

Daniel
Fastabend-Vargas

Spielregeln Jugendlicher im Umgang mit Geschichte

Eine rekonstruktive Studie zur Deutungs-aushandlung
am Beispiel von Kolonialfotografien



**WOCHEN
SCHAU
GESCHICHTE**

Daniel Fastlabend-Vargas

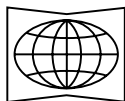
Spielregeln Jugendlicher im Umgang mit Geschichte

Eine rekonstruktive Studie zur
Deutungs-aushandlung am Beispiel
von Kolonialfotografien

Daniel Fastlabend-Vargas

Spielregeln Jugendlicher im Umgang mit Geschichte

Eine rekonstruktive Studie zur
Deutungs-aushandlung am Beispiel
von Kolonialfotografien



**WOCHEN
SCHAU**
GESCHICHTE

I acknowledge support for the publication cost by the Open Access Publication Fund of Paderborn University.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter CC BY-NC-ND 4.0 (Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivates 4.0). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung.

Lizenz-Text: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen oder Derivate einzuholen, wenden Sie sich bitte an info@wochenschau-verlag.de

Die Bedingungen der Creative Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Die Reihe „Geschichtsunterricht erforschen“ wird herausgegeben von

Monika Fenn

Nadine Fink

Marcel Mierwald

Johannes Meyer-Hamme

Meik Zülsdorf-Kersting

Die Qualität der in dieser Reihe erscheinenden Arbeiten wird vor der Publikation in einem offenen Peer-Review-Verfahren durch das Herausbergergremium – gegebenenfalls in Verbindung mit externen, vom Herausbergergremium benannten Gutachtern – geprüft.

© WOCHENSCHAU Verlag, Frankfurt/M. 2026

Dr. Kurt Debus GmbH, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main

info@wochenschau-verlag.de

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Die automatisierte Analyse des Werkes, um daraus Informationen insbesondere über Muster, Trends und Korrelationen gemäß § 44b UrhG („Text und Data Mining“) zu gewinnen, ist untersagt.

Umschlaggestaltung: Ohl Design

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Print-ISBN: 978-3-7344-1792-4

PDF ISBN: 978-3-7566-1792-0

DOI: <https://doi.org/10.46499/2394>

ISSN: 2749-1447

PDF ISSN: 2749-1455

Inhalt

1.	Einleitung	9
2.	Forschungsstand: Empirische Studien zu Bildungsgangsweisen und Aushandlungsprozessen historischer Orientierungen Jugendlicher.	20
2.1	Empirische Studien zu Bildungsgangsweisen Jugendlicher.....	21
2.2	Empirische Studien zu Umgängen mit Geschichte in Gruppensettings	41
2.3	Erste Schlussfolgerungen zum Vorgehen der Erhebung von gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit Kolonialfotografien	69
3.	Theorie: ‚Spielregeln‘ in Umgangsweisen mit Geschichte am Beispiel von Aushandlungen zu Kolonialgeschichte	72
3.1	Historische Aushandlungsprozesse als Ausdruck geschichtskultureller Praxis.....	74
3.2	‚Deutungspraktiken‘ und diesbezügliche ‚Spielregeln‘ in Umgangsweisen mit Geschichte als praxeologische Wendung von geschichtskulturellen Praktiken.....	91
3.3	Gemeinsam geteilte sowie konfligierende Deutungspraktiken zu Kolonialgeschichte.....	101
3.4	Kolonialfotografien als historisch mehrdeutige narrative Abbreviaturen	122
3.5	Reformulierung der Forschungsfrage in der Terminologie der Theorie.....	153
4.	Studiendesign: Das ‚Angeln‘ nach Spielregeln in Umgangsweisen mit Geschichte mittels ‚themenzentrierter Gruppendiskussionen‘ und rekonstruktiver Interpretationen	156
4.1.	Zur rekonstruktiven Grundausrichtung des Studiendesigns	159
4.2	Datenerhebung mittels ‚themenzentrierter Gruppendiskussionen‘ in politischen Jugendgruppen.....	173

4.3	Fallbeschreibungen als Grundlage für relationale Typenbildung von Spielregeln.....	193
4.4	Reformulierung der Forschungsfragen in der Terminologie der Methode.....	206
5.	Fallbeschreibungen zu den jeweiligen Deutungspraktiken und dahinterliegenden Spielregeln der Gruppen	209
5.1	Die rekonstruierten Spielregeln zu Umgangsweisen mit Geschichte im Überblick.....	209
5.2	Die ‚strategisch-widerwilligen Konventionsanpasser:innen‘	212
5.3	Die ‚engagiert-reflektierten Kolonialkritiker:innen‘	241
5.4	Die ‚auf Klärung fokussierten sowie kenntniszentrierten Geschichtsprofilier:innen‘	270
5.5	Die ‚zögerlich kolonialkritischen Kenntnisbevorzuger:innen‘	303
5.6	Die ‚involviert normsetzenden Gegenwartsbezieher:innen‘	334
6.	Synopse rekonstruierter Deutungspraktiken und dahinterliegender Spannungsfelder.....	367
6.1	Geschichtsunterrichtserfahrungen im Spannungsfeld von variierenden Relevanzzuschreibungen sowie impliziten Begriffen historischen Lernens	368
6.2	Deutungspraktiken im Spannungsfeld von Kolonialverharmlosung und Kolonialkritik sowie Versuchen der Perspektivenüberwindung und Ansätzen zur Perspektivenreflexion	375
6.3	Spannungsfeld der Bildpositionen: Von Bildern als Methode bis hin zu den Erkenntnispotenzialen von Bildquellen sowie variierenden Forderungen zu Umgängen mit Bildern im Geschichtsunterricht	383
7.	Fazit und abschließende Thesen.....	390
8.	Abbildungsverzeichnis.....	401
9.	Tabellenverzeichnis.....	402

10. Anhang	403
10.1 Diskussionsleitfaden für themenzentrierte Gruppendiskussionen.	403
10.2 Verwendete Materialien für themenzentrierte Gruppendiskussionen	404
10.3 Themenverlaufspläne der Gruppen.....	407
10.4 Transkriptionsregeln und Schema für Interaktionsanalyse	412
 11. Literatur	 414
Danksagung	433

1. Einleitung

„Unter dem Tuch verbergen sich Abbildungen, die koloniale Bilder reproduzieren. Ob ihr die Abbildungen sehen möchtet, entscheidet ihr selbst. Bitte legt das Tuch danach wieder auf die Vitrine.“¹

Diese Objektbeschriftung war Teil der Ausstellungswerkstatt zum Thema „Das ist kolonial!“ im Jahre 2023 in der Zeche Zollern in Dortmund.² Zusammen mit einem schwarzen Warndreieck in Kombination mit einem schwarzen Tuch bedeckte sie eine Vitrine mit Fotografien aus der Kolonialzeit. Daneben war zudem folgende Erklärung zum Begriff „Kolonialer Blick“ angebracht:

„Mit Bildern dieser Art wird ein Machtgefälle sichtbar und aufrechterhalten. Koloniale Bildsprache prägt und dominiert bis heute maßgeblich unsere Sehgewohnheiten und unsere Vorstellung von der Welt.“

Exemplarisch zeigt sich an diesem Umgang mit kolonialen Bildern, wie Bezüge zur Kolonialzeit derzeit gesellschaftlich neu ausgehandelt werden und wie sich infolgedessen auch vermehrt die Frage danach stellt, ob und wie sich heute Objekte aus der Kolonialzeit mit Blick auf Fragen nach Raubkunst sowie unter rassismuskritischen Aspekten ausstellen lassen (vgl. Kapitel 3.3, 3.4). Diese Diskussion über das Ob und Wie des Zeigens solcher Abbildungen und Objekte im Museum anzustoßen, war auch ein selbsterklärtes Ziel der Verantwortlichen. Hierzu führten sie u.a. Gespräche mit Menschen aus Communities von *People of Colour*.³ Die unmittelbare Teilhabe von *People of Colour* sowie das Abdecken der Bilder stellt dabei ein Novum dar. Zugleich ist in dem Vorgehen auch eine historische Deutung der kolonialen Bilder sowie von Kolonialgeschichte allgemein angelegt. Denn zum einen wird davon ausgegangen, dass stereotype Sehgewohnheiten und koloniale Denkmuster über das Ende des Kolonialismus hinaus bis in die Gegenwart fortbestehen. Zum anderen wird ausgehend davon

1 Entnommen von <https://www.instagram.com/dasistkolonial/>. Eingesehen am 13.3.2024.

2 Weitere Infos finden sich unter <https://zeche-zollern.lwl.org/de/ausstellungen/das-ist-kolonial/>. Zuletzt eingesehen am 13.3.2024.

3 Entnommen von <https://www.instagram.com/dasistkolonial/>. Eingesehen am 13.3.2024.

kritisch Bezug auf koloniale Traditionen genommen. Noch vor der Betrachtung werden die Bilder aus der Kolonialzeit somit als Quellen für ein zu überkommendes koloniales Denken gerahmt, um das Fortbestehen eines kolonialen Blickes durch die Praktik des Abdeckens zu irritieren. Dementsprechend lässt sich dieser Bildumgang nicht nur als ein Anstoß zum Diskurs über Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte interpretieren, sondern auch als eine Intervention in koloniale Traditionen und somit als ein ‚kolonialkritischer‘⁴ Umgang deuten (vgl. Kapitel 3.4). Darüber hinaus wird an diesem Umgang exemplarisch deutlich, wie historische Deutungen von Bildern durch gegenwärtige Umgangsweisen damit erzeugt werden. Denn im Kontext gegenwärtiger, kolonialkritischer Perspektiven sowie durch das Abdecken erhalten die Bilder eine neue Rahmung und Deutung, die bei ihrer ursprünglichen Entstehung vermutlich nicht intendiert waren. Insgesamt wird hier erkennbar, dass gesellschaftliche Diskurse um Bezüge auf Kolonialgeschichte einem Wandel unterliegen. Gleichzeitig sind auch völlig konträre Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte vorzufinden, wie sich pointiert an einem Post des ehemaligen Vize-Kanzlers Sigmar Gabriel aus dem Jahre 2020 auf der Plattform Twitter (dem heutigen X) zeigen lässt:

„In der Welt harter Interessenpolitik erreichen manchmal die Interessenlosen mehr. Wir haben Stärkeres als Waffen & Geld: Legitimität! Wir waren nicht am Libyen-Krieg beteiligt u. nie Kolonialstaat. Gut, dass Deutschland Libyen nicht den Autokraten überlässt.“ (zitiert n. Terkessidis 2021, 81)

In diesem Statement geht es zwar v.a. um die Beteiligung Deutschlands am Libyen-Krieg, aber zur Rechtfertigung wird ein historisches, jedoch kontrafaktisches Argument herangezogen, und zwar, dass Deutschland nie Kolonialstaat gewesen sei. Wie dieser Post eines bekannten Politikers verdeutlicht, bestehen gleichzeitig ebenfalls Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte, die, wie in diesem Fall, auf ein ‚koloniales Vergessen‘ hindeuten (vgl. Kapitel 3.3). Doch auch in diesem kolonialen Vergessen wird eine politische Ebene ersichtlich, die in Diskussionen um Kolonialgeschichte immer mitschwingt. Im Hintergrund der

4 Zentrale Kategorisierungen wie z.B. ‚kolonialkritisch‘ oder ‚postkolonial‘ sowie Begriffe wie ‚Spielregeln‘, ‚Deutungspraktiken‘, ‚themenzentrierte Gruppendiskussionen‘ sowie ‚Themeneffekte‘ werden in dieser Arbeit nur so lange in einfache Anführungszeichen gesetzt, bis sie genauer erörtert und im Sinne ihres Verständnisses für diese Arbeit definiert werden. Danach wird aus Gründen der Lesbarkeit auf die einfachen Anführungszeichen verzichtet.

gesellschaftlichen Diskurse um Kolonialgeschichte ist somit auch die politische Frage präsent, wie Menschen damit umgehen, in einem Staat zu leben, der Nachfolger eines ehemaligen Kolonialstaates ist.

Bereits anhand dieser beiden Beispiele wird deutlich, wie vielfältig und teils widersprüchlich gesellschaftliche Diskurse um Kolonialgeschichte sind und wie diese in teils auch politische Aushandlungsprozesse münden. In diesen Diskursen in Zeitungsartikeln, Geschichtsmagazinen und auch Schulbüchern werden zudem häufig Bilder aus der Kolonialzeit genutzt, v.a. Kolonialfotografien. Die Betrachtung dieser Bilder wird allerdings unterschiedlich gerahmt, indem die Fotografien mit teils sehr verschiedenen Bildunterschriften versehen werden (vgl. Kapitel 3.4). Wenn also die Bedeutung und die historische Deutung von Kolonialfotografien auch über die Umgangsweisen damit erzeugt werden, lässt sich aus geschichtsdidaktischer Sicht u.a. die Frage danach stellen, wie Jugendliche vor dem Hintergrund der teils widersprüchlichen sowie sich wandelnden gesellschaftlichen Bezüge auf Kolonialgeschichte mit geläufigen Kolonialfotografien und dazugehörigen kontroversen Deutungen umgehen und zu welchen Deutungen sie dabei kommen.

Umgangsweisen mit kolonialen Bildern als Ausdruck gemeinsam geteilter Bilddeutungspraktiken

Geschichtsdidaktisch sind solche deutenden Umgangsweisen mit Kolonialfotografien allerdings nicht nur aufgrund des dabei verwendeten Mediums von Interesse. Vielmehr sind diese Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte mit Karl Ernst Jeismann viel grundlegender als Ausdruck eines „Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft“ zu fassen (1977, 12). Wenn außerdem davon auszugehen ist, wie am ersten Beispiel aufgezeigt wurde, dass die Deutungen historischer Bilder keinesfalls nur im Bild selbst verborgen sind, sondern auch durch ihre Nutzungen sowie Einbettungen in die jeweiligen gesellschaftlichen Kontexte entstehen, dann sind diese ‚Deutungspraktiken‘ weder vollkommen individuell noch rein kollektiv, sondern enthalten etwas gemeinsam Geteiltes. Entsprechend sind solche Bildumgangsweisen zwar einerseits in einer ‚geschichtskulturellen Dimension‘ von Geschichtsbewusstsein zu verorten, weil sie Ausdruck der in der Gesellschaft stattfindenden Aushandlungsprozesse sind (Meyer-Hamme 2018, 82). Andererseits ist in den Aushandlungsprozessen sowie den zugehörigen Aushandlungspraktiken, die die Umgangsweisen mit Kolonialfotografien begleiten, weitergehend eine intersubjektive Ebene der gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit Geschichte enthalten. Diese Ebene der gemeinsam geteilten

Umgangsweisen mit Geschichte steht als eine Art ‚Software‘ von Geschichtskultur im Zentrum der hier vorgelegten Studie.

Um die gemeinsam geteilten Aspekte in Aushandlungsprozessen um Umgangsweisen mit Geschichte empirisch erforschen zu können, sind diese zunächst theoretisch genauer auszudifferenzieren. Hierfür lässt sich im Sinne theoretischer Prämissen für eine Zuspitzung der Großkategorie ‚Geschichtskultur‘ zum einen mit Felix Hinz und Andreas Körber annehmen (Hinz und Körber 2020, 17–18), dass Geschichtskultur in gemeinsam geteilten Aspekten des Umgangs mit Geschichte zum Ausdruck kommt. Zum anderen ist im Sinne einer pluralen Geschichtskultur von *shared*, *divided* sowie *conflicting memories* und damit einhergehenden Aushandlungsprozessen auszugehen (Motte 2004, 18; Lücke 2016, 62). Auf Basis dieser theoretischen Fokussierung von Geschichtskultur bietet es sich nun an, diese Aushandlungspraktiken als Gegenstand einer empirischen Untersuchung einer geschichtskulturellen Dimension von Geschichtsbewusstsein unter der Frage zu beforschen, welche gemeinsam geteilten Umgangsweisen sich dort zeigen. Diese Umgangsweisen mit Geschichte umfassen dann neben gemeinsam geteilten historischen Narrationen als Ausdruck einer expliziten Ebene des Umgangs mit Geschichte auch eine handlungspraktische und eher implizite Ebene, die sich auf ‚gewohnte‘ sowie für ‚angemessen‘ befundene Umgangsweisen mit Geschichte bezieht (vgl. Kapitel 4).

Um implizite sowie explizite Aspekte in gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit Bildern zusammenzudenken, werden in der vorliegenden Studie Umgangsweisen mit Geschichte mit Bezug auf Pierre Bourdieu (1987, 1992) und seine Vorstellungen vom „praktischen Sinn“ praxeologisch gewendet und an seine Metapher von „Spielregeln“ angelehnt. Unter Bezug auf Bourdieu soll hier grundlegend angenommen werden, dass Aushandlungsprozesse um Umgangsweisen mit Geschichte Handlungen in sozialen Kontexten oder – metaphorisch ausgedrückt – auf „Spielfeldern“ darstellen (1992, 81–82; Bourdieu und Wacquant 1996, 127). Dabei werden die Handelnden nicht nur mit expliziten sozialen Normen konfrontiert, sondern erwerben über ihr Handeln auch Erfahrungen sowie „immanente Logiken“ als einen „praktischen Sinn“ (Bourdieu 1992, 81–82; Bourdieu und Wacquant 1996, 133). Solche gemeinsam geteilten und dahinterliegenden Logiken des Umgangs werden im Rahmen dieser Untersuchung als ‚Spielregeln‘ des Umgangs mit Geschichte bezeichnet (vgl. Kapitel 3.3).

Bezogen auf die zu untersuchenden gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit Geschichte lässt sich daraus eine grundlegende Prämisse für Umgangsweisen mit Geschichte im Hinblick auf geschichtskulturelle Sozialisation ableiten: Es

ist davon auszugehen, dass die hier im Zentrum stehenden Jugendlichen durch erfahrene Umgangsweisen mit Geschichte in und neben dem geschichtskulturellen ‚Spielfeld‘ Geschichtsunterricht bestimmte gemeinsam geteilte ‚Spielregeln‘ erwerben: erstens für Umgangsweisen mit Geschichte im Allgemeinen sowie zweitens für den Umgang mit Bildern im Spezifischen, wobei sich insbesondere die ‚Spielregeln‘ für Umgangsweisen mit kolonialen Bildern zu wandeln scheinen. ‚Spielregeln‘ des Umgangs mit Geschichte bestehen zwar auch aus rein expliziten Aspekten, wie z.B. dem Wissen um Normen sowie historische Deutungen. Aber sie gehen auch darüber hinaus, sodass es sich bei ‚Spielregeln‘ um über praktische Erfahrungen erworbene, dahinterliegende dominante Modi Operandi des Umgangs mit Geschichte handelt. Wenn also davon auszugehen ist, dass Jugendliche im Zuge ihrer geschichtskulturellen Sozialisation auf verschiedensten geschichtskulturellen ‚Spielfeldern‘ (Geschichtsunterricht, Familie, Peers, Vereine usw.) gemeinsam geteilte ‚Spielregeln‘ für Umgangsweisen mit Geschichte erwerben, dann stellt sich für eine empirische Untersuchung die Frage, wie diese ‚Spielregeln‘, darin enthaltene Logiken und die dazu performierten deutenden Umgangsweisen mit Bildern bei Jugendlichen konkret aussehen. Mit dieser Zielperspektive wird die Frage nach gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit Geschichte bei Jugendlichen theoretisch weiter zugespitzt, indem konkret nach den ‚Deutungspraktiken‘ im Umgang mit Kolonialfotografien und dazu kontroversen Deutungen gefragt wird und indem im Allgemeinen die ‚Deutungspraktiken‘ auf gemeinsam geteilte ‚Spielregeln‘ des Umgangs mit Geschichte untersucht werden. Da von Geschichtskultur als *shared, divided* und *conflicting memory practices* und somit von einem Konglomerat gemeinsam geteilter ‚Spielregeln‘ des Umgangs mit Geschichte auszugehen ist, sollen zudem möglichst kontrastive ‚Spielregeln‘ ermittelt werden, wodurch die vorliegende Studie eine grundlegend explorative sowie qualitative Ausrichtung erhält.

Die Erforschung von ‚Deutungspraktiken‘ am Beispiel von mehrdeutigen Kolonialfotografien

Da ‚Spielregeln‘ zu gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit Geschichte im Fokus der Untersuchung stehen, bedarf es außerdem grundlegend der Wendung an einem historischen Beispiel. Hierfür erscheint die Thematik Kolonialgeschichte und v.a. der Kolonialfotografien als besonders geeignet, weil sich die Umgangsweisen damit, wie exemplarisch angerissen, in einem erkennbaren Wandel befinden. Hinzu kommt die Tatsache, dass die Thematik auf unterschiedlichen ‚Spielfeldern‘ wie z.B. Geschichtsunterricht, in Computerspielen

oder auch durch Produkte aus ehemaligen Kolonien präsent ist (vgl. Kapitel 3.3). Exemplarisch wird an kontrastiven Beispielen aus dem deutschsprachigen Diskurs hervorgehoben und aufgezeigt, welche Spannungslinien sich in Bezügen auf sowie in Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte abzeichnen. Eng verknüpft mit diesen Diskursen sind Umgangsweisen mit kolonialen Bildern, wie besonders die Nutzung geläufiger Kolonialfotografien als „Symbolbilder“ (Paul 2013, 10–12; Hamann 2023, 174) verdeutlicht, die vor der These von geläufigen Kolonialfotografien als ‚narrative Abbreviaturen‘ mit unterschiedlichen Deutungen diskutiert werden (vgl. Kapitel 3.4).⁵ Wie anhand des Eingangsbeispiels bereits skizziert, sind koloniale Bilder und v.a. geläufige Kolonialfotografien in Diskurse um bestimmte deutende Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte eingebettet, weshalb sich Kolonialfotografien als Impuls für die Untersuchung gemeinsam geteilter ‚Deutungspraktiken‘ bei Jugendlichen besonders eignen. Des Weiteren lässt sich im Zuge eines in dieser Studie vorgeschlagenen ‚historisierenden Umgangs‘ mit Kolonialfotografien auch deren Mehrdeutigkeit thematisieren, etwa durch die Hinzugabe weiterer, gegenwärtiger Bildinterpretationen im Sinne des geschichtsdidaktischen Prinzips der Multiperspektivität auf Ebene der Kontroversität. Dadurch lassen sich zum einen weitere Aushandlungsprozesse initiieren sowie zum anderen eine Ebene der empirischen Triftigkeit sicherstellen (vgl. Kapitel 3.4). Dieser Zugang zu deutenden Umgangsweisen der Jugendlichen mit Kolonialgeschichte ermöglicht darüber hinaus Einblicke in ihre Umgangsweisen mit Perspektivität sowie ihre bildtheoretischen Vorstellungen und dahinterliegenden Geschichtsbegriffe. Obwohl die Studie aufgrund des zugrunde gelegten geschichtsdidaktischen Erkenntnisinteresses sowie der Bildmethodik eines ‚historisierenden Umgangs‘ auch eine normativ-präskriptive Ausrichtung kennzeichnet, ist ihr Anliegen zunächst deskriptiv ausgerichtet: Es geht primär darum zu untersuchen, inwiefern gemeinsam geteilte deutende Umgangsweisen bei Jugendlichen zu Kolonialfotografien und diesbezüglichen weiteren Deutungen bestehen. Weitergehend werden anhand der Analyse sowie der Relationierung dieser Umgangsweisen dominante Modi als ‚Spielregeln‘ des Umgangs mit Geschichte rekonstruiert. ‚Spielregeln‘ stellen im Sinne des dargelegten praxeo-

5 Der Begriff „narrative Abbreviatur“ wird in dieser Arbeit angelehnt an das Verständnis von Jörn Rüsen genutzt (1994a, 19). Nach Rüsen sind implizite Anspielungen auf Geschichten und dahinterliegende historische Narrationen in Form von einzelnen Wörtern oder Symbolen zu finden. Beispielhaft verweist Rüsen auf Auschwitz, das als Symbolwort für die Herrschaft des Nationalsozialismus stehe (Rüsen 1994a, 19). Was darunter bezogen auf Bilder und insbesondere auf Fotografien zu verstehen ist, wird in den Kapiteln 2.1 und 3.4 genauer aufgezeigt.

logischen Verständnisses somit einen hinter den Handlungen sowie hinter den Deutungen liegenden Modus Operandi dar.

Die Erforschung von ‚Spielregeln‘ mittels der Dokumentarischen Methode

Wie bereits skizziert, sind ‚Spielregeln‘ nicht direkt in den Aussagen von Jugendlichen oder auf den ersten Blick im Material zu finden, sondern stellen Rekonstruktionen zweiter Ordnung anhand der Analyse der Umgangsweisen mit Geschichte dar. Zur genaueren Betrachtung der Umgangsweisen wurde zudem ein praxeologischer Zugang für die Erhebung sowie ein rekonstruktives Vorgehen für die Auswertung gewählt. Da in praxeologischen Zugängen auch die Handlungsebene, also ‚wie etwas gemacht wird‘, im Fokus steht, wurde ein Design in Anlehnung an das Verfahren der Dokumentarischen Methode gewählt (Nohl 2013; Bohnsack 2021). Dies umfasst die zentrale methodologische Ausrichtung auf eine Sozialität des Individuums sowie die Unterscheidung einer expliziten und impliziten handlungspraktischen Wissensebene (Jahr 2022). Hieraus ließ sich ein Ansatz ableiten, der es ermöglichte, die gemeinsam geteilten deutenden Umgangsweisen mit Kolonialfotografien gezielter vor der Relation des ‚Was‘ der geäußerten Kolonialismus-Deutungen und dem ‚Wie‘ des Hervorbringens der Deutungen sowie der Interaktion der Jugendlichen miteinander zu analysieren. Drittens konnte so gemäß der Prämisse bezüglich der Zusammenhänge von „Erfahrungsräumen“ (Bohnsack 2021, 65 f.) bzw. ‚Spielfeldern‘, auf denen Erfahrungen gemacht werden, auch der Blick von Jugendlichen auf ihre Erfahrungen mit Geschichte v.a. im, aber auch außerhalb des Geschichtsunterrichts fokussiert werden. Anhand der Relationierung der Erfahrungen mit Geschichte und Geschichtsunterricht mit den gezeigten Umgangsweisen Jugendlicher mit Kolonialfotografien ließen sich dann in den durchgeführten Fallanalysen ‚Spielregeln‘ als dahinterliegende dominante Modi Operandi rekonstruieren (vgl. Kapitel 4.3). Das Ziel der durchgeführten Fallanalysen besteht darin, zu rekonstruieren, wie die ‚Spielregeln‘ im Einzelnen aussehen und welche Spannungsfelder für Umgangsweisen mit Geschichte dahinter sichtbar werden und möglicherweise generalisiert werden können.

Zur stärkeren Fokussierung auf das gemeinsam Geteilte in Aushandlungsprozessen um Kolonialfotografien wurden die Daten mittels ‚themenzentrierter Gruppendiskussionen‘ erhoben. Denn, wie die Erörterung von Erhebungen in Gruppensettings verdeutlicht, stellt dies einen Methodeneffekt von Gruppendiskussionen dar (vgl. Kapitel 2.2). Um weitergehend die explorative Erfor-

schung von Umgangsweisen und dahinterliegenden ‚Spielregeln‘ sicherzustellen, die v.a. anhand von kontrastiven Daten möglich ist, wurde eine kontrastive Samplingstrategie verfolgt. Diese basiert auf den durch Bodo von Borries herausgestellten Kontrastlinien für Kolonialismus-Deutungen bei Jugendlichen je nach Parteipräferenz (von Borries 1999, 338–340). Ausgehend davon wurden unterschiedliche politische Jugendgruppen außerhalb von Schule befragt. Weitergehend wurde das Vorgehen anhand des Kompasses zu den vier politischen Grundorientierungen Jugendlicher dahingehend konkretisiert (Petrik 2013, 197), dass vier parteipolitische Gruppen aus unterschiedlichen politischen Strömungen zur Kontrastierung ausgewählt und um eine Gruppe aus dem Umfeld einer postkolonialen Initiative ergänzt wurden (vgl. Kapitel 4.2). Die Befragung von Peer-Gruppen Jugendlicher außerhalb der Schule zur Erhebung von Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft wurde auch gewählt, da bei bisherigen rekonstruktiven Ansätzen sowie Forschungen zu Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte durch Lehrpersonen sowie Schulbuchmaterialien z.T. bereits problematische Rahmungen gesetzt wurden (vgl. Kapitel 2.2 u. 3.4). Auch das in dieser Studie verwendete Design setzt bestimmte Rahmungen, diese sind jedoch kohärent begründet und werden durch die Reflexion der Perspektivität im erhobenen Material überprüft (vgl. Kapitel 4.3).

Verortung des Vorgehens im Vergleich zu anderen Studien und Ansätzen

Einerseits knüpft die vorliegende Studie an vielen Stellen an bisherige geschichtsdidaktische Diskurse um Umgangsweisen mit Geschichte im Allgemeinen und mit historischen Bildern im Besonderen an. Andererseits liegt dieser Arbeit, wie am eingangs dargelegten Beispiel aufgezeigt, ein praxeologischer Fokus auf gemeinsam geteilte Aspekte in Umgangsweisen mit Geschichte zugrunde. Dass dieser Fokus auf gemeinsam geteilte Aspekte im Sinne von ‚Spielregeln‘ für Umgangsweisen mit Geschichte bedeutsam ist, wird auch anhand der Betrachtung bisheriger Studien zu Bildungsgangsweisen sowie Gruppensettings im Kapitel zum Forschungsdiskurs ersichtlich. Ein ähnlicher Eindruck entsteht im Hinblick auf den in der vorliegenden Studie verhandelten ‚historisierenden Umgang‘ mit Kolonialfotografien und zugehörigen weiteren Bilddeutungen. Dieser basiert ebenfalls auf geschichtsdidaktischen Diskursen zu Umgängen mit gesellschaftlich präsenten Bildern und knüpft teils auch an die Ausrichtung von *Visual History* und Überlegungen zu ‚Medienikonen‘ von Christoph Hamann (2023) an. Demgegenüber mag das Vorgehen der Befragung außerhalb von

Schule und das Sampling über parteipolitische Gruppen zwar für geschichts-
didaktische Studien ungewöhnlich erscheinen, erschließt sich allerdings aus
den Ergebnissen bisheriger Untersuchungen. Außerdem leitet sich der Ansatz
grundlegend aus der fachdidaktisch begründeten Forderung nach der Orien-
tierung von Lernen an der Lebenswelt ab, wie er z.B. in seiner Grundform bei
Wolfgang Klafki zu finden ist (2007, 256 f.). Auf diese Weise werden ‚Spielre-
geln‘ des Umgangs mit Geschichte deutlich, die in Relation zu Erfahrungen mit
Geschichtsunterricht entwickelt wurden und auf das Handeln im Unterricht
zurückweisen.

Der Kern der Studie

Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung steht die Frage, welche gemein-
sam geteilten ‚Spielregeln‘ in Umgangsweisen mit Geschichte sich am Beispiel
von Kolonialfotografien bei ausgewählten Gruppen Jugendlicher rekonstruie-
ren lassen. Dabei geht es in einem ersten Schritt der Fallrekonstruktionen um
die Analyse von ‚Deutungspraktiken‘ am Beispiel der Aushandlungsprozesse zu
Kolonialfotografien und zugehörigen weiteren Bildinterpretationen. Weiterge-
hend werden die dabei geäußerten Deutungen sowie getätigten Praktiken auf
dahinterliegende, gemeinsam geteilte ‚Spielregeln‘ des Umgangs mit Geschichte
sowie darüber hinaus sichtbar werdende Spannungsfelder der Umgangsweisen
mit Geschichte untersucht. Ziel ist es, zu verdeutlichen, welche ‚Spielregeln‘ sich
für die Umgangsweisen Jugendlicher mit Geschichte rekonstruieren lassen und
welche Spannungsfelder der Erfahrungen sowie Umgangsweisen mit Geschich-
te generell sichtbar werden.

Der Aufbau der vorliegenden Studie

Ausgehend von den in dieser Einleitung exemplarisch angerissenen, gemein-
sam geteilten sowie konfligierenden Umgangsweisen mit Bildern aus der Ko-
lonialzeit wird zunächst der Forschungsdiskurs präsentiert. Dies erfolgt anhand
ausgewählter empirischer Studien zu Bildumgangsweisen sowie anhand von
Untersuchungen zu Umgangsweisen mit Geschichte in Gruppen. Aus diesem
Forschungsstand lässt sich zum einen die These von geläufigen Bildern als nar-
rative Abbräufuren ableiten und zum anderen feststellen, dass für Bildum-
gangsweisen rahmende, gemeinsam geteilte Handlungserfahrungen bestehen.
Weitergehend werden diese empirisch nachgewiesenen Aspekte der gemeinsam
geteilten Umgangsweisen mit Geschichte im Theorieteil der Untersuchung in

pluralen Konzepten von Geschichtskultur verortet sowie als *shared, divided* und *conflicting memory practices* definiert. Im Zuge dessen erfolgt eine praxeologische Wendung an Bourdieus Metaphern der ‚Spielregeln‘ und ‚Spielfelder‘ und die Formulierung der Prämisse von gemeinsam geteilten ‚Spielregeln‘ in Umgangsweisen mit Geschichte. Diese Fokussierung erfolgt exemplarisch ebenfalls auf gesellschaftliche Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte sowie auf bisherige Befunde zum ‚Spielfeld‘ Geschichtsunterricht und die Zielgruppe der Jugendlichen. Des Weiteren wird die aus dem Diskurs des Forschungsstandes abgeleitete These von geläufigen Bildern als mehrdeutige narrative Abkürzungen an einem geläufigen Motiv von Kolonialfotos gewendet und weiterführend in bildtheoretischen Diskursen verortet (vgl. Kapitel 3.4).

Die anschließenden Erläuterungen zum Studiendesign fokussieren die Leitprinzipien ‚Offenheit‘, ‚Kommunikation‘ und ‚Fremdheit‘ der vorliegenden qualitativen Forschung auf Basis der dokumentarischen Methode. Hierfür wird das Erkenntnisinteresse zu ‚Deutungspraktiken‘ sowie ‚Spielregeln‘ methodisch weitergehend mit der hier gewählten rekonstruktiven Vorgehensweise in Anlehnung an dokumentarische Verfahren verknüpft und das konkrete Erhebungssetting der ‚themenzentrierten Gruppendiskussionen‘ samt der Samplingstrategie genauer erörtert. Auf diese Weise wird transparent, wie das Datenmaterial erhoben und im Rahmen einer relationalen Typenbildung zu „Spielregeln“ ausgewertet wurde. Die Rekonstruktionen der ‚Deutungspraktiken‘ sowie der dahinterliegenden ‚Spielregeln‘ werden in fünf Fallrekonstruktionen präsentiert. In diesen Fallanalysen werden im Sinne einer mehrdimensionalen relationalen Typenbildung die gemeinsam geteilten Erfahrungen mit Geschichte sowie ‚Deutungspraktiken‘ zu Umgangsweisen mit Kolonialfotos rekonstruiert. Es wird aufgezeigt, wie die dominanten Modi Operandi des Umgangs mit Geschichte im Sinne von ‚Spielregeln‘ zwischen *Normkritik*, *Normerfüllung*, *Kenntniszentrierung* sowie *Gegenwartszentrierung* bei den Jugendgruppen variieren.⁶

Im Fazit werden an den ‚Spielregeln‘ erkennbare Spannungsfelder für gemeinsam geteilte Umgangsweisen mit Geschichte diskutiert und die Ergebnisse auf bisherige Befunde zurückbezogen. Um eine „Diffusion der Befunde“ zu vermeiden (Hasberg 2007, 9), werden die so generierten, empirisch fundierten Ergebnisse zu Erfahrungen sowie deutenden Umgangsweisen mit Kolonialfo-

6 Die empirischen Ergebnisse aus den Fallanalysen sind in dieser Arbeit kursiv gesetzt, um zu unterstreichen, dass es sich dabei um Rekonstruktionen handelt. Außerdem sind in den Zwischenüberschriften Umschreibungen für zentrale Zitate, die in den Fallanalysen diskutiert werden, durch einfache Anführungszeichen hervorgehoben.

tografien in politischen Jugendgruppen mit den Überlegungen der geschichtsdidaktischen Theorie und Unterrichtspraxis im Hinblick auf Umgangsweisen mit geläufigen Bildern in Beziehung gesetzt.

2. Forschungsstand: Empirische Studien zu Bildungangsweisen und Aushandlungsprozessen historischer Orientierungen Jugendlicher

Ausgehend vom in der Einleitung skizzierten Forschungsinteresse an gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit Geschichte am Beispiel von Kolonialfotografien diskutiert dieses Kapitel, welche Befunde sich diesbezüglich in bisherigen Untersuchungen zu Bildungangsweisen und Studien in Gruppensettings finden lassen und welche Schlussfolgerungen daraus für das eigene Vorgehen gezogen werden können. Als Erstes werden hierzu Ergebnisse bisheriger Studien zu Bildungangsweisen vorgestellt, um generelle Tendenzen in den Bildungangsweisen Jugendlicher auszumachen. Diese Ergebnisse gilt es, vor Fragen nach theoretischen Rahmungen, verwendeten empirischen Forschungsmethoden und diesbezüglichen Methodeneffekten sowie den dabei zugrunde gelegten historischen Thematiken und dadurch erzeugten ‚Themeneffekten‘⁷ einer erneuten Analyse zu unterziehen.⁸ Als Zweites werden Befunde zu Studien, die Umgangsweisen mit Geschichte im Sinne einer Aushandlung von gemeinsam geteilten historischen Deutungen in Gruppen untersuchten, verhandelt. Denn, wenn Aushand-

-
- 7 Der Begriff Themeneffekte wird in dieser Arbeit genutzt, um in Anlehnung an Methodeneffekte ebenfalls darauf hinzuweisen, dass die Wahl einer historischen Thematik ähnlich wie die Wahl empirischer Forschungsmethoden Einflüsse auf die empirischen Ergebnisse hat. Das Wort Effekte in beiden Begriffen ist jedoch nicht dahin gehend misszuverstehen, dass damit kausale Zusammenhänge oder gar berechenbare Größen im Sinne statistischer Werte gemeint sind. Vielmehr sind damit Einflüsse für die Konzeption von empirischen Studien gemeint, die sich u. a. durch die Präsenz der Thematik in gesellschaftlichen Diskursen ergeben.
 - 8 Mit historischen Bildern sind in dieser Arbeit zunächst einmal grundsätzlich Bilder gemeint, die keine aktuellen oder gegenwärtigen Aufnahmen darstellen. Inwieweit für die Bilder dann von Betrachter:innen eine Zeitdifferenz und somit etwas ‚Historisches‘ wahrgenommen wird, ist Frage der empirischen Untersuchung und soll an dieser Stelle noch nicht explizit gesetzt werden. Dennoch gilt es bezüglich der Verwendung des Begriffs historische Bilder in dieser Arbeit zu erwähnen, dass dies lediglich ein Überbegriff darstellt und Bilder durchaus in Gattungen zu unterteilen sind, siehe hierzu Schreiber 2004. Darauf wird v. a. im Hinblick auf die verwendeten Fotografien an späterer Stelle noch genauer eingegangen (vgl. Kapitel 3.4).

lungsprozesse zu historischen Bildern und zu Geschichte schwerpunktmäßig einer geschichtskulturellen Dimension von Geschichtsbewusstsein zuzuordnen sind, liegt es nahe, kollektive Aspekte *in situ* zu erforschen, also im Prozess der Aushandlung zwischen mehreren Subjekten. Im Detail sind dies v.a. Studien zu Gruppendiskussionen. Insgesamt liegt der Fokus der Diskussion ausgewählter Befunde auf Umgangsweisen mit Bildern sowie diesbezüglichen Aushandlungsprozessen, dahinter vermuteten gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit Geschichte sowie der Auswahl geeigneter historischer Themen. Abschließend werden daraus Konsequenzen für die eigene empirische Untersuchung abgeleitet.

2.1 Empirische Studien zu Bildungsgangsweisen Jugendlicher

Zunächst ist mit Blick auf empirische Studien zu Bildern in der Geschichtsdidaktik eine Diskrepanz zwischen der kleinen Zahl empirischer Erhebungen und der Vielzahl theoretischer sowie pragmatischer Ausführungen, was und wie mit Bildern historisch gelernt werden solle,⁹ zu erwähnen (Lange 2011, 13–16). Konkret empirisch untersucht haben Bildungsgangsweisen im deutschsprachigen Raum v.a. Bodo von Borries (1988), Birte Wolfrum und Michael Sauer (2007), Markus Bernhardt (2011) und Kristina Lange (2011). Ausgehend davon werden im Hinblick auf Implikationen für das eigene Studiendesign ausgewählte Studien mit anderen Bildzugängen hinzugezogen. Im Einzelnen handelt es sich um die Befunde Mario Carreteros zur Rezeption des Kupferstichs von Theodor de Bry (2014) sowie um Studien aus dem nordamerikanischen Kontext von Linda Levstik und Keith Barton (2008), Terrie Epstein (2009) und Carla Peck (2010). Darüber hinaus wird die Studie des Soziologen Burkard Michels herangezogen (2006), um die Potenziale rezeptionsästhetischer Ansätze für eine empirische Erforschung von Bildungsgangsweisen zu erörtern.¹⁰ Zuletzt wird auf die Befun-

9 Exemplarisch sei an dieser Stelle auf einige einschlägige Vorschläge zum historischen Lernen mit Bildern seit dem Jahr 2000 verwiesen: Bergmann 2002; Schönemann 2002b; Schreiber 2004; Borries 2005; Körber 2006; Krammer 2006b; Pandel 2011; Paul 2013; Bernhardt 2018a, 2018b; Hamann 2019; Sauer 2022; van Norden 2022.

10 Die Erweiterung um Studien außerhalb der Disziplin Geschichtsdidaktik sowie des deutschsprachigen Diskurses folgt dem in der vorliegenden Studie verfolgten Ansatz der kontrastiven Vergleichshorizonte, wie es im Studiendesign explizit erläutert wird (vgl. Kapitel 4.2 und 4.3). Des Weiteren ergab sich die Erweiterung um internationale Studien aufgrund der Eindrücke aus Vorstellungen des Projekts in internationalen Kontexten auf der HEIRNET-Tagung 2023 Stockholm. Dort wurde erhebliche Verwunderung über die Dominanz des Dreischritts und seiner Schrittfolge im Umgang mit Bildern für den deutschsprachigen Kontext geäußert.

de Roland Bernhards (2017) zu Umgängen mit Bildern in Unterrichtskontexten eingegangen. Im Folgenden werden die Studien unter den Punkten *A* bis *H* diskutiert. Anschließend werden unter den Punkten *i* und *j* fünf Kernthesen zu den Befunden aufgestellt sowie Schlussfolgerungen für das eigene Vorgehen daraus abgeleitet.

A. Bodo von Borries: ‚Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein‘ (1988)

Eine der ersten Untersuchungen, die der Verknüpfung von historischem Lernen und Bildern nachgeht, ist die empirische Erkundung zum ‚Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein‘ von Bodo von Borries. Im Rahmen dessen befragte er verschiedenste Proband:innen (6. Klasse bis Studierende) zu Sets an „Dokumentarfotos“ aus damaligen Schulbüchern bzgl. der Thematiken des Holocausts, des NS-Regimes und der Zeit des Zweiten Weltkriegs. Konkret nutzte er in verschiedensten Formaten (Interviews, Diskussionen, Fragebögen) folgende vier Prompts für seine Befragungen:

„1. Ich habe wahrgenommen; 2. Ich habe empfunden; 3. Ich habe mich erinnert; 4. Ich habe eingesehen.“ (Borries 1988, 99–106)

Anhand der Ergebnisse der Fragebögen und auch der durchschnittlich zehnminütigen Interviews kommt von Borries jedoch zu einem ernüchternden Zwischenfazit:

„Auffällig ist zunächst, dass diese Betrachterinnen sich nicht auf eine ausführlichere Wahrnehmung und Beschreibung einlassen. Dabei handelt es sich nicht um Trägheit, sondern um die Unfähigkeit, nacheinander zahlreiche Details aufzuführen. Der Weg läuft offenbar nicht von der Betrachtung über die Entschlüsselung zur Erkenntnis, sondern ein fertiges Stereotyp wird – wie schon bei den KZ-Aufnahmen – beim ersten Blick auf das Bild automatisch ausgelöst bzw. abgerufen, wobei das Bild als solches kaum ins Spiel kommt. Die negativen Assoziationen und Wertungen werden eingeklinkt, ohne die mögliche Faszination auch nur einen Moment lang zuzulassen. Von ‚Verstehen‘ der damaligen Situation kann so wenig die Rede sein wie von ‚Erklären‘ der Gründe. Die ‚Erinnerung‘ durch das Bild verkommt zum Auslösesignal, das ‚Urteil‘ zur Überheblichkeit.“ (Borries 1988, 114)

Die defizitären Befunde sowie die teilweise leeren Zettel oder verkürzten Interviews sind auch vor dem Hintergrund möglicher Methodeneffekte der Erhebungsformen und der Durchführung dessen anhand ganzer Bildersets zu betrachten. Dementsprechend räumt von Borries die Problematik ein, anhand kurzer Antworten auf Erkenntnisakte oder gar Prozesse zu schließen und reflektiert, dass die Impulse möglicherweise nicht gut gewählt waren (Borries 1988, 133). Zur Einordnung dieser Schwierigkeiten sei allerdings erwähnt, dass die Methodendiskussion in der Geschichtsdidaktik gerade erst am Anfang stand.

Trotz dieser ernüchternden Einsichten stellte von Borries sechs Thesen zum historischen Lernen mit Bildern auf. Neben der Betonung, welche Herausforderungen besonders Fotodokumente als vermeintliche Abbildungen von Realität für historisches Lernen darstellen, zieht er als Erklärung für seine Feststellung auch gewohnte Umgangsweisen mit Bildern in Erwägung. Dementsprechend führt er das Ergebnis, dass durch die Bilder und daran hervorgerufene Antworten lediglich „Kenntnisse und Vorurteilsbestände“ in den Blick kamen, auch auf die Verwendung von Bildern in Schulbüchern zurück. Demnach dienten die Bilder dort meist als Veranschaulichungen für gewisse Themenkomplexe und stellten nur selten einen Gegenstand der Analyse dar (Borries 1988, 124). Deshalb betont er den „Doppelcharakter“ von Fotos dahingehend, dass sie sowohl zeitgenössische „Quellen“ als auch „Darstellungen“ seien. Letzteres ergibt sich v.a. durch die Veranschaulichungsfunktion in Schulbüchern, so würden gewisse Bilder als Standardversionen in Geschichtsschulbüchern genutzt und mit gewissen Deutungen verbunden (Borries 1988, 134). Aufgrund dessen zieht er folgendes Fazit:

„Wir haben es also bei der gesellschaftlichen Vereinbarung (oder Debatte) historischer Bildsymbole weniger mit einem ‚wissenschaftlichen‘ als mit einem ‚wildwüchsigen‘ Prozess zu tun, obwohl die Wirkung der Bildformeln wahrscheinlich besonders tief reicht.“ (Borries 1988, 134)

Seine Feststellungen lassen sich auch dahingehend interpretieren, dass Bilder und in diesem Fall Fotografien aus der NS-Zeit als ikonische und somit symbolische Bilder für gesellschaftlich geläufige historische Deutungen stehen, die bei Betrachtung der Bilder abgerufen werden.¹¹ Des Weiteren lässt sich seine Schlussfolgerung der Bildumgänge als ‚wildwüchsig‘ auch als ein Anzeichen für

11 Diese Einsicht führt er auch noch einmal zu einem späteren Zeitpunkt im Hinblick auf Ikonen weiter aus, siehe hierzu Borries 2002.

gewohnte Umgangsweisen mit historischen Bildern interpretieren. Diese stehen in seinen Befunden allerdings erst einmal gegenläufig zu Vorstellungen von Bildmethodiken und was mit Bildern historisch gelernt werden solle.

Insgesamt lassen sich zwei Aspekte aus diesen frühen empirischen Erkundungen zu Bildumgangsweisen festhalten. Zum einen wird deutlich, dass historisches Denken an und mit Bildern nicht automatisch durch das Vorlegen von Bildquellen geschieht. Das Bildmaterial allein stellt also nur selten einen ausreichenden Anreiz für eine Quellenkritik, eine Bildinterpretation oder gar eine historische Erzählung dar. Zum anderen wird auch im Hinblick auf die verwendete Thematik deutlich, dass geläufige Bilder nicht unbedingt als Quelle kritisch gelesen werden, sondern Proband:innen dazu geneigt sind, dazu gegenwärtige Deutungen abzurufen, die sie damit verbinden. Umgekehrt bedeutet dies, dass an gewissen historischen Bildern auch damit verbundene sowie geläufige historische Deutungen in den Blick kommen, die sich als historische Konventionen interpretieren lassen.¹²

B. Michael Sauer und Birte Wolfrum: ‚Zum Bildverständnis von Schülern. Ergebnisse einer empirischen Studie‘ (2007)

Einen etwas anderen Ansatz zur Erforschung von Umgangsweisen mit Bildern wählten Michael Sauer und Birte Wolfrum. Sie befragten zunächst quantitativ 401 Lernende der Klassen sechs bis dreizehn zu ihren Einstellungen zum „Unterrichtsmaterial Bilder“ mittels Fragebogen und unter Verwendung einer vierstufigen Likertskala (von „sehr falsch“ bis „sehr richtig“) (Wolfrum und Sauer 2007, 401). Im Anschluss daran führten sie zehn problemzentrierte Interviews mit einem ähnlichen Bilderset zum Thema Nationalsozialismus wie von Borries durch.

In der Auswertung stellten sie bzgl. der Einstellungen fest, dass eine größere Zustimmung dahingehend besteht, dass „Texte mehr Informationen“ als Bilder bereithielten und dass „Bilder eine eindeutige Aussage“ vertreten würden (Wolfrum und Sauer 2007, 410). Auch ein „quellenkritisches Problembewusstsein“ sei bei den jüngeren Lernenden weniger ausgeprägt, schlussfolgern sie aus dem Antwortverhalten. Ihrer Ansicht nach bestehen somit v.a. naive Einstellungen gegenüber Bildquellen, wobei sie auch feststellen konnten, wie mit zunehmendem Alter ein „Problembewusstsein“ gegenüber der Quellengattung

12 Mit historischer Konvention ist in Anlehnung an Andreas Körbers Ausführungen dazu eine gesellschaftlich präsente Deutung von Vergangenen gemeint, siehe hierzu Körber 2007, 454.

zunimmt. Es bleibt jedoch unklar, ob dies ein Alters- und/oder Übungseffekt sei (Wolfrum und Sauer 2007, 416). Hinsichtlich der Interviews versuchten sie, von Borries Vorschlag der Hinzugabe von Informationen zu den verschiedenen Kontexten des Bildes umzusetzen. Allerdings kommen sie ebenfalls zu der Erkenntnis, dass manche Lernende der „Aufforderung, eine Geschichte zu erzählen und dadurch eine Vergangenheit und eine Zukunft zu imaginieren,“ nicht nachkamen (Wolfrum und Sauer 2007, 410). Die beiden kommen daher ähnlich wie von Borries zu dem Schluss, dass die „Bildwahrnehmung teilweise durch vorgefertigte Erwartungen und Schemata überlagert und beeinträchtigt [wird]“ und dies einer reflexiven sowie kritischen Analyse der Bildquellen eher im Wege stehe (Wolfrum und Sauer 2007, 416).

Zur Einordnung dieser Befunde lässt sich anführen, dass dies eine quantitative Befragung mit beträchtlicher Anzahl von Proband:innen darstellt. Dennoch stellt sich hinsichtlich der Formulierung der Items die Frage, inwieweit dort ein bestimmtes Bildgenre oder alle gleich angesprochen werden. Darüber hinaus birgt die Konzeption der Items anhand einer vierstufigen Likertskala samt deren Benennung von „sehr falsch“ bis „sehr richtig“ bereits eine gewisse Problematik. Zum einen ist zu hinterfragen, wo der Unterschied zwischen „richtig“ und „sehr richtig“ bzw. „falsch“ und „sehr falsch“ liegt. Zum anderen sind so erhobene Bildeinstellungen bereits normativ vorgefärbt. Dennoch bleibt festzuhalten, dass Lernende vermeintlich den Eindruck haben, dass Bilder weniger komplex seien als Texte und eher eine eindeutige Aussage enthalten würden, was sich als naive Bildeinstellungen bezeichnen lässt.

C. Markus Bernhardt: ‚Vom ersten auf den zweiten Blick. Eine Empirische Untersuchung zur Bildwahrnehmung von Lernenden‘ (2007, 2011)

Eine weitere Stimme, die sich in der Geschichtsdidaktik auch hinsichtlich methodischer sowie pragmatischer Aspekte zum Umgang mit Bildern wiederholt geäußert hat, ist Markus Bernhardt (Bernhardt 2016, 2018a, 2018b). Seine größte empirische Untersuchung zu Bildumgängen erstreckt sich dabei über verschiedene Jahrgänge von der zweiten Klasse bis zum Abitur (Bernhardt 2011). Insgesamt wurden hierzu 118 Interviews mit Lernenden zu Bildern durchgeführt, wobei sich die Zahlen über die Jahrgänge ungleich verteilen. Als Prompt benutzte er „Sage alles, was dir dazu einfällt,“ (Bernhardt 2011, 41). Wiederum kommen dabei nur sehr „kurze und oberflächliche Antworten“ zustande, sodass die Interviews im Durchschnitt nur zwei Minuten dauern. Dies mag trotz der sehr offenen Formulierung wiederum daran liegen, dass die Befragten im Rahmen des Schulsettings den Eindruck haben, eine Leistungsaufgabe erfüllen

zu müssen. Dementsprechend werden Kenntnisse und nicht Vermutungen oder Assoziationen genannt.

Wie in den zuvor genannten Studien stellte Bernhardt zudem fest, dass Bilder als „authentische Abbildung“ wahrgenommen werden, sodass den meisten Lernenden eine „reflexive Distanz“ zum Bildobjekt fehle (Bernhardt 2011, 48). Dementsprechend kommt er zu dem Schluss, dass „Nicht das Bild bestimmt, was der Betrachter darin wahrnimmt, sondern der Betrachter bestimmt, was er auf dem Bild wahrnehmen will“ (Bernhardt 2011, 44). Es finde demnach ein „ökologisches Bildverstehen“ statt, im Rahmen dessen bei dem ersten Blick „häufig ein Wiedererkennen von etwas, was im Gehirn gespeichert ist [, stattfindet]“. Das Erfassen der Bildintention und eine quellenkritische Auseinandersetzung seien hingegen nicht Teil des ersten Blickes (Bernhardt 2011, 45).

An dieser Stelle sei erwähnt, dass Bernhardt trotz der Kürze der Antworten eine Einteilung der Umgangsweisen mit den Bildern in vier unterschiedliche Niveaustufen vornimmt. Diese Stufung verläuft von der Wahrnehmung gewisser Details ohne Deutung über die Nennung vieler Details hin zur Äußerung von Deutungen in Hypothesenform bis zu Ansätzen der reflexiven Distanz zur Bildaussage (Bernhardt 2011). Diese Stufung ließe sich im Hinblick auf die u.a. darin einfließende Bloomsche Taxonomie zwar weiter problematisieren, jedoch zielt diese Arbeit nicht auf Kompetenzen und deren Graduierung ab. Dementsprechend stehen v.a. die Erkenntnisse Bernhardts zu den Bildumgangsweisen im Vordergrund. Eine diesbezügliche Einsicht ist z.B. der von ihm erkannte Unterschied zwischen Bildern zu unterschiedlichen historischen Themen. So beschreibt er den Unterschied zwischen der Wahrnehmung des Bildes zur ‚Great Depression aus Louisville, USA‘ und dem Bild des Jungen aus dem Warschauer Ghetto‘ folgendermaßen:

„Gleichwohl zeigt sich ein wichtiger Unterschied. Während es den Betrachtern des Bildes von der Flutkatastrophe nicht möglich war, zu einer Einordnung des Bildes in den Gesamtzusammenhang zu gelangen oder eine zeitliche Zuordnung vorzunehmen, hatten die S:S beim Bild Warschauer Ghetto keine Schwierigkeiten, das Foto des kleinen Jungen aus dem Ghetto relativ schnell als ‚Kriegsfoto‘ zu identifizieren und damit eine für sie schlüssige Gesamtdeutung vorzunehmen.“ (Bernhardt 2011, 42)

Zurückgebunden an die anderen Studien wird deutlich, wie individuell diese Vorkenntnisse zum einen scheinen und wie zum anderen geschichtskulturelle Themen sowie diesbezügliche geläufige Deutungen mit gewissen Bildern verbunden werden. So lässt sich im Hinblick auf die in allen drei Studien ver-

wendeten Fotografien aus dem Kontext der NS-Zeit eine These hinsichtlich möglicher Themeneffekte aufstellen. Demnach nehmen die Befragten die Bilder auf den ersten Blick nur selten als Quelle für etwas, sondern als „Symbolbild“ für historische Deutungen wahr (Hamann 2023, 12), was auch erklären mag, wieso es zu keiner Quellenkritik kommt.

Des Weiteren lassen sich die Erkenntnisse dieser Studie dahingehend lesen, dass im Umgang mit Bildern zunächst ein Erkennen von und Assoziieren mit bekannten historischen Ereignissen und Zusammenhängen dominiert und somit eher eine Abfrage von Kenntnissen stattfindet. Dies mag auch, wie Bernhardt selbst reflektiert, dem Prompt, der Interviewsituation und dementsprechenden Methodeneffekten geschuldet sein. Insofern lässt sich im Hinblick auf mögliche Methodeneffekte als zweite These festhalten, dass Interviews von Proband:innen häufig als Testsituationen missverstanden werden. Dies mag erklären, weswegen sie v.a. Kenntnisse äußern, statt Fragen an die Bildquelle zu stellen oder eine von Interviewenden implizit verlangte kritische Quellenarbeit zu leisten.

D. Kristina Lange: ‚Historisches Bildverstehen oder wie lernen Schüler mit Bildquellen?‘ (2011, 2013)

Ausgehend von einer begründet kritischen Auseinandersetzung mit bis zu diesem Zeitpunkt entwickelten Bildinterpretationsverfahren in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik, und hier v.a. dem ‚Dreischritt‘ von Sauer, legte Kristina Lange die bisher umfangreichste Studie in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik zu Bildverstehensprozessen und den diesbezüglichen Erfahrungen sowie Einstellungen zur Beschäftigung mit Bildern bei Lernenden vor (Lange 2011, 13).¹³ Stärker als die zuvor besprochenen Studien fußen ihre Auseinandersetzungen zudem auf theoretischen Auseinandersetzungen mit Bildtheorien, die Rezeptionsprozesse in den Blick nehmen und davon ausgehen, dass keine eindeutigen Bildaussagen herausgearbeitet werden können (Lange 2011, 14). Aus der Diskussion von zeichentheoretischen sowie lernpsychologischen Ansätzen kommt sie für den ersten Teil ihrer Arbeit daher zu folgender Definition von Bildverstehensprozessen:

13 Die Kritik bezieht sich an dieser Stelle darauf, dass Panofskys Bildtheorie zu „einem geschichtsdidaktischen Modell elementarisiert“ und dieses in konkrete Phasen von Beschreiben, Analysieren und Interpretieren heruntergebrochen wird (Lange 2011, 13).

„Zusammenfassend kann festgehalten werden: Bildverstehen ist ein interaktiver, konstruktiver und kognitiver Prozess, der von den Merkmalen des Bildes und den Merkmalen des Lerners geleitet wird, er ist also bild- und wissensgeleitet.“ (Lange 2011, 95)

Auf Basis dieser theoretischen Rahmung werden die Bildumgänge von drei Klassen einer neunten Jahrgangsstufe eines Gymnasiums mittels einer Mischung aus Interviews und nachträglichem Lauten Denken sowie Gruppendiskussionen zu den gemachten Erfahrungen erhoben (Lange 2011, 128 f.). Als Materialgrundlage werden hierzu drei Zeichnungen zu gesellschaftlichen Strukturen aus verschiedenen Zeitpunkten verwendet.¹⁴

Zunächst einmal ist hervorzuheben, dass es Lange durch die Verwendung mehrerer qualitativer Methoden gelingt, längere Prozesse sowie Subjektivperspektiven zu Bildeinstellungen in den Blick zu nehmen. In diesem Zuge kann sie eine Bandbreite an Aussagen zu Bildeinstellungen feststellen, die von dem „Gefühl der Unterforderung“ bis hin zu angenehmer Abwechslung reichen, aber auch darauf hinweisen, dass nicht nur naive Bildeinstellungen bei Lernenden vorherrschen. Exemplarisch dafür stehen ‚Severins‘ Ausführungen:

„Also ich finde Bildinterpretationen eigentlich recht interessant, find ich besser als (räuspert sich) jetzt so nen einfachen Text lesen, weil den liest man sich so durch und vielleicht äh kann man den nicht so gut behalten, finde ich ein bisschen trocken irgendwie, und so Bilder äh die, ich weiß nicht, ich find die irgendwie interessanter, da kann man mal selbst überlegen und dann ist man auch später gespannt, was dieses Bild wirklich aussagen soll, ob die Aussage da richtig war, die man dann selbst rausgefunden hat.“ Gruppe DC 1020–1026 (Lange 2013, 16)

Damit wird deutlich, dass nicht nur naive Einstellungen und Erfahrungen zu Bildern bei Lernenden bestehen, sondern teils auch ein Interesse der vertieften Auseinandersetzung damit besteht. Hervorzuheben ist an der Aussage jedoch, wie neben der anfänglichen Möglichkeit zur Interpretation ebenfalls bereits die Annahme mitschwingt, dass es nachher doch eine ‚richtige‘ Interpretation gäbe, die in diesem Fall wahrscheinlich von der Lehrperson stammt. Vor diesem Hintergrund mag auch wenig verwundern, dass sie, wie alle anderen Studien

14 Bei den verwendeten Bildern handelte es sich konkret um den Holzschnitt Johannes Lichtenbergs zur Ständegesellschaft des Mittelalters aus dem Jahre 1492, eine Radierung zur Französischen Revolution sowie die Zeichnung ‚Pyramid of Capitalist System‘ aus dem Jahre 1911 (Lange 2011, 125–127 u. 325).

zuvor, zu der Feststellung kommt, dass lediglich ein „ökologisches Bildverstehen“ dominiere:

„Lerner betrachten Bildquellen häufig nur im Hinblick auf die Identifikation des Abgebildeten. Der Einbezug der Kommunikationsabsicht des Bildproduzenten (indikatorisches Bildverstehen) wird häufig vernachlässigt.“ (Lange 2011, 270)

In diesem Zuge stellt sie ebenfalls fest, dass die Lernenden die Bilder wiederum wie ein „Abbild der Wirklichkeit“ behandeln (Lange 2011, 266). Nichtsdestotrotz kommt sie auch aufgrund der Methoden näher an die Prozesse der Beschäftigung mit den Bildern heran als die zuvor genannten Studien. Dabei fallen ihr folgende Aspekte zum Bildverstehen auf:

„Bildverständnis ist demnach ein informationsverarbeitender Prozess aus bildimmanenten und wissensbasierten Verstehensprozessen. Lerner konstruieren Bedeutung, indem sie das Gesehene, die Bildinformationen, mit ihrem Vorwissen verknüpfen. Es wurde nachgewiesen, dass Bildverstehensprozesse in unterschiedlichen Qualitäten der Verarbeitungstiefe gleichzeitig ablaufen. Die empirisch rekonstruierten und theoretisch begründeten Bildverstehensprozesse beschreiben kein hierarchisches Stufenmodell, sondern simultan ablaufende Vorgänge. Bildverstehen ist demnach ein interaktiver, konstruktiver und kognitiver Prozess, der von den Merkmalen des Bildes und den Merkmalen des Lernalters geleitet wird, er ist also bild- und wissensgeleitet.“ (Lange 2013, 42)

Deutlich wird daran, wie sehr gerade ausgehend von einem konstruktivistischen Lernverständnis, wie es Kristina Lange immer wieder betont, die Beschäftigung mit Bildern ebenfalls von der Rezeption dieser zu denken ist und nicht rein vom Objekt des historischen Bildes und was daran erkannt werden solle. In diesem Zuge stellt Lange mit Blick auf den schulischen Kontext, in dem das Material entstanden ist, die These auf, dass Lernende „womöglich gewöhnt [sind], dass ein Bild nur zum Einstieg oder als Lernhilfe dient, daher gar nicht erst der Versuch entsteht, sich detaillierter damit auseinanderzusetzen.“ (Lange 2011, 276). Des Weiteren stellt sie durch den Vergleich von zwei Gruppen fest, dass der erwähnte schulische ‚Dreischritt‘ in gewissen Lerngruppen sehr dominant ist, aber in der rigiden Schrittfolge einer tieferen Auseinandersetzung mit Bildern eher im Wege stehe:

„Die konsequente Trennung der drei Phasen der Bildquellenarbeit während des Geschichtsunterrichts demotiviert die Schüler. Um die durch die genaue Einhaltung der Arbeitsschritte ausgelöste Demotivation zu vermeiden, entwickeln die Schüler für dieses Problem selbst Lösungsansätze. Dabei ist es ihnen wichtig, mit der kognitiv anspruchsvolleren Deutungsleistung anzufangen.“ (Lange 2013, 40)

An diesen Ergebnissen werden somit zwei Punkte ersichtlich: Zum einen wird ersichtlich, wie intuitive Prozesse des Bildverstehens auf schulische Routinen sowie Praktiken zu Umgangsweisen mit Bildern treffen, die die Lernenden z.T. routinemäßig aufgrund des Unterrichtskontextes abspulen. Zum anderen wird deutlich, wie sehr dieser Prozess ebenfalls davon gerahmt ist, dass es am Ende eine „richtige“ Interpretation des Bildes gäbe. Angesichts dessen lässt sich die These aufstellen, dass Umgangsweisen mit Bildern besonders im Kontext des Unterrichts in Verbindung mit Unterrichtserfahrungen und diesbezüglichen Gewohnheiten stehen sowie dadurch geprägt sind. Dementsprechend ist in der Erforschung von Bildumgangsweisen auch eine handlungspraktische Ebene mitzudenken. Außerdem lässt sich daraus ableiten, dass die angestrebte Untersuchung von Aushandlungsprozessen zu Bildumgangsweisen zunächst außerhalb von Unterricht durchzuführen ist, um den Effekt des Settings und das reine Abspulen einer schulischen Routine gering zu halten.

Neben diesen weiterführenden Einsichten sei auch auf eine gewisse Problematik der Studie und ihrer Ergebnisse hingewiesen. So erfolgt zwar ein dezidierter Blick auf Verstehensprozesse und deren in Unterrichtsroutinen angelegte Rahmungen, jedoch gerät das Historische daran oder spezielle Vorkenntnisse zu der historischen Thematik wenig in den Blick. Dies mag zum einen auf die von Lange verwendete psychologische Definition von Lernen zurückgeführt werden, die keine spezifisch historische Dimension enthält (Lange 2011, 91–95).¹⁵ Zum anderen hängt dies auch mit den von ihr gewählten Bildgattungen sowie Thematiken zusammen. Lange wählt Zeichnungen und verzichtet verständlicherweise bewusst auf Fotografien, um nicht deren Realitätscharakter bei Lernenden zu evozieren (Lange 2011, 18 f.). Allerdings wählte sie mit den Zeichnungen sehr voraussetzungsvolle historische Bilder aus. So enthalten die

15 Dies wird auch aus Äußerungen der Proband:innen ersichtlich. Exemplarisch wird das an Justus' Äußerung deutlich: „Kommt drauf an, also wenn das so Bilder sind wie das erste [das mittelalterliche Ständebild, K.L.], was wir gekriegt haben, dann wahrscheinlich nicht. Denn das fand ich jetzt nicht unbedingt sehr ansprechend (Kommentare und Pausenklingel) ... macht das auch verständlicher.“ (Lange 2013, 34)

Zeichnungen u.a. aufgrund ihres Entstehungskontextes auch rückblickende Deutungen von jeweiligen gesellschaftlichen Strukturen des Mittelalters und der Industrialisierung. Folglich erweist sich auch die Auswahl der Bilder sowie die fehlende Thematisierung ihrer Entstehungs- und Rezeptionskontexte einschließlich ihrer voraussetzungsreichen Symbolik als problematisch, da sie die Ergebnisse und insbesondere die darin ausbleibenden Deutungen zur historischen Thematik mitprägen.

E. Mario Carretero: „Internationaler Vergleich zum Kupferstich von Theodor De Bry“ (2014)

Nachdem zunächst Studien im Fokus standen, die Bildumgänge v.a. unter normativen Gesichtspunkten und der Frage nach kritischen Umgangsweisen mit Bildquellen untersuchten, möchte ich als Kontrast dazu als Nächstes auf Studien eingehen, in denen Bilder eher als Impulse für zu untersuchende historische Orientierungen dienten und die Umgangsweisen zunächst stärker deskriptiv erhoben wurden. Einen ersten Ansatz dazu bildet die international vergleichende Studie von Mario Carretero zum Kupferstich von Theodor de Bry zur Ankunft von Kolumbus in Amerika (Carretero 2014, 71–73). Ausgangspunkt ist die Feststellung, dass unterschiedliche Deutungen im Zusammenhang mit dem Stich in mexikanischen und spanischen Schulbüchern verwendet werden. So fiel Carretero beispielsweise auf, dass spanische Bücher vermehrt die Deutung „Entdeckung“ („*Descubrimiento*“) benutzen, während mexikanische Bücher von einer „Begegnung zweier Welten“ („*Encuentro*“) sprechen, bei der die Spanier nur am Gold interessiert gewesen wären (Carretero et al 1994, 357 f.). In einem weiteren Schritt legte Carretero den Kupferstich jeweils circa 80 Lernenden im Alter von zwölf bis vierzehn Jahren in Chile, Argentinien und Spanien vor ($N = 239$) (Carretero 2014, 71–73). Diese sollten das Bild dann entweder als ‚friedlich‘ oder ‚gewalttätig‘ einschätzen, wobei eine gleichzeitige Einschätzung des Bildes als ‚friedlich‘ und ‚gewalttätig‘ möglich war und von ihm der Kategorie ‚gemischt‘ zugeordnet wurde. Zwar handelt es sich dabei nur um ein kleines Sample, dennoch zeigten sich gewisse Unterschiede in den Zustimmungswerten zwischen den Gruppen. Während es fünf Lernende und somit 6,25 Prozent der Befragten in Chile als gewalttätig einschätzten, waren dies in Spanien dreiundzwanzig und somit 28,75 Prozent der Befragten, und Argentinien lag mit vierzehn und 17,5 Prozent in der Mitte davon.

Obwohl diese stichprobenartigen Ergebnisse bereits einige Jahre zurückliegen, lassen sich die Ergebnisse sowie die unterschiedliche Verwendung des Kupferstichs in Schulbüchern als ein Indiz für eine Mehrdeutigkeit von Bildern

interpretieren. Daran zeigt sich weiterführend, wie mit dem Kupferstich womöglich ganz unterschiedliche Deutungen sowie Narrationen bzgl. der Ankunft der Europäer in Amerika in Verbindung gebracht werden.¹⁶ Es sind zwar nur erste Ansätze und Assoziationen, aber es wird deutlich, dass Bilder im Sinne von narrativen Abbreviaturen mit unterschiedlichen historischen Deutungen verknüpft werden und die Rezeption solcher Bilder keinesfalls eindeutig ausfallen muss.

F. Studien zu Bildimpulsen aus dem nordamerikanischen Kontext (Levstik und Barton 2008; Epstein 2009; Peck 2010)

Exemplarisch für die Verwendung von historischen Bildern als Impulse und eine weitergehende Erforschung der damit verbundenen Deutungen stehen auch die Untersuchungen von Linda Levstik und Keith Barton (2008), Terrie Epstein (2009) und Carla Peck (2010) aus dem nordamerikanischen Raum. Anhand von Formaten, die der Idee Hans-Jürgen Pandels vom „visuellen Erzählen“ ähneln (Pandel 2010), erhoben sie Daten, mittels derer sie unterschiedliche historische Deutungen sowie dahinterliegende Orientierungen herausarbeiten konnten. Konkret wurde den befragten Grundschüler:innen sowie Jugendlichen in Interviews meist eine Auswahl an historischen Bildern vorgelegt, die auf unterschiedliche Ereignisse und Zeitpunkte des ‚*Nation Buildings*‘ hinweisen, wobei es weniger darum ging, einzelne Ereignisse genau zu erkennen. In den Interviews wählten die Proband:innen dann aus diesen Bildern gewisse Bilder aus oder legten sie zunächst in eine zeitliche Abfolge. Anschließend entwickelten die Befragten anhand der Bilder ihre Erzählungen von der Entwicklung oder Staatsgründung und wurden dazu weiter befragt (Levstik und Barton 2008; Epstein 2009; Peck 2010). Zwar stand in diesem Setting weniger die Bildquelle an sich und was sich daran über Vergangenes aussagen lässt im Fokus und es fand auch keine Bildkritik in dem Sinne statt, sodass die Bilder eher im Sinne einer Struktur-lege-Technik eingesetzt wurden. Dennoch entstanden durch ein solches Setting gewisse Einsichten in das Geschichtsbewusstsein der Jugendlichen.

Exemplarisch möchte ich dazu auf Epsteins Interpretation der Fälle von John und Jamal eingehen: Wie Epstein berichtet, gingen beide zum Zeitpunkt

16 An dieser Stelle sei auch auf eine kleine Replikationsstudie im Rahmen meines Aufenthaltes in den USA 2017 hingewiesen. Hier zeigten sich im Ländervergleich USA und Deutschland in einer kleinen Stichprobe (N=56) ebenfalls gewisse unterschiedliche Einschätzungen hinsichtlich der Gewalttätigkeit des Kupferstiches zwischen den Jugendlichen aus beiden Ländern (Fastabend-Vargas unveröffentlicht).

des Gesprächs in dieselbe elfte Klasse, dennoch stellt sie fest, dass ihre Erzählungen anhand der Bilder von der Geschichte des *Nation Buildings* der USA durchaus unterschiedlich ausfallen (Epstein 2009, 1–5). Demnach erzähle John eine Fortschrittsgeschichte eines Staates, angefangen bei seiner Gründung sowie seiner Menschen, die Schwierigkeiten bewältigten und Wandel herbeiführen wollten. Dabei identifiziere er sich zudem stark mit diesem nationalen Narrativ, indem er „*we*“ and „*us*“, was in diesem Fall *weiße* Amerikaner:innen bedeutet, während seiner Ausführungen benutze (Epstein 2009, 1–3).¹⁷ Auch Jamal beginne seine Ausführungen mit einem Hinweis darauf, dass der Staat von Leuten gegründet wurde, die der Unterdrückung entkommen wollten. Danach zeige er aber ein anderes Verständnis von Wandel dahingehend, dass die vormalig Unterdrückten dann selbst zu Unterdrückern z.B. im Rahmen von Sklaverei wurden. Im Folgenden spreche er zwar auch von Fortschritt, dieser sehe jedoch für African Americans anders aus als für *weiße* Amerikaner:innen. Außerdem spricht er im Gegensatz zu John von „*they*“ and „*we*“. „*They*“ steht dabei für die *weißen* Amerikaner:innen und „*we*“ für African Americans (Epstein 2009, 3–5).

Im Hinblick auf Forschungen zum Umgang mit Bildern lässt sich an diesen beiden plakativen Beispielen erkennen, dass historische Bilder in diesem Setting bewusst aufgrund ihrer geschichtskulturellen Präsenz eingesetzt werden, um somit auf bestimmte Ereignisse im Zuge des ‚*Nation Building*‘ zu verweisen. Hervorzuheben ist mit Blick auf Jamal und John, wie sie trotz des konventionellen Charakters der Bilder unterschiedliche sowie gemeinsam geteilte Bedeutungszuschreibungen und Deutungen äußern. Außerdem wird ersichtlich, wie sehr die Umgangsweisen mit einem geschichtskulturell präsenten Thema durch Identifikationen mit bestimmten gesellschaftlichen Gruppen beeinflusst werden. So sprechen die Jugendlichen nicht nur von ihrem eigenen Standpunkt, sondern ausgehend von ganz unterschiedlich ausfallenden Identifikationen mit verschiedenen Gruppen in der Gesellschaft, zu denen sie sich in Beziehung set-

17 Wenn es um die Bezeichnungen von Menschen als *weiß* oder Schwarz in dieser Arbeit geht, dann wird das Wort *weiß* kursiv gesetzt oder bei kursiven Schriftweisen nicht kursiv gesetzt und das Wort Schwarz großgeschrieben. Damit soll zum einen zum Ausdruck gebracht werden, dass es sich dabei um gesellschaftspolitische Konstrukte sowie im Falle des Wortes Schwarz auch um Selbstbezeichnungen handelt. Hingegen sind damit keinesfalls eine Hautfarbe und schon gar nicht eine biologische Bezeichnung im Sinne von Rassen gemeint (Hasters 2021, 29–30). Vielmehr dienen diese Begrifflichkeiten als Behilfskonstrukte, um nicht in einen Ansatz der *Colour-Blindness* zu verfallen und damit v.a. *weiße* Privilegien oder gar die Auswirkung von Rassismus besonders für nicht *weiß* gelesene Menschen zu verschleiern (Sow 2021, 190).

zen oder von denen sie sich abgrenzen. Einerseits geraten bei einem solchen Vorgehen weniger die quellenkritischen Umgangsweisen sowie Bildinterpretationen in den Blick. Andererseits werden ausgehend von der Nutzung von Bildern als Verweise auf gesellschaftlich präsente Thematiken subjektive Deutungen und Positionierungen zu geschichtskulturell präsenten Themen evoziert. Ein wichtiger Aspekt ist zudem die Möglichkeit der Bildauswahl, die Raum für subjektive Relevanzzuschreibungen zu den damit verhandelten historischen Thematiken und den damit verbundenen historischen Deutungen gibt. Durch dieses Setting in Kombination mit der verwendeten Methode Interviews gelingt es somit, subjektive Bedeutungszuschreibungen, historische Deutungen und damit einhergehende Orientierung zu einer gesellschaftlich präsenten Thematik zu erheben, auch wenn dafür die Ebene der Bildquelle unbehandelt bleibt.

G. Burkard Michel: ‚Bild und Habitus‘ (2006, 2013)

Vor dem Hintergrund der zuvor aufgezeigten Tendenz, dass Lernende Bilder häufig als eindeutig verstehen (vgl. 2D), wird im Folgenden die Untersuchung des Soziologen Burkard Michel zu Bildrezeptionsprozessen herangezogen, deren Ausgangspunkte die prinzipielle Mehrdeutigkeit und Offenheit von Bildern bilden (2006, 2013). Grundlegend verortet Michel seinen Ansatz in der theoretischen Vieldeutigkeit von Fotografien, sodass er in Anlehnung an Roland Barthes der Frage nachgeht, wie der Sinn in das Bild kommt:

„Der Sinn ist in dieser Perspektive demnach keine Entität, die fest und unveränderlich im Bild angelegt wäre und in eindeutiger und gleichbleibender Weise von den Rezipierenden dem Bild ‚entnommen‘ werden könnte. Der Zusammenhang von Bild und Sinn ist vielmehr fragwürdig, auf irgendeine Weise muss der Sinn erst mit dem Bild in Verbindung gebracht werden.“ (Michel 2006, 17–18)

Vor diesem Hintergrund setzt er Bilder als Impulse in Gesprächen mit „Realgruppen“ ein, die sich vorab bereits aus der Berufsschule und/oder dem Arbeitskontext kennen (Michel 2006, 207–209). Als Bildstimulus verwendet Michel gegenwärtig „medial verbreite[te] Fotografien“ ohne inhaltlichen Schwerpunkt. Jedoch lassen sich auch generelle Themen in den Bildern ausmachen, wie z.B. Familie oder Menschen, die Alkohol in einem *Barber Shop* in den USA trinken (Michel 2006, 207). Auf Grundlage dessen untersucht er die Rezeptionsprozesse bei der Betrachtung von Bildern gruppenvergleichend und stellt z.B. für das letztgenannte Bild fest, wie bei den befragten Gruppen jeweils unterschiedliche Rezeptionsweisen dominant werden:

„So wurde das Bild „Shantytown“ auf der inhaltlichen Ebene von einer Gruppe als erschütterndes Dokument krimineller Machenschaften im Drogenmilieu, von einer anderen Gruppe mehr folkloristisch als Abbildung einer fröhlichen Runde nonkonformistischer Bonvivants und von der dritten Gruppe schließlich mit weitgehendem Unverständnis rezipiert. Entsprechend unterschieden sich auch die emotionalen Inhalte, die die Gruppen mit dem gleichen Bild verbanden – von existenziell-bedrückend über frivol-animierend bis achselzuckend-ratlos.“ (Michel 2006, 395)

Der Fokus seiner Auswertung liegt dabei auf der Frage danach, wie sich die betrachtende Person zum Bild „ins Verhältnis“ setzt (Michel 2013, 103). Im Zuge eines rekonstruktiven Ansatzes mit soziologischem Schwerpunkt zieht er somit aus der Art und Weise der Rezeption von gegenwärtigen Fotografien Rückschlüsse auf den Habitus der betrachtenden Person (Michel 2006).

Obwohl Michel in diesem Ansatz weder historische Bilder verwendet noch mit Sinn den historischen Sinn intendiert, wird im Gegensatz zu den bisher genannten Studien deutlich, wie sehr die empirische Erforschung von Bildumgängen durch bildtheoretische Grundlagen und in diesem Falle der Vorstellung von Vieldeutigkeit mitbestimmt wird. Demgegenüber sei an das Beispiel ‚Severin‘ aus Langes Untersuchungen erinnert, hinter dessen Äußerungen sich die Annahme einer ‚richtigen‘ Bildinterpretation verbarg (Lange 2013, 16).

H. Roland Bernhard: ‚Visual Literacy – theoretische Überlegungen und empirische Befunde über Lernaufgaben zu Bildern im Geschichtsunterricht‘ (2017)

Wie an Langes Gesprächen und Michels Erhebungen in Gruppen ersichtlich wurde, erfolgt der Umgang mit Bildern häufig in Gruppen und es zeigen sich dabei gewisse gruppenspezifische Umgangsweisen. Vor diesem Hintergrund sei auf die Befunde von Roland Bernhard und seine Auswertung von Videografien zu Geschichtsunterricht in Österreich eingegangen. Demnach gibt es vier Typen von Bildinteraktionen im Geschichtsunterricht:

„Typ 1: Präsentation eines Bildes ohne weitere Besprechung;

Typ 2: Präsentation des Bildes innerhalb eines Unterrichtsgesprächs mit einer Besprechung ohne Frage an die Schülerinnen;

Typ 3: Präsentation innerhalb eines Unterrichtsgesprächs mit an Schülerinnen gerichteter Frage, die durch Betrachtung des Bildes zu beantworten ist;

Typ 4: Selbstständige Bearbeitung innerhalb eines Aufgabensettings mit dem Ziel eines schriftlichen Produkts (Bernhard 2017, 958).

Hinsichtlich der Verteilung fällt ihm dabei auf, dass zwar in den von ihm beobachteten Stunden häufig Bilder vorkommen (2,9 pro Stunde), der Großteil davon (60 Prozent) jedoch in Unterrichtsgesprächen verwendet und Bilder eher selten in Aufgaben eingebunden werden (Bernhard 2017, 958). Es sind zwar lediglich Beobachtungen anhand gewisser Stunden, aber es verstärkt sich der Eindruck, dass Bilder und hier besonders Fotografien fast ausschließlich zur Veranschaulichung gewisser historischer Ereignisse und Personen sowie damit verbundener Deutungen genutzt werden. Implizit scheint darin wiederum eine Umgangsweise angelegt, die von einer Eindeutigkeit dieser ausgeht bzw. eine Mehrdeutigkeit dieser nicht in Betracht zieht.

I. Fünf Kernthesen zu den beobachtbaren Bildumgängen in den diskutierten Studien¹⁸

1. Ernüchternde empirische Ergebnisse für deutschsprachige Untersuchungen zu Bildumgängen

Generell ergibt sich für die deutschsprachigen Studien zu Bildumgangsweisen ein eher ernüchternder Eindruck, da in den aufgezeigten Settings größtenteils nur sehr kurze Antworten zu den Bildmaterialien erhoben werden konnten. Vielmehr laufen die meist in Interviewsettings erfassten Bildumgangsweisen darauf hinaus, dass Bilder und damit verbundene historische Ereignisse oder Kontexte erkannt sowie diesbezügliche Vorkenntnisse geäußert werden oder eben nicht. Demgegenüber finden jedoch selten Prozesse statt, die die forschenden Geschichtsdidaktiker:innen eigentlich für den Umgang mit Bildern erwarten, wie z.B. eine quellenkritische Auseinandersetzung, eine Bildanalyse oder Bildinterpretation samt Ansätzen von historischen Narrationen. So kann Bernhard zwar in puncto Reflexion der Bildquelle vier Stufen unterscheidbarer Umgänge mit Bildern ausmachen, jedoch sind aufgrund der wenig ergiebigen Daten eigentliche Rückschlüsse auf Lernprozesse oder historische Orientierungen schwierig und wenig be-

18 Es sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass weitere Forschungen zu Umgängen sowie Lernen mit historischen Bildern im Moment stattfinden (Studie von Kevin v. Loon i. Vb.). Hierzu liegen allerdings noch keine veröffentlichten Ergebnisse vor.

lastbar.¹⁹ Demgegenüber können die vorgestellten und stärker rezeptionsorientierten und eher deskriptiven Ansätze zwar weniger über Prozesse der Bildkritik aussagen, es entstehen aber durch Bildimpulse z.T. Einsichten zu historischen Deutungen Jugendlicher zu konventionellen Themen.

2. Den Studien liegen unterschiedliche normative Konzepte von Umgangsweisen mit Bildern sowie verschiedene bildtheoretische Positionen zugrunde, die die Konzeption der Untersuchungen prägen

Grundlegend wurden im Vergleich der Studien unterschiedliche Verwendungsweisen von Bildmaterialien in den Erhebungen deutlich. Während es z.B. in den Studien von Sauer und Bernhard darum ging, welchen Bildinhalt die Proband:innen aus den Bildquellen herausarbeiten konnten, fokussierten sich Epstein und auch Michel darauf, welche Bedeutungen bei der Betrachtung der Bilder entstanden. Diese verschiedenen Nutzungen lassen sich auch auf unterschiedliche theoretische Ansätze für Bildanalysen zurückführen. Idealtypisch lassen sich mit Jens Jäger dazu folgende drei Bildmodelle unterteilen:

„Das erste „Modell“ konzentriert sich auf den Bildinhalt. Hier wird versucht, die „Realien“ genauer zu ermitteln [...]. Das zweite „Modell“ analysiert die Bedeutungen des Bildinhaltes und folgt ikonografisch-ikonologischen Ansätzen, die aus der Kunstgeschichte kommen. Das dritte „Modell“ fasst die neueren kulturgeschichtlichen Ansätze zusammen. Häufig werden Verbindungen der ikonografisch-ikonologischen Vorgehensweise mit Phänomenologie, Strukturanalyse, Semiotik sowie dem Instrumentarium von Psychoanalyse, Feminismus, Post-Strukturalismus, Marxismus und den entsprechenden Verzweigungen angewendet.“ (Jäger 2009, 78–79)

Für die Geschichtsdidaktik erwähnt Jäger allerdings lediglich die Ansätze Michael Sauers (2022) und Hans-Jürgen Pandels (2011). Demzufolge verortet er geschichtsdidaktische Ansätze allgemein im Bereich von Erwin

¹⁹ An dieser Stelle sei angemerkt, dass diese ernüchternden Ergebnisse im Hinblick auf quellenkritische Überlegungen keinesfalls nur für Bildquellen bestehen, sondern ebenfalls Befunde zu problematischen Umgängen mit Textquellen und Darstellungen bestehen, wie an späterer Stelle z.T. diskutiert wird (Spieß 2014). Andererseits gibt es auch Ergebnisse, die verdeutlichen, dass Jugendliche durchaus zu komplexeren quellenkritischen Überlegungen in der Lage sind, wenn hierzu im Rahmen einer Aufgabenstellung eine wirkliche Notwendigkeit besteht. Hierzu sei u.a. auf die Ergebnisse von Alexandra Krebs und ihrer Untersuchung zu der App in die Geschichte verwiesen (Krebs 2024).

Panofskys Ikonografie und Rainer Wohlfeils Abwandlung dessen (Jäger 2009, 83–88). Dies greift allerdings zu kurz, denn mit Gerhard Pauls *Visual History* besteht ebenfalls ein Bildansatz (2013), der sich als kulturgeschichtliches Modell kategorisieren lässt. Ohne an dieser Stelle bereits tiefer auf die Implikationen der Theoriewahl eingehen zu können, wird dennoch deutlich, dass es für die Gestaltung des Erhebungssettings einer Verortung in diesen bildtheoretischen Diskursen bedarf (vgl. Kapitel 3.4).

3. Bilder zu konventionellen Themen werden mit geläufigen historischen Deutungen verbunden und von Betrachter:innen als narrative Abkürzungen verstanden

Wie von Borries bereits 1988 für die Verwendung von Fotografien zu NS-Thematiken sowie Bernhardt für das Bild Junge im Warschauer Ghetto‘ feststellte, werden mit geläufigen Bildern konventionelle historische Deutungen verbunden. Interessanterweise ergibt sich ein ähnliches Phänomen für die Thematik ‚Nation Building‘ im nordamerikanischen Raum. Zum einen zeigt sich daran die Bedeutung von Themeneffekten für Bilderstudien, sodass besonders historische Bilder zu gesellschaftlich geläufigen Themen nicht nur als historische Quelle wahrgenommen werden. Stattdessen werden präsente historische Deutungen dazu abgerufen, weshalb solche Bilder auch als mehrdeutige narrative Abkürzungen interpretiert werden können (Fastlabend und Meyer-Hamme 2023, 297). Dies ließ sich exemplarisch in einer an Lehramtsstudierenden durchgeführten halboffenen Fragebogenuntersuchung zu Kenntnissen von Fotoikonen beobachten (Fastlabend und Meyer-Hamme 2023). Deutlich wurde in der Auswertung der Antworten, dass zwar nicht alle vermeintlichen Ikonen dem Bekanntheitsstatus gerecht wurden, aber es einige sehr bekannte Bilder gibt, die z.T. mit unterschiedlichen Deutungsansätzen verbunden werden (Fastlabend und Meyer-Hamme 2023, 296–297). Es wird also deutlich, wie geläufige Bilder aufgrund ihrer Einbettung in historische Konventionen zunächst v.a. als Indikatoren für gesellschaftliche Diskurse fungieren, wie auch in stärker rezeptionsorientierten Ansätzen der *Visual History* v.a. von Gerhard Paul und Christoph Hamann betont und an Beispielen für deren vielfältige Nutzung in verschiedensten Zusammenhängen aufgezeigt wird (Paul 2013; Hamann 2019). Daher lässt sich festhalten, dass mit historischen Bildern zu geschichtskulturell präsenten Themen so etwas wie gemeinsam geteilte historische Deutungen in den Blick kommen können. Dies lässt sich auch als konventionelle Deutungen im historischen Denken bezeichnen (Körper 2007).

4. **Unterrichtsbeobachtungen sowie Längsschnittdaten zeigen Tendenzen für einen Umgang mit Bildern, der auf eine Enkulturation in spezifische Bildumgangsweisen sowie geläufige historische Bilder hindeutet.**

Wie sehr historische Bilder fast ausschließlich zur Einführung in damit verbundene gesellschaftliche Deutungen dienen, unterstreichen die Unterrichtsbeobachtungen Roland Bernhards (Bernhard 2017). An dieser Stelle sei an die festgestellten Tendenzen in den wenigen unechten Längsschnittdaten in den Studien von Markus Bernhardt sowie Birte Wolfrum und Michael Sauer erinnert. Die darin angedeutete Progression hinsichtlich des Bewusstseins zur Quellenkritik sowie der Zunahme der Kenntnisse mit dem Alter deutet auch auf eine Enkulturation in Bildbestände und damit verbundene Deutungen hin. Dies unterstreichen auch Ergebnisse aus der Untersuchung von Bildbeständen in Schulbüchern (Popp 2014 u. 2019). Es entsteht also der Eindruck, dass über die Jahre u.a. durch die Verwendung von Bildern als Visualisierung von Deutungen im Geschichtsunterricht eine Einführung in gesellschaftlich präsente Bildbestände erfolgt.

5. **Jugendliche besitzen aufgrund der Häufigkeit der Beschäftigung mit Bildern gewisse Vorerfahrungen zu Umgangsweisen mit Bildern**

Ausgehend von den Anzeichen für eine zunehmende Enkulturation in historische Konventionen anhand von historischen Bildern lässt sich aus der Studie von Lange ebenfalls die Vermutung ableiten, dass nicht nur inhaltlich-historische Aspekte für Umgangsweisen mit Bildern von Bedeutung sind, sondern ebenfalls gewisse Unterrichtspraktiken und damit zusammenhängende Erwartungen für die Beschäftigung mit Bildern durch Unterricht aufgebaut werden. Diesbezüglich ließen sich auch Roland Bernhards Unterrichtsbeobachtungen, dass Bilder häufig nur als Einstieg oder Veranschaulichung genutzt werden, mit den von Wolfrum und Sauer festgestellten Befunden zu Bildern als vermeintlich einfach sowie eindeutig verknüpfen. Daran wird deutlich, wie bedeutungsvoll für Umgangsweisen mit Geschichte und in diesem Fall historischen Bildern die Ebene der Erfahrungen und der diesbezüglichen Erwartungen zum ‚richtigen‘ Umgang mit Bildern sein mag. Es stellt sich somit auch die Frage, inwiefern sich Formen der Aushandlung zwischen gemeinsam geteiltem und ggf. auch sich abgrenzenden Umgangsweisen mit Geschichte auch auf unterrichtliche Umgangsweisen zurückführen lassen.

J. Erste Schlussfolgerungen zu Potenzialen der empirischen Forschung mittels Bildumgängen

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass historische Bilder und ganz besonders Fotografien zu Themen mit gesellschaftlicher Präsenz, wie sie in den vorgestellten Studien häufig verwendet wurden, von Betrachter:innen v.a. als narrative Abkürzungen gelesen werden. Dementsprechend werden von Proband:innen v.a. die mit den Bildern verknüpften Kenntnisse sowie Deutungen geäußert, während die Ebene des Bildes als Quelle in den Hintergrund rückt. Zum einen lässt sich dies als ein Methodeneffekt der Interviewsituationen deuten, in denen die Lernenden den Eindruck einer Testsituation hatten und daher v.a. Kenntnisse nannten. Zum anderen steckt darin auch ein Themeneffekt der dafür häufig genutzten Thematik der NS-Zeit, sodass zu den Bildern konventionelle Deutungen vorgebracht wurden. Wie der Verweis auf die Studien aus dem nordamerikanischen Kontext verdeutlichte, können unter gewissen Umständen anhand der Bildumgangsweisen sogar Rückschlüsse auf gemeinsam geteilte historische Deutungen gezogen werden. Empirisch zeigt sich damit, dass in der Rezeption bei befragten Personen auch geläufige historische Bilder mit unterschiedlichen historischen Deutungen verbunden werden, was geläufige historische Bilder zu geschichtskulturellen Themen zu einem einsichtsreichen Material für die Erforschung von geschichtskulturell gemeinsam geteilten Deutungen für kontrovers diskutierte Themen wie z.B. Kolonialgeschichte werden lässt.

Darüber hinaus lässt sich an den Studien Langes und den Unterrichtsbeobachtungen Bernhards erkennen, dass auch die Ebene der Erfahrungen und Praktiken, wie Bilder im Unterricht als Veranschaulichung für gewisse historische Kenntnisse sowie Deutungen eingesetzt werden, im Hinblick auf eine geschichtskulturelle Dimension von Geschichtsbewusstsein Einsichten ermöglicht. So bestehen bei Langes Untersuchungen erkennbare Unterschiede zwischen den Umgangsweisen der Gruppen mit Bildern und diesbezüglicher Erwartungen, was der ‚richtige‘ Umgang sei. Diese Befunde werden jedoch u.a. aufgrund des lernpsychologischen Schwerpunkts in Langes Studie nicht eingehender verfolgt. Unter Rückbezug auf Michels soziologische Studien und einen eher deskriptiven Untersuchungsansatz lassen sich daraus allerdings folgende Fragen ableiten: Wie setzen sich die Befragten zu Bildern und in diesem Fall Kolonialfotografien und somit historischen Materialien ins Verhältnis? Inwieweit zeigen sich darin gemeinsame oder unterschiedliche Erfahrungen mit Bildern und Geschichte? Anders formuliert geht es neben der empirischen Erforschung von historischen Deutungen und evtl. Rückbezügen zu historischen Konventio-

nen auch darum, einen Blick darauf zu werfen, wie diese hervorgebracht werden und auf welche praktischen Erfahrungen mit Geschichte dabei rekurriert wird.

Als eine erste Zwischenbilanz für die Erforschung von Bildungsgangsweisen lässt sich daher festhalten, dass an geläufigen historischen Bildern erhobene Umgangsweisen sowie Rezeptionsprozesse Potenziale für eine empirische Sozialforschung zu Umgangsweisen mit Geschichte bereithalten. Neben den Einsichten zu Kenntnissen und Verortungen der Befragten zu geschichtskulturell präsenten Bildern eröffnet der Blick auf die gemeinsam geteilten Bildungsgangsweisen auch einen empirischen Blick auf grundlegende handlungspraktische Erfahrungen mit und Vorstellungen von Geschichte.

Forschungsmethodisch eignet sich für eine solche Ausrichtung ein stärker deskriptiv angelegtes Vorgehen mit Fokus auf die Rezeptionsprozesse. Konkret bedarf es eines möglichst offenen Settings, um Raum für die Subjektperspektiven der Befragten zu schaffen und darüber die inhaltlichen Vorstellungen sowie auch Erfahrungen und Gewohnheiten in den Umgangsweisen mit historischen Bildern in den Blick zu bekommen. Außerdem benötigt die Erhebung gemeinsam geteilter Deutungen und v.a. handlungspraktischer Erfahrungen zum Umgang mit Geschichte ein Erhebungssetting, in dem intersubjektiv an Materialien gehandelt und historische Bedeutungen ausgehandelt werden können. Deshalb ist als Nächstes auf Studien einzugehen, in denen eine solche Ebene geschichtskulturellen Handelns miterhoben und ausgewertet wurde.

2.2 Empirische Studien zu Umgängen mit Geschichte in Gruppensettings

Im folgenden Teilkapitel werden aufgrund des zugrunde gelegten Erkenntnisinteresses nach intersubjektiven Aspekten in Umgangsweisen mit historischen Bildern und Geschichte generell geschichtsdidaktische Studien diskutiert, in denen v.a. Umgangsweisen mit Geschichte in Gruppensettings beforscht wurden.²⁰ Dementsprechend geht es in folgendem Teilkapitel darum, zu diskutieren, wie Umgangsweisen und Deutungen von Geschichte in Gruppen methodisch

20 In der Studie von Alexandra Krebs zur Beforschung der Nutzung der ‚App in die Geschichte‘ wurde ebenfalls in Gruppen erhoben. Allerdings lag der Fokus auf den Produkten sowie den dabei entstandenen Metadaten der Nutzung. Die intersubjektiven Aushandlungsprozesse in den Gruppen wurden indes nicht erforscht (Krebs 2024).

erhoben sowie ausgewertet und auch theoretisch gefasst wurden, um daraus Ableitungen für das eigene Vorgehen zu treffen.²¹

Aufgrund der eigenen Verortung in der geschichtskulturellen Sozialisationsforschung liegt der Schwerpunkt zudem auf rekonstruktiven Untersuchungen und nicht auf Studien mit einem Interventionscharakter, die in Klassensettings stattfanden. Wie daran deutlich wird, bedarf es zunächst einer Systematisierung von forschungsmethodischen Aspekten zu empirischen Studien zu Gruppen sowie Unterrichtskontexten. Geht es generell um rekonstruktive Ansätze, zielen die Forschungen darauf ab, anhand der Diskussionen in Gruppen entweder explizit werdende Deutungen sowie Geschichtsvorstellungen und/oder im Verhalten erkennbare, implizit geteilte Muster zum Umgang mit Geschichte zu rekonstruieren.²² Um dies vorwegzunehmen, beide Aspekte sind Gründe für den gezielten Einsatz von Gruppendiskussionen (Vogl 2019, 695). Demzufolge werden Gruppengespräche eingesetzt, um eine Kommunikationssituation sowie Atmosphäre zu schaffen, in der sich Beforschte ausgiebig in ihrer Sprache unterhalten sowie die für sie relevanten historischen Kenntnisse und Deutungen äußern. Daran werden dann explizit werdende Deutungen sowie Vorstellungen von Geschichte rekonstruiert und dies z.T. auch durch Interviews ergänzt. Exemplarisch dafür stehen die Studien von Meik Zülsdorf-Kersting (2007) und Christian Mathis (2015a).

Zum anderen dienen Erhebungen in Gruppensettings ebenfalls dazu, implizite Aspekte in den Interaktionen und kollektiven Umgängen mit Geschichte zu rekonstruieren, z.B. Umgangsweisen mit Geschichte, die in den jeweiligen Gruppen für selbstverständlich gehalten und nicht mehr explizit verhandelt werden. Dies lässt sich auch als implizit gemeinsam geteilte Vorstellungen zum handlungspraktischen Umgang mit Geschichte interpretieren. Als Beispiele für ein solches Vorgehen werden die Studien der Gruppe um Frank Olaf Radtke

-
- 21 Da dies nur exemplarisch erfolgen kann, wurden nur ausgewählte Studien ab dem Jahre 2000 diskutiert, die aber z.T. auch auf den Erfahrungen vorausgehender Studien aufbauen. Eine Ausnahme stellt die Studie von Carlos Kölbl dar (Kölbl 2004). Dieser erhob ebenfalls in Gruppen, jedoch wurde diese Studie nicht weiter diskutiert, da sie einen psychologischen Ansatz zur Auswertung kollektiver Umgangsweisen mit Geschichte verfolgt.
 - 22 Weitere Beispiele für rekonstruktive Ansätze stellen die Arbeiten von Lena Liebern (2025) und Jana Völkel (2026) dar. Zum Zeitpunkt der Verfassung dieser Arbeit waren diese jedoch noch nicht veröffentlicht.

und Wolfgang Meseth (2004), Matthias Martens (2010) und Christian Spieß (2014) erörtert.²³

Des Weiteren ist hervorzuheben, dass in diesen rekonstruktiven Ansätzen, wenn auch auf unterschiedliche Art und Weise, Formen der dokumentarischen Methode genutzt werden. Diese Methode wurde u.a. entwickelt, um den Prozess der Interaktion in Gruppen und somit neben dem explizit Gesagten auch das ‚Wie‘ der Diskursorganisation in den Blick zu nehmen (Bohnsack 2021, 109–115). Dies zielt im Grunde darauf ab, hinter dem Handeln liegende und nicht explizit genannte kollektive Orientierungen und damit verbundene handlungspraktische Erfahrungen anhand von methodischen Schritten zu rekonstruieren (Bohnsack 2021, 119). Hier zeigt sich etwas, was später im Methodenteil als kommunikatives und konjunktives Wissen bezeichnet wird. An dieser Stelle wird dies zunächst als das Gesagte ‚Was‘, also historische Deutungen, und das ‚Wie‘ des Handelns an historischen Materialien gefasst (vgl. Kapitel 4).

Im Folgenden werden die genannten Studien entlang dieser Fragen in den Punkten A bis F erörtert und kontrastiv durch die Befunde zu Subjektperspektiven von Lernenden auf Geschichtsunterricht aus den Studien von Johannes Meyer-Hamme (2016) sowie Isabelle Nientied (2021) ergänzt. Darauf aufbauend werden die Kernthesen für das eigene Vorgehen vorgestellt.

A. Meik Zülsdorf-Kersting: ‚Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust‘ (2007, 2011)

In seiner Dissertation erforscht Zülsdorf-Kersting Aspekte geschichtskultureller Sozialisation Jugendlicher am Beispiel der Vorstellungen und Deutungen zum Holocaust. Wie bereits an der Setzung der Thematik ersichtlich, geht es ihm darum, aufzuzeigen, welche Deutungen und Vorstellungen bei Jugendlichen zum Holocaust bestehen, woher diese stammen und wie sich diese ggf. durch Geschichtsunterricht verändern. In seiner theoretischen Ausrichtung lehnt er sich dabei u.a. an die *Conceptual Change*-Forschung und somit die Erforschung von Geschichtsvorstellungen an und versteht darunter Folgendes:

-
- 23** Der Ansatz von Sam Wineburg, Gruppen von Noviz:innen (Lernende) mit Gruppen von Expert:innen (Historiker:innen) zu vergleichen, nimmt zwar die in den Gruppen performierte Umgangsweise mit Geschichte in den Blick und vergleicht diese miteinander. Allerdings folgt die Studie einer anderen theoretischen sowie methodischen Ausrichtung dahin gehend, dass ein individuelles lautes Denken in Gruppen erfolgt und die Interaktion der Subjekte nicht Teil der Auswertung ist. Die dabei auffällenden gruppenspezifischen Handlungspraktiken wurden dementsprechend nur z.T. mitreflektiert, weswegen die Studie und deren Ergebnisse hier nur am Rande erwähnt werden (Wineburg 1991).

„Gemeint sind Vorstellungen von Geschichte, die Schülerinnen und Schüler mit in den Unterricht bringen und die das historische Lernen wesentlich beeinflussen können. Es handelt sich um eher diffuse und nicht reflektierte Prämissen der Geschichtsbetrachtung, die dem Lernprozess wie Filter vorgeschaltet sind. [...] Es handelt sich in der Regel nicht um die bewusste Entscheidung für ein solches Geschichtsbild, sondern um dessen intuitive Verwendung. Derartige Vorstellungen können den Geschichtsbetrachtungen zugrunde liegen, ohne dass sich die Befragten ihrer bewusst sind. Sie sind Folge geschichtskultureller Sozialisation.“ (Zülsdorf-Kersting 2007, 25)

Damit steht die Frage im Fokus, was für Erklärungen sowie Vorstellungen die Jugendlichen von der NS-Zeit und dem Holocaust haben. Hinsichtlich der Erhebungsmethodik ist an dieser Stelle anzuführen, dass die Grundlage seiner Untersuchung verschiedene Erhebungsmethoden bildeten (Fragebogen, Einzelinterview, Unterrichtsbeobachtung und Gruppendiskussion) (Zülsdorf-Kersting 2007, 123–146). Gruppendiskussionen setzte Zülsdorf-Kersting in der Studie dann v.a. zur Erhebung von präsenten Deutungen in kollektiven Zusammenhängen ein (Zülsdorf-Kersting 2007, 139–146). Anders ausgedrückt nutzt er Gruppendiskussionen, um gemeinsam geteilte und auch konfligierende Deutungen zum Holocaust innerhalb der Gruppen zu erheben. In der Studie sowie der Verortung in der *Conceptual Change*-Forschung geht es ihm somit besonders um das ‚Was‘ der Deutungen und die explizite Ebene in der Frage nach gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit Geschichte. Diesbezüglich werden folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Deutungsmustern festgestellt:

„Die befragten Jugendlichen bewältigen die kommunikativen Herausforderungen, indem sie mit einem begrenzten Bestand relativ unveränderlicher Erklärungsfiguren agierten, mit denen sie die wenigen verfügbaren Vergangenheitspartikel zu Geschichtsbildern anordneten. [...] Sie [die Erklärungsfiguren] lassen sich auf zwei Ebenen anordnen. Auf einer unteren Ebene sind Befehlsgehorsam, Entmündigung des Einzelnen durch Indoktrination, Personalisierung/Hitlerisierung, Doppelstruktur von Wissen und Nichtwissen, dichotomes NS-Bild, Opposition von Deutschen und Nazis sowie von Deutschen und Juden zu nennen. [...] Diese Liste vergleichsweise konkreter Erklärungsfiguren war auf zwei übergeordnete Erklärungsfiguren ausgerichtet: Viktimisierung der Täter und Exkulpation der Mehrheitsbevölkerung im Nationalsozialismus.“ (Zülsdorf-Kersting 2007, 451–452)

Exemplarisch wird damit deutlich, wie v.a. Gruppendiskussionen ein Potenzial besitzen, gemeinsam geteilte Deutungsmuster sowie Vorstellungen von Ge-

schichte in Gruppen zu erfassen. Weitergehend wird daran ersichtlich, wie auch auf der Ebene des Gesagten so etwas wie gruppenspezifische historische Konventionen bestehen, die sich, wie in diesem Fall, von den in der Geschichtswissenschaft dominanten Deutungen unterscheiden können. Darüber hinaus wäre es auch hinsichtlich des Gruppensettings und der Frage nach gemeinsam Geteiltem ebenfalls interessant, mehr über den Prozess der Verhandlung zu erfahren und warum welche Deutungen dominant waren. Wie Zülsdorf-Kerstings Einsichten vermuten lassen, verbirgt sich diese Dimension des ‚Wie‘ und der Umgangsweisen mit Geschichte ebenfalls in den Daten. So resümiert Zülsdorf-Kersting, dass die interviewten Jugendlichen allesamt die Erwartungen hegten, dass der Geschichtsunterricht eine „sachliche sowie konventionelle Behandlung des Nationalsozialismus“ liefere (Zülsdorf-Kersting 2007, 451). Es zeigen sich somit gewisse Tendenzen bezüglich bestimmter gemeinsam geteilter Umgangsweisen mit Geschichte und diesbezüglicher Erwartungen an den Geschichtsunterricht. Neben dem explizit Gesagten weisen die Daten ebenfalls auf gemeinsam geteilte Vorstellungen im Hinblick auf ein ‚Wie‘ der Umgangsweisen mit der Thematik hin. Diese Ebene wird allerdings aufgrund der Ausrichtung der Studie an der *Conceptual Change*-Forschung und deren Fokussierung auf das ‚Was‘ der vorfindbaren historischen Deutungen nicht tiefergehend untersucht.

Als erste Einsichten bzgl. der Erhebungsmethode Gruppendiskussion wird somit deutlich, wie ertragreich Gruppendiskussionen zur Erforschung gemeinsam geteilter Deutungen in Gruppen sein können. Übertragen auf das hier zugrunde gelegte Thema Kolonialgeschichte stellt sich dabei insbesondere die Frage, welche gemeinsam geteilten Deutungen bei Jugendlichen im Hinblick auf die erwähnten Kolonialfotografien explizit vorgebracht werden. Darüber hinaus ermöglichen Gruppendiskussionen einen Blick auf praktische Umgangsweisen mit Geschichte und diesbezügliche Vorstellungen. Um dieses ‚Wie‘ des Umgangs mit Geschichte allerdings weiter empirisch fassen zu können, bedarf es einer methodologischen Ausrichtung, die dieses ‚Wie‘ empirisch fassbar macht.

Im Hinblick auf das eigene Forschungsinteresse ist an dieser Stelle ebenfalls auf eine spätere Veröffentlichung Zülsdorf-Kerstings zu Bildumgangsweisen mit Fotografien zum Holocaust einzugehen (2011). Als Teil seiner Dissertation befragte er außerdem 28 Jugendliche im Alter von vierzehn bis sechzehn Jahren in Einzelbefragung. Als Materialgrundlage hierfür dienten Fotografien, Ausschnitte aus der Dokumentation Holocaust sowie ein Gedenkstättenbesuch (Zülsdorf-Kersting 2011). Im Umgang mit einer Fotografie von vier Männern vor einer Wand kurz vor einer „Exekution in Brest-Litowsk“ stellte er folgende Tendenzen in den Bilddeutungen fest (Zülsdorf-Kersting 2011, 57):

„Zum einen richteten die Jugendlichen ihre Aufmerksamkeit ausschließlich auf den Täter; zum andern verfolgten sie das Interesse nach Exkulpation des Schützen. Dabei erweitern sie das vorliegende Foto fiktiv so, dass es ihre inneren Bilder vom Holocaust bestätigte. Man könnte auch sagen: Sie sahen auf diesem Bild das, was sie sehen wollten; oder in den Worten Pias: Sie sahen das, was ihnen ‚typisch‘ erschien.“ (Zülsdorf-Kersting 2011, 58)

Zülsdorf-Kersting kann damit aufzeigen, wie einige der Jugendlichen diese Fotografie vor dem Hintergrund eines exkulpierenden Deutungsmusters interpretieren. Demnach gehen sie, entgegen den wissenschaftlichen Erkenntnissen dazu, davon aus, dass Soldaten aufgrund von Befehlen die Männer haben erschießen müssen oder ansonsten selbst erschossen worden wären (Zülsdorf-Kersting 2011, 59). Dementsprechend kommt er zu folgendem Fazit bzgl. der beobachteten Bildumgangsweisen:

„In den allermeisten Fällen wurden die Bildimpulse an die verinnerlichten Bilder angeglichen. Ganz selten wurden die mentalen Bilder an den Bildimpulsen ausgerichtet. Als Folge ihrer geschichtskulturellen Sozialisation – um diese ganz allgemeine Formel zu verwenden – waren also verinnerlichte Bilder vom Holocaust festzustellen, die die Auseinandersetzung mit neuen Zusammenhängen ganz wesentlich prägten.“ (Zülsdorf-Kersting 2011, 65)

Dieser ‚Nebenbefund‘ verdeutlicht, dass Umgangsweisen mit geläufigen Bildern von geschichtskulturellen Einflüssen geprägt sind und unterstreicht somit die zuvor für die Bilderstudien genannten Tendenzen in mehrfacher Hinsicht (vgl. Kapitel 2.1). Zum einen zeigt sich darin wiederum ein Themeneffekt dahingehend, dass Äußerungen v.a. zu Fotos von Erschießungen getätigt wurden und nicht zu anderen Motiven des Holocaust (Zülsdorf-Kersting 2011, 55–57). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, wie die Fotografie der Exekution als ein Symbolbild für Hinrichtungen im Nationalsozialismus und somit als narrative Abkürzung fungiert, die mit einer geläufigen historischen Deutung verknüpft wird. Zum anderen zeigen sich in der Fokussierung auf die Täter Ansätze einer Identifikation mit einer bestimmten Betrachtungsweise auf die Fotografie, während andere Blickrichtungen wie z.B. die der Opfer ausgelassen werden. Zwar ist keineswegs eine so intensive Identifikation mit gewissen Personen auf dem Bild festzustellen, wie in der Diskussion um die Studie Epsteins ersichtlich wurde (vgl. Kapitel 2.1), dennoch werden gewisse Ansätze für Verortungen in geschichtskulturellen Diskursen daran sichtbar.

Hinsichtlich der Bedeutung vorab bestehender Deutungsmuster und der Beobachtung dieser über das Schuljahr hinweg wird in der Studie zudem deutlich, wie konstant die Deutungsmuster für geschichtskulturell präsente Thematiken sind. Im Hinblick auf die Bedeutung geschichtskultureller Sozialisation kommt Zülsdorf-Kersting deshalb zu folgender Schlussfolgerung:

„Die Jugendlichen waren nach einem Jahr eben nicht kritischer, aufgeklärter und reflektierter als zuvor. Vielmehr hatten alle die bereits vor der Unterrichtsreihe verinnerlichten Alltagstheorien stabilisiert.“ (Zülsdorf-Kersting 2007, 457)

Damit unterstreichen diese Befunde und deren nahtlose Einreihung in bereits bestehende Ergebnisse bzgl. der inhaltlichen Deutungen Jugendlicher zur NS-Zeit und dem Holocaust noch einmal die Bedeutung geschichtskultureller Sozialisation im Hinblick auf gesellschaftlich präsente Themen.²⁴ Insgesamt lassen sich die Ergebnisse seiner Studie dahin gehend lesen, dass durch die Verwendung von Gruppendiskussionen sowie geläufigen Fotografien dominante Deutungsmuster und somit so etwas wie gruppenspezifische historische Konventionen zu geschichtskulturell präsenten Thematiken empirisch fassbar werden. Dabei ergeben sich auch Einblicke in bereits bestehende handlungspraktische Erfahrungen sowie als ‚angemessen‘ erachtete Umgangsweisen. Diese geraten jedoch aufgrund der Fokussierung auf die rein expliziten Geschichtsvorstellungen und das ‚Was‘ empirisch nicht weiter in den Blick. Mit Fokus auf die Einsichten zu den Bildungsgängen zeigt sich zudem, wie Lernende sich mit einer Person bzw. im Bild angelegten Sichtweise identifizieren und aus diesem Standpunkt ihre Bilddeutung auch unter Rückgriff auf geschichtskulturell geläufige Deutungsmuster (re-)produzieren.

B. Christian Mathis: ‚Didaktische Rekonstruktion von Schülervorstellungen zur Französischen Revolution‘ (2015a, 2015b)

Wie unterschiedlich Deutungen sowie Geschichtsvorstellungen je nach Thematik ausfallen können, unterstreicht dabei die folgende Studie von Christian Mathis. Konkret fokussierte sich Mathis in seiner Dissertation auf die Rekonstruktion von Vorstellungen sowie Vorwissen bei Schüler:innen zur historischen Thematik der Französischen Revolution. Theoretisch basiert die Arbeit ähnlich wie Zülsdorf-Kerstings Studie auf Annahmen der *Conceptual-Change*

²⁴ Exemplarisch sei hierzu auf die Ergebnisse der Studie von Harald Welzer et al., „Opa war kein Nazi“, verwiesen (Welzer et al. 2023).

Forschung nach Hilke Günther-Arndt sowie noch grundlegender ebenfalls auf dem Modell der didaktischen Rekonstruktion (Mathis 2015a, 11 u. 42). Demnach besteht das Anliegen Mathis' darin, das Vorwissen sowie die Vorstellungen Lernender zur Französischen Revolution zu rekonstruieren, um dies mit wissenschaftlichen Erklärungs- sowie Deutungsmustern zu vergleichen und etwaige Schlüsse für die Einbringung in den Unterricht daraus zu ziehen (Mathis 2015b, 53). Infolgedessen liegt der Fokus des empirischen Teils der Arbeit auf dem expliziten Wissen bzgl. der Vorstellungen zur Französischen Revolution und von Dauer sowie Wandel generell.

Konkret wurden hierzu vier Gruppendiskussionen und sechs Einzelinterviews durchgeführt und diese Äußerungen der zweiundzwanzig Proband:innen miteinander verglichen (Mathis 2015a, 95). In der Auswertung orientiert sich Mathis an dokumentarischen Vorgehensweisen, entscheidet sich jedoch für eine stärker psychologisch ausgerichtete Interpretation der Methode im Anschluss an Carlos Kölbl und Joachim Straub (Mathis 2015a, 98 f.). Dadurch wird explizit auf eine Unterscheidung in konjunktives und kommunikatives Wissen verzichtet. Stattdessen geht es Mathis in der Verwendung der Modifikation der Methode darum, über die Schritte der formulierenden sowie reflektierenden Interpretation Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Antworten aufzuzeigen und somit „vergleichend-reflektierend die Begriffe, Konzepte und Erklärungsmuster der Schülerinnen und Schüler“ zu rekonstruieren (Mathis 2015a, 102). Hervorzuheben ist an dieser Stelle ebenfalls, dass er sich gegen die Verwendung von historischen Bildern als Gesprächsimpuls entscheidet, da diese in der Vorstudie als lenkend wahrgenommen wurden. Die Bildauswahl habe darüber bestimmt, wo und wie die Erzählung anfang (Mathis 2015a, 95). Dies bekräftigt erneut die Schlussfolgerungen zu den zuvor diskutierten Bildstudien, sodass Lernende bei Bildern mit ikonischen Ansprüchen zunächst dazu tendieren, eine zu diesen Bildern geläufige historische Konvention abzurufen. Je nachdem, welches ikonische Bild verwendet wird, kommen somit auch andere Deutungen in den Blick.

Im Hinblick auf die Geschichtsvorstellungen Jugendlicher zur Französischen Revolution rekonstruiert Mathis zwölf Erklärungsmuster in Bezug auf die Gründe und Ursachen, die Akteure sowie die Konsequenzen und dahinterliegende Vorstellungen von Dauer und Wandel bei Lernenden. Als dahinterliegende Gemeinsamkeit stellt er Folgendes fest:

„Die Ausführungen der Jugendlichen zu den Errungenschaften der Französischen Revolution orientieren sich an den regulativen Ideen der Moderne: Gleichheit, Frei-

heit, Solidarität. Als Haupterrungenschaft sehen sie die politische, mittels Verfassung legitimierte Herstellung sozialer, ökonomischer und politischer Gleichheit. [...] Die Schülerinnen und Schüler setzen die Errungenschaften der Französischen Revolution den regulativen Ideen ihrer aktuellen Moderne gleich. Dabei wird das historische Ereignis ‚entfristet‘; die Revolution ist noch nicht vorbei, das Projekt der Moderne noch nicht zu Ende. [...] Abschließend kann festgehalten werden: Die Jugendlichen sind in ihrer historischen Sinnbildung einem exemplarischen Modus verpflichtet (Rüsen 1994, 17), bei dem Vergangenheit dazu gebraucht wird, universale Gesetze oder Regeln der menschlichen Praxis und Wertvorstellungen zu begründen.“ (Mathis 2015b, 60–61)

Wie sich zeigt, liegt die Stärke in diesem Vorgehen ähnlich wie bei Zülsdorf-Kersting darin, nahe an die für Jugendliche subjektiv bedeutsamen Perspektiven zu historischen Themen zu kommen und in einem weiteren Schritt dahinterliegende Muster sowie historische Sinnbildungen rekonstruieren zu können. Ähnlich wie Zülsdorf-Kersting unterstreicht Mathis damit, wie auch weitere Studien im Rahmen der *Conceptual-Change-Forschung*,²⁵ dass Jugendliche zu geschichtskulturell präsenten Thematiken häufig bereits über gewisse Kenntnisse und Deutungen verfügen sowie sich dahinter implizit auch Ansätze für historische Orientierungen anbahnen.

In Summe leisten die Studien somit wichtige Einsichten in die geschichtskulturelle Sozialisation Jugendlicher zu gesellschaftlich präsenten historischen Themen. Grundlegend wird bzgl. der Themenwahl für beide Studien ersichtlich, dass ein solches Vorgehen nur an historischen Themen erforscht werden kann, die über eine gewisse geschichtskulturelle Präsenz verfügen. Darüber hinausgehend werden im Vergleich der Studien bzgl. der gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit Geschichte zudem themenspezifische Unterschiede deutlich. Im Gegensatz zum festgestellten Konsens des kritischen Umgangs mit der Thematik Nationalsozialismus bei Zülsdorf-Kersting besteht bzgl. der ‚Französischen Revolution‘ eher ein Konsens, sich positiv darauf zu beziehen. Anders ausgedrückt lässt sich die Themenwahl für diese Studien auch als eine jeweils bewusste Nutzung eines Themeneffekts interpretieren. Hinsichtlich der für diese Studie gewählten Thematik der Kolonialgeschichte ist aufgrund der Präsenz dieser Thematik ebenfalls von einem Themeneffekt auszugehen. Wie dieser Themeneffekt bzgl. Kolonialgeschichte aussehen könnte, wird an späterer Stelle diskutiert (vgl. Kapitel 3.3).

25 Ein weiteres Beispiel dafür ist Kösters Vorgehen im Zuge der *Conceptual Change-Forschung*, wobei sein Fokus darüber hinausgehend auch auf kognitiven Prozessen des Textverstehens liegt (Köster 2013).

Für die diskutierten Studien ist allerdings anzumerken, dass der Fokus v.a. auf gemeinsamen Deutungsmustern lag. Dadurch wird der Eindruck erzeugt, dass keine wirklich konträren Deutungen zu diesen Themen bei Jugendlichen bestehen würden. Diesbezüglich stellt Mathis z.B. anhand einer Vergleichsgruppe im französischsprachigen Teil der Schweiz auch eine negativere Einschätzung von Napoleon fest (Mathis 2015a, 96). Inwieweit dies auf gemeinsam geteilte Deutungen bei Lernenden hinweist und mit der qualitativen Anlage der Studie, der Erhebung in Schulkontexten oder gar dem Sampling zusammenhängen mag, wird jedoch nicht explizit diskutiert. Für die eigene Studie lässt sich daraus die Frage nach einer Samplingstrategie ableiten (vgl. Kapitel 4.2). Des Weiteren wird an Mathis Studie ersichtlich, wie trotz der Anlehnung an dokumentarische Verfahren v.a. das ‚Was‘ der kommunizierbaren Deutungen und Vorstellungen von Geschichte im Fokus steht. Dadurch werden Umgangsweisen mit Geschichte und auch der Prozess der Aushandlung von gemeinsam geteilten Deutungen, wie sie Mathis z.B. im Theorieteil an den Deutungsmustern für die Geschichtswissenschaft aufmacht, u.a. aufgrund der methodologischen Ausrichtung in der Auswertung nicht tiefergehend verfolgt. Welche forschungsmethodologischen Ausrichtungen notwendig sind, um Potenziale und Risiken der empirischen Untersuchung von gemeinsam geteilten Umgangsweisen stärker zu nutzen, wird im Folgenden anhand von Studien mit einer starken methodischen Ausrichtung auf das ‚Wie‘ des Umgangs mit Geschichte erörtert.

C. Frank Olaf Radtke u. a.: ‚Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts‘ (2004)

Eine Studie, die diesbezüglich auch das ‚Wie‘ der intersubjektiven Aushandlung von Umgangsweisen mit einer historischen Thematik anvisierte, sind die Analysen der Unterrichtskommunikationen um die Gruppe von Frank Olaf Radtke und Wolfgang Meseth u.a. (2004). Ausgehend von einer erziehungswissenschaftlichen und systemtheoretischen Perspektive verortet das Forschungsteam ihre Studie folgendermaßen:

„Gestellt wurde die Frage nach der spezifischen Leistungsfähigkeit des Unterrichts für die Behandlung eines Gegenstandes, der moralisch hoch aufgeladen ist und an dessen pädagogische Vermittlung sich weitreichende Erziehungserwartungen knüpfen. Dem Geschichtsunterricht – gerade zu diesem Thema – fällt die Aufgabe zu, den spezifischen Inhalt des nationalen Selbstverständnisses der Bundesrepublik in den nachwachsenden Generationen zu verankern.“ (Meseth et al. 2004, 95)

Zunächst ist hervorzuheben, welche Schwierigkeiten dieser Forschungsansatz bereits aus geschichtsdidaktischer Sichtweise und im Hinblick auf ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein sowie das Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses birgt. Implizit wird dem Geschichtsunterricht dadurch nämlich allein die Rolle einer Vermittlungsinstanz von staatlich gewünschten Deutungen zugeschrieben (Meyer-Hamme 2009, 36 f. u. 83 f.). Dennoch sind in den Auswertungen von zwei Unterrichtstranskripten weiterführende Einsichten hinsichtlich gemeinsam geteilter Umgangsweisen mit Geschichte zu finden, die im Folgenden weiter zu diskutieren sind.

Mittels der objektiven Hermeneutik rekonstruiert die Gruppe dominante Interaktionsmuster der Kommunikation für fünf Fälle aus ihrem Sample (Meseth et al. 2004, 106–108). Gemeinsam sei den Fällen, dass die Kommunikation zumeist darauf abziele, die „Form des Unterrichts“ und die Rollen der Beteiligten auch in Situationen, in denen „die moralische Brisanz des Gegenstandes [...] durchschlägt“ aufrechtzuerhalten (Meseth et al. 2004, 136–137). Was damit genauer gemeint ist, verdeutlicht der Kontrast zu einem abweichenden Beispiel in ihrem Sample. Nur in einem ihrer empirischen Fälle sei demnach „die übliche Grundform unterrichtlicher Kommunikation (Frage-Antwort-Bestätigung, vgl. Mehan 1979) weitgehend aufgehoben. Schüler und Lehrer treten zeitweise aus ihren Rollen in ein offenes Problem“ (Meseth et al. 2004, 137). Das Auftreten dieser Kommunikationsmuster erklären sich die Autor:innen wie folgt:

„Sie [Lehrkräfte und Lernende] sind Experten für Unterricht. Ihr Können besteht darin, dass sie im Unterricht in komplementären Rollen nach festgelegten Regeln und Erwartungen, die durch das Thema gesetzt sind, daran arbeiten, Unterricht als Form durchzuhalten.“ (Meseth et al. 2004, 135)

Zum einen lässt sich die konkrete Ausprägung des Modus der Konfliktmeidung neben der Thematik auch auf die Anwesenheit von Forscher:innen und deren Aufnahmeequipment im Unterricht im Sinne eines Methodeneffektes zurückführen. Zum anderen zeigen sich daran ebenfalls grundlegende Zusammenhänge für kollektive Umgangsweisen mit Geschichte. Deutlich wird, wie bei der Besprechung von historischen Thematiken in Gruppen nicht nur explizite Wissensaspekte und Deutungen verhandelt werden, sondern auch die Art und Weise der Interaktion eine Rolle spielt und somit Fragen des angemessenen Umgangs implizit mitverhandelt oder gar eingeübt werden. Obwohl dies auch in diesen Beispielen nicht explizit ausgehandelt wird, pendeln sich Lehrkraft und Lernende auf gemeinsame Kommunikationsmuster ein, ohne dies expli-

zit zu kommunizieren. Diese sind wiederum gespeist aus bereits bestehenden Erfahrungen mit Unterricht und Umgangsweisen mit der Thematik. In diesem Sinne attestieren die Autor:innen den Schüler:innen hinsichtlich der historischen Thematik eine geteilte „*awareness*“ über die Besonderheit des Themas und seiner gesellschaftlichen Bedeutsamkeit, ohne dass sich dies explizit auf kommunikativer Ebene z.B. in der Form von „detailliertem Faktenwissen“ oder „moralisch gefestigten Haltungen“ zeige (Meseth et al. 2004, 139). Eine weitere Auffälligkeit der hier erhobenen gemeinsamen Umgangsweisen ist zudem, dass die Rollenunterschiede zwischen Lehrkraft und Lernenden dazu führen, dass gewisse ironische oder süffisante Bemerkungen von Lernenden nicht auf der Hauptbühne, sondern nur auf den Neben Bühnen des Unterrichts vorgebracht werden (Meseth et al. 2004, 135–136). Dies kann als Anzeichen dafür gelesen werden, wie sehr der Interaktionsmodus einerseits von der Lehrkraft gesteuert wird und andererseits, wie abweichend die Deutungen und Umgänge womöglich unter den Lernenden selbst sein mögen. Letzteres wurde jedoch aufgrund des Untersuchungsschwerpunkts nicht weiter analysiert.

Damit lassen sich die Schlussfolgerungen der Studie ebenfalls dahingehend lesen, dass bei Themen, die gesellschaftlich außerhalb des Klassenraums präsent sind, implizite Wissensanteile im Hinblick auf die Art und Weise des Umgangs mit Geschichte bestehen, die für Umgangsweisen damit und in der Verhandlung der Thematik zwischen den Akteur:innen bedeutsam sind. Dies lässt sich auch als erfahrungsgesättigtes sowie handlungspraktisches Wissen um gemeinsam geteilte Umgangsweisen mit Geschichte interpretieren. Kritisch einzuordnen ist hingegen das von der Forschungsgruppe getroffene Resümee zur Leistungsfähigkeit von Geschichtsunterricht:

„Empirisch zeigt sich, dass im Geschichtsunterricht jedenfalls gelernt werden kann, wie über den Nationalsozialismus zu reden sei. [...] Die Einübung in die sozial gültig gemachten Redeweisen ist nicht nur eine traditionelle Aufgabe der Schule, sondern auch ein wichtiger, in seiner Bedeutung für die politische Kultur nicht zu unterschätzender Schritt in Richtung auf die Institutionalisierung von geschichtlichen Sachverhalten und ihrer Bewertung.“ (Meseth et al. 2004, 142)

Einerseits ist bezüglich der untersuchten Fälle zuzustimmen, dass lediglich eine Einführung in eine geschichtskulturelle Konvention zu der Thematik beobachtbar ist und nur in dem genannten Ausnahmefall kontroverse Erklärungen für Hitlers Aufstieg diskutiert werden. Andererseits stellt die Ableitung aus qualitativen Ergebnissen von zwei Lehreinheiten, dass dies die einzige mögliche

Form des Umgangs mit dieser Thematik in allen Geschichtsunterrichten sei, eine unzulässige Generalisierung dar (Meyer-Hamme 2009, 37). Des Weiteren liegt dem Fazit sowie der Studie insgesamt eine Vorstellung von Geschichte sowie Geschichtskultur zugrunde, in der davon ausgegangen wird, dass es die eine angemessene Umgangsweise mit dieser Thematik gäbe. An dieser Stelle sei auch mit Verweis auf die späteren theoretischen Ausführungen dazu angemerkt (vgl. Kapitel 3), dass Geschichtskultur in einer pluralen Gesellschaft als ein Konglomerat aus „*shared, divided* und auch *conflicting memories*“ zu verstehen ist (Motte 2004; Lücke 2016). So lässt sich zwar gerade für die Thematik Nationalsozialismus und Holocaust von so etwas wie konventionellen Deutungen sowie Umgangsweisen damit für Deutschland sprechen. Weitergehend verbergen sich dahinter jedoch mehrere sowie teils kontroverse Positionen dazu, was ein angemessener oder kritischer Umgang mit Geschichte sei und welche historischen Perspektiven dies umfasst. Dies deutet sich tendenziell auch in den ironischen Kommentaren einiger Lernender an.

Als weiterführende Einsicht kann trotz der genannten Defizite aus der Studie abgeleitet werden, wie sich an Aushandlungsprozessen zu geschichtskulturell präsenten historischen Themen handlungspraktische Erfahrungen sowie Vorstellungen bzgl. angemessener Umgangsweisen mit Geschichte rekonstruieren lassen. Neben diesem ‚Wie‘ gilt es, ebenfalls das ‚Was‘ und die sich dahinter verbergenden historischen Deutungen nicht aus dem Blick zu verlieren sowie nicht von einer für alle gültigen Deutung von Geschichte auszugehen. Genau diesen Ansatzpunkt verfolgt in gewisser Weise die folgende Studie von Martens.

D. Matthias Martens: Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen' (2010)

Ausgehend von Fragen der Kompetenzforschung und deren empirischer Validierung im Nachhall des „Pisa-Schocks“ charakterisiert Martens seine Untersuchung „als ein[en] Ansatz der bisher wenig entwickelten Verknüpfungen zwischen allgemein bildungswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Diskussion“ (Martens 2010, 15). Der erste Teil seiner Arbeit besteht demzufolge aus der Erörterung bildungswissenschaftlicher Diskussionen um Kompetenzen sowie dem Vergleich von geschichtsdidaktischen Kompetenzmodellen (Michael Sauer, Peter Gautschi, Hans-Jürgen Pandel, Gruppe FUER-Geschichtsbewusstsein) und damit verbundener Konzepte historischen Denkens (Martens 2010, 35–102). Im Gegensatz zu diesen rahmt Martens den Umgang mit Darstellung und deren Perspektivität theoretisch als „Handlungspraxis“ und unterscheidet

sich dadurch von geschichtsdidaktischen Kompetenzbegriffen, die meist auf Weinerts Kompetenzbegriff beruhen. Da sich daraus bereits grundlegende theoretische Fragen sowie eine Ausrichtung der Forschung zum geschichtsdidaktischen Diskurs ergeben, sei an dieser Stelle vertieft darauf eingegangen.

Aus geschichtsdidaktischer Perspektive ergeben sich allerdings Schwierigkeiten hinsichtlich der Passung von Theorie und Methodik. So nutzt Martens zunächst in seiner Herleitung der Untersuchung von Umgangsweisen mit Geschichtsdarstellungen auch geschichtsdidaktische Theoretisierung und Begriffe, wie z.B. Geschichtskultur und Geschichtsdarstellung, um den Gegenstandsbereich der Studie zu fokussieren. Die im FUER-Modell dazu angedachte Graduierungslogik für den Umgang mit Geschichtsdarstellungen lehnt er jedoch ab, ohne ein anderes Kriterium vorzuschlagen (Martens 2010, 105). Stattdessen verwendet Martens im weiteren Verlauf seiner Arbeit einen Kompetenzbegriff, der Kompetenz als „generatives System“ definiert und somit Umgangsweisen als ein situiertes Handeln in sozialen Situationen fasst:

„Als Arbeitsdefinition für diese Studie werden Kompetenzen mit Grunert daher als „habitualisierte Fähigkeiten zur Erzeugung von Verhalten [...] in neuen und/oder problematischen Situationen“ bezeichnet.“ (Martens 2010, 287)

Durch die Herleitung seines Kompetenzbegriffs auch in Anlehnung an Pierre Bourdieus Habitus-Konzept erweitert Martens den Kompetenzbegriff damit um eine soziologische Sichtweise auf intersubjektive Aspekte in Umgangsweisen mit Geschichte. In weiterer Kombination mit Gruppendiskussionen und der zugrunde gelegten dokumentarischen Methode geraten in seiner Studie intersubjektive Umgangsweisen mit Geschichte in den Fokus. In diesen Umgangsweisen der Gruppen mit Geschichte spielt auch historisches Denken von den partizipierenden Subjekten ebenfalls eine wichtige Rolle, empirisch liegt es allerdings gebrochen durch Interaktionen und gemeinsam geteilte Perspektiven vor. An dieser Stelle erzeugt seine Rahmung der kollektiven Umgänge als Kompetenz forschungsmethodologische Probleme, weswegen u. a. Simone Rauthe in ihrer Rezension die fehlende Rückbindung an geschichtsdidaktische Kategorien kritisiert (Rauthe 2011).

Abgesehen von diesen Passungsschwierigkeiten ergeben sich indessen ein- sichtsreiche Befunde, die vor der Frage nach gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit Geschichte und einer geschichtskulturellen Dimension von Geschichtsbewusstsein zu diskutieren sind. Zunächst gilt es, auch für diese Studie die Auswahl der historischen Thematik zu diskutieren. Martens wählt für seine 21

Gruppendiskussionen (vier bis sechs Teilnehmende; Umfang ca. 45 Minuten) an drei Schulformen (Gymnasium, Realschule, Hauptschule) Schulbuchtexte von ‚Karl dem Großen‘ und wissenschaftliche Darstellungen von Martin Luther als thematische Grundlage aus (Martens 2010, 134). Damit würden personalisierte sowie „kanonisierte“ Themen aus dem historischen Curriculum ausgewählt, wozu Martens im Material auch Folgendes feststellt:

„Insbesondere in Bezug auf Martin Luther und die Reformation ließen sich Geschichtsbilder der Jugendlichen rekonstruieren, die ihre Sicht auf die Texte und den Umgang mit Unterschiedlichkeit und Kontroversität beeinflusst bzw. verhindert haben.“ (Martens 2010, 292)

Diese auch als Themeneffekte kategorisierbaren Befunde deuten darauf hin, wie bedeutsam ebenfalls das ‚Was‘ bzw. die themenspezifischen historischen Deutungen für Umgangsweisen mit Geschichte sind. Aufgrund der zuvor vorgestellten Studien zu Geschichtsvorstellungen ist anzunehmen, dass ein Sich-ins-Verhältnis-Setzen zu den Darstellungen nicht nur durch Handlungserfahrungen mit Umgangsweisen, sondern auch durch thematische Vorstellungen und damit verbundene Relevanzzuschreibung beeinflusst wird. Die geläufigen historischen Deutungsmuster und damit verbundene Zeitdifferenzvorstellungen bei den Lernenden werden allerdings erst ganz am Ende als „Wirkungsmacht von Geschichtsbildern und deren Genese“ und gesellschaftlich „konventionelles Lutherbild“ reflektiert (Martens 2010, 310). Diese führen zwar zu Einschränkungen für eine „kritische Auseinandersetzung mit den Texten“ und das „Erkennen von Kontroversität“, aber leider wird nicht genauer diskutiert, wie dies die Umgangsweisen beeinflusst. Der Fokus der Auswertung liegt stattdessen auf folgenden drei Kategorien:

„Im Zuge der empirischen Rekonstruktion des Umgangs mit Darstellungen von Geschichte konnten drei zentrale thematische Aspekte differenziert werden. Erstens wurden die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler an Geschichte und deren bevorzugte Zugänge zur Vergangenheit rekonstruiert. Zweitens konnte anhand der Bewertung von Unterschieden das Erkennen von und der Umgang mit Perspektivität bei den Jugendlichen nachvollzogen und drittens konnten die Schülervorstellungen zu Genese, Charakter und Rezeption von historischem Wissen als relevant charakterisiert werden.“ (Martens 2010, 289)

Trotz der thematischen Deklaration der drei Vergleichskategorien werden diese v.a. im Sinne einer Kompetenzorientierung weiter abstrahiert. Anhand seiner Rekonstruktionen der Umgangsweisen kann Martens somit Unterscheidungen in den Bereichen erkenntnistheoretischer Vorstellungen von Geschichte sowie Perspektivität treffen. Im Detail unterscheidet Martens in den Umgangsweisen hierzu acht Graduierungsstufen der Vorstellung von Perspektivität. Diese sind ähnlich wie bei der Studie von Lee und Ashby und deren sechs unterschiedlichen Stufen angeordnet (Lee und Ashby 2000).²⁶ Ähnlich wie bei Lee und Ashby zeigt sich bei Martens somit eine Stufung, die von der fehlenden Wahrnehmung der Unterschiede in den Texten, über ein additives Verständnis von Perspektiven, die sich zur Wahrheit ergänzen, bis hin zu Vorstellungen von Multiperspektivität und sogar hin zur Anerkennung von „Perspektivität als Merkmal“ von Geschichte reichen (Martens 2010, 292–293).

Darüber hinaus differenziert Martens die Umgangsweisen in vier Dimensionen der Geschichtsvorstellungen vom „Abbildverhältnis“ über Zwischenpositionen von „Neutralität und Parteilichkeit“ sowie „Geschichte als Interpretation“ bis hin zu „rudimentären Ansätzen“ von „Geschichte als Konstrukt“ (Martens 2010, 293–296). Diese Umgangsweisen bindet Martens dementsprechend an unterschiedliche geschichtstheoretische Positionen zurück. Allerdings werden die Ergebnisse nicht vor deren voller Bandbreite diskutiert. So könnten die von ihm als Ansätze für Konstruktivismus interpretierten Sequenzen auch als Anzeichen für relativistische bzw. skeptizistische Geschichtsvorstellungen und/oder auch als Hinweise für eine fehlende Bedeutungszuschreibung zur historischen Thematik gedeutet werden.²⁷ In gewisser Weise überschneiden sich diese Kategorien auch mit den zwei rekonstruierten Annäherungsmodi an die Darstellungen („Informationen“ und „Empathie“) (Martens 2010, 289–290). Der erste Modus, der v.a. von Jungen an den Tag gelegt werde, zeichne sich durch einen „Zugang über Daten, Fakten und Informationen“ aus. Demnach gehe es darum, wiederzugeben, was sich ereignet habe. Diesbezüglich stellt sich z.B. die Frage, inwiefern sich dies auch unter die Abbildvorstellungen von Geschichte fassen

26 Die sechs Stufen von Ashby und Lee verlaufen zwischen den geschichtstheoretischen Positionen des Positivismus, „*The past as given*“ und Konstruktivismus, „*The past as (re-)constructed in answer to questions in accordance with criteria*“ (Lee und Ashby 2000, 212).

27 Folgende Kategorisierung ließe sich auch als eine Vorstellung von Geschichte mit Tendenzen zum ‚Skeptizismus‘ lesen: „Sie [die Lernenden, Anm. DfV] schlussfolgern aus der angenommenen Offenheit historischer Prozesse, dass sich Historiker „einfach“ und „irgendwie“ diejenigen Informationen herausnehmen, die zur eigenen Intention passen und die ihnen „logisch“ erscheinen.“ (Martens 2010, 296).

ließe. Demgegenüber ziele der Modus, der v.a. für Mädchen im Sample rekonstruiert wurde, auf das Nachvollziehen der „Innenperspektive“ sowie „Handlungsbedingungen“ der historisch Handelnden ab (Martens 2010, 289–290). Jedoch wird nicht ganz deutlich, inwieweit ein Verhältnis hinter den rekonstruierten Ebenen der Geschichtsvorstellungen und Perspektivität sowie den jeweiligen historischen Deutungen besteht.

In der Erklärung der Befunde werden die unterschiedlichen Ausprägungen allein auf die unterschiedlichen Geschichtsunterrichte an den verschiedenen Schulformen zurückgeführt. Die Schlussfolgerung, dass entsprechende Konzepte und Begriffe nahezu ausschließlich in Gruppen von Gymnasiast:innen vorkommen, stellt zwar einen hervorzuhebenden Unterschied dar. Die daraus abgeleitete Generalisierung, hierin bereits schulformspezifische Umgangsweisen mit Geschichte sowie einen „schulformspezifischen Habitus“ (Martens 2010, 324) erkennen zu können, erscheint angesichts des qualitativen Charakters der Studie sowie der Altersunterschiede als problematisch.

Dementsprechend erscheint es aus mehreren Gründen problematisch, den Geschichtsunterricht als den einzigen Ort zu bestimmen, an dem solche praktischen Erfahrungen mit Geschichte gemacht werden können. Martens stellt bzgl. geschichtskultureller Einflüsse sogar selbst fest, dass bereits „konventionelle“ Lutherdeutungen bei den Jugendlichen vorab bestanden hätten. In diesem Zusammenhang sei zudem an die zuvor erwähnten Forschungsergebnisse Zülsdorf-Kerstings erinnert, die auf einen geringen Einfluss von Geschichtsunterricht auf Deutungen Jugendlicher zum Thema Holocaust hinweisen (Zülsdorf-Kersting 2007). Auch die Studie von Wineburg et al. zu familiären Zugängen und Einflüssen auf Geschichtsvorstellungen zum Vietnamkrieg sowie den dort verhandelten biografischen Aspekten verweist auf bedeutsame geschichtskulturelle Einflüsse außerhalb des Geschichtsunterrichts. (Wineburg et al. 2007). Der sich daran zeigende fehlende Einbezug geschichtskultureller Dimensionen in der Erklärung der Ergebnisse mag wiederum mit der bereits erwähnten Problematik der Verortung in geschichtsdidaktischen Theorien zusammenhängen.

Für das eigene Vorgehen lässt sich daraus die Notwendigkeit einer theoretischen Verortung von gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit Geschichte in geschichtsdidaktischen Diskursen sowie Modellen ableiten. Dies erfolgt im anschließenden Theoriekapitel durch den Begriff der ‚Spielregeln‘ im Hinblick auf Geschichtskultur (vgl. Kapitel 3.3). Nichtsdestotrotz wird in der Studie von Martens sowie in der zugrunde liegenden forschungsmethodologischen Ausrichtung auf Umgangsweisen mit Geschichte ein tragfähiger Ansatz sichtbar, um im Handeln sichtbar werdende Erfahrungen mit Geschichte und die da-

mit verbundenen Vorstellungen von Geschichte empirisch zu erfassen. Für das eigene Untersuchungsvorhaben zu gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit Kolonialfotografien ist daher ebenfalls das „Wie“ in den Blick zu nehmen, um dahinterliegende gemeinsam geteilte Vorstellungen von Perspektivität und Geschichte erschließen zu können. Zugleich gilt es, das „Was“ der verhandelten historischen Deutungen sowie die entsprechenden Bedeutungszuschreibungen stärker mit dem „Wie“ in ein Verhältnis zu setzen.

**E. Christian Spieß: Quellenarbeit im Geschichtsunterricht.
Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im
Umgang mit Quellen' (2014)**

Methodologisch vergleichbar, jedoch auf Umgangsweisen mit Quellen im Unterricht fokussiert, ist die Studie von Christian Spieß. Hierzu erhob Spieß mittels Unterrichtsvideographien verschiedenste Umgangsweisen mit Quellen von Lernenden im Geschichtsunterricht und wertete diese ebenfalls qualitativ-rekonstruktiv im Sinne der dokumentarischen Methode vor Fragen danach aus, „welche historischen Kompetenzen [...] Schülerinnen und Schüler im situativen Umgang mit Quellen“ zeigen sowie welche Lehr-/Lernarrangements einen kompetenten Umgang ermöglichen (Spieß 2014, 72). Dabei betont er, dass es ihm nicht darum geht, „den individuellen Kompetenzerwerb oder individuelle Leistungen zu diagnostizieren“, sondern „welche Lehr-/Lernarrangements als Kontexte für einen kompetenten Umgang mit Quellen“ ausschlaggebend sind (Spieß 2014, 72–73). Trotz dieser stärkeren Fokussierung auf die Settings ergibt sich auch für Spieß die für Martens' Studie aufgezeigte Problematik, Kompetenzen in kollektiven Umgangsweisen mit Geschichte rekonstruieren zu wollen.

Mit diesen Erkenntnisinteressen erhob Spieß an fünf verschiedenen Schulen und in vierzehn Kursen Datenmaterial zu verschiedensten historischen Beispielen. Spieß kommt zu einem sehr ernüchternden Ergebnis und stellt in den untersuchten Fallbeispielen meist einen positivistischen Umgang mit Quellen fest, der sich durch eine häufig „kritiklose Informationsentnahme“ aus den Quellen zum Ausdruck bringe (Spieß 2014, 203). Dies führt er ähnlich wie Meseth et al. auf die von ihm häufig vorgefundenen Unterrichtsstrukturen (fragend-entwickelnder Unterricht) zurück, wobei dies ansatzweise als Methodeneffekt von Unterrichtsbeobachtungen mitreflektiert wird (Spieß 2014, 232).²⁸ Im Hinblick auf gemeinsam geteilte Umgangsweisen mit Geschichte ist für die

28 Dieser Teil seiner Studie wurde bereits breit rezipiert. Deswegen wird es hier nicht weiter erörtert (Kolpatzik 2015; Köster 2015).

Ergebnisse hingegen hervorzuheben, dass sich für den untersuchten Unterricht ein dominant werdender Modus der Nutzung von Quellen zur Aufgabenerfüllung beobachten lässt:

„Quellenkritik erscheint hier als Tätigkeit, deren Funktion in der Bearbeitung einer Aufgabe besteht und ausschließlich als solche beobachtbar wird. [...] Der eigentliche Sinn von Quellenkritik, jenseits der Erledigung einer Aufgabe, wird den Beteiligten dabei nicht ersichtlich bzw. ersichtlich gemacht. Die Aufgabe als solche wird jedoch, selbst wenn sie die Schülerinnen und Schüler als sinnlos wahrnehmen, trotzdem bearbeitet.“ (Spieß 2014, 106)

Der dominante Modus ist somit die Quellenkritik als Erledigung einer im Rahmen von Unterricht und/oder der Lehrperson formulierten Aufgabe. Deutlich wird damit, wie Quellenkritik hier eine zu erfüllende Norm des Geschichtsunterrichts darstellt, die den meisten als Routine geläufig scheint und auf expliziter Ebene durch das Beantworten von äußeren Merkmalen der Quellen erfüllt wird. Es stellt somit eine gemeinsam geteilte Norm des Umgangs mit Quellen dar. Verbunden damit zeigt sich ein handlungspraktisches Wissen zum Verhalten im Geschichtsunterricht, über das die meisten Lernenden verfügen oder das bei Nichteinhaltung durch die Lehrkraft sanktioniert wird. Darüber hinaus scheint allerdings nicht deutlich zu werden, warum diese Norm als solche zu erfüllen ist. Dass Spieß in seinem Material nur diesen Modus findet, führt er hingegen auch auf sein „problematisches Sampling“ zurück, in dem es an Vergleichshorizonten fehle und das er im Nachhinein auch um außerschulische Elemente erweitert hätte (Spieß 2014, 232).

Im Folgenden sei auf ein Beispiel für einen primär auf Aufgabenerfüllung ausgerichteten Umgang mit einem Bild aus einem von Spieß ausgewerteten Klassengespräch auch vor dem Hintergrund des eigenen Schwerpunkts auf Bilder einmal näher eingegangen. Vorab ist zu erwähnen, dass es sich bei der Abbildung um ein „antisemitisches Schandbild“ aus einem nationalsozialistischen Kinderbuch handelt (Spieß 2014, 132).²⁹ Problematisch an dessen Verwendung ist u.a., dass die Herkunft dieses ‚Propagandabildes‘ weder im Schulbuch noch

29 Bei dem in dieser Unterrichtssituation thematisierten Bild handelt es sich konkret um die „letzte Abbildung im Kinderbuch ‚Trau keinem Fuchs auf grüner Heid und keinem Jud bei seinem Eid! Ein Bilderbuch für Groß und Klein‘ von Elvira Bauer, das 1936 im Stürmer Verlag erschien und den Anspruch hatte, die nationalsozialistische Rassenideologie und den Judenhass zu verbreiten“ (Spieß 2014, 132).

von der Lehrkraft verhandelt wird (Spieß 2014, 132). Konkret nutzt die Lehrkraft das Bild zum Einstieg in die Unterrichtsreihe und ruft zur Betrachtung im Klassenverbund auf. Daraufhin folgen die Lernenden ohne explizite Nennung dem Muster des ‚Dreischritts‘ von beschreiben, analysieren und interpretieren, wobei ein Schüler bereits am Anfang die Beschreibung mit der Interpretation verbindet (Spieß 2014, 133). Im Folgenden wird die anfangs vorgebrachte Fokussierung auf das Merkmal des Kopftuches ergänzt um weitere Bildaspekte, wie z.B. „Bartstoppeln“ und eine vermeintlich damit einhergehende dunkle Hautfarbe (Spieß 2014, 135). Dadurch werden bereits auf Ebene der ‚Beschreibung‘ gewisse Bildaspekte selektiv wahrgenommen und deutend benannt. Im weiteren Gespräch entwickelt sich dies zu einer Lesart des Bildes, wonach die abgebildeten jüdischen Personen nicht aussehen würden „wie Deutsche“ (Spieß 2014, 135). Aufgrund dessen kommt Spieß zu folgender Einschätzung des Umgangs mit dem Bild:

„Wenngleich die Schülerinnen und Schüler im Folgenden ikonografische Details wie die Hakennasen der abgebildeten Personen als zeitgenössische Darstellungsmerkmale deuten und die Funktion des Bildes als Propaganda erkennen, wird die problematische Deutung, Juden seien im Deutschland der 1930er-Jahre „Ausländer“ gewesen, fortgeschrieben. Dabei handelt es sich – in sprachlich leicht abgewandelter Form – um die zentrale Aussageabsicht der Quelle, die im Unterrichtsgespräch elaboriert und validiert wird, und zwar nicht nur durch die Schülerinnen und Schüler, sondern auch durch die Lehrerin. [...] Da die Deutung perspektivisch an die Quelle gebunden ist, kann davon gesprochen werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrerin die Perspektive der Quelle aneignen bzw. dass sie deren Perspektive implizit übernehmen.“ (Spieß 2014, 135)

Dieses Beispiel verdeutlicht zum einen, wie bei Lernenden handlungspraktische Erfahrungen zu ‚angemessenen‘ Umgangsweisen mit Bildquellen bestehen. Deshalb verstehen die Lernenden sofort die Aufgabenstellung, obwohl diese noch gar nicht explizit genannt wurde. In diesem Fall ist es die Bildanalyse im Sinne des ‚Dreischritts‘, wie sie bereits Lange in ihrer Studie bei einigen Gruppen als Norm feststellte (vgl. Kapitel 2.1). Daraus folgt, dass einerseits Merkmale einer Bildquelle auf expliziter Ebene genannt und somit die Norm der äußeren Quellenkritik annähernd erfüllt wird. Andererseits bedeutet dies keinesfalls, dass die in der Bildquelle angelegten Deutungen auch bzgl. der enthaltenen Perspektivität weitergehend problematisiert werden. Stattdessen kann Spieß aufzeigen, wie v.a. die im Bild angelegte Deutung, „Juden seien Ausländer“ gewesen, als

Deutung im Klassengespräch von der Lehrkraft validiert und ohne weitere Problematisierung oder Historisierung der Entstehungs- oder Nutzungskontexte weitertradiert wird (Spieß 2014, 135).

Zum anderen unterstreicht dieses Beispiel, dass diese Deutung bereits vorab bei den Lernenden bestand und die Karikatur lediglich dazu führte, gegenwärtige bestehende Deutungen sowie Vorstellungen von ‚Fremdsein‘ und ‚Deutschsein‘ zu bestätigen. Wie unter Rückbezug auf die zuvor diskutierten Einsichten zu Bilderstudien bei von Borries und Sauer wird erneut deutlich, dass die Bildquelle anhand bestehender Vorstellungen und auch Erwartungen gelesen wird. Die eigentlich intendierte kritische Auseinandersetzung damit entfällt hingegen. Dies ist u.a. darauf zurückzuführen, dass für die Bildanalyse keine weitere Kontextualisierung dieses Bildes stattfindet. Eine solche Kontextualisierung könnte nämlich helfen, die Entstehungskontexte solcher Stereotypisierungen sowie Migrantisierungen zu erkennen und die normative Triftigkeit zu hinterfragen bzw. nicht ungebrochen zu wiederholen. Daran wird ebenfalls deutlich, wie die subjektive Ebene, die in der Bilddeutung deutlich vorhanden ist, durch das vermeintliche Festhalten an methodischen Schritten der Bildanalyse eingeklammert und im Nachklang nicht weiter reflektiert wird. Darüber hinaus ist das Beispiel auch im Hinblick auf dabei gemeinsam geteilte Umgangsweisen mit Geschichte einsichtsreich, da implizit über das gesamte Klassengespräch hinweg der Konsens besteht, dass eine ‚angemessene‘ Deutung für die Bildquelle bestehe, die es zu finden gelte bzw. die Lehrkraft vorab vielleicht kenne.

Insgesamt liegt dem Umgang mit der Bildquelle trotz Ansätzen expliziter Quellenkritik somit die Vorstellung zugrunde, dass anhand von methodischen Schritten eine objektive Aussage allein anhand der Betrachtung der Bildquelle zu treffen sei, ohne dass die Möglichkeit dessen im Hinblick auf bild- oder geschichtstheoretische Aspekte an einer Stelle hinterfragt wird. Insgesamt verdeutlichen die von Spieß erhobenen Daten zum einen, wie handlungspraktische Erfahrungen zu Umgängen mit Bildquellen im Unterricht immer wieder neu erworben werden. Zum anderen wird ersichtlich, wie in diesen gewohnten Umgangsweisen Rahmungen für inhaltliche Deutungen sowie Bildparadigmen und erkenntnistheoretische Zugänge zu Geschichtsvorstellungen angelegt sind.

Dementsprechend differenziert Spieß in seiner Arbeit für die Umgangsweisen mit Quellen verschiedene Typen und dahinterliegende geschichtstheoretische Vorstellungen, die er ähnlich wie Martens in weitere Untertypen unterteilt. Im Hinblick auf Vorstellungen von der Verlässlichkeit von Quellen unterscheidet er im Detail drei Umgänge, die entweder davon geprägt sind, Quellen als „Abbilder historischer Wahrheit“, als „völlig subjektiv“ oder als „Indizien oder

die Grenzen historischen Wissens“ wahrzunehmen (Spieß 2014, 197). Ähnlich wie bei Martens werden in den Umgangsweisen Ansätze für erkenntnistheoretische Geschichtsvorstellungen deutlich, wobei im Gegensatz zu Martens ‚skeptizistische‘ Ansätze viel präsenter scheinen. Inwieweit dies auch mit der festgestellten fehlenden Relevanzzuschreibung für eine Quellenkritik zusammenhängen mag, wird jedoch nur am Rande diskutiert. Dementsprechend sind auch konstruktivistische Ausprägungen wiederum sehr selten und nur in Ansätzen zu beobachten. Hinsichtlich des Umgangs mit Perspektivität ergibt sich eine ähnliche Ausrichtung an erkenntnistheoretischen Aspekten dahin gehend, dass Spieß folgende Umgänge von der Perspektivenübernahme über die „Perspektivenreduktion“ bis zur „Perspektivenreflexion“ ausmacht und somit die Typen nach der Distanz zur Quelle unterscheidet (Spieß 2014, 167).

Zusammengefasst rekonstruiert Spieß unterschiedliche geschichtstheoretische Umgänge mit Geschichte. Schwierig ist diesbezüglich allerdings, dass Spieß die gelungenen Momente, in denen von Lernenden eine tiefergehende Auseinandersetzung mit der Standortgebundenheit sowie Aussagekraft von Quellen vollzogen wird, als kontingente und somit v.a. zufällige Momente rahmt (Spieß 2014, 200). Abschließend führt er diesbezüglich lediglich aus, dass die „kompetenten Umgänge“ v.a. in Settings erfolgten, die vom dominanten fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch abwichen. Demzufolge folgert er mehr Schülerorientierung und dementsprechende Lernaufgaben (Spieß 2014, 233 f.). Diesbezüglich hebt Spieß hervor, dass in den genannten positiven Unterrichtsbeispielen offene Aufgabenformate sowie Unterrichtsmethoden zum Einsatz kamen, die eine Perspektivenvielfalt bzw. Kontroversität sowie Pluralität zu den behandelten Quellen ermöglichten.³⁰

Als Gelingensbedingungen für kompetente Umgänge mit Quellen wird somit lediglich auf das geschichtsdidaktische Prinzip der Multiperspektivität und deren Ebenen rekurriert.³¹ Inwieweit bei den Themen und den vorgelegten Quellen auch Perspektivendifferenzen zu den Vorkenntnissen der Lernenden und/oder auch im Sinne von Subjektorientierungen bestanden haben und es womöglich auch deshalb zu einer Relevanz für eine kritischere Auseinandersetzung mit Quellen abseits einer Aufgabenerfüllung kam, wird ebenfalls nicht in die

30 Diese Formate ließen sich auch mit Andreas Körber als Ansätze von offenen Aufgaben im Zuge eines *Task-Based Learnings* charakterisieren (Körber et al. 2021).

31 Konkret macht Spieß im Sample für die Fälle „Podiumsdiskussion Requerimiento“ sowie „Rollenspiel Roland Jahn“ kompetente Umgänge mit Quellen aus (Spieß 2014, 127 ff. u. 156 ff.).

Betrachtung miteinbezogen. Dies mag auch auf das Datenmaterial zurückzuführen sein, sodass aufgrund der Unterrichtstranskripte die Subjektperspektiven der Lernenden höchstens gebrochen durch das von der Lehrperson eingeforderte Handeln in den Blick geraten. Außerdem lässt sich dies auch aufgrund des Samplings zu verschiedensten Geschichtsunterrichten und Thematiken nicht dezidiert vergleichen. Resümierend lassen sich als zentrale Einsichten für das eigene Vorgehen zur Erforschung von gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit Geschichte aus der Studie daher folgende Aspekte ableiten:

Zunächst untermauert das Beispiel des Umgangs mit der Bildquelle, wie in Gruppen gemeinsam geteilte Handlungserfahrungen zum ‚angemessenen Umgang‘ mit Bildern genauso bestehen wie thematische Vorstellungen von Vergangenheit. Ähnlich wie bei Martens wird damit deutlich, dass es sich lohnt, für die Untersuchung zu Umgangsweisen mit Geschichte die Ebene des Handelns sowie der Interaktion einzubeziehen. Gleichzeitig gilt es, die Thematik und die Subjektperspektiven darauf empirisch mit im Blick zu haben. Darüber hinaus verdeutlicht das Vorgehen der Unterrichtsbeobachtungen auch im Vergleich zu Meseth et al. und Martens, wie sehr Umgangsweisen mit Geschichte ebenfalls durch Aufgaben, Methoden sowie verwendete Skripts wie des ‚Dreischritts‘ für die Bildanalyse beeinflusst werden. Ähnlich wie bei Meseth et al. ist wiederum zu beobachten, wie die gruppenspezifischen Umgangsweisen mit Geschichte stark durch die Lehrkraft vorgegeben sind. Die Lehrperson wirkt in diesen Situationen häufig gar als Störfaktor, da sie die Umgangsweisen eher auf methodische Abläufe kontrolliert als inhaltliche Aspekte aufgreift. Ein Blick auf die Umgangsweisen der Lernenden ergibt sich höchstens in den Momenten, in denen die Lernenden miteinander freier diskutieren können. Für die Untersuchung von gemeinsam geteilten Umgangsweisen ist ein Erhebungssetting zu entwerfen, welches den Jugendlichen Raum gibt, um ihre Umgangsweisen verhandeln zu können.

Durch den Vergleich zu Martens lässt sich zudem erkennen, dass es eines Aufgabensettings bedarf, in dem auch Ebenen von Multiperspektivität berücksichtigt werden, sodass eine Auseinandersetzung mit Quellen und/oder Darstellungen überhaupt erst Relevanz erfahren kann. Spieß bildet mit dem dominanten Modus der „Aufgabenerfüllung“ zum Umgang mit Quellen somit empirisch das ab, was auch Schulbuchuntersuchungen zu diesbezüglichen Aufgaben dazu herausfinden konnten: Quellen werden v.a. zur Informationsentnahme benutzt (Bramann 2018). In der Reflexion der Ergebnisse und seines Samplings wirft Spieß daher die Frage auf, inwieweit es auch andere Umgangsweisen mit Geschichte z.B. in projektförmigen Zusammenhängen oder außerhalb von Schu-

le gäbe, die sich von dem dominanten Modus der „Aufgabenerfüllung“ unterscheiden mögen (Spieß 2014, 223). Dadurch lässt sich für die eigene Erhebung ableiten, wie sehr jegliche verwendeten Materialien, Aufgaben und auch die Einbringung dieser durch eine Lehrkraft Rahmungen darstellen. Eine Verallgemeinerung anhand der beobachteten Einzelfälle im Sinne eines grundsätzlich auf „Aufgabenerfüllung“ reduzierten Geschichtsunterrichts ist demgegenüber nicht zulässig. Hinweise auf eine größere Varianz liefern vielmehr Befunde, die im Folgenden näher betrachtet werden.

F. Befunde zu Subjektperspektiven von Lernenden auf Geschichtsunterricht von Johannes Meyer-Hamme (2016) und Isabelle Nientied (2021)

Als Kontrast zu den rekonstruierten Modi des Verhaltens im Geschichtsunterricht werden im Folgenden die Befunde von Johannes Meyer-Hamme (2016) und Isabelle Nientied (2021) herangezogen, die Einblicke in die Subjektperspektiven von Lernenden auf Geschichtsunterricht eröffnen. Zwar untersuchen sie anders als die genannten Studien nur die expliziten Aussagen Lernender über Unterricht, aber dadurch werden andererseits die Perspektiven der Lernenden auf diesen Prozess fassbar. So rekonstruiert Meyer-Hamme anhand von Interviews mit Lernenden zu den Qualitätsmerkmalen von Unterricht und den darin genannten Bedeutungszuschreibungen Kriterien, vor denen Lernende den Unterricht erfahren (Meyer-Hamme 2016, 24). Für die drei ausgewählten Fälle macht er dann „drei unterschiedliche Zugänge zum Geschichtsunterricht“ aus, die sich durch einen „fachunspezifischen“, einen „inhaltlichen“ sowie einen „domänenspezifischeren Zugang“ voneinander unterscheiden (Meyer-Hamme 2016, 36). Somit kann er exemplarisch aufzeigen, wie Lernende denselben Unterricht vor ganz unterschiedlichen Kriterien wahrnehmen, weswegen er zu der Schlussfolgerung kommt, dass „eine Heterogenität der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit dem Gegenstand des Geschichtsunterrichts“ bestehe (Meyer-Hamme 2016, 37).

Diesen Ansatz führt Nientied in ihrer Dissertation vertiefend fort, indem sie zunächst „subjektive Qualitätsmerkmale“ von Geschichtsunterricht über Fragebögen erhebt und die Antworten zu fünf gemeinsamen Idealtypen des guten Geschichtsunterrichts mittels einer Clusteranalyse verdichtet, um diese an Aussagen in Interviews zurückzubinden (Nientied 2021, 312–313). Aus der Auswertung von 158 Fragebögen rekonstruiert sie folgende fünf Idealtypen: „guter Geschichtsunterricht als Unterricht, als Forschungswerkstatt, als Erlebnis, als Stoffvermittlung oder als Pluralitätsform“ (Nientied 2021, 313–320).

Damit kann sie eine gewisse Spannbreite an gemeinsam geteilten Vorstellungen und Wahrnehmungen von Geschichtsunterricht aufzeigen. Die Bedeutung dieser Merkmale für historisches Lernen schätzt sie dabei wie folgt ein:

„Sie [die Lernenden, Anm. DfV] verfügen nicht nur über Vorstellungen zu historischen Inhalten und Kategorien, sondern ebenfalls über subjektive Konzepte von Geschichtsunterricht und dessen Qualität. Sie werden über die Schulbiografie hinweg erworben und als Beurteilungsmaßstab angelegt.“ (Nientied 2021, 319)

An diesem Zitat wird deutlich, wie Nientied die von ihr herausgearbeiteten Typen auch auf Erfahrungen der teilnehmenden Schüler:innen mit konkretem Unterricht zurückführt. Dies wiederum unterstreicht, wie bedeutsam erfahrungsgesättigte Aspekte für Umgangsweisen mit Geschichte sein mögen. Für die in der Unterrichtspraxis erworbenen Vorstellungen geht sie zudem davon aus, dass diese als „handlungsleitende Kognitionen Einfluss auf den fachlichen Lernprozess“ haben, kann dies anhand ihres Datenmaterials aber nicht weiter untersuchen (Nientied 2021, 319).³²

Generell sind Nientieds Ergebnisse zu den Subjektperspektiven der Lernenden und den darin enthaltenen gemeinsam geteilten Wahrnehmungen von Geschichtsunterricht auch dahin gehend zu lesen, dass es womöglich ganz unterschiedliche Erfahrungen sowie Umgangsweisen mit Geschichte neben dem von Spieß festgestellten Modus der „Aufgabenerfüllung“ geben mag.³³ Im Un-

32 Zu problematisieren sind die Kategorisierungen bzgl. der damit zusammenhängenden Kategorien von Geschichtsverständnissen. Demnach hätten Typ eins bis drei ein „positivistisch-instruktionales“ und nur die Typen „Forschungswerkstatt“ und „Pluralitätsform“ ein konstruktivistisches Verständnis von Geschichte (Nientied 2021, 313 f.). Zum einen stellt dies eine sehr grobe Zweiteilung angesichts weiterer geschichtstheoretischer Positionen dar. Zum anderen ist es schwierig, anhand von Fragebögen auch im Hinblick auf die zuvor aufgezeigten tiefen Einblicke in das Handeln mit Geschichte auf eine Form von Geschichtsverständnis zurückzuschließen.

33 Darauf weisen auch die vier von Bodo von Borries anhand von Unterrichtsprotokollen ausgemachten „prototypischen“ Lernformen hin (Borries 2004):

- Das „Gedächtnis-Reproduktionslernen“: Hier steht das „Einprägen, Üben und Wiedergeben“ im Vordergrund (Borries 2004, 104). D.h. Historisches Lernen bedeutet in dieser Form v.a. ein Auswendiglernen von deklarativem Wissen.
- Das „Imitations-Modelllernen“: „Den Zweiten Lernprozeß darf man „Imitations- oder Modelllernen“ nennen, da Lauschen, Einfühlen und Sich-Begeistern seinen Kern bilden“ (Borries 2004, 105). Hier liegt somit ein Fokus auf einer emotionalen Seite historischen Lernens.

terschied zu den zuvor genannten Studien sind diese Befunde als Ergebnisse des Sprechens über Geschichtsunterricht und somit eher als explizite Aspekte zu kategorisieren. Dementsprechend ist in der eigenen Studie weiter zu prüfen, in welchem Verhältnis diese zu den gezeigten Umgangsweisen mit Geschichte stehen. Wiederum wird daran deutlich, wie wichtig es ist, beide Ebenen für die Erforschung im Blick zu haben.

G. Resümee zu gruppenbezogenen Forschungen zu Umgängen und Deutungen von Geschichte

Zusammenfassend lassen sich für alle hier diskutierten Studien, in denen Formen von gruppenspezifischen Umgangsweisen mit Geschichte und diesbezügliche Erfahrungen in den Blick kamen, folgende vier Punkte festhalten:

1. In Gruppendiskussionen lassen sich gemeinsam geteilte Aspekte in Form explizit geäußerter Deutungen sowie im (Aus-)Handeln implizit vorhandener Vorstellungen von Geschichte erforschen.

Gemein ist allen Studien mit Gruppenerhebungsverfahren, dass grundsätzlich eine Mischung aus individuellen sowie kollektiven Umgängen und somit gemeinsam geteilte Aspekte zu Umgangsweisen mit Geschichte empirisch in den Blick geraten. Während Mathis und Zülsdorf-Kersting im Zuge von *Conceptual Change*-Ansätzen v.a. das ‚Was‘ und somit die historischen Deutungen und Vorstellungen für bestimmte historische Themen rekonstruierten, fokussierten sich Meseth et al., Martens und Spieß v.a. darauf, das ‚Wie‘ der Interaktion und Umgangsweisen mit Geschichte sowie deren Teilaspekte zu rekonstruieren. Aus der Diskussion dieser beiden Schwerpunkte wurde deutlich, wie sich ein Umgang mit Geschichte grundlegend sowohl aus einer expliziten als auch im Handeln enthaltenen impliziten Ebene zusammensetzt. Letzteres kommt durch die Interaktion der Beforschten in Gruppensettings doppelt in den Blick. Demzufolge eignen sich Aushandlungsprozesse besonders, um implizite Anteile von Umgangsweisen mit Geschichte auch anhand der von Martens sowie Spieß verwendeten Verfahren der Interaktionsanalyse zu rekonstruieren. Allerdings

-
- Das „Einsichts- und Entdeckungslernen“: „Beim dritten Beispiel darf man von „Einsichts- oder Entdeckungslernen“ sprechen, da Fragenstellen, Untersuchen und Auswerten intensiv betrieben werden (Borries 2004, 105–106).
 - Das „Identitäts-Balancelernen“: „Beim vierten Terminus ist der Begriff „Balance- und Identitätslernen“ angemessen, da Bewußt-Werden, Sich-Ändern, Handeln angeregt und begonnen werden“ (Borries 2004, 106–107). Hier liegt der Schwerpunkt u.a. auf der Reflexion der subjektiven Anteile.

bedarf es, wie an der Problematisierung des hierfür verwendeten Kompetenzbegriffs aufgezeigt wurde, noch einer weiteren theoretischen Rückbindung der zu untersuchenden gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit Geschichte an geschichtsdidaktische Theorie.

2. Für eine stärker geschichtsdidaktische Auswertung der Aushandlungsprozesse gilt es, die Ebenen des ‚Was‘ und des ‚Wie‘ in ein Verhältnis zueinander zu setzen.

Außerdem bleibt festzuhalten, dass es bei einem narrativ verfassten Gegenstand wie Geschichte und darin enthaltenen Zeitdifferenzvorstellungen ebenfalls darum geht, das Gesagte nicht aus dem Blick zu verlieren. Demzufolge soll das eigene Vorgehen stärker das Ziel verfolgen, das Gesagte mit dem Handeln in ein Verhältnis zu setzen. In diesem Sinne scheint es zudem von Vorteil, ein geschichtskulturell präsentes Thema als Vergleichsfolie für geäußerte historische Deutungen zu wählen, um die dadurch erzeugten Themeneffekte vergleichbar zu halten. Übertragen auf das Setting für die Gruppendiskussionen bedeutet dies, dass es gilt, sowohl Äußerungen zu Kenntnissen und Deutungen zur historischen Thematik zu evozieren als auch die Proband:innen in konkrete Handlungen zu und an historischen Materialien zu verwickeln.

3. Es bedarf zum einen eines notwendig offenen Erhebungssettings, um den Perspektiven, Relevanzzuschreibungen und Umgangsweisen der Jugendlichen Raum zu geben. Zum anderen bedarf es eines Erhebungssettings, das auch historisierende Bildungsgangsweisen evoziert.

Wie an den Erhebungen der Umgangsweisen in Unterrichtsinteraktionen häufig ersichtlich wurde, ergaben sich daraus bereits starke Rahmungen für die Umgangsweisen der Lernenden. Diesbezüglich verdeutlicht v.a. die Studie von Meseth et al., wie gewisse Deutungen und Orientierungen der Lernenden nicht auf der Hauptbühne des Unterrichts und vor der Lehrkraft verhandelt werden. Zum anderen konnte anhand von Spieß' Studie aufgezeigt werden, wie die Lehrkraft auch aufgrund der Methodeneffekte von Unterrichtsbeobachtungen die Optionen für die Umgangsweisen meist eher einschränkt als ermöglicht und damit den Modus der Aufgabenerfüllung mithervorbringt. Daher lässt sich schlussfolgern, dass ähnlich wie bei Martens eine impulsgenerierte Gruppendiskussion unter Peers gegenüber Unterrichtsbeobachtungen vorteilhaft ist, um überhaupt eine Möglichkeit für die Entfaltung gemeinsam geteilter Umgangsweisen mit Geschichte sowie dazugehöriger gemeinsam geteilter Subjektperspektiven er-

öffnen zu können. Generell gilt es, ein Setting zu entwerfen, das notwendig offen und an geschichtsdidaktischen Prinzipien ausgerichtet ist.

4. Es bedarf eines kontrastiven Samplings, um gemeinsam Geteiltes in den Umgangsweisen mit Geschichte rekonstruieren zu können.

Hinsichtlich der Studien, die v.a. auf den Umgang und das ‚Wie‘ schauen, besteht die Tendenz, eine Dominanz des Modus der ‚Aufgabenerfüllung‘ im Sinne der Erledigung eines „Schülerjobs“ vorzufinden (Meseth et al. 2004; Spieß 2014; Martens und Asbrand 2021). Die Generalisierung dessen ist jedoch angesichts der qualitativen Anlage der Studien unzulässig. Im Kontrast dazu deuten die Studien von Meyer-Hamme sowie Nientied darauf hin, dass unter Lernenden sehr wohl unterschiedliche Wahrnehmungen von und Perspektiven auf Geschichtsunterricht bestehen. Das Ausbleiben weiterer Modi in seinen Ergebnissen führt Spieß u.a. auf sein Sampling im rein schulischen Kontext zurück. Diesbezüglich vermutet er, dass außerhalb dessen ganz andere Umgänge vorzufinden sind (Spieß 2014, 223). Dies unterstreicht zum einen erneut die Notwendigkeit eines kontrastiven Samplings, um etwas gemeinsam Geteiltes in Umgangsweisen mit Geschichte ausmachen zu können. Zum anderen lässt sich daraus auch die Notwendigkeit ableiten, ebenfalls Umgangsweisen mit Geschichte außerhalb eines Unterrichtskontextes in den Blick zu nehmen. Außerdem sei an dieser Stelle an die Befunde Epsteins erinnert. Sie konnte aufzeigen, dass sich historische Orientierungen zum ‚Nation Building‘ durch verschiedene Identifikationen Jugendlicher mit gesellschaftlichen Gruppen unterscheiden, weswegen auch dies als ein Aspekt für ein späteres Sampling in Betracht zu ziehen ist.

Insgesamt zeigt sich an den ausgewählten qualitativen Studien zu Gruppenkontexten ein Potenzial in der Erforschung von dominant werdenden historischen Deutungen und Kenntnissen sowie in der Art und Weise, wie sich Gruppen zu historischen Materialien ins Verhältnis setzen. Als Herausforderung wurde hingegen identifiziert, ein Erhebungssetting für Bildungsgangsweisen zu entwickeln, in dem beide Dimensionen wirksam werden, sowie die Ebenen des „Was“ und „Wie“ in der Auswertung in ein angemessenes Verhältnis zueinander zu setzen. Darüber hinaus lässt sich aus der Diskussion der Ergebnisse ableiten, dass ein kontrastives Sample zu generieren ist.

2.3 Erste Schlussfolgerungen zum Vorgehen der Erhebung von gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit Kolonialfotografien

Vor dem Hintergrund der in den vorangegangenen Teilkapiteln dargestellten Potenziale von Erhebungen mit historischen Bildern sowie von Aushandlungsprozessen in Gruppensettings lassen sich im Hinblick auf gemeinsam geteilte Umgangsweisen mit Geschichte folgende Ableitungen formulieren:

Wie anhand der Re-Analyse der Bilderstudien und trotz der dort oft als defizitär festgestellten Umgangsweisen mit Bildern aufgezeigt wurde, lassen sich Antworten zu geläufigen Bildern auch vor der Frage nach gesellschaftlich präsenten historischen Deutungen auswerten. Somit können geläufige historische Bilder als visuelle narrative Abkürzungen bei Betrachter:innen Antworten evozieren, die sich als mit dem Bild verbundene historische Deutungen analysieren lassen. Des Weiteren wurde erkennbar, dass die Art und Weise, wie sich Betrachter:innen zu Bildern ins Verhältnis setzen, eine Ebene für die Rekonstruktion von handlungspraktischen Erfahrungen eröffnet. Da Lernende Umgangsweisen mit Bildern insbesondere im Geschichtsunterricht häufig praktizieren und dabei handlungspraktische Erfahrungen sowie Vorstellungen darüber erwerben, was als angemessener Umgang mit Geschichte gilt, ist auch diese Ebene zu berücksichtigen. Ersichtlich wurde das z.B. an den diskutierten Beispielen zum ‚Dreischnitt‘ der Bildanalyse. Dieser wurde von einigen Lernenden als so etwas wie eine zu erfüllende Norm eines ‚angemessenen‘ Umgangs mit historischen Bildern angewandt, führte jedoch nicht zu vertieften historischen Einsichten oder Auseinandersetzungen mit den im Bild enthaltenen Perspektiven. Außerdem bestand implizit meist ein Konsens, dass am Ende eine ‚richtige‘ Interpretation für das Bild bestehe.

Zusammengefasst eignen sich geläufige historische Bilder für eine rekonstruktive Forschung zum einen dazu, Hinweise auf die Präsenz gemeinsam geteilter historischer Deutungen zu geläufigen Themen zu erheben. Zum anderen geraten an den Umgangsweisen mit Bildern auch handlungspraktische Erfahrungen und Vorstellungen über als angemessen erachtete Umgänge mit Geschichte in den Blick. Damit besitzen historische Bilder zu geschichtskulturell präsenten Themen Potenziale für die Erforschung von thematischen Aspekten im Hinblick auf eine geschichtskulturelle Sozialisation.

Neben den Potenzialen konnten in der Re-Analyse der Bilderstudien ebenfalls Herausforderungen für die Erforschung von Umgangsweisen mit histori-

schen Bildern aufgezeigt werden. Eine solche Herausforderung stellt z.B. der „Abbildcharakter“ v.a. von Fotografien dar. Diesbezüglich bedarf es zum einen Raum für einen ersten Blick und den damit einhergehenden eigenen Deutungsansätzen. Zum anderen sind eigene Deutungen im Sinne der bildtheoretischen Prämisse der Mehrdeutigkeit von Bildern mit weiteren Deutungen zu kontrastieren, auch um deren Trifftigkeit zu überprüfen. Im Rahmen dieser Arbeit gilt es daher, ein solches Mehrdeutigkeit verhandelndes Format für die zu untersuchenden Umgangsweisen mit Kolonialfotografien zu entwickeln und bildtheoretisch zu verorten (vgl. Kapitel 3.4 u. 4).

Da durch eine solche Betrachtungsweise der Umgangsweisen mit Bildern intersubjektive Anteile von Geschichtsbewusstsein und die geschichtskulturelle Dimension dessen in den Fokus geraten, erscheint es forschungsmethodisch sinnvoll, in kollektiven Zusammenhängen und somit in Gruppen zu erheben. Diesbezüglich wurde an der Diskussion von rekonstruktiven Ansätzen zu Gruppendiskussionen herausgestellt, dass in den bisherigen rekonstruktiven Ansätzen aufgrund von forschungsmethodologischer Ausrichtung im Zuge der *Conceptual Change*-Forschung entweder nur das ‚Was‘ historischer Deutungen sowie Vorstellungen von Geschichte oder in Ausrichtung auf dokumentarische Verfahren v.a. das ‚Wie‘ des Umgangs mit historischen Materialien erforscht wurde. Für das eigene Vorgehen wurde hingegen das Ziel abgeleitet, das ‚Was‘ und das ‚Wie‘ und somit das Gesagte, den handelnden Umgang und diesbezügliche Erfahrungen mit Geschichte stärker in ein Verhältnis zu setzen.

Zusammenfassend lassen sich daraus folgende weitere forschungsmethodische Ausrichtungen zur Erforschung von gemeinsam geteilten Aspekten in Umgangsweisen mit Kolonialfotografien ableiten:

1. Notwendigkeit der Theoretisierung des Forschungsgegenstandes von intersubjektiven Anteilen in Bildungsgängen

Grundlegend wurde ersichtlich, wie es für das Vorhaben, implizite sowie explizite Bildungsgangsweisen zu untersuchen, einer weiteren theoretischen Rückbindung an geschichtsdidaktische Kategorien bedarf. Hierzu erfolgt im nächsten Kapitel eine Theoretisierung der im Rahmen dieser Studie beobachteten Aushandlungsprozesse und der dabei rekonstruierten ‚Spielregeln‘ vor dem Hintergrund der Kategorie Geschichtskultur.

2. Übertragung auf ein ‚historisierendes‘ Setting zu Kolonialgeschichte sowie Kolonialfotografien

Des Weiteren ist das Spannungsfeld der vorfindbaren geschichtskulturellen Deutungen von sowie Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte genauer abzu- stecken, um eine Vergleichsfolie für die zu erwartenden Themeneffekte in den Aushandlungsprozessen der Jugendlichen zu bilden. In diesem Sinne gilt es zudem, die aus der Soziologie stammende Bildprämisse der Vieldeutigkeit auf einen ‚historisierenden Umgang‘ mit Kolonialfotografien zu übertragen und ein Beispiel auszuwählen (vgl. Kapitel 3.4).

3. Methodische Ausrichtung und deren Anpassung an Erkenntnisinteressen

Eng damit verbunden ist die Wahl der Forschungsmethode und die Entwick- lung eines konkreten Forschungsdesigns mit Fokus auf das eigene Erkenntnis- interesse. Das hierfür entwickelte Design wird in Kapitel vier vorgestellt (vgl. Kapitel 4).

3. Theorie: ‚Spielregeln‘ in Umgangsweisen mit Geschichte am Beispiel von Aushandlungen zu Kolonialgeschichte

Wie im Kapitel zum Forschungsstand dargelegt wurde, deuten bisherige empirische Studien darauf hin, dass sich in der Art und Weise, wie Jugendliche mit Geschichte umgehen und welche Deutungen sie dabei äußern, bestimmte gemeinsam geteilte Regelmäßigkeiten erkennen lassen. Diese zeigten sich dabei in impliziter sowie expliziter Weise. Solche Modi der gemeinsam geteilten deutenden Umgangsweisen mit Geschichte gilt es im folgenden Kapitel theoretisch zu wenden und an geschichtsdidaktische Kategorien zurückzubinden, um somit deutende Umgangsweisen am Beispiel von Kolonialfotografien für die spätere empirische Untersuchung fokussieren zu können. Grundsätzlich sind die zu untersuchenden gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit Geschichte schwerpunktmäßig in der geschichtskulturellen Dimension von Geschichtsbewusstsein zu verorten (Meyer-Hamme 2018). Wenn, wie beabsichtigt, Umgangsweisen mit Geschichte anhand von Aushandlungsprozessen in Gruppen Jugendlicher zu Kolonialfotografien und deren Deutungen im Fokus dieser Studie stehen, dann rückt damit etwas Intersubjektives in den Fokus. Dieses Intersubjektive in den Umgangsweisen mit Geschichte lässt sich grundlegend als Formen „eines übergreifenden gemeinsamen Umgangs mit Vergangenheit“ und somit als Ausdruck von ‚Geschichtskultur‘ kategorisieren (Rüsen 1994b, 4). Damit geht es nicht mehr vordergründig um individuelle Kompetenzen oder Fragen individueller historischer Identität, sondern die geschichtskulturelle Dimension von Geschichtsbewusstsein steht im Vordergrund, auch aufgrund der gesellschaftlichen Präsenz der Thematik von Kolonialgeschichte (Meyer-Hamme 2018). Für die empirische Untersuchung sowie Rekonstruktion gruppenspezifischer Umgangsweisen mit Geschichte bedarf es allerdings weiterer theoretischer Fokussierungen. Hierzu werden zunächst verschiedene Definitionen von Geschichtskultur vor Fragen nach ihrem Wandel über die Zeit, Aspekten der Pluralisierung von Gesellschaft sowie vor Möglichkeiten der Operationalisierung für die Empirie diskutiert. Das Ziel ist es dabei, die Aushandlungsprozesse als geschichtskulturelle Praktiken zu verorten und eine Fokussierung für eine Erforschung gemeinsam geteilter Modi in Aushandlungsprozessen herzuleiten.

Wenn es somit darum geht, Umgangsweisen mit Geschichte und damit implizite Aspekte in Praktiken in Beziehung zum explizit Gesagten zu setzen, zeigt sich darin ein Anschluss an Rüsens Verständnis von Geschichtskultur als „praktisch wirksame Artikulation von Geschichtskultur in der Gesellschaft“ (Rüsen 1994b, 4). Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, den Begriff der Geschichtskultur praxeologisch weiter zu wenden (Thünemann 2023, 49–50). Im Sinne eines solchen *Practical Turns* wurden hierzu erste Ansätze in der Geschichtsdidaktik entwickelt, wie u. a. die Ausgabe der Zeitschrift für Geschichtsdidaktik aus dem Jahre 2023 unterstreicht (Köster 2023, 20–21). In diesem Zuge wird auch die Idee des Soziologen Pierre Bourdieus, soziale Zusammenhänge als „Spielfeld“ zu bezeichnen, neu gewendet. Hierzu wurde es für die Analyse von geschichtskulturellen Produkten angewendet, wie z. B. in der Arbeit von Helen Wagner zu geschichtskulturellen Diskursen um Geschichtsproduktionen zum Ruhrgebiet oder von Markus Bernhardt zu Aufgabenstellungen in Geschichtsschulbüchern (Bernhardt 2023; Wagner 2022). Darüber hinaus gibt es bisher allerdings noch keine Operationalisierung von Geschichtskultur, die auf die Frage nach gemeinsam geteilten Modi des Umgangs mit Geschichte und dabei geäußerten Deutungen bei Jugendlichen abzielt. Deswegen erfolgt in einem weiteren Schritt eine Verknüpfung von Aushandlungsprozessen als geschichtskulturellen Praktiken mit Bourdieus Ausführungen zu „praktischem Sinn“ und wie dieser auf „Spielfeldern“ erworben wird (1987, 1992). Wie sich zeigen wird, lässt sich daraus die Prämisse ableiten, dass es so etwas wie ‚Spielregeln‘ besonders für intersubjektive Umgangsweisen mit Geschichte gibt und diese sich anhand von ‚Deutungspraktiken‘ rekonstruieren lassen.

Abschließend wird dies auf die historische Thematik Kolonialgeschichte übertragen. Hierzu werden kontrastive Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte hinsichtlich darin enthaltener Perspektiven sowie Positionierungen diskutiert sowie in einem Spannungsfeld verortet. Ausgehend davon wird die aus der Forschungsdiskussion entwickelte These von geläufigen Fotografien als narrative Abbreviaturen weiter auf Kolonialfotografien sowie damit einhergehende bildtheoretische Diskussionen bezogen, um daraus ein Vorgehen für die Erhebung von ‚Deutungspraktiken‘ sowie ‚Spielregeln‘ abzuleiten. Zusammenführend werden im Teilkapitel 3.5 daraus abzuleitende Forschungsfragen vorgestellt.

3.1 Historische Aushandlungsprozesse als Ausdruck geschichtskultureller Praxis

Zu Beginn sei auf ausgewählte erste Konzeptualisierungen von kollektiven Umgangsweisen mit Geschichte im Sinne eines Konzepts von Geschichtskultur eingegangen. Anhand der Diskussion dieser sowie deren Entwicklung über die Jahre werden Kriterien für eine Theoretisierung sowie Operationalisierung der hier im Fokus stehenden Aushandlungsprozesse um Geschichte entwickelt.³⁴

A. ‚Geschichtskultur‘ als kollektive Umgangsweisen mit Geschichte

Ein Ausgangspunkt vieler Theoriedebatten und Aushandlungsprozesse innerhalb der Geschichtsdidaktik ist Karl-Ernst Jeismanns Ende der 1970er-Jahre formuliertes Diktum von einem „Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft“, in dem gewissermaßen bereits angelegt ist, dass der individuelle Umgang mit Geschichte auch immer in gesellschaftliche Zusammenhänge eingebunden ist (1977). Obwohl diese ‚Zentralkategorie‘ im geschichtsdidaktischen Diskurs seither durchaus unterschiedlich bewertet wurde, nehmen viele nachfolgende Entwicklungen darin ihren Ausgang.³⁵ So leitete z.B. Jörn Rüsen seine Katego-

34 Im weiteren Verlauf der Diskussion wird sich auf ausgewählte Definitionsansätze innerhalb der Geschichtsdidaktik zur Kategorie Geschichtskultur beschränkt. Damit soll nicht verschwiegen werden, dass es auch weitere und z.T. ähnliche Theoriekonzepte wie Erinnerungskultur, Geschichtspolitik oder *Public History* gibt, auf die an dieser Stelle aber nur kursorisch hingewiesen werden kann (Assmann 1992; Assmann 2006; Cornelißen 2003; Demantowsky 2005 1-2; Lücke und Zündorf 2018). Hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Konzepte ist Helen Wagner in ihrer Einschätzung zuzustimmen, dass v.a. die Konzepte von Erinnerungskultur und Geschichtskultur als „komplementierende Ansätze“ verstanden werden können sowie ebenfalls kompatibel mit dem Begriff *Public History* sind, auch wenn alle unterschiedliche Entwicklungslinien aufweisen sowie z.T. besondere Schwerpunkte setzen. Dementsprechend interpretiert sie die Diskurse um diese theoretischen Konzepte bereits als ein Beispiel für geschichtskulturelle Aushandlungsprozesse mit und um Geschichte (Wagner 2022, 48 u. 494).

35 Exemplarisch sei auf Bernd Schönemann verwiesen, der im Jahre 2003 folgenden Anspruch tätigte: „Jeder, der wissen will, was man heute unter moderner Geschichtsdidaktik versteht, muss sich mit dieser [...] Definition des Münsteraner Geschichtsdidaktikers Karl-Ernst Jeismann auseinandersetzen.“ (Schönemann 2003, 11). Demgegenüber besteht auch vehemente Kritik an der Ausrichtung an dieser ‚Zentralkategorie‘, hierzu sei exemplarisch auf Bärbel Völkel verwiesen (Völkel 2022). Grundsätzlich zeigt sich daran, dass es nicht „die“ Geschichtsdidaktik gibt, wie z.B. Christian Heuer in der Rezension zur Neuauflage des Praxishandbuchs der Geschichtsdidaktik von Monika Fenn sowie Meik Zülsdorf-Kersting kritisiert. So bilanziert er Folgendes für den geschichtsdidaktischen Diskurs auch

risierung von kollektiven Umgangsweisen mit Geschichte als Geschichtskultur daraus ab und führte sie in geschichtsdidaktische Diskurse ein:

„Vom Geschichtsbewusstsein ist es nur ein kleiner Schritt zur Geschichtskultur. Nimmt man die Rolle, die das Geschichtsbewusstsein im Leben einer Gesellschaft spielt, näher in Betracht, dann stellt es sich eben als eine Kulturleistung grundsätzlich eigener Art dar, die fast alle Bereiche der menschlichen Lebenspraxis tangiert und beeinflusst. Geschichtskultur lässt sich also definieren als praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewusstsein im Leben einer Gesellschaft.“ (Rüsen 1994b, 5)

Grundlegend für sein Verständnis von Geschichtskultur ist, dass es individuelle Prozesse historischen Denkens gibt, die zu gesellschaftlichen Umgangsweisen werden können, wenn sie artikuliert und aufgegriffen werden. Dementsprechend fasst er Geschichtskultur als eine „praktisch wirksame Artikulation“ von individuellem Geschichtsbewusstsein in gesellschaftlichen Zusammenhängen (Rüsen 1994b, 5). Da Geschichtskultur für Rüsen eine „Sinnbildungsleistung des Geschichtsbewusstseins“ und somit eine Projektions- und Aushandlungsfläche historischen Denkens darstellt, leitet er seine drei und später fünf Dimensionen von Geschichtskultur aus Tätigkeiten des Denkens, Fühlens und der Macht ab, um sie später um eine moralische sowie religiöse Dimension zu erweitern (Rüsen 1994b, 11–16, 2013, 234–235).

Damit gelingt es Rüsen zu verdeutlichen, dass eine kollektive Praxis des Umgangs mit Geschichte auch für die Geschichtsdidaktik in vielerlei Hinsicht ein relevantes Forschungsfeld darstellt und von individuellem Denken zumindest analytisch zu unterscheiden ist. Dementsprechend sieht er den Sinn der Kategorie u.a. darin, dass damit theoretisch ein „Erfahrungsbereich“ erschlossen wird (Rüsen 1994b, 20). Darin ist grundsätzlich auch angedacht, dass Geschichtskultur „als Quellgrund und Wirkungsfeld historischen Denkens“ fungiert und somit ebenfalls Rückwirkungen von Geschichtskultur auf das Individuum bestehen (Rüsen 2013, 234). Allerdings geht seine Konzeptualisierung von Geschichtskultur dennoch v.a. vom Denken des Individuums aus. Somit gerät, wie z.B. Bernd Schönemann betont, Geschichtskultur als das Produkt von individuellem Geschichtsbewusstsein und weniger als ein gesellschaftliches Konstrukt in den Blick (Schönemann 2002a, 78–79). Dies mag, wie Hans-Jür-

im Hinblick auf Jeismanns ‚Zentralkategorie‘: „Aber auch „die“ Geschichtsdidaktik war alles andere als einheitlich und ist es bis heute geblieben: plural und heterogen, veränderlich und ephemere.“ (Heuer 2023)

gen Pandel herausarbeitet, auch mit der Entwicklung der Begrifflichkeit selbst zusammenhängen. So diente der Begriff in den 1980er-Jahren zunächst dafür, Massenmedien zu bezeichnen, die sich mit Geschichte beschäftigten, und auch Rösen entwickelte diese Begrifflichkeit in der Auseinandersetzung mit historischen Museen (Pandel 2021, 17).

Demzufolge liefert Rösens Konzeptualisierung einerseits zwar den Ausgangspunkt für Untersuchungen von gesellschaftlichen Umgangsweisen mit Geschichte sowie eine erste wichtige Stoßrichtung im Hinblick darauf, dass es sich bei Geschichtskultur um etwas praktisch Wirksames handelt. Andererseits fokussiert sich seine Definition nicht auf die gemeinsam geteilten Aspekte in Umgangsweisen mit Geschichte, sondern legt den Fokus eher auf das Individuum. Dementsprechend ist sein vom Individuum ausgehender Blick auf geschichtskulturelle Produkte nur bedingt geeignet, soziale Relationen oder gar etwas Intersubjektives, wie es in den beabsichtigten Bildungsgangsweisen empirisch untersucht werden soll, zu fassen.

Demgegenüber definiert Hans-Jürgen Pandel Geschichtskultur im Wörterbuch Geschichtsdidaktik hingegen wie folgt:

„Geschichtskultur bezeichnet die Art und Weise, wie eine Gesellschaft mit (ihrer) Geschichte umgeht. In ihr wird das Geschichtsbewusstsein der in dieser Gesellschaft Lebenden praktisch und äußert sich in den verschiedensten kulturellen Manifestationen.“ (Pandel 2022, 99)

Indem er Geschichtskultur als die Art und Weise des Umgangs mit Geschichte definiert, nimmt Pandel zwar implizit an, dass es bestimmte und nicht rein zufällige Arten und Weisen gibt, mit Geschichte umzugehen, was grundsätzlich eine Untersuchungsperspektive für das ‚Wie‘ der deutenden intersubjektiven Umgänge mit Kolonialfotografien eröffnet. Demgegenüber wird in seinem zweiten Teilsatz mit dem Fokus auf Manifestationen, ähnlich wie bei Rösen, jedoch ersichtlich, dass es ihm v.a. um die Produkte von gewissen Umgangsweisen mit Geschichte geht und weniger um die sozialen Gesetzmäßigkeiten dahinter. Dies unterstreichen ebenfalls seine Ausführungen dazu im Handbuch der Geschichtskultur und dementsprechende Kategorisierungen von den Medien und Gattungen der Geschichtskultur (Pandel 2021, 24). Sein Fokus liegt somit nicht primär auf der empirischen Untersuchung dessen, sondern vielmehr auf der Nutzbarmachung dessen für den Geschichtsunterricht:

„Sinn einer didaktischen Konzeption von Geschichtskultur ist es aber, die Schülerinnen und Schüler in gegenwärtige Verarbeitungen und Modi von Geschichte einzuüben, sie in die gegenwärtigen Kulturdebatten einzuführen, welche historische Themen, (Ereignisse und Personen) verarbeiten.“ (Pandel 2021, 18–19)

Eine solche Auffassung, dass Geschichtskultur neben den Manifestationen v.a. einen Unterrichtsgegenstand ausmache, in den es einzuführen gelte, stellt jedoch eine verkürzte Auffassung von einem „sozialen System“ Geschichtsunterricht dar (Bracke 2018, 58–59). Wenn man sich vor Augen führt, dass Geschichtsunterricht an sich bereits eine gesellschaftlich geschaffene sowie etablierte Praktik des Umgangs mit Geschichte in Gesellschaften darstellt, ist vielmehr auch das Handeln im Geschichtsunterricht als geschichtskulturelles Handeln zu verstehen.

Zwar betont Pandel im Handbuch der Geschichtskultur und seiner dortigen Definition von Geschichtskultur, dass dies eine „gegenwärtige Vergangenheitsvergegenwärtigungspraxis“ sei und legt damit einen etwas anderen Fokus, der noch einmal unterstreicht, dass es eines gewissen Aufwands bedarf, um etwas Vergangenes präsent zu halten (Pandel 2021, 25). Problematisch ist daran u.a., dass Pandel Geschichtskultur nur auf gegenwärtige Praktiken beschränkt und somit eine historische Untersuchung von Geschichtskultur weitestgehend ausschließt. Dementsprechend wird nicht deutlich genug, dass eine vergegenwärtigte Vergangenheit ebenfalls eine Konstruktion und keinesfalls an sich eine „objektive Größe darstellt“ (Thünemann 2023, 44–45).

Dementsprechend eignen sich auch Pandels Ansätze nicht zu einer grundlegenden Betrachtung gemeinsam geteilter Umgangsweisen mit Geschichte, obwohl er eine soziologische Erforschung von Geschichtskultur durchaus als lohnendes Vorhaben formuliert. Dabei geht es ihm dann jedoch um die Frage, ob ein bestimmtes soziales Milieu oder gewisse Gruppen spezifische geschichtskulturelle Manifestationen konsumieren und inwiefern je nach sozialem Milieu unterschiedlich an Geschichtskultur partizipiert wird (Pandel 2021, 28–29). Wiederum wird deutlich, wie bei Pandel die Umgangsweisen von den zu konsumierenden geschichtskulturellen Produkten aus betrachtet werden. Dies ist zwar auch für die Frage der Umgangsweisen mit Kolonialfotografien bedeutsam, gilt es aber stärker in ein Verhältnis zu dem ‚Wie‘ der Umgangsweisen zu setzen.

Als Drittes ist auf die Ausführungen Bernd Schönemanns zu Geschichtskultur einzugehen. Er geht ebenfalls von der Zweiteilung eines individuellen Geschichtsbewusstseins und einer kollektiven Geschichtskultur aus und fasst dies metaphorisch als „zwei Seiten einer Medaille“:

„An der ersten Stelle steht die Einsicht, dass Gesellschaften ihre Vergangenheit bimodal konstruieren, nämlich individuell und kollektiv. Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur werden damit zu zwei Seiten einer Medaille: auf der einen Seite Geschichtsbewusstsein als individuelles Konstrukt, das sich von außen nach innen, in Internalisierungs- und Sozialisationsprozessen aufbaut, auf der anderen Seite Geschichtskultur als kollektives Konstrukt, das auf dem entgegengesetzten Weg der Externalisierung entsteht und objektive Gestalt annimmt.“ (Schönemann 2011, 57)

Wie die Autoren zuvor unterteilt Schönemann Geschichtskultur in zwei Entitäten, und zwar in die der flexiblen individuellen Denkleistungen und die der festen sozialen Strukturen. Dabei liegt seiner Definition eine etwas andere Betrachtungsrichtung zugrunde. So hebt er im Gegensatz zu den anderen Autoren stärker hervor, dass von Geschichtskultur ausgehend gewisse „Sozialisations- und Internalisierungsprozesse“ stattfinden, die auf das individuelle Geschichtsbewusstsein zurückwirken (Schönemann 2002a, 79). Damit nimmt er im Gegensatz zu den anderen Autoren eine von Geschichtskultur ausgehende Perspektive ein, die davon ausgeht, dass auch individuelle Denkprozesse durch das soziale Umfeld beeinflusst und gerahmt sind. Damit wird eine wichtige Prämisse für die Erforschung von Einflüssen geschichtskultureller Sozialisation aufgestellt. Umgangsweisen mit Geschichte sind demnach nicht nur das Produkt individueller Denkprozesse, sondern auch sozialer Zusammenhänge sowie Einflüsse. Ausgehend davon konzipiert Schönemann ein Modell, welches v.a. zur Unterteilung des sozialen Systems Geschichtskultur in Kategorien dient:

„An zweiter Stelle steht die Erkenntnis, dass Geschichtskultur kein waberndes Chaos, sondern ein soziales System darstellt. In diesem System findet Kommunikation statt – eine kulturell durchformte Kommunikation, die auf spezifische Weise, nämlich durch das Zusammenspiel von Institutionen, Professionen, Medien und Publika, Geschichte als Bedeutung erzeugt.“ (Schönemann 2011, 58)

Durch diese Betrachtungsrichtung geraten v.a. die etablierten sozialen Strukturen als Einflussfaktoren für Umgangsweisen mit Geschichte in den Fokus, wobei sein Modell zudem unterschiedliche Grade und Formen der Institutionalisierung bzw. Verfestigung berücksichtigt. Hervorzuheben ist, dass dieses Modell u.a. auch den Geschichtsunterricht als Institution von Geschichtskultur in mehrfacher Weise (Institution, Profession, Publika, Medien) umfasst und es somit als Teil von Geschichtskultur kategorisiert (Schönemann 2011). Anzumerken ist hingegen, dass es sich bei Schönemanns Konzeption um eine Top-

down-Perspektive handelt, in der v.a. gefestigte Strukturen sowie Positionen innerhalb des sozialen Systems in den Blick geraten und weniger die Art und Weise der Aushandlung dieser in den einzelnen Bereichen. Außerdem ist es in seinen Grundzügen ein eher statisches Modell, in dem einzelne eng konzipierte Bereiche zwar über die Jahre aufgelockert wurden, aber dennoch v.a. nur gewisse Elemente und Bereiche des sozialen Systems zu Umgangsweisen mit Geschichte in den Blick geraten (Wagner 2022, 20).

Insgesamt wird an diesen drei Ansätzen ersichtlich, dass Einigkeit darüber besteht, kollektive Umgangsweisen mit Geschichte und deren Ausprägungen vermehrt in den Blick zu nehmen und auch theoretisch weiter auszudifferenzieren. Dabei zeigen sich allerdings auch grundlegende Unterschiede zwischen den Modellen, wie z.B. in der Blickrichtung auf das Phänomen Geschichtskultur aufgezeigt wurde. Während Rüsen Geschichtskultur im Sinne seiner anthropologischen Ansätze ausgehend von den Tätigkeiten des Individuums unterteilt, schaut Pandel v.a. ausgehend von den Manifestationen darauf. Demgegenüber legt Schönemann den Fokus auf die „gesellschaftliche Hardware“ und somit auf gesellschaftliche Strukturen und wie diese auf das individuelle Geschichtsbewusstsein zurückwirken (Schönemann 2002a, 82).³⁶

Damit legen diese drei Definitionsversuche zwar ein Fundament, indem sie eine erste Abgrenzung des Bereichs der kollektiven Umgänge mit Geschichte für die Geschichtsdidaktik vorgeben und verdeutlichen, dass unterschiedlichste Phänomene aus individueller oder struktureller Perspektive in den Blick kommen können. Jedoch sind diese Theorien inzwischen bereits weiter ausdiskutiert und reflektiert worden, sodass darin angelegte Aspekte einer gewissen Revision sowie Anpassung an gegenwärtige Vorstellungen von Gesellschaft bedürfen (Thünemann 2023, 43).³⁷

Ein solcher Aspekt ist, dass mit der theoretischen Fassung von Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur als etwas Getrenntes oder als „zwei Seiten einer Medaille“ eine problematische Rahmung besteht. Aufgrund dessen könnten geschichtskulturelle Phänomene als eine unmittelbare Entäußerung von Geschichtsbewusstsein missverstanden werden, obwohl immer deutlicher wird,

36 Thünemann fasst die Unterschiede noch etwas anders und kategorisiert die drei Ansätze folgendermaßen: „Während Rüsen seine Theorie universalhistorisch-anthropologisch angelegt und Schönemann sein Konzept vor allem historisch-diachron profiliert hat, könnte Pandels Modell, zugespitzt formuliert, als ahistorisch-präsentistisch bezeichnen.“ (Thünemann 2023, 43)

37 Für eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den Kritikpunkten an den drei Konzepten siehe u.a. Thünemann 2018 und 2023.

dass diese „Phänomene nicht auf individuelle Intentionen zurückzuführen [sind, Erg. DFV], sondern vielmehr in kollaborativen und oft kontingenten Prozessen entstehen“ sowie „bestimmten formalen Konventionen“ unterliegen (Thüne-mann 2023, 49).

Dementsprechend schlagen z.B. Bodo von Borries und Johannes Meyer-Hamme vor, davon auszugehen, dass jeweils sowohl individuelle als auch kollektive Aspekte in Umgängen mit Geschichte eine Rolle spielen und dies in der Theorie vorab nicht so stark voneinander zu trennen sei (Borries und Meyer-Hamme 2008, 109). So findet z.B. auch individuelles historisches Denken in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Konventionen wie z.B. ‚Mittelalter‘ und darin angelegten Orientierungen statt.³⁸ Davon ausgehend schlagen sie vor, für analytische Zwecke von drei Dimensionen des Geschichtsbewusstseins im Sinne von ‚Geschichtskultur‘, ‚Historischer Identität‘ und ‚Kompetenzen historischen Denkens‘ zu sprechen. Für Umgangsweisen mit Geschichte seien dann alle drei Dimensionen von Bedeutung, empirisch stehe dann aber jeweils eine im Vordergrund der Betrachtung (Borries und Meyer-Hamme 2008, 109). Diesbezüglich ist hervorzuheben, dass die geschichtskulturelle Dimension bei dieser Studie auf zweifache Weise im Fokus steht. Zum einen geht es grundlegend um Umgangsweisen mit Geschichte in Gruppen und wie diese historische Bedeutung aushandeln, womit intersubjektive Anteile und somit eine geschichtskulturelle Dimension im Vordergrund steht. Zum anderen handelt es sich bei dem dafür gewählten Beispiel Kolonialfotografien um eine gegenwärtig gesellschaftlich präsen-te Thematik.

Daraus leite ich als erste These für die eigene Theoretisierung von Geschichtskultur Folgendes ab: Umgangsweisen mit Geschichte sind weder völlig individuell noch vollkommen gesellschaftlich bedingt. Demzufolge besteht in Umgangsweisen mit Geschichte etwas Intersubjektives, welches weder die Summe vieler einzelner Geschichtsbewusstseine noch den Ausdruck eines rein kollektiven Umgangs darstellen mag. Aus dieser Fokussierung auf das Intersubjektive in Umgangsweisen mit Geschichte resultiert wiederum die Frage nach Modi von deutenden Umgangsweisen mit Geschichte.

38 Das Beispiel ‚Mittelalter‘ als historische Konvention zu verstehen, lässt sich z.B. aus den Ausführungen von Peter von Moos (1999) und Bernhard Jussen (2016) ableiten.

B. Konzepte von Geschichtskultur in einer pluralen Gesellschaft und die daraus resultierende Frage nach Aushandlungsprozessen

Der zweite Aspekt, der für die empirische Wendung von Geschichtskultur einer Überarbeitung bedarf, bezieht sich auf die den Modellen zugrunde liegende Vorstellung von Gesellschaft. Während die zuvor genannten Ansätze von Geschichtskultur noch recht uniforme sowie statische Ansätze von Geschichte in der Gesellschaft hatten, wurde durch empirische Untersuchungen von kollektiven Umgängen mit Geschichte schnell deutlich, dass es nicht den einen Umgang mit Geschichte in der Gesellschaft gibt. So konnten Jan Motte und Rainer Ohliger um die Jahrtausendwende für historische Narrative in der deutschen Einwanderungsgesellschaft bereits aufzeigen, dass sich Bezüge auf Vergangenes unter dem Aspekt der „geteilten Erinnerung“ im doppelten Wortsinne erkennen lassen:

„Sie verfügen über eine geteilte Geschichte im doppelten Sinn, einerseits getrennt (divided memory), andererseits gemeinsam (shared memory). Ein Aspekt dieser getrennten Geschichte ist, dass die beiden Gruppen kaum historisch-symbolische Räume miteinander teilen.“ (Motte 2004, 47)

Deutlich wird daran, wie sehr Geschichtskultur auch außerhalb und z.T. sogar entgegen der von Schönemann beschriebenen „Hardware“ besteht. Vielmehr ist sie, wie Meik Zülsdorf-Kersting verdeutlicht, „nur als pluralistischer Diskurszusammenhang denkbar, der offizielle und inoffizielle, wissenschaftsförmige und populistische sowie kommerzielle und pädagogische Beiträge umfasst“ (Zülsdorf-Kersting 2007, 10). Dementsprechend kommt Meyer-Hamme in seiner Definition von Geschichtskultur zu folgender Schlussfolgerung:

„Geschichtskultur ist also keineswegs eine harmonische Veranstaltung und kein monolithischer Block identischer historischer Orientierungen, sondern ein prinzipiell konflikthafter Diskurszusammenhang. In ihm äußern sich Akteure aus ganz unterschiedlichen Kontexten und Perspektiven, und diese Akteure sind – bewusst und unbewusst – in spezifischer Art und Weise von ihren Familien, Nachbarschaften, Klassen oder Nationen oder auf andere Weise konstituierten Wir-Gruppen geprägt.“ (Meyer-Hamme 2009, 50)

Grundlegend wird das Großkonzept Geschichtskultur somit inklusiver und dynamischer, aber auch konflikthafter gedacht. Martin Lücke schlägt daher vor, in der Beschreibung sowie Theoretisierung von Geschichtskultur die drei Ka-

tegorien der *shared*, *divided* und *conflicting memories* zu nutzen (Lücke 2016). Wie sehr eine solche Definition von Geschichtskultur als Ort der Verhandlung unterschiedlichster Umgänge mit Geschichte inzwischen einen Konsens in der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik darstellt, unterstreicht auch Holger Thünemanns aktuelle Definition:

„Insbesondere in zeitlicher, räumlicher und kultureller, aber auch generationeller Hinsicht ist Geschichtskultur nämlich ein ausgesprochen heterogenes Phänomen. Insofern stellt sich weniger die Frage nach einem einheitlichen Narrativ, sondern es geht eher um eine neue Perspektive auf nebeneinander existierende, sich möglicherweise überlagernde oder konfligierende geschichtskulturelle Deutungsmuster, Zeitpraktiken und Zeitordnungen. Auf diese Weise lässt sich die Kategorie der Geschichtskultur deutlich öffnen. Sie steht nicht mehr nur für ein (vermeintlich) wohl geordnetes Institutionengefüge mit klarer professioneller Rollenverteilung, sondern berücksichtigt wesentlich stärker auch die ephemeren und fluiden Formen des Umgangs mit Historischem. Geschichtskultur wird also einerseits dynamischer, andererseits lassen sich Möglichkeiten, aber auch Grenzen geschichtskultureller Partizipation besser analysieren.“ (Thünemann 2023, 48–49)

Insgesamt wird damit der Kollektivsingulär von Geschichtskultur weiter aufgelöst. Für eine plurale Gesellschaft ist somit anzunehmen, dass es dort plurale sowie dynamische Umgangsweisen mit Geschichte geben müsse, v.a. wenn man unterschiedliche „Erinnerungsmilieus“ oder „Submilieus“ in den Blick nehme (Lücke 2016; Meyer-Hamme 2009). Allerdings stellt diese Pluralisierung von Geschichtskultur noch keine nähere Operationalisierung des Gesamtkonstrukts Geschichtskultur dar und es bleibt noch offen, wie sich geteilte, widerstreitende oder gar konfligierende Umgänge empirisch erforschen lassen. Deshalb besteht weiterhin folgende Herausforderung für empirische Forschungen im Bereich Geschichtskultur:

„Konkret beobachten lässt sich ein Abstraktum wie Erinnerungs- oder Geschichtskultur als Gesamtbereich der Aktivitäten des Geschichtsbewusstseins (Rüsen 1997:38) bzw. als Art und Weise, wie eine Gesellschaft mit Vergangenheit und Geschichte umgeht (Pandel 2009:86) nicht.“ (Georgi et al. 2022b, 25)

Dennoch ergeben sich aus der Diskussion um diese Prämisse einer pluralen Geschichtskultur auch weitere Einsichten für die Theoretisierung und Fokussierung gewisser Aspekte von Geschichtskultur. So lässt sich in den genannten Defini-

tionen eine Diskursverschiebung dahingehend feststellen, dass nicht mehr nur die Produkte bzw. Manifestationen und das soziale System dahinter im Fokus stehen. Stattdessen ist das Gemeinsame dieser Definitionen von Geschichtskultur in pluralen Gesellschaften die Fokussierung auf die immer notwendiger werdenden Aushandlungsprozesse um Umgangsweisen mit Geschichte.

Als zweite These für das eigene Vorgehen lässt sich daher ableiten, dass Aushandlungsprozesse und die damit verbundenen Umgangsweisen als Teil gesellschaftlicher Praxis im Umgang mit Geschichte zu verstehen sind. Sie können somit als zentraler Aspekt von Geschichtskultur gefasst werden. Für eine plurale Gesellschaft ist zudem davon auszugehen, dass diese Praktiken unterschiedliche Ausprägungen annehmen. Anders formuliert lässt sich der Begriff der Geschichtskultur dahingehend erweitern, dass geschichtskulturelle Aspekte auch in den verschiedenen Formen und Weisen der Aushandlung gesellschaftlicher Praktiken des Umgangs mit Geschichte zum Ausdruck kommen. Damit stellt sich noch grundlegender die Frage danach, wie solche geschichtskulturellen Aushandlungsprozesse aussehen und wie sich deren Modi erfassen lassen.

C. Ansätze der Operationalisierung von Geschichtskultur für empirische Forschung

Einen ersten Ansatzpunkt zur weiteren Operationalisierung von Geschichtskultur liefert dahingehend das Konzept der ‚Erinnerungspraktiken‘, welches u. a. im Rahmen des Projektes Historisches Lernen in der Migrationsgesellschaft als heuristisches Konzept für eine empirische Erforschung von Geschichtskultur genutzt wurde (Georgi et al. 2022a). Auch hier wurde von Geschichts- bzw. Erinnerungskultur als einem pluralen und dynamischen Geflecht ausgegangen. Auf dieses versuchen die untersuchten Akteur:innen einzuwirken, wodurch in den Forschungen ein Teil gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse in den Blick geriet (Georgi et al. 2022b, 25). Um dem Problem zu begegnen, dass Geschichtskultur als Gesamtkonstrukt empirisch kaum erforschbar ist, wurden somit konkrete Erinnerungspraktiken einzelner Akteur:innen in den Blick genommen.

„Erinnerungspraktiken auf zwei Abstraktionsebenen:

Erinnerungspraktiken umfassen das Doing History konkreter und vielfältiger Aktivitäten. Dazu gehört die Organisation einer Demonstration, wenn es Bezüge zur Geschichtskultur gibt, eines historischen Stadtrundgangs oder einer Museumsführung ebenso wie die Produktion eines Geschichtsschulbuchs, um nur einige Beispiele zu nennen. Zu solchen konkreten Erinnerungspraktiken gehören also auch die Aktivitäten im Geschichtsunterricht, wie die Lektüre einer Quelle oder eines Geschichtsschulbuches, die

Durchführung eines Rollenspiels oder die Teilnahme an einem Geschichtswettbewerb. In solchen konkreten Erinnerungspraktiken äußern sich zugleich Praktiken auf der abstrakteren Ebene im Kontext Geschichtskultur. Zu Erinnerungspraktiken gehören immer auch Prozesse historischen Denkens (Sinnbildungen, Konstruktion von Identität und Orientierung), mit denen auf Formen von Geschichtskultur Bezug genommen wird (Reproduktion und Aneignung oder Transformation bestehender Deutungen oder die Ablehnung der historischen Sinnbildungsangebote).“ (Georgi et al. 2022b, 25–26)

Obwohl sich eine solche Operationalisierung für das Projekt und die in diesem Zuge stattgefundene Erforschung von individuellen Akteur:innen auf dem Feld der Geschichtskultur und dessen Professionen als praktikabel erwies, liegt diesem auch eine Fokussierung auf den Aspekt des Erinnerns zugrunde. Damit lag der Fokus auf individuellen Erinnerungen einzelner Vertreter:innen für unterschiedliche Kollektive, aus denen dann auf die gemeinsamen geteilten Erinnerungen (innerhalb) dieses Kollektivs geschlossen wurde.³⁹ Dies ist angesichts der im Projekt größtenteils durchgeführten Einzelinterviews mit individuellen Akteur:innen durchaus passend, aber Praktiken der Aushandlung mit ihren impliziten Anteilen werden so nicht sichtbar.

An dieser Stelle sei an die Erkenntnisse aus der Diskussion um den Forschungsstand zu Umgangsweisen Jugendlicher in schulnahen Kontexten erinnert (vgl. Kapitel 2). Dort wurde deutlich, wie Umgangsweisen mit Geschichte in Gruppen nicht nur durch eine explizite Ebene des ‚Was‘, sondern auch durch implizite handlungspraktische Erfahrungen und ein ‚Wie‘ des Handelns mit Geschichte geprägt werden. In diesem Sinne ließe sich auch folgende Definition von Geschichtskultur von Felix Hinz und Andreas Körber lesen:

„Zum anderen besitzt der Kulturbegriff aber auch die Bedeutungsfacette, dass wesentliche Teile solcher Gemeinsamkeiten nicht zwingend der Bewusstheit zugänglich sind. Das betrifft gerade nicht nur absichtlich benennbare und somit ‚pflegbare‘ Tätigkeiten und Institutionen, sondern auch Formen der Wahrnehmung, des Fühlens und Wertens, der Gewohnheiten etc., die zumeist aufgrund ihres für selbstverständlich gehaltenen Geteilteins innerhalb einer Gruppe nicht mehr aktiv benannt werden (können). Sie werden nur dann und wohl auch nur teilweise bewusstseinsfähig und aktiv bewusst

39 Exemplarisch wird dieser Ansatz und die diesbezügliche Fokussierung auf individuelle Aspekte von „Erinnerungspraktiken“ auch an der Kategorisierung der Perspektiven geschichtskultureller Akteure deutlich (Meyer-Hamme und Chmiel 2023).

zugreifbar, wenn Erfahrungen damit gemacht werden, dass es nicht nur auch anders geht, sondern auch praktiziert wird.“ (Hinz und Körber 2020, 16)

Damit wird auch in der Theorie betont, dass Geschichtskultur nicht nur aus bewussten bzw. expliziten Akten des Erinnerns besteht, sondern ebenfalls implizite und gewohnte Aspekte umfasst, die die Autoren im „selbstverständlich gehaltenen Geteiltein“ zwischen Individuen einer Gruppe vermuten. Zurückgebunden an den Forschungsstand und geschichtskulturell gewendet bedeutet dies, dass es auch um die Frage nach dem implizit für richtig gehaltenen Umgang mit Geschichte geht. Demzufolge lassen sich die zuvor genannten Definitionen von Geschichtskultur als *shared*, *divided* und *conflicting memories* dahingehend erweitern, dass es in der Untersuchung von Geschichtskultur anhand von Aushandlungsprozessen auch um die Frage nach *shared*, *divided* und *conflicting memory practices* geht. Bezüglich der Umgangsweisen vermuten Hinz und Körber zudem, dass sich dahinter auch explizite Vorstellungen und Konzepte von Geschichte verbergen:

„Unter Geschichtskultur verstehen wir also gerade auch die je unterschiedlichen, aber eben nicht voneinander isolierten, sondern miteinander interagierenden, sich überlappenden Absichten, Hoffnungen und Befürchtungen, Bedeutungs- und Wertzuschreibungen und somit auch über den jeweiligen Einzelfall hinausreichende Konzepte und Theorien dessen, wie unsere Gegenwart mit Vergangenheit im Allgemeinen und mit bestimmten Ausschnitten von Vergangenheit zusammenhängt – und schließlich auch Konzepte und Vorstellungen dessen, was überhaupt ‚Geschichte‘ bzw. historische Narrative konstituiert und wozu sie jeweils gemacht sind.“ (Hinz und Körber 2020, 19)

Für die vorliegende Arbeit lässt sich mit Rückbezug auf die vorherigen Thesen daraus ableiten, dass an der gemeinsam geteilten Art und Weise, wie mit Geschichte umgegangen wird, ein Teilaspekt von Geschichtskultur empirisch erforschbar wird. Es ist daher anzunehmen, dass sich geschichtskulturelle Einflüsse sowohl in gemeinsam geteilten expliziten Aussagen als auch implizit in den jeweiligen gemeinsamen deutenden Umgangsweisen mit Geschichte beobachten lassen.

Abstrahierend bleibt somit Folgendes festzuhalten: Wenn Aushandlungsprozesse als notwendiger sowie integraler Bestandteil von plural gedachter Geschichtskultur zu fassen sind bzw. sich in diesen intersubjektiven Prozessen der Aushandlung ein Teilaspekt von Geschichtskultur fassen lässt, ergibt sich für die Empirie daraus die konkrete Frage, wie diese Prozesse aussehen und was das

implizit und explizit gemeinsam Geteilte in diesen Umgangsweisen ist. Außerdem ist aufgrund der Pluralität von Geschichtskultur anzunehmen, dass es diesbezüglich ganz unterschiedliche Modi von deutenden Umgangsweisen geben kann, wie sich u.a. an den Beispielen aus der Einleitung aufzeigen ließ. Damit ist zunächst der Gegenstandsbereich für eine Untersuchung von Umgangsweisen mit Geschichte am Beispiel von Bildungsgängen genauer definiert. Darüber hinaus bedarf es allerdings weiterer theoretischer Anleihen, auch um weiter zu klären, inwiefern die dort vermuteten Modi des Umgangs mit geschichtskultureller Sozialisation zusammenhängen mögen.

D. Praxeologische Ansätze der empirischen Untersuchung von Geschichtskultur

Ein Ansatz, geschichtskulturelle Umgangsweisen mit Geschichte auch empirisch in den Blick zu nehmen, besteht darin, Geschichtskultur über die Analyse von „Zeitpraktiken“ bzw. Praktiken des Umgangs mit Geschichte und somit aus praxeologischer Perspektive zu untersuchen (Köster 2023).⁴⁰ Hierzu sieht Thünemann bereits in den frühen Definitionen gewisse Anschlusspunkte, die es auch theoretisch ermöglichen, sich dem Phänomen Geschichtskultur über die Betrachtung von Praktiken zu nähern:

„Praktiken des Umgangs mit Historischem sind im geschichtskulturellen Diskurs auch bislang schon teilweise berücksichtigt worden, allerdings kaum systematisch. Das gilt beispielsweise für die Charakterisierung von Geschichtskultur als ‚Vergangenheitsgegenwärtigungspraxis‘. Und wenn Rüsen Geschichtskultur als ‚praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewusstsein‘ definiert, dann klingen praxeologische Bezüge zwar möglicherweise ebenfalls an, aber eher implizit. Einen wesentlichen Beitrag zur Systematisierung und Reflexion dieser Bezüge können insbesondere unterschiedliche Formen der Praxistheorie leisten, die an Überlegungen Pierre Bourdieus sowie den Praxisbegriff von Andreas Reckwitz anschließen und im deutschsprachigen Diskurs zur Geschichtskultur allmählich stärker rezipiert werden.“ (Thünemann 2023, 49–50)

Außerdem hebt Thünemann hervor, wie vereinbar dieser Ansatz mit pluralen Vorstellungen von Gesellschaft sei, wenn es im Hinblick auf Geschichtskultur um die Frage geht, „eine neue Perspektive auf nebeneinander existierende, sich möglicherweise überlagernde oder konfligierende geschichtskulturelle Deu-

⁴⁰ In seiner Konzeptionalisierung von ‚Zeitpraktiken‘ beruft sich Köster v.a. auf Achim Landwehrs Konzept der „Chronoferezenzen“ (Landwehr 2020).

tungsmuster, Zeitpraktiken und Zeitordnungen [einzunehmen, *Erg. DfV*]“ (Thünemann 2023, 48). Auffällig ist diesbezüglich, wie sehr Thünemanns praxeologische Wendung von Geschichtskultur in ihren Grundzügen der zuvor formulierten Vorstellung von Geschichtskultur als *shared*, *divided* und *conflicting practices* ähnelt. Allerdings gilt es weiter zu klären, inwieweit in so angelegten Untersuchungen neben explizit gemeinsam geteilten Anteilen ebenfalls implizite Aspekte von deutenden Umgangsweisen mit Geschichte mitgedacht werden. Damit verknüpft ist auch die Frage, welche Gegenstände bzw. Praktiken des Umgangs mit Geschichte wie empirisch untersucht werden.

Einen ersten Ansatz, Konzepte von Geschichtskultur praxeologisch und somit stärker von den Umgangsweisen ausgehend zu erforschen, lieferte Helen Wagner mit ihrer Dissertation zu Praxisformen der Geschichtsproduktion (Wagner 2022). Als konkreten Forschungsgegenstand ihrer Arbeit benennt sie „öffentliche Repräsentationen von Geschichte“ des Ruhrgebiets, deren Diskurse sie über mehrere Jahrzehnte hinweg analysiert (Wagner 2022, 12). Hierzu geht sie von Schönemanns Konzept von Geschichtskultur aus und erweitert den Bereich der Professionen mit Pierre Bourdieus Feldbegriff, sodass sie Geschichtskultur als „soziales Feld“ definiert:

*„In Anlehnung an Pierre Bourdieu lassen sich die von Schönemann konzipierten Elemente als Elemente eines sozialen Feldes denken, also eines sozialen Raums, der durch die spezifischen Relationen der ihn konstituierenden Positionen gebildet und begrenzt wird. In der Konzeption Bourdieus zeichnen sich soziale Felder stets durch ein gemeinsames Interesse aus, also durch ein Ziel, das umkämpft und auf welches das Handeln der Akteur*innen und Institutionen innerhalb eines Feldes ausgerichtet ist.“* (Wagner 2022, 16)

Damit gelingt es ihr, Schönemanns statisches Modell so zu erweitern, dass das Handeln und auch das Aushandeln der Akteur:innen auf diesem von ihr abgesteckten Feld der Professionen und der hier produzierten öffentlichen Umgangsweisen mit Geschichte zum Ruhrgebiet in den Fokus gerät. Wagner nutzt Bourdieus Feldmetapher für Professionen von Geschichtskultur somit als „theoretische Perspektivierung“, um „Geschichtskultur als netzartiges Beziehungsgeflecht zu begreifen“ (Wagner 2022, 18–19).

Für Wagner ist v.a. Bourdieus Annahme zum Wettkampf auf dem Feld zentral, so „dass alle Beteiligten nach der Produktion von Geschichte als Bedeutung streben und um Deutungen von Geschichte kämpfen oder konkurrieren“ (Wagner 2022, 18). Davon verspricht sie sich, den Blick für verdeckte und im-

plizite Bedeutungen, die die Aushandlungsprozesse um die Darstellungen von Geschichten des Ruhrgebiets strukturieren, zu schärfen sowie die Relationalität dieser sozialen Praktiken des Umgangs mit Geschichte herauszuarbeiten. Durch eine solche Theoretisierung von Geschichtskultur gelingt es ihr, die stattfindenden Aushandlungsprozesse empirisch auch als solche zu erforschen und somit Geschichtskultur als „sich möglicherweise überlagernde oder konfligierende Deutungsmuster verschiedener Akteursgruppen“ zu betrachten (Wagner 2022, 27). Ausgehend von dieser Theoretisierung führt sie Diskursanalysen für ausgewählte öffentliche Umgangsweisen sowie Ausstellungen zur Geschichte des Ruhrgebietes durch (Wagner 2022, 81–280). Diesbezüglich bilanziert Folgendes:

*„Ich habe die Praxisformen des Zeigens, Normierens, Imaginierens, Inszenierens und Wissen Produzierens identifiziert, in deren Relationalität das geschichtskulturelle Feld sichtbar geworden ist. Indem der praxistheoretische Zugriff auf das Feld der Geschichtskultur weder von den geschichtskulturellen Produkten noch von den sie produzierenden Akteur*innen, sondern von den Praxen der historischen Bedeutungsproduktion aus fragt, beleuchtet er den Untersuchungsgegenstand aus verschiedenen Perspektiven.“* (Wagner 2022, 499)

Damit kann sie exemplarisch herausstellen, welches Potenzial ein praxeologischer Ansatz für eine Erforschung von Aushandlungsprozessen und dahinterliegende Logiken im Sinne einer Definition von Geschichtskultur als *shared*, *divided* sowie auch *conflicting practices* in den Umgangsweisen mit Geschichte bereithält. Ebenfalls sei erwähnt, dass Wagner dabei in der Praktik des Zeigens einen bewussten Umgang mit Bildbeständen und Postern als Teil dieses Diskurses der Produktion von Geschichten des Ruhrgebiets ausmacht. Dies belegt wiederum, welche wichtigen Funktionen Bilder in geschichtskulturellen Diskursen einnehmen. Deutlich wird an ihrer Arbeit zudem, dass diese Praktiken in Bezug und somit in einer Relationalität zueinander stehen. In mehrfacher Hinsicht ist ihre Untersuchung somit ein spannender Aufschlag, der das Potenzial praxeologischer Ansätze für die Untersuchung von Umgangsweisen mit Geschichte aufzeigt und die Frage nach der dahinterliegenden Logik betont. Somit gerät nicht nur das ‚Was‘ der Deutung, sondern auch das ‚Wie‘ und ‚Wozu‘ stärker in den Vordergrund.

Zur Einordnung dessen ist anzumerken, dass sich Wagner für ein ganz bestimmtes Feld öffentlicher Geschichtsproduktion entscheidet. Außerdem ist hinsichtlich ihres diskursanalytischen Ansatzes anzufügen, dass der Zugang

wiederum den Fokus auf die expliziten und kommunikativen Anteile von Praktiken legt. Obwohl es ihr damit gelingt, dahinterliegende und häufig implizit bleibende Logiken zu identifizieren, können Praktiken im Verständnis von Bourdieu durchaus umfangreicher sein, wie an späterer Stelle aufgezeigt wird (vgl. Kapitel 3.2).

Ein weiteres Beispiel, das an diesen Ansatz von Wagner anknüpft, sind Thünemanns Ausführungen zu Praxisformen. So schlägt Thünemann vor, unterschiedliche „geschichtsbezogene Praktiken“, die sich zu „bestimmten Praxisformen zusammenfassen lassen“, zu differenzieren (Thünemann 2023, 50). Sein Ziel ist es dabei, „die spezifische Logik dieser Praktiken, also den Umgang mit Zeitdifferenzen, deutlich zu machen“, weswegen er sie auch als „geschichtskulturelle Zeitdifferenzverarbeitungspraktiken“ bezeichnet (Thünemann 2023, 51). Als Differenzierungsmöglichkeit für Praxisformen unterbreitet er zudem den Vorschlag, zwischen den Praxisformen des *Wiederherstellens*, *Überschreibens*, *Umschreibens*, *Konservierens* sowie für die Geschichtswissenschaft des *Historisierens* zu unterscheiden. Die Praktiken sind dabei wie bei Wagner abgeleitet aus Beispielen von öffentlichen sowie teils institutionellen Umgängen mit Geschichte. So wird z.B. die Praxis des Konservierens allein als eine Logik von Archiven und Museen ausgemacht. Spannend wäre diesbezüglich, wo Thünemann den Geschichtsunterricht einordnet oder welche Logik er diesem zuschreibt, so weit geht dieser explorative Ansatz jedoch (noch) nicht.

Zusammengenommen mit Wagners Untersuchungen lässt sich daher festhalten, dass die Anleihen bei Bourdieu in Kombination mit den Erkenntnisinteressen nach den Praxisformen des Feldes Geschichtskultur und somit v.a. öffentlicher Geschichtsproduktionen zu neuen Einsichten hinsichtlich gewisser Logiken auf diesen Feldern führten. Weitergehend ist zurückgebunden an die auch von den Autori:nnen verfolgten pluralen Definitionen von Geschichtskultur allerdings anzunehmen, dass wir es mit einer Vielzahl an geschichtskulturellen ‚Spielfeldern‘ zu tun haben und somit noch ganz andere Praktiken und dahinterstehende Logiken bestehen mögen.

Einen dritten explorativen Aufschlag, geschichtsdidaktische Forschung mit Bourdieu praxeologisch zu wenden, liefert Markus Bernhardt mit seiner Analyse der Zeitpraktiken von Schulbuchaufgaben (Bernhardt 2023). Hierzu untersucht er acht aktuelle Schulbücher und daran explizit das Kapitel zum Deutschen Kaiserreich (Bernhardt 2023, 35). Als Vorteile eines praxistheoretischen Ansatzes nach Bourdieu für Umgangsweisen mit Geschichte in Schule hebt er v.a. den Aspekt hervor, dass damit auch „nicht absichtsvolles Bemühen eines Individuums“ sowie „routinisiertes und ritualisiertes Verhalten“ beschreibbar wird (Bern-

hardt 2023, 27). Demnach ließe sich Bourdieus Ansatz dazu nutzen, um den sozial-kulturellen Raum Unterricht angemessen zu berücksichtigen:

„Betrachtet man den Geschichtsunterricht als Teil von Schule als soziales Feld, kann man sagen, dass seine Praktiken stark ritualisiert sind und routiniert sind und der „Reproduktion der sozialen Strukturen“ und ihrer „Inkorporierung“ dienen.“ (Bernhardt 2023, 28)

Weitergehend schlussfolgert er deshalb, dass auch Geschichtsunterricht „aus einem bislang noch wenig erforschten Konglomerat von unterschiedlichen Praktiken besteht.“ (Bernhardt 2023, 29) Daran wird zum einen deutlich, dass sich Bourdieus Ansatz eignet, die in den Forschungen zu Bildungsgangsweisen sichtbar gewordenen handlungspraktischen Erfahrungen auch theoretisch zu verorten. Mit Verweis auf die Ergebnisse zu den Wahrnehmungen Jugendlicher zum Geschichtsunterricht ist demnach anzunehmen, dass es nicht die eine ritualisierte Praktik, sondern mehrere geben mag (vgl. Kapitel 2.2). Hinsichtlich der explorativen Umsetzung dieses Ansatzes von Bernhardt an Schulbuchaufgaben lässt sich zudem feststellen, dass aufgrund des Forschungsgegenstandes wiederum nur explizite Aspekte der Rahmung von Praktiken in den Blick kommen und nicht die Praktiken der Umsetzung von Aufgaben selbst. Diesbezüglich kommt Bernhardt zu dem Ergebnis, dass die Aufgaben v.a. auf exemplarische Zeitpraktiken und somit exemplarische Sinnbildungen abzielen. Daraus lässt sich allerdings nicht schlussfolgern, dass die Aufgaben von Lernenden auch so verstanden oder umgesetzt werden.

Insgesamt wird somit deutlich, dass ein Bezug auf Bourdieus Theorien weiterführende Ansätze für eine Untersuchung von Umgangsweisen mit Geschichte hervorbringt und damit auch dahinterliegende Logiken des Handelns empirisch greifbar werden. Allerdings wurde dieser Ansatz bisher v.a. für die Analyse von individuellen Umgangsweisen, ganz bestimmten geschichtskulturellen Spielfeldern und Produkten dessen angewendet. Vor diesem Hintergrund und der erarbeiteten Definition von Geschichtskultur als *shared, divided* und *conflicting memory practices* sowie der Frage nach gemeinsam geteilten Modi in Aushandlungsprozessen zu Kolonialfotografien bei Jugendlichen sind die Annahmen Bourdieus daher theoretisch weiter zu wenden. Ziel ist es, diese vor dem Hintergrund intersubjektiver Anteile in Aushandlungsprozessen für die Analyse von Umgangsweisen mit Geschichte nutzbar zu machen.

3.2 ‚Deutungspraktiken‘ und diesbezügliche ‚Spielregeln‘ in Umgangsweisen mit Geschichte als praxeologische Wendung von geschichtskulturellen Praktiken

An dieser Stelle sei vorweggenommen, dass nur auf ausgewählte Aspekte der Forschungen und Theorien Pierre Bourdieus eingegangen werden kann. Dies ist einerseits der Bandbreite seiner Werke zu verschiedensten gesellschaftlichen Aspekten geschuldet, wie z.B. zu den bereits erwähnten sozialen Feldern, dem diesbezüglichen ‚sozialen Sinn‘, verschiedenen Kapitalsorten sowie dem ‚Habitus‘ und zur ‚praktischen Vernunft‘ (Bourdieu 1987, 1992; Bourdieu und Wacquant 1996). Andererseits ist die Beschränkung auf Bourdieus praxeologische Sichtweise auf Handeln auch auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit zurückzuführen. Hierzu ist auf die Grundfragen seiner praxeologischen Sichtweise und der Fokussierung auf Handlungspraktiken einzugehen.

Grundlegend ist eine praxeologische Sichtweise nach Bourdieu darauf ausgerichtet, zu untersuchen, „wie sie [die Praxis, *Anm. DfV*] im Vollzug generiert wird“ (Saalmann 2014, 197). Diesbezüglich konnte Bourdieu in seinen Beobachtungen z.B. von Hochzeitspraktiken feststellen, dass die Praxis nicht nur expliziten gesellschaftlichen Regeln folgt, sondern im praktischen Handeln „immanente Logiken“ und Strategien angelegt sind, die auf vorherige Erfahrungen zurückgehen (Bourdieu 1992, 80–81). Dies gilt es, im folgenden Kapitel auf die zu untersuchenden Umgangsweisen mit Geschichte zu übertragen, um somit die Betrachtungsperspektive für Aushandlungsprozesse sowie Umgangsweisen mit Geschichte im Hinblick auf praxeologische Begriffe wie Praktiken und dahinterliegende Strategien begrifflich zu schärfen. Anders ausgedrückt, geht es darum, die zuvor abgeleiteten gemeinsam geteilten Aushandlungspraktiken und deren implizite sowie explizite Anteile mit Bourdieus Vorstellungen vom „praktischen Sinn“ und darin angelegten „immanenten Logiken“ theoretisch zu füllen (Bourdieu 1992, 79–81).

A. Bourdieus Vorstellung von erster und zweiter Ordnung

Grundsätzlich zielt Bourdieus Theorie darauf ab, Brücken zwischen einem Dualismus von Strukturalismus sowie Subjektivismus zu schlagen (Bourdieu 1992, 27 ff.). Seine Theorie erweist sich somit als ein geeignetes Instrument, um die in den Modellen von Geschichtskultur kritisierte Trennung von Individuum und Gesellschaft zu überwinden (vgl. Kapitel 3.1). Dies unterstreicht auch die fol-

gende Kategorisierung von Bourdieus Perspektive zur Erforschung des Verhältnisses von Subjekt und Gesellschaft von Loic Wacquant:⁴¹

„Die Soziologie hat laut Pierre Bourdieu die Aufgabe, die verborgensten Strukturen der sozialen Welten aufzudecken, aus denen das soziale Universum besteht, sowie die Strukturen der Mechanismen, die auf Reproduktion oder Transformation dieser Welten hinarbeiten (Bourdieu 1989a). Dieses Universum weist die Besonderheit auf, daß die Strukturen, aus denen es besteht, sozusagen ein Doppelleben führen. Sie existieren zweimal, einmal in der „Objektivität erster Ordnung“, die durch die Distribution der materiellen Ressourcen und der Möglichkeiten der Aneignung von gesellschaftlich seltenen Gütern und Werten (Kapitalsorten in Bourdieus Sprache) gegeben ist, und ein zweites Mal in der „Objektivität zweiter Ordnung“, die aus den mentalen und körperlichen Schemata besteht, die als symbolische Matrix des praktischen Handelns fungieren, also als Verhaltensweisen, Gedanken, Gefühle und Urteile der sozialen Akteure.“ (Bourdieu und Wacquant 1996, 24)

In dieser Aufteilung in zwei Ordnungen drückt sich sein Grundverständnis von Sozialisation aus. Demnach leben wir „kontinuierlich unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen“, was sich in den „Individuen als ein Ensemble von dauerhaften und übertragbaren Dispositionen niederschlägt“ (Bourdieu und Wacquant 1996, 32). Damit ist keinesfalls gemeint, dass die eine Ordnung vollständig in der anderen Ordnung aufgeht, vielmehr ist das Verhältnis dieser beiden Ordnungen relational zueinander zu denken (Bourdieu und Wacquant 1996, 35–36). Bourdieus Betrachtungsperspektive baut demnach auf der Grundhypothese auf, dass diese Ebenen „genetisch zusammenhängen“ und sich soziale und kognitive Strukturen somit gegenseitig bedingen:

„Zwischen der Gesellschaftsstruktur und den mentalen Strukturen, zwischen den objektiven Aufteilungen der sozialen Welt [...] und den Wahrnehmungs- und Aufteilungsprinzipien, die die Akteure auf sie anwenden, besteht eine Korrespondenz [...]“ (Bourdieu und Wacquant 1996, 31)

41 Zur Erklärung der Co-Autorenschaft ist anzuführen, dass das Buch *Reflexive Anthropologie* zu Bourdieus Theorien und Begriffen im Rahmen eines Seminars unter der Leitung von Loic J. D. Wacquant und daran anschließenden Gesprächen mit Bourdieu entstanden ist (Bourdieu und Wacquant 1996).

Vor diesem Hintergrund lassen sich mit Bourdieu Handlungen als ein ständiges In-Beziehung-Setzen zwischen subjektiver und objektiver Ordnung verstehen, wodurch sich beim Individuum gewisse Dispositionen und Muster (Habitus) aufbauen.⁴² In diesem Kontext sind auch die von Bourdieu als Untersuchungsgegenstand ausgemachten Praktiken als Form von sozialem Handeln zu verstehen. Sein Augenmerk in der Erforschung dieser liegt dabei auf den in Praktiken angelegten „Strategien“, wobei mit Strategien laut Wacquant Folgendes gemeint ist:

„Sein [Bourdieu, Erg. DFV] Begriff der Strategie meint nicht die absichtliche und planvolle Verfolgung von bewußten Zwecken, sondern die aktive Entfaltung von objektiv gerichteten ‚Handlungsverläufen‘, die Regelmäßigkeiten unterliegen und kohärente und sozial intelligible Konfigurationen bilden, obwohl sie keiner bewußten Regel folgen und keine vorausgeplanten Ziele ansteuern, wie sie beim Strategen vorausgesetzt sind.“ (Bourdieu und Wacquant 1996, 48)

Es zeigt sich, wie in Bourdieus praxeologischer Perspektive nicht nur der Fokus auf Praktiken, sondern auch auf die Prämisse angelegt ist, dass im Handeln Regelmäßigkeiten bestehen, die nicht nur expliziten Regeln, sondern auch impliziten Logiken folgen. Diese Theoretisierung von Praktiken ist im Folgenden weiter für eine praxeologische Betrachtung von gemeinsam geteilten Umgangs-

42 Den Begriff Habitus hat Bourdieu über die Jahre zwar unterschiedlich formuliert, jedoch kreist die Definition meist um folgende Eigenschaften: *„Der Habitus [stellt, Erg. DFV] ein Ensemble historischer Relationen dar, die sich in Gestalt der geistigen und körperlichen Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata in den individuellen Körpern niedergeschlagen haben.“* (Bourdieu und Wacquant 1996, 36–37) In dieser Arbeit wird aus verschiedensten Gründen nicht vom Habitus gesprochen: Zum einen ist der Habitusbegriff ein nahezu allumfassender Begriff, um die strukturierten Strukturen im menschlichen Handeln begrifflich zu fassen und wurde von Bourdieu meist an großen Lebensentscheidungen sowie beruflichem Handeln erforscht. Somit zielt der Begriff des Habitus auf viel umfassendere Dispositionen, die eine grundlegende „Beziehung zur Welt“ auch über einen längeren Zeitraum hinweg umfassen (Krais und Gebauer 2002). Damit ist der Begriff viel größer als das, was empirisch immer nur ausschnittshaft dazu in den Blick gerät. Beispielsweise weist Thimo Bloh in seiner Arbeit auf die daraus entstehende „Notwendigkeit“ hin, für empirische Forschung ‚den‘ Habitus in irgendeiner Form zu unterteilen, zu differenzieren, um ihn als „analytischen Begriff brauchbar zu machen“ (Bloh 2021, 99–101). Außerdem ist der Habitusbegriff insofern für den Gegenstand dieser Arbeit nicht passend, als es in den Untersuchungen von gemeinsam geteilten Umgängen nicht um den Habitus Einzelner geht, sondern in welcher Weise und mit welcher Logik ausgehend davon gemeinsam geteilte oder auch konfigrierende Deutungen von Geschichte hergestellt werden.

weisen mit Geschichte zu wenden. Hierzu werden Bourdieus Metaphern vom „Spielfeld“ sowie den „Spielregeln“ auf Geschichtskultur und gemeinsam geteilte Umgangsweisen mit Geschichte übertragen (Bourdieu 1992; Bourdieu und Wacquant 1996).

B. ‚Spielfelder‘ als Metapher für soziale Systeme und deren Übertragung auf das Konzept Geschichtskultur

Zur besseren Darstellung dieser Prämisse von den Einflüssen der Strukturen erster Ordnung und zur Füllung des „leeren Begriffs der ‚Gesellschaft‘“ benutzt Bourdieu Begriffe wie „sozialer Raum oder Felder“ (Bourdieu und Wacquant 1996, 37). Darauf basiert auch seine Metapher von gesellschaftlichen Spielfeldern als Beschreibung für soziale Zusammenhänge:

„Felder sind, im Gegensatz zur diffusen Gesellschaft, konkrete, thematisch zentrierte soziale Einrichtungen, Subsinnwelten oder Systeme – je nachdem, ob man dies sozialkonstruktivistisch oder systemtheoretisch übersetzen möchte. [...] Jedes Feld gehorcht eigenen inneren Gesetzen, die nicht auf ökonomische Ziele reduziert werden können.“ (Bourdieu 1998, 149)

Somit ist ein Feld nie als Abbild des Gesamten einer Gesellschaft zu verstehen, sondern Gesellschaften setzen sich aus mehreren Feldern und diese wiederum aus weiteren thematisch zentrierten Unter- und Teilfeldern zusammen. Hinsichtlich der Übertragung auf die zuvor verwendete Definition von Geschichtskultur von Hinz und Körber ist diese Metapher auch dahingehend anschlussfähig, da Geschichtskultur dort ebenfalls als ein „Überbegriff für alle Formen des praktischen Umgangs mit Geschichte in einem Kollektiv“ gefasst wird (Hinz und Körber 2020, 15). Daraus folgt für die empirische Erforschung, dass Geschichtskultur nie als Ganzes in den Blick geraten kann. Des Weiteren formuliert Bourdieu als Charakteristikum eines Feldes den Wettkampf:

„In einem Feld kämpfen Akteure und Institutionen mit unterschiedlichen Machtgraden und damit Erfolgsaussichten nach den für diesen Spielraum konstitutiven Regularitäten und Regeln um die Aneignung der spezifischen Profite, die bei diesem Spiel im Spiel sind.“ (Bourdieu und Wacquant 1996, 133)

Damit unterstreicht Bourdieu wiederum, dass es bei Aushandlungen auf Spielfeldern auch um Macht geht. Auf Geschichtskultur übertragen bedeutet dies, dass auf den Spielfeldern der Geschichtskultur Deutungen nicht einfach so be-

stehen, sondern damit ein Anspruch auf Geltung einhergeht. Diesen Geltungsanspruch von historischen Deutungen führt Rüsen zwar nur für die Arbeit von Historiker:innen genauer aus (1997, 160f.), jedoch lässt sich dies m.E. auch auf geschichtskulturelle Aushandlungsprozesse übertragen. Dementsprechend geht es in geschichtskulturellen Aushandlungsprozessen ebenfalls um Ansprüche auf Deutungshoheit. Exemplarisch zeigt sich dies an gesellschaftlich verhandelten Fragen, wessen Geschichten thematisiert und anerkannt werden.⁴³

Ausgehend von dem Wettkampf um Macht enthält Bourdieus Modell der Spielfelder zudem eine Vorstellung von Veränderung und Dynamik. So formuliert er Spielfelder weitergehend als „ein[en, Erg. DFV] Ort von Kräfte- und nicht nur Sinnverhältnissen und von Kämpfen um die Veränderung dieser Verhältnisse, und folglich ein Ort des permanenten Wandels“ (Bourdieu und Wacquant 1996, 133). Damit ermöglicht die Konzeptualisierung von Geschichtskultur als Spielfelder mit Teil- und Unterfeldern auch Aspekte der Pluralisierung von Geschichtskultur und deren stetem Wandel zu fassen. Dies verdeutlichen auch Bourdieus Ausführungen zu den Anfängen und Grenzen der Felder:

„Jedes Feld bildet einen potenziell offenen Spielraum mit dynamischen Grenzen, die ein im Feld selbst umkämpftes Interessenobjekt darstellen. Ein Feld ist ein Spiel, das keiner erfunden hat und das viel fließender und komplexer ist als jedes nur denkbare Spiel.“ (Bourdieu und Wacquant 1996, 133)

Zusammenfassend lässt sich Bourdieus Vorstellung von Spielfeldern somit als ein relationales Geflecht fassen, innerhalb dessen Subjekte handeln. Im Sinne der Übertragung auf Geschichtskultur hieße dies, dass sich Spielfelder auch um ein Interessenobjekt bilden, wobei für Geschichte wiederum an gewisse thematische Schwerpunkte zu denken ist. Bei Helen Wagner und ihrer praxeologischen Wendung von Bourdieus Metapher besteht dann ein Spielfeld z.B. aus den von ihr beobachteten Museen und deren Akteur:innen, die sich an der Produktion von Geschichte des Ruhrgebiets beteiligen. Außerdem werden die Grenzen des Spielfeldes auch durch die technischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, wie etwa Möglichkeiten staatlicher Finanzierung, der Möglichkeiten von Werbung usw. abgesteckt (Wagner 2022).

43 Die Metapher der Spielfelder ließe sich auch um weitere Charakteristiken wie z.B. eine ökonomische Dimension erweitern, wie dies für Geschichtskultur z.B. von Thünemann betont wird (Thünemann 2018, 136).

Im Hinblick auf die Übertragung der Spielfeldmetapher lässt sich daher ableiten, dass Geschichtskultur aus verschiedenen Spiel- sowie Unterfeldern und aufgrund der verschiedenen Grade an Institutionalisierung sogar aus Arenen besteht. Auf und in diesen Feldern werden unterschiedliche historische Themen und Umgangsweisen damit verhandelt und gleichzeitig bilden sich dadurch in dem relationalen Geflecht wiederum gewisse Umgangsweisen mit Geschichte aus. Der Wettkampf, der auf jedem dieser Spielfelder und Arenen der Geschichtskultur ausgetragen wird, ist dann der Wettkampf um Deutungshoheit sowie Geltungsansprüche samt der Frage nach angemessenen Umgangsweisen mit Geschichte in all seinen Facetten. Ein Individuum spielt somit zugleich auf unterschiedlichen Feldern mit nicht immer identischen Spielregeln, wie z.B. dem Geschichtsunterricht, der Familie, den Peers oder bei Freizeitaktivitäten.

C. Die Prämisse von Strategien des Spielens und die Frage nach gemeinsam geteilten Spielregeln

Nachdem die Metapher des Spiels von der Seite des Spielfeldes und somit ausgehend von den geschichtskulturellen Rahmenbedingungen erörtert wurde, steht im Folgenden Bourdieus Metapher des Spiels im Hinblick auf praktische Handlungen und Tätigkeiten des Spielens im Fokus:

„Das Bild von einem Spiel ist vermutlich nicht die schlechteste Art, sich soziale Verhältnisse zu veranschaulichen. Allerdings ist es auch nicht ungefährlich. Denn von Spiel zu reden, das legt nahe, daß es am Anfang jemanden gab, der sich das Spiel ausgedacht, die Regeln festgelegt, gewissermaßen den ‚Gesellschaftsvertrag‘ gestiftet hat. Mehr noch: damit wird suggeriert, daß es überhaupt Spielregeln gibt, das heißt explizite, meistens schriftlich niedergelegte Normen usw. In Wahrheit ist alles sehr viel komplizierter. Unter Spiel lässt sich auch verstehen: daß eine Reihe von Leuten an einer geregelten Tätigkeit teilnehmen, einer Tätigkeit, die sich nicht notwendig aus der Befolgung von Regeln ergibt, sondern die bestimmten Regelmäßigkeiten gehorcht. ‚Spiel‘ ist der Ort, an dem sich eine immanente Notwendigkeit vollzieht, die zugleich eine immanente Logik ist. In einem Spiel darf man nicht einfach irgendetwas tun.“ (Bourdieu 1992, 85)

Grundlegend geht Bourdieu dabei von zwei Aspekten aus. Zum einen führt das Handeln von Spielenden in den sozialen Kontexten des Spielfeldes dazu, dass so etwas wie ein ‚praktischer Sinn‘ für das Handeln auf dem Spielfeld angeeignet wird, den Bourdieu wie folgt definiert:

„Das heißt der ‚praktische Sinn‘ oder, wenn man will, das, was man auch ‚spielerisches Gespür‘ nennen könnte: der gekonnte praktische Umgang mit der immanenten Logik eines Spiels, die praktische Beherrschung der ihm innewohnenden Notwendigkeit – und dieser ‚Sinn‘ wird durch Spielerfahrung erworben und funktioniert jenseits des Bewußtseins und des diskursiven Denkens [...]“. (Bourdieu 1992, 81)

Dies bedeutet zum einen, dass durch die Praxis des Mitspielens um einen Gegenstand Spielende implizite praktische Erfahrungen aufbauen, die wiederum weitere Aktionen beeinflussen. Bourdieu bezeichnet dies weitergehend auch als den „Effekt des Spielfeldes“ (Bourdieu und Wacquant 1996, 130–131). Zurückgebunden an die im Diskurs um den Forschungsstand herausgestellten handlungspraktischen Erfahrungen zu Bildungsgangsweisen zeigen sich solche Effekte auch für Umgangsweisen mit Geschichte (vgl. Kapitel 2.2). Zum anderen nimmt Bourdieu an, dass diese praktische Erfahrung zum Handeln von Menschen im sozialen Miteinander nicht nur expliziten Regeln folgt, sondern gewissen Regelmäßigkeiten, ohne dass dies bedeute, man könne einfach irgendetwas tun (Bourdieu 1992, 85). Dies unterstreichen auch folgende Ausführungen zur Mehrdeutigkeit dieses Wortes:

„Tatsächlich wird der Gegensatz, wie mir scheint, durch die Vieldeutigkeit des Wortes Regel verschleiert und damit das Problem, das ich zu stellen versuche, zum Verschwinden gebracht: Man weiß nie genau, ob unter ‚Regel‘ ein juristisches oder quasi juristisches Prinzip zu verstehen ist, das von den Akteuren mehr oder minder bewußt hervorgebracht und gehandhabt wird, oder eine Gesamtheit von objektiven Regelmäßigkeiten, die sich jedem aufzwingen, der in ein Spiel eintritt. Auf eine der Bedeutungen bezieht sich, wer von ‚Spielregel‘ spricht. Man kann aber auch noch eine dritte Bedeutung im Kopf haben: ‚Regel‘ als ein vom Wissenschaftler zwecks Erklärung des Spiels erarbeitetes Modell, Prinzip.“ (Bourdieu 1992, 81)

Damit bestehen nach Bourdieu drei Bedeutungen von Regel: Erstens als explizite Norm; zweitens als implizite Regelmäßigkeit im Handeln; drittens als eine empirische Rekonstruktion von Regelmäßigkeiten in Verhaltensweisen zu einem Modell.

Zusammengefasst lässt sich aus Bourdieus Spielmetapher die Prämisse ableiten, dass sich in den Erfahrungen zum Handeln auf sozialen Feldern nicht nur ein Wissen bezüglich des ‚Wie‘ eines angemessenen Umgangs mit einem Gegenstand ansammelt, sondern sich ebenfalls darin immanente Logiken bzw. Spielregeln zum Sinn und Zweck des Spielens aufbauen, also ein ‚Wozu‘ darin

angelegt ist. Diese erfahrungsbedingten Dispositionen sowie die darin enthaltenen Wahrnehmungs- und Handlungsmuster sind, wie zuvor bereits aufgezeigt, ein Ergebnis von Sozialisation. Dabei gehen sie weder vollständig in bestehenden Strukturen erster Ordnung auf, noch lassen sie sich ausschließlich der subjektiven Ebene zweiter Ordnung zuschreiben. Abschließend lässt sich also sagen, dass in dem ‚Wie‘ der Praktiken auch implizit ein ‚Wozu‘ angelegt ist. Zusammengefasst bezeichne ich dies metaphorisch als Spielregeln.⁴⁴

In Bezug auf die anfangs diskutierten Konzepte von Geschichtskultur und in Anlehnung an Schönemanns Metapher von geschichtskulturellen Institutio-

-
- 44 Als einer der Ersten etablierte Johan Huizinga den Spielbegriff innerhalb der Kulturwissenschaft. Durch seine Ausführungen zum Homo Ludens in den 1930er-Jahren wurde die Spielmetapher zum zentralen Ansatz der Erklärung menschlicher Kultur und kultureller Praktiken (Huizinga 1939). Seine zentrale These zum Menschen als Homo Ludens war, dass sich menschliche Kultur aus dem Spiel entwickle (Ebeling 2014, 8). Huizinga definiert Spiel hierzu wie folgt: *„Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgelegter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird; ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des „Anderssein“ als das „gewöhnliche Leben“. [...] Alle Völker spielen, und sie spielen merkwürdig ähnlich; trotzdem fassen nicht alle Sprachen den Begriff Spiel in einem einzigen Wort so fest und zugleich so weit wie die modernen europäischen.“* (Huizinga 1939, 45–46) Deutlich wird dabei, wie zum einen Überschneidungen zu Bourdieus Spielfeldbegriff und der Bedeutung von Spielregeln bestehen, wobei Huizinga das Spielen auch als anthropologische Konstante formuliert. Huizinga betrachtet das Spiel jedoch allein von den expliziten Regeln. Dies mag auch darauf zurückzuführen sein, dass er sich in der Nutzung der Spielmetapher auf andere Aspekte fokussierte, wie auch Roger Caillois hervorhebt: *„Es [das Werk Huizingas, Erg. DfV] untersucht überwiegend äußere Strukturen, nicht die inneren Einstellungen, die dem Verhalten seine eigentliche Bedeutung verleiht. Daher widmet es den Formen, den Regeln des Spiels mehr Aufmerksamkeit als den Bedürfnissen, die das Spiel befriedigt.“* (Caillois 2014, 62) Eben dieser Caillois ist als eine weitere Person zu nennen, die den Begriff des Spielens geprägt hat, indem er neben Kriterien für Spiele als Soziologe verschiedene Arten des Spielens untersuchte und dabei u.a. vier Formen des Spielens und darin angelegter Bedeutung differenzierte (Caillois 1960). Darüber hinaus gibt es mit wirtschaftswissenschaftlichen Ansätzen der Spieltheorie einen weiteren Strang, der sich v.a. mathematisch mit menschlichem Verhalten und dem darin vermuteten „strategischen Kalkül“ befasst (Berninghaus et al. 2002). Gemeinsam ist vielen Bezügen auf den Spielbegriff, dass sie v.a. zur Beschreibung von menschlichem Verhalten in sozialen Kontexten herangezogen werden und hier „Spieltheorie Phänomene am Rand des Erklärbaren“ erklärt (Ebeling 2014, 10). Bei Bourdieu liegt m.E. die Besonderheit in seiner praxeologischen Auslegung der Metapher, sodass er dieses soziale Miteinander nicht allein von den Spielfeldern und den expliziten Regeln ausgehend denkt, sondern der Sinn des Spiels erst in der Art und Weise des Spielens und darüber angeeigneten immanenten Logiken bzw. Spielregeln ersichtlich wird.

nen als „Hardware der Gesellschaft“ (Schönemann 2003) lassen sich Spielregeln zu Umgangsweisen mit Geschichte auch als eine Möglichkeit der Theoretisierung von gemeinsam geteilter ‚Software‘ der gesellschaftlichen Umgangsweisen mit Geschichte bezeichnen. Wie sich das Verhältnis von ‚Software‘ und ‚Hardware‘ von gesellschaftlichen Umgangsweisen weiter auf die Metaphern von Spielregeln und Spielfeldern übertragen lässt, gilt es im Folgenden zu erörtern.

D. Die Übertragung der Metapher der Spielregeln auf Umgangsweisen mit Geschichte

In der Übertragung der Vorstellung von Spielregeln nach Bourdieu auf gemeinsam geteilte Umgangsweisen mit Geschichte lässt sich zunächst festhalten, dass für geschichtskulturelle Spielfelder die Vorstellung von expliziten Regeln für Umgangsweisen mit Geschichte auf mindestens zwei Ebenen zu erweitern ist. Zum einen gibt es aufgrund der narrativen Struktur von Geschichte mehr oder weniger gemeinsam geteilte oder gar konfligierende Deutungen, die v.a. auf einer kommunikativen Ebene der Bezeichnungspraxis liegen und in denen eine sprachlich vermittelte Erfahrung von Vergangenheit angelegt ist.⁴⁵ Exemplarisch ließe sich an bestimmte konventionalisierte Deutungen für historische Themen denken, wie sie z.B. in Epochenenteilungen wie ‚Mittelalter‘ oder auch in Begriffen wie ‚Kolonialismus‘ oder ‚Mauerfall‘ angelegt sind. Dies wäre die auch an den Studien von Zülsdorf-Kersting und Mathis aufgezeigte kommunikative Ebene des ‚Was‘ der historischen Deutungen (vgl. Kapitel 2.2).

Zum anderen wurde neben den inhaltlichen und teils sprachlich konventionalisierten Deutungen in den empirischen Studien für Umgangsweisen mit Geschichte und besonders mit Bildern zudem eine zweite Ebene von expliziten Regeln v.a. für den Geschichtsunterricht erkennbar, die sich auch unter dem Begriff der Handlungsnorm fassen lässt. Grundlegend ist damit ein konkretes methodisches Prinzip oder ein Handlungsskript gemeint, wie mit historischen Medien umzugehen sei. Im Hinblick auf das Spielfeld Geschichtsunterricht sind dies Handlungsanweisungen, wie sie z.B. in Methodenbänden für Lehrkräfte explizit formuliert werden (Mayer et al. 2016; Pandel et al. 2021). In dieser Hinsicht zeigte sich in den Studien zu Bildumgangsweisen, dass z.B. Formen des ‚Dreischritts‘ der Bildinterpretation wie eine explizite Regel und teils sogar Norm des Umgangs mit Bildern wahrgenommen werden (vgl. Kapi-

45 In diesem Zusammenhang lässt sich auf geschichtstheoretische Diskurse und die zentrale Unterscheidung von Vergangenheit und Geschichte sowie die Bedeutung von Narrativität hinweisen, siehe hierzu u.a. Danto 1980; Barricelli 2017.

tel 2.1). Daran wird ersichtlich, dass es auch auf der Ebene des ‚Wie‘ bspw. für den Geschichtsunterricht explizite Regeln für Umgangsweisen mit Geschichte gibt. In Ansätzen wurde dabei deutlich, dass sich Lernende dazu unterschiedlich in Beziehung setzen bzw. eigene Praktiken des Umgangs damit ausbilden. Das folgende Teilkapitel widmet sich deshalb der Frage, inwiefern dies der einzig mögliche Zugang zu historischen Bildern ist und welche bildtheoretischen Prämissen mit diesen Ansätzen einhergehen (vgl. Kapitel 3.4).

Nimmt man somit an, dass Umgangsweisen mit Geschichte sowohl eine kognitive Dimension historischen Denkens als auch Praktiken samt gewisser Logiken umfassen, die wiederum auf geschichtskulturellen Spielfeldern verortet sind, so lassen sich in Anlehnung an Bourdieu Prämissen für eine empirische Erforschung der geschichtskulturellen Dimension von gemeinsam geteilten sowie konfligierenden Umgangsweisen mit Geschichte bei Jugendlichen ableiten:

- Jugendliche eignen sich Umgangsweisen mit Geschichte auf unterschiedlichen geschichtskulturellen Spielfeldern (Geschichtsunterricht, Familie, Peers usw.) neben Kenntnissen und Fähigkeiten auch handlungspraktische Erfahrungen im Hinblick auf Praktiken des Umgangs mit Geschichte an.
- Diese deutenden Praktiken setzen sich aus dem ‚Was‘ der historischen Deutung und dem ‚Wie‘ des Umgangs mit Geschichte zusammen und folgen wiederum gewissen impliziten Logiken, die sich als Spielregeln des Umgangs bezeichnen lassen.
- Wenn für Geschichtskultur zudem von *shared*, *divided* und *conflicting memory practices* auszugehen ist, dann ist neben Gemeinsamkeiten auch nach Kontrasten in den Umgangsweisen und diesbezüglichen Spielregeln zu suchen.

Ausgehend von diesen theoretischen Prämissen zu Deutungspraktiken und Spielregeln stellen sich für die empirische Forschung von Aushandlungsprozessen zu Geschichte daher folgende Teilfragen:

- Welche Praktiken von gemeinsam geteilten sowie konfligierenden Umgangsweisen und welche damit einhergehenden Deutungen lassen sich bei Jugendlichen in Aushandlungsprozessen zu Geschichte feststellen?
- Inwieweit sind in den Deutungspraktiken Regelmäßigkeiten zu finden, die auf gemeinsam geteilte Spielregeln des Umgangs mit Geschichte hinweisen?⁴⁶

46 Im Zuge der zuvor erwähnten notwendigen „Habitusdifferenzierung“ (vgl. FN 42) verwenden Nohl et al. z.B. Begriffe wie „Habits“ und „Handlungsorientierungen“ (Nohl 2015, 222). „Habits“ bezeichnen dabei „Ebenen unterhalb“ des Habitus mit bereits „stabilisierten Prak-

- Inwieweit lassen sich Spannungslinien sowie Kontraste in den Umgangsweisen und diesbezüglichen Spielregeln feststellen?

Diese Teilfragen gilt es, im folgenden Kapitel weiter an einem thematischen Beispiel zu wenden.

3.3 Gemeinsam geteilte sowie konfligierende Deutungspraktiken zu Kolonialgeschichte

Wenn es darum geht, gemeinsam geteilte Spielregeln des Umgangs mit Geschichte zu erforschen, dann bedarf dies grundsätzlich einer Konkretisierung an einem historischen Beispiel, um konkrete Umgänge mit Zeitdifferenzerfahrungen zu evozieren. Da diese Frage grundsätzlich im Bereich der geschichtskulturellen Sozialisationsforschung Jugendlicher zu verorten ist, liegt es nahe, dafür ein historisches Thema sowie Materialien auszuwählen, die gesellschaftlich über eine gewisse Präsenz verfügen und zu denen bereits Erfahrungen des Umgangs bestehen. Unter Bezug auf die Prämisse der Spielregeln sowie praxeologisch gewendet ergibt sich daraus die Frage, welche Erfahrungen mit Geschichte sich Jugendliche auf geschichtskulturellen Spielfeldern angeeignet haben. Dass diese Ebene der konjunktiven Erfahrungen mit Geschichte im Sinne von Themeneffekten sowie Handlungserfahrungen für Umgangsweisen mit Geschichte bedeutsam ist, konnte auch in der Diskussion bisheriger Studien aufgezeigt werden (vgl. Kapitel 2). Demzufolge wird es in diesem Teilkapitel zunächst darum gehen, das Feld der gesellschaftlichen Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte zu umreißen. Dies dient der Erfassung geschichtskultureller Rahmenbedingungen der Auseinandersetzung mit Kolonialgeschichte und somit einer ersten

tiken“ des In-Beziehung-Setzens zur Welt. Demgegenüber sei „Handlungsorientierung“ ein Modus Operandi, mit dem „Themen und Problemstellungen des Lebens bewältigt werden“. Dabei sind Handlungsorientierungen immer auf bestimmte „spezifische Weltausschnitte, mit denen der Mensch konfrontiert ist“ bezogen (Nohl 2015, 218). Demnach wären Umgangsweisen mit Geschichte grundlegend auf darin angelegte Handlungsorientierungen zu untersuchen. Dieser Begriff ist geschichtsdidaktisch zum einen bereits mit anderen Bedeutungen belegt (Völkel 2008). Zum anderen sind die genannten Begriffe m.E. nicht präzise genug, um in Umgangsweisen mit Geschichte angelegte geschichtsspezifische Aspekte wie Zeitdifferenzerfahrungen sowie narrative Abkürzungen und somit auch das ‚Was‘ bzgl. des historischen Gegenstandes zu berücksichtigen. Um diesen Aspekt als expliziten Teil von Umgangsweisen mit Geschichte in ein Verhältnis zum Handeln zu setzen, habe ich mich daher dazu entschlossen, von Deutungspraktiken und dahinterliegenden gemeinsam geteilten Spielregeln zu Umgangsweisen mit Geschichte zu sprechen.

Erfassung des Themeneffekts. Wie anhand der zuvor hergeleiteten Theorie von Geschichtskultur als *shared, divided* und *conflicting memory practices* aufgezeigt, ist dabei von einem Spannungsfeld von Deutungspraktiken auszugehen. Dementsprechend erfolgt die Betrachtung anhand kontrastiver Beispiele, mittels derer zentrale Spannungslinien geschichtskultureller Umgangsweisen nachgezeichnet werden. Abschließend wird ein Fokus auf bisherige Befunde zum Geschichtsunterricht sowie Ergebnisse zu Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte gelegt, da dies eines der geschichtskulturellen Spielfelder darstellt, auf denen sich Jugendliche gemäß Lehrplan mit der Thematik Kolonialismus auseinandersetzen müssen.

A. Kolonialgeschichte als gesamtgesellschaftliche Thematik mit variierenden Relevanzzuschreibungen

Als ein erstes prägnantes Beispiel und als Seismograf für eine wachsende Bedeutungszuschreibung der gesellschaftlichen Befassung mit Kolonialgeschichte im deutschsprachigen Kontext, aber gleichzeitig auch für ein damit einhergehendes Unbehagen, können die gesellschaftlichen Diskussionen um den sogenannten ‚Historikerstreit 2.0‘ bzgl. der Äußerungen des Wissenschaftlers Achille Mbembe gelesen werden, wie z.B. Sebastian Conrad ausführt:⁴⁷

„Um die gegenwärtige Aufregung zu verstehen, ist es hilfreich, den „Historikerstreit 2.0“ als Reaktion auf die Veränderung wichtiger gesellschaftlicher Rahmenbedingungen zu begreifen. Das liegt auch deshalb nahe, weil Themen mit kolonialem Bezug in jüngster Zeit in vielen Bereichen Konjunktur haben: Man denke an die Kontroversen um das Humboldt Forum und um die Rückgabe kolonialer Beutekunst, die Verhandlungen mit Namibia über Entschädigungszahlungen für den Genozid vor mehr als 100 Jahren oder die vielen Diskussionen um koloniale Straßennamen, darunter die Umbenennung der ‚Mohrenstraße‘ in Berlin. Koloniale Themen stehen allerorten auf der Tagesordnung. Das ist neu. Lange Zeit hatten im west- und ostdeutschen Erinnerungshaushalt koloniale Themen nur einen untergeordneten Platz.“ (Conrad 2023, 110)

Hinsichtlich der von Conrad festgestellten wachsenden Bedeutungszuschreibung zur Befassung mit Kolonialgeschichte sei mit Blick auf die Bezugsdis-

47 Als Verweis auf die inhaltlichen Debatten sei auf zwei Sammelbände hingewiesen, in denen Aspekte des Historikerstreits 2.0 verhandelt werden und in deren Betitelung – „Historiker Streiten“ und „Erinnerungskämpfe“ – die Kontroversität dessen deutlich wird (Neiman und Wildt 2022; Zimmerer 2023).

ziplin dieser Arbeit, der Geschichtsdidaktik, erwähnt, dass auch in dieser ein derartiger Wandel bemerkbar ist. Exemplarisch dafür stehen Martin Lückes Ausführungen im neu aufgelegten Praxishandbuch für Geschichtsdidaktik zum Begriff Geschichtskultur. Dieser wird dort anhand der Vorkommnisse rund um den Sturz des Denkmals von Edward Colston im Zuge von *Black Lives Matter*-Protesten erläutert (Lücke 2023). Demzufolge schlussfolgern Viola Georgi und Sina Freund, dass es einen „geschichtskulturellen Wandel“ der Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte von einem „blinden Flecken“ hin „ins öffentliche Bewusstsein“ gebe (Georgi und Freund 2022, 334). Gleichzeitig erkennt Jürgen Zimmerer in den aktuellen Entwicklungen indessen ein Abflauen der Bedeutsamkeit von Kolonialgeschichte und eine meist rein oberflächliche Auseinandersetzung mit Postkolonialismus:

„Das [Der Umgang mit Human Remains in Deutschland, Erg. DFV] muss niemanden wirklich wundern, denn die national-affirmative Wende ist in vollem Gange. Es wächst der Widerstand gegen postkoloniale Theorie und Geschichtsforschung, im Bund und ebenso in den Ländern. Diese waren lange Zeit die Speerspitze der Aufarbeitung, jetzt aber wird auch dort gebremst und abgewickelt. In Erfurt läuft die Koordinierungsstelle „Koloniales Erbe“ aus, in Bremen vergaß die derzeitige Regierung ihr Wahlversprechen, ein koloniales Dokumentationszentrum einzurichten. Ein paar Bronzen zurückzugeben oder human remains, mag niemanden stören; nach grundsätzlichen – kolonialen – Strukturen zu fragen, dagegen schon.“ (Zimmerer 2024)

Es lassen sich somit unterschiedliche und z.T. sogar gegensätzliche Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf Kolonialgeschichte in gesellschaftlichen Debatten vorfinden, die neben der vertieften Auseinandersetzung auch auf Desinteresse an der Thematik oder gar so etwas wie ‚koloniales Vergessen‘ hindeuten. Hierzu sei noch einmal an die in der Einleitung bereits erwähnte kontrafaktische Aussage des ehemaligen Ministers und Vizekanzlers Sigmar Gabriel im Jahre 2020 erinnert (vgl. Kapitel 1). Wie an dem Zitat aufgezeigt wurde, entstand es zwar im Zuge der Frage zu kriegserischen Auseinandersetzungen in Libyen, dennoch ist es ebenfalls als ein Ausdruck von „Geschichtsvergessenheit“ im Hinblick auf ehemalige deutsche Kolonien zu interpretieren, wie Mark Terkessidis herausarbeitet (Terkessidis 2021, 81).

Insgesamt lässt sich geschichtskulturell somit für die letzten Jahre ein Bedeutungszuwachs für die Beschäftigung mit Kolonialgeschichte feststellen. Gleichzeitig bestehen aber auch Anzeichen für (weiterhin) geringe bis fehlende und teils wieder abnehmende Bedeutungszuschreibungen zu Kolonialgeschichte

im Sinne von *shared, divided* und *conflicting memory practices*. Demzufolge ist hinsichtlich der Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte eine erste Spannungslinie bzgl. variierender Relevanzzuschreibungen zu Kolonialgeschichte auszumachen.

B. Umgänge mit Kolonialgeschichte im Spannungsfeld von ‚postkolonialen Perspektiven‘, ‚Kolonialverherrlichung‘ sowie ‚kolonialem Vergessen‘

Ausgehend von der Varianz der Relevanzzuschreibung lässt sich in Anlehnung an Jürgen Osterhammels Charakterisierung von Kolonialgeschichte als „Phänomen kolossaler Uneindeutigkeit“ auch hinsichtlich der in den Umgängen angelegten Perspektiven zunächst festhalten (Osterhammel 2009b, 8), dass eine Vielzahl an unterschiedlichsten gesellschaftlichen Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte besteht. Dennoch lässt sich darin eine zweite Spannungslinie ausmachen, die zwischen den Polen kritischer und eher affirmativer Bezüge auf Kolonialgeschichte verläuft. Wie solche Umgangsweisen exemplarisch aussehen können, welche Perspektiven damit verbunden sind und welche Kategorien sich daraus auch für die empirische Erhebung am Beispiel Kolonialgeschichte ableiten lassen, wird im Folgenden anhand der Differenzierung von ‚kolonialkritischen‘ und ‚postkolonialen‘ Umgangsweisen sowie ‚kolonialverherrlichender‘ und ‚kolonialverharmlosender‘ Umgangsweisen aufgezeigt.⁴⁸

Hinsichtlich kritischer Bezüge auf Kolonialgeschichte sei an dieser Stelle an das in der Einleitung angesprochene Beispiel des Umgangs bzw. Abdeckens von Bildern aus der Kolonialzeit erinnert (vgl. Kapitel 1). Wie aufgezeigt, wurden durch das Novum des Abdeckens sowie die Warnhinweise und Erklärungen zum kolonialen Blick die Bilder in eine Lesart eingebunden, die sich als kolonialkritisch kategorisieren lässt. Dies unterstreichen auch die dazugehörigen Erklärungen zum kolonialen Blick:

„Mit Bildern dieser Art wird ein Machtgefälle sichtbar und aufrechterhalten. Koloniale Bildsprache prägt und dominiert bis heute maßgeblich unsere Sehgewohnheiten und unsere Vorstellung von der Welt.“ (Ausstellungswerkstatt: Das ist kolonial! Zeche Zollern, Dortmund 2023)⁴⁹

⁴⁸ Im Folgenden werden die Begriffe nicht mehr in einfachen Anführungszeichen geschrieben, da sie im Rahmen der Analyse von Beispielen der Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte erläutert werden.

⁴⁹ Weitere Infos finden sich unter <https://zeche-zollern.lwl.org/de/ausstellungen/das-ist-kolonial/>. Zuletzt eingesehen am 13.03.2024.

Deutlich wird daran, wie der kritische Bezug auf Kolonialgeschichte v.a. auf der Prämisse von kolonialen Kontinuitäten in Denkstrukturen fußt. Damit liegt dieser Umgangsweise zum einen die Vorstellung einer kulturellen Dimension des Kolonialismus sowie zum anderen der „Unabgeschlossenheit“ dessen zugrunde (Grewe 2016, 17). Darüber hinaus lassen sich ebenfalls kritische Bezüge auf Kolonialgeschichte finden, die neben einer Kritik dieser Kontinuitäten versuchen, die Perspektive und Agency von Kolonisierten sichtbar zu machen. Exemplarisch dafür steht der vom Verein *Initiative Perspektivwechsel e.V.* in Zusammenarbeit mit Historiker:innen und Künstler:innen aus ehemaligen Kolonialgebieten herausgebrachte *Comic*. Zum Verständnis und Anliegen dessen formulieren sie Folgendes:

„Kolonialismus hat immer unterschiedlichste Formen der Opposition hervorgerufen. Im dominanten Geschichtsdiskurs sind Darstellungen von Widerstand jedoch unterrepräsentiert. Über koloniale Aggression in afrikanischen Ländern wird nach wie vor meist aus der Perspektive der Kolonisatoren berichtet. Mit diesem Buch möchten wir einen Anstoß geben, anticolonialen Widerstand in der Auseinandersetzung mit Kolonialismus und Neokolonialismus stärker zu berücksichtigen. Dafür haben wir drei Geschichten des anticolonialen Widerstands in Kamerun als Comic gestaltet.“ (Initiative Perspektivwechsel e.V. 2021, 5)

Hinsichtlich der dabei vertretenen Perspektive führen die Autor:innen zudem Folgendes aus:

*„Der Fokus des Buches auf anticoloniale Widerstandskämpfe bietet jedoch die Möglichkeit, den weißen kolonialrassistischen Blick zu brechen. Afrikaner*innen werden als politische Subjekte sichtbar und Formen des kreativen Widerstands gegen Kolonialpolitiken rücken in den Vordergrund.“* (Initiative Perspektivwechsel e.V. 2021, 7)

Damit wird bewusst und absichtlich ein Perspektivenwechsel angestrebt sowie eine Perspektive vertreten, die im Kontrast zu einer auf Kolonisatoren fokussierten Perspektive steht. Im Gegensatz zum ersten Beispiel wird damit nicht nur eine koloniale Perspektive und deren Kontinuität kritisiert, sondern dem auch bewusst eine Perspektive des Widerstands gegenübergestellt. Somit wird versucht, nicht nur die bisherige koloniale Perspektive, sondern auch eine Fokussierung von Geschichte als die Erzählung der jeweils eigenen „*pride and pain*“ zu überwinden. Gemeinsam ist beiden Umgangsweisen allerdings, dass sie sich jeweils als kritische Bezüge auf Kolonialgeschichte kategorisieren lassen.

Demzufolge zielen beide Deutungspraktiken darauf ab, kritisch auf Strukturen, Ungleichgewichte und Denkmuster hinzuweisen, die trotz der Dekolonisierung der allermeisten Kolonialgebiete weiterhin fortbestehen. Generell werden diese Umgangsweisen aufgrund der kritischen Ausrichtung auf Kontinuitätslinien unter dem Adjektiv postkolonial zusammengefasst, wobei sich hinter dem Begriff die volle Spannbreite postkolonialer Diskurse verbirgt, wie u.a. Kien Nghi Ha betont:

„So wird deutlich, dass postkoloniale Kritik sich immer mehr zu einem Sammelbegriff oder einer übergeordneten Kategorie entwickelt, die nahezu alle kritischen Ansätze und Themenfelder miteinander verbindet und sich dabei gleichzeitig ausdifferenziert.“ (Ha 2021, 177–178)

Damit hebt er hervor, dass neben der gemeinsam geteilten Kritik dieser Bezüge auch Ausdifferenzierungen zwischen diesen bestehen, wie auch bei dem Vergleich der Beispiele ersichtlich wurde. Daher soll an dieser Stelle noch kurz auf die Definition des Begriffs und sich ein hier abzeichnendes weites und enges Verständnis des Begriffs postkolonial eingegangen werden. Nach Grewe gibt es drei Charakteristika von postkolonialen Umgangsweisen mit Geschichte:

„Mit der (1) Unabgeschlossenheit des Kolonialismus, mit dem (2) Verständnis desselben als einer mentalen Struktur und der (3) Frage nach seinen (Rück)Wirkungen auf die europäischen Gesellschaften (hier die deutsche) sind drei zentrale Aspekte der postkolonialen Ansätze bereits umrissen.“ (Grewe 2016, 17)

In ähnlicher, aber etwas abgeänderter Form leitet Philipp Bernhard folgende „vier Claims“ aus der postkolonialen Theorie ab:

„1. Erweitertes Kolonialismusverständnis; 2. Überwindung des Eurozentrismus; 3. Aufzeigen der Gegenwartsbedeutung des Kolonialismus und von kolonialen Kontinuitäten; 4. Auseinandersetzung mit Kolonialrassismus“ (Bernhard 2022, 53).

Gemeinsam ist diesen Definitionen von postkolonial für die Geschichtsdidaktik zum einen die Vorstellung, dass Phänomene der Kolonialzeit als „koloniale Kontinuitäten“ bis in die Gegenwart reichen und „nicht nur eine Herrschaftspraxis“, sondern auch eine Ideologie umfassten (Bernhard 2022, 55). Zum anderen ist in beiden Formulierungen die normative Setzung der kritischen Bezugnahme auf Kolonialgeschichte angelegt, sodass der in kolonialen Kontinuitäten enthaltene

Eurozentrismus sowie Rassismus kritisch aufgearbeitet werden sollen. Damit liegt der Fokus v.a. auf der Kritik an Kolonialismus und auf der Intervention in dessen Kontinuitäten, wie es auch grundlegend für das vorgestellte Beispiel des Nichtzeigens der Kolonialbilder bzw. Brechen des kolonialen Blickes herausgestellt wurde. Dies deckt sich dabei gewissermaßen mit dem Grundanliegen postkolonialer Theoretiker:innen, nämlich Kritik zu üben sowie in eurozentrische Narrative zu intervenieren (Castro Varela 2015, 288 f.). Gleichwohl lässt sich in den Diskursen um Postkolonialismus eine weitere von ihnen zu unterscheidende Strömung mit einem engeren Verständnis von postkolonial ausmachen. Im Rahmen eines engeren Verständnisses von postkolonial wird neben der Kritik zusätzlich ein besonderer Perspektivenschwerpunkt formuliert, wie wiederum Ha ausführt:

„Postkoloniale Kritiker_innen sind bestrebt, jene Perspektiven und Themen aufzuwerfen, die innerhalb der bestehenden Ordnung keinen Platz beanspruchen dürfen. Dazu gehören gerade die unterrepräsentierten und kodierten Äußerungen marginalisierter Subjekte.“ (Ha 2021, 183)

Wie aufgezeigt, umfasst der Oberbegriff postkolonial verschiedenste kritische Bezüge auf Kolonialgeschichte in der Gegenwart. Allerdings lässt sich aus Has Ausführungen dennoch ein Merkmal zur Differenzierung zwischen Kolonialkritik und postkolonialen Perspektiven im engeren Sinne ableiten. So zielen postkoloniale Ansätze im engeren Sinne darauf ab, den Fokus auf Perspektiven von ehemals Kolonisierten oder im System des Kolonialismus Marginalisierten zu legen, um diesen Agency zu geben sowie Handlungsspielräume zuzugestehen. Exemplarisch fassbar wurde dies am vorgestellten Beispiel des Comics „Widerstand“ und dem zugrunde liegenden Anliegen, Geschichte aus der Perspektive der ehemals Kolonisierten zu erzählen. Wie bedeutsam die Wahl der Perspektiven für die Unterscheidung zwischen kolonialkritischen und postkolonialen Umgangsweisen ist, verdeutlicht auch die Betrachtung der Kolonialismus-Definition von Jürgen Osterhammel:

„Kolonialismus ist eine Herrschaftsbeziehung zwischen Kollektiven, bei welcher die fundamentalen Entscheidungen über die Lebensführung der Kolonisierten durch eine kulturell andersartige und kaum anpassungswillige Minderheit von Kolonialherren unter vorrangiger Berücksichtigung externer Interessen getroffen und tatsächlich durchgesetzt werden. Damit verbinden sich in der Neuzeit in der Regel sendungsideologische

Rechtfertigungsdoktrinen, die auf der Überzeugung der Kolonialherren von ihrer eigenen kulturellen Höherwertigkeit beruhen.“ (Osterhammel 2009b, 21)

In Osterhammels Definition zeigt sich eine Fokussierung auf die Agency der Kolonisatoren und legt somit deren Perspektiven nahe, weshalb diese als kolonialkritisch, aber nicht als postkolonial zu kategorisieren ist. Das heißt nicht, dass keine kritische Auseinandersetzung mit der Sichtweise der Kolonisatoren erfolgt, allerdings ergeben sich daraus andere Schwerpunkte und es geraten damit andere Perspektiven in den Blick als in einer postkolonialen Sichtweise. In diesem Sinne wird in dieser Arbeit zur besseren Differenzierung idealtypisch zwischen eher kolonialkritischen und postkolonialen Umgangsweisen im engeren Sinne differenziert. Dies ist allerdings als eine analytische Trennung zu verstehen, um unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und damit einhergehende Positionierungen sowie Perspektiven innerhalb kritischer Bezüge auf Kolonialgeschichte voneinander differenzieren zu können.

Neben kritischen Bezügen auf Kolonialgeschichte lassen sich auch offen kolonialverherrlichende Umgangsweisen finden. Ein Beispiel dafür ist das Buch des amerikanischen Politologen Bruce Gilley (2021). Auf Deutsch trägt es den Titel: „Verteidigung des deutschen Kolonialismus“ und wird mit folgendem Abstract auf der Seite des Manuscriptum Verlags beworben:

„Mit dem vorliegenden Band stellt der US-amerikanische Politologe Bruce Gilley unser sicher geglaubtes Wissen über die koloniale Vergangenheit des Deutschen Reiches auf den Kopf. Faktenbasiert, schonungslos und stets humorvoll entlarvt Gilley die post-moderne Kolonialforschung als Geisel politischer Korrektheit [...]. Im Gegenteil war die Kolonialzeit für die Kolonisierten objektiv gewinnbringend und für die Kolonisatoren subjektiv gerechtfertigt, wie Gilley unter Verweis auf prominente Quellen beweist. Eine Sicht auf die Vergangenheit vorzulegen, in der die Deutschen nicht ausnahmslos böse, ihre kolonialen Errungenschaften nicht allein von Gräueltaten und Rassismus geprägt waren, braucht Mut – heute mehr denn je.“ (Webseite des Manuscriptum Verlags)⁵⁰

Dies kann nicht nur als Anzeichen für einen affirmativen Bezug auf koloniale Vergangenheiten interpretiert werden, sondern darüber hinaus wird Kolonialgeschichte so mit Bedeutung aufgeladen, dass daran auch ein positives Selbstbild

⁵⁰ <https://www.manuscriptum.de/verteidigung-des-deutschen-kolonialismus.html>. Zuletzt eingesehen am 27.02.2024.

von „Deutschen“ geknüpft wird. Geschichte wird hier zudem als Bestätigung des Eigenen und nicht wie zuvor als Kritik am eigenen Selbstbild genutzt. Im Zuge dessen spielen auch koloniale Bilder eine besondere Rolle für dieses Buch, sodass Zeichnungen von Kolonisatoren aus der Kolonialzeit offen auf dem Cover des Buches verwendet werden. Setzt man diese Umgangsweisen in Relation zu den vorherigen, fällt Folgendes auf: Einerseits haben wir es hier ebenfalls mit einer Bedeutungsaufladung zu tun, die, wie zuvor bei den Autor:innen des Comics, durch Identifikationen mit bestimmten, aber jeweils völlig unterschiedlichen, Kollektiven geprägt ist. Andererseits widersprechen sich diese Deutungen von Kolonialgeschichte offen, sodass hier von konfligierenden Deutungen gesprochen werden kann.⁵¹

Neben offen kolonialverherrlichenden Deutungen bestehen auch Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte, die sich aufgrund der nicht offenen, aber dennoch affirmativen Bezüge auf Kolonialgeschichte als kolonialverharmlosend kategorisieren lassen. Ein Beispiel dafür sind u.a. strategische Gesellschafts- und Computerspiele, wie die Reihe zu *Siedler von Catan* oder *Anno*. So ist z.B. folgende Beschreibung des Spiels *Siedler von Catan* auf den Internetseiten zu finden:

„CATAN – DAS SPIEL: Versetzt euch in das Zeitalter der Entdeckungen: Eure Schiffe haben nach langer, entbehrungsreicher Seefahrt die Küste einer unbekannten Insel erreicht. Catan soll sie heißen! Doch ihr seid nicht die einzigen Entdecker. Auch andere unerschrockene Seefahrer sind an der Küste Catans gelandet: Der Wettlauf um die Besiedelung hat begonnen!“⁵²

Obwohl keine direkte Nennung von historischen Ereignissen, Figuren des Kolonialismus oder von spezifischen Kolonialgebieten vorkommt, ist in dieser Beschreibung und dem starken Bezug auf die Konzepte „Entdeckung“ sowie „Wettlauf“ eine Perspektive von Kolonisatoren mit dem Ziel der Landerobung angelegt, wobei in der Brettspielversion keine indigenen Völker die Gebiete bereits besiedeln. Das Spiel *Siedler von Catan* ist dennoch kein Einzelfall, wie auch

51 Dieses Beispiel lässt sich zwar als ein Extrembeispiel bezeichnen, jedoch ist es auch nicht ganz ungeläufig, wie ein Blick auf die Verkaufsliste bei Amazon verdeutlicht: Das Buch ist zwar Nummer 81.689 auf der Buch-Bestsellerliste von Amazon, aber für die Kategorie „Imperialismus“ ist es auf Nr. 65. Auch einige diesbezügliche Rezensionen und Kommentare verweisen darauf, dass es Zuspruch für diesen Umgang gibt.

52 <https://www.catan.de/catan-entdecken>. Zuletzt eingesehen am 20.01.2024.

der Blick auf digitale Spiele mit Bezug auf Kolonialgeschichte verdeutlicht. So führt z.B. Florian Kerschbaumer für das Computerspiel *Anno 1701* Folgendes aus:

„Spiele wie Anno 1701, die aufgrund ihrer Popularität und ihres ökonomischen Erfolgs unter dem Label ‚Klassiker‘ firmieren, haben sich explizit dem Phänomen Kolonialismus, sowohl in seiner zeitlichen als auch strukturellen Dimension, gewidmet. Im Vordergrund stehen – der Logik des Genres folgend – dabei im Regelfall die machtpolitischen, militärischen und ökonomischen Dimensionen des Kolonialismus aus einem europäischen Betrachtungswinkel.“ (Kerschbaumer 2018, 127)

Da koloniales Handeln bei solchen Strategiespielen häufig ein „essenzieller Bestandteil der Spielmechanik“ sowie „Fundament des Spielprinzips“ ist, ohne dass notwendigerweise dabei Bezüge auf konkrete historische Ereignisse und Personen gemacht werden (Kerschbaumer 2018, 127–128), lassen sich solche Umgangsweisen als kolonialverharmlosend kategorisieren. Zu einer ähnlichen Einschätzung für diesen Typus digitaler Spiele kommt u.a. Nico Nolden, wobei er ebenfalls auf Kontraste zwischen einzelnen Spielen hinweist:

„Koloniale Aspekte prägen viele Strategiespiele mit frühneuzeitlichen Szenarien. Kritisch ist dabei eine eurozentristische Sicht, die indigenen Einwohnern kolonisierter Gebiete eine passive Rolle zurweist und sie zu einem Objekt, einer Verfügungsmasse europäischer Mächte, degradiert. Plausibler bildet die Erweiterung Conquest of Paradise des Globalstrategiespiels Europa Universalis IV koloniale Bestrebungen sowohl für diese als auch für europäische Mächte ab. Spielende können als amerikanische Stämme mit spezifischen kulturellen Eigenarten im ethnischen Gemisch des Kontinents agieren. Sie können sich mit den Ankömmlingen arrangieren oder sich gegen Kolonialinteressen zur Wehr setzen.“ (Nolden 2019, 177)

Trotz solcher vereinzelter Spiele mit kritischen Bezügen auf Kolonialgeschichte stellen Josef Köstlbauer u.a. in ihrem Band zu digitalen Spielen und globalgeschichtlichen Phänomenen die Tendenz fest, dass „vielfach noch ein Primat der Gewalt“ gegenüber einer „kritischen Auseinandersetzung mit kolonialen Vergangenheiten“ bestehe (Köstlbauer et al. 2018, 11). Demzufolge bleibt festzuhalten, dass zumindest für die bekanntesten dieser Spiele kolonialverharmlosende Umgangsweisen dominieren, wobei es gleichzeitig auch Tendenzen zu kritischen Bezügen auf Kolonialgeschichte sowie Perspektivwechseln in einzelnen Spielen gibt.

C. Spannungsfeld gesellschaftlicher Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte

Insgesamt ergibt sich auf Basis der kontrastiven Beispiele folgendes Spannungsfeld gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse um Kolonialgeschichte:

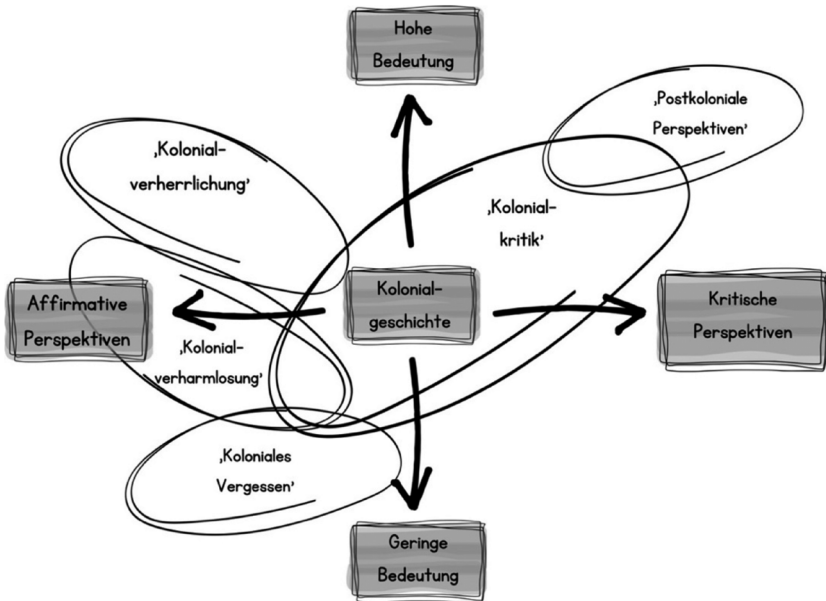


Abb. 1: Spannungsfeld gesellschaftlicher Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte (eigene Darstellung)

Hinsichtlich der Kategorisierung von gegenwärtigen gesellschaftlichen Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte zeichnete sich als erstes Unterscheidungsmerkmal eine Varianz in den Relevanzzuschreibungen zur Befassung mit Kolonialgeschichte ab. Dementsprechend werden Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte daher zwischen den Polen variierender Bedeutungszuschreibung zur Thematik von geringer bis zu hoher Bedeutung verortet. Als zweite Kontrastlinie für Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte zeichnete sich der Kontrast zwischen eher affirmativen und eher kritischen Bezügen auf Kolonialgeschichte ab, wobei diese wiederum unterschiedliche Schwerpunkte in der Wahl der Perspektiven setzen. Innerhalb dieses Spektrums lassen sich idealtypisch fünf Positionen ausmachen, zu denen sich auch weitere Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte zuordnen lassen. Idealtypisch sind dies die Positionen des Kolo-

nialen Vergessens, der Kolonialverharmlosung, der Kolonialverherrlichung, der Kolonialkritik und der postkolonialen Perspektiven.

Während Deutungspraktiken des kolonialen Vergessens, der Kolonialverharmlosung und der Kolonialverherrlichung somit eher affirmative Umgangsweisen aus einer Perspektive von Kolonisatoren enthalten, unterscheiden sie sich dennoch in ihrer Bedeutungszuschreibung zur Thematik sowie darin, wie explizit sie auf historische Ereignisse verweisen. Demgegenüber lassen sich die Positionen Kolonialkritik und postkolonial als kritische Bezugnahmen auf Kolonialgeschichte interpretieren und als Ausdrücke von gesteigerter Bedeutungszuschreibung kategorisieren. Wie aufgezeigt, liegt der Hauptunterschied zwischen diesen Positionen v.a. in der Beachtung der Agency von Kolonisierten und somit wiederum in der gewählten Perspektive auf Kolonialgeschichte. Dementsprechend sind, wie im Schaubild dargestellt, zwar einerseits Unterscheidungen in den Umgangsweisen und den darin angelegten Perspektiven festzustellen, andererseits können sich diese Umgangsweisen in Teilen auch überlappen.

Darüber hinausgehend wird an der aufgezeigten Vielfalt an Spielfeldern, auf denen Bezüge zu Kolonialgeschichte verhandelt werden, deutlich, wie sehr Spielregeln im Umgang mit Geschichte mit geschichtskulturellen Spielfeldern zusammenhängen. Da es in der vorliegenden Studie darum geht, Jugendliche und deren Spielregeln im Umgang mit Geschichte zu rekonstruieren, gerät aus der Vielzahl der Spielfelder, auf denen Kolonialgeschichte verhandelt wird, besonders das Spielfeld bzw. die Arena des Geschichtsunterrichts in den Blick. Denn dies stellt ein Spielfeld dar, auf dem sich Jugendliche auch aufgrund der Thematisierung in Lehrplänen mit Kolonialgeschichte auseinandersetzen müssen. Deswegen ist als Nächstes auf bisherige empirische Ergebnisse zu Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte im Geschichtsunterricht einzugehen.

D. Das geschichtskulturelle Spielfeld Geschichtsunterricht und bisherige Befunde zu Umgängen mit Kolonialgeschichte

In der Formulierung von Geschichtsunterricht als Spielfeld bzw. als Arena wird zum einen davon ausgegangen, dass das Spielfeld des Geschichtsunterrichts u.a. aufgrund der Machtstrukturen ein besonderes ist. Zum anderen ist dieses nicht als losgelöst von den oben genannten gesellschaftlichen Umgangsweisen zu denken. Vielmehr ist mit Renate Girmes darauf zu verweisen, dass Unterricht die Aufgabe hat, über Schule hinauszudeuten, sodass z.B. Aufgaben im Geschichtsunterricht in Bezug zur Lebenswelt stehen sollten (Girmes 2003). Ausgehend davon gilt es, bisherige Ergebnisse zu Untersuchungen aus dem Kontext von Kolonialgeschichte und Geschichtsunterricht im Hinblick auf das

oben skizzierte Spannungsfeld zu diskutieren. Konkret wird hierzu auf die Ergebnisse der Dissertationen von Ilse Porstner (2019) und Patrick Mielke (2020) eingegangen. Beide analysierten zunächst v.a. die Materialien und Schulbücher aus linguistischer bzw. diskursanalytischer Perspektive, um somit herauszustellen, welche Muster sich bereits in der Einbringung der Thematik erkennen lassen. Sie zeichnen damit die inhaltlichen Rahmungen der Behandlung dieser Thematik und somit v.a. die expliziten Spielregeln nach.

An dieser Stelle sei zudem auf vorherige Schulbuchanalysen hingewiesen, auf denen diese beiden Studien aufbauen: So kam z.B. Anke Poenicke bereits 2008 zu sehr kritischen Einschätzungen hinsichtlich der Darstellung von Afrika und der Behandlung von Kolonialgeschichte im Geschichtsschulbuch.⁵³ Ähnlich deutlich lautet die Kritik von Elina Marmer und Papa Sow besonders im Hinblick auf die bildliche Repräsentation von Schwarzen Menschen in Schulbüchern:⁵⁴

„Die Darstellung von Schwarzen Menschen in der Neuauflage von 2008 ist nicht etwa diskriminierungsfrei: Schwarzen Menschen werden auch hier auf bestimmte Rollenmodelle festgelegt und auf allen (acht) Abbildungen ausschließlich auf Opfer von Katastrophen und Gewalt, Hilfsbedürftige, Versklavte, Schützlinge und Fremde reduziert. Diese entwertende Darstellung verbreitet Zuschreibungen, die entlang von rassistischen Kategorien konstruiert werden und impliziert stillschweigend eine weiße Überlegenheit, auch ohne die Verwendung des N-Worts. [...] Die vergleichende Untersuchung im besagten Buch hat gezeigt, dass während die über hundert Abbildungen weiße Menschen präsentieren, die satt, gesund, wohlhabend, gebildet und ihr Leben

53 Anke Poenicke stellte z.B. fest, dass sich in den Schulbüchern „beispielsweise Multiperspektivität und kulturelle Selbstreflexion noch lange nicht durchgesetzt“ hätten und „zu Afrika höchst problematische traditionelle Darstellungsmuster ungebrochen fortgesetzt“ würden (Poenicke 2008, 52).

54 Wenn es um die Bezeichnungen von Menschen als Schwarz oder *weiß* in dieser Arbeit geht, dann wird das Wort Schwarz großgeschrieben und das Wort *weiß* kursiv gesetzt oder bei kursiven Schriftweisen nicht kursiv gesetzt. Damit soll zum einen zum Ausdruck gebracht werden, dass es sich dabei um gesellschaftspolitische Konstrukte sowie im Falle des Wortes Schwarz auch um Selbstbezeichnungen handelt. Hingegen sind damit keinesfalls eine Hautfarbe und schon gar nicht eine biologische Bezeichnung im Sinne von Rasse gemeint (Hasters 2021, 29–30). Vielmehr dienen diese Begrifflichkeiten als Behilfskonstrukte, um nicht in einen Ansatz der *Colour-Blindness* zu verfallen und damit v.a. *weiße* Privilegien oder gar die Auswirkung von Rassismus besonders für nicht *weiß* gelesene Menschen zu verschleiern (Sow 2021, 190).

aktiv gestaltende Individuen zu sein scheinen, Schwarze Menschen nicht derartig gezeigt werden.“ (Marmer und Sow 2015, 113).

Deutlich wird an der Untersuchung dieses Schulbuchs, dass Abbildungen von Schwarzen Menschen in dem Schulbuch v.a. dazu genutzt werden, um einen negativen Gegensatz zu positiven Aspekten bei *weißen* Menschen darzustellen. Inwieweit dies für weitere Materialien gilt und in Ansätzen auch, inwieweit diese Rahmungen Umgangsweisen Jugendlicher mit Kolonialgeschichte beeinflussen, untersuchten die folgenden beiden Studien.

Ilse Porstner: „Kolonialismus“ im Geschichtsunterricht. Repräsentation und Rezeption historischen „Wissens“ als soziale Praxis“ (2019)

In ihrer Studie untersuchte Ilse Porstner v.a. wie „Geschichtslehrbücher den historischen Kolonialismus repräsentieren und in welcher Weise dadurch die (ehemals) kolonisierte, außereuropäische Welt konstruiert und in der Wissenswelt der Rezipient*innen etabliert wird“ (Porstner 2019, 8). Mittels Methoden der angewandten Linguistik sowie der Diskursanalyse geht sie der Frage nach den Lesarten von vierzehn in Österreich zugelassenen Schulbüchern zum Thema Imperialismus nach und ergänzte dies um eine explorative Rezeptionsanalyse (Porstner 2019, 165 u. 176). Wie aus dieser Beschreibung der Arbeit deutlich wird, stellen geschichtsdidaktische Kategorien und Prinzipien nicht das Hauptaugenmerk der Studie dar. Dennoch lassen sich aus Porstners detaillierter Auswertung nach linguistischen Kategorien Tendenzen für eine Schulbüchern zugrunde liegende Perspektive auf Kolonialgeschichte ableiten. Hinsichtlich der textlichen Darstellungen von Kolonialgeschichte attestiert Porstner den Schulbüchern dabei folgende Lesarten:

„Die Darstellungen in den Informationstexten legen insgesamt eine Distanzierung und Verurteilung des Imperialismus/Kolonialismus nahe. [...] Re-kontextualisierte und re-interpretierte Aussagen der Ära des Kolonialismus werden im Konjunktiv wiedergegeben, damit wird Distanzierung und Verurteilung impliziert und vor allem werden deren Wahrheitsbedingungen in Frage gestellt.“ (Porstner 2019, 217)

Trotz dieser kolonialkritischen Darstellungsweise bestehen Tendenzen, „durch Worte wie ‚beherrschen – ausbeuten – unterdrücken‘“ weit vornehmlich die Handlungen der Kolonialmächte zu betonen (Porstner 2019, 202). Des Weiteren fällt Porstner auf, dass v.a. die Europäer:innen die Aktiven sind und diese häufiger mit Namen und Ämtern genannt werden, während dies für kolonisier-

te Akteur:innen seltener der Fall ist. Deshalb kommt sie zu dem Schluss, dass durch solche sprachlichen Darstellungen der „Gegensatz Europa ist Macht vs. Afrika ist Ohnmacht konstituiert“ wird (Porstner 2019, 218). Darüber hinaus wird lediglich zwischen Kolonisatoren und Kolonisierten unterschieden, ohne auch auf Zwischenpositionen oder alternative Handlungsweisen einzugehen, wie z.B. Kolonisierte, die mit Kolonisatoren zusammenarbeiteten, oder Kolonisatoren, die ganz oder partiell Interessen der Kolonisierten vertraten. Darüber hinaus geht Porstner in ihrer Analyse der Frage nach, welche visuellen Elemente in den Schulbüchern auch in Kombination mit den Texten verwendet werden:

„Dass die visuelle Vermittlung von Inhalten bedeutsam zu sein scheint, könnte auch ganz simpel aus der Anzahl der verwendeten Bilder in den Lehrbüchern ersichtlich werden; bei einer Gesamtzahl des Korpus von 100 Seiten werden 137 bildliche/visuelle Elemente gezählt. In Summe bedeutet das pro Buchseite das Vorhandensein von mindestens einem Element, aber abhängig von der Bildgröße auch bis zu drei bildlichen Elementen.“ (Porstner 2019, 202)

Zwar sind in ihrer Auszählung jegliche visuellen Elemente, wie z.B. auch Landkarten, Karikaturen und Fotografien, enthalten, dennoch wird deutlich, dass diese eine erhebliche Rolle für die Behandlung der Thematik spielen. In Kombination mit den textlichen Elementen sieht sie dabei die Funktionen der Verwendung des Bildmaterials v.a. in der Elaboration der Texte, die zudem durch Zusatzinformationen in Bildtexten ergänzt werden (Porstner 2019, 200). Dies deckt sich dahin gehend mit den Unterrichtsbeobachtungen Roland Bernhards, der ebenfalls bemerkte, dass Bilder häufig im Unterricht vorkommen, allerdings meist nur als weitere Veranschaulichungen (Bernhard 2017, 960). Neben dieser Funktion der Veranschaulichung der Texte durch Bilder fallen Porstner zudem weitere Tendenzen in der Verwendung von visuellen Elementen in den untersuchten Schulbüchern auf:

„Piktorale Strategien: Geschichtskarten (in allen Lehrbüchern enthalten) demonstrieren die Ausdehnung und Machtverteilung der Kolonialreiche des 19. und 20. Jahrhunderts. Eine seit Jahrzehnten tradierte Afrikakarte verdeutlicht die Methode der rein machtpolitisch determinierten Aufteilung des Kontinents auf die Großmächte. Besondere bedeutungsgenerierende Kraft kann dem Genre der kolonialen Schwarz-Weiß-Photographie zugeschrieben werden; sie indiziert Authentizität und Wahrheit der Darstellung. Hierbei sollen jene Bilder erwähnt werden, die in besonderem Maße

das Elend und Leid der unterdrückten und gequälten kolonisierten Menschen zum Thema machen.“ (Porstner 2019, 218)

Zunächst ist hinsichtlich der von Porstner attestierten Lesart, Europäer:innen als Mächtige und Kolonisierte als Ohnmächtige, zu ergänzen, dass Landkarten von damaligen Kolonialgebieten genau diese Lesarten verstärken. Denn implizit ist in diesen Karten und deren farbiger Ausgestaltung je nach Kolonialmacht die Deutung angelegt, dass alle Gebiete komplett unter die Hegemonie von Kolonialmächten gebracht und vollkommen kolonisiert worden wären, was sich auch als Ausdruck weiterhin bestehender kolonialer Perspektiven interpretieren lässt. Des Weiteren wird deutlich, dass v.a. die Kolonialfotografien nicht nur als Veranschaulichung der Texte, sondern gewissermaßen in der Kombination mit diesen als Belege und somit als Beweisbilder dienen. Diese These lässt sich auch mit einem weiteren Befund untermauern. So werden gewisse präferierte Lesarten sichergestellt, indem Bildunterschriften versuchen, „dem interpretativen Prozess wenig Spielraum für Ambivalenz einzuräumen“ (Porstner 2019, 218). Durch den Versuch, verschiedene Typen von Bildern und den dort abgebildeten Personen sowie deren Tätigkeiten zu kategorisieren, kann Porstner zudem folgende Darstellungsmuster in Schulbüchern herausarbeiten:

„Für die Darstellung ‚Weißer‘ Superiorität werden Bilder von bürgerlichen Kolonialbeamten und deren Familien verwendet, in denen die Kolonisierten als Dienstpersonal tätig sind oder als Schülerinnen und Schüler von europäischen Lehrerpersonen in europäischen Kulturtechniken unterrichtet werden. Einige Bilder zeigen auch, wie ‚weiße‘, d. h. europäische Personen, von Angehörigen der kolonisierten Bevölkerung in Sänften oder Hängematten getragen werden, die Standes- und Kulturunterschiede sind dabei zusätzlich durch die Kleidung der unterschiedlichen Akteure erkennbar.“ (Porstner 2019, 203–204)

Obwohl, wie später noch aufgezeigt wird, auch Kolonialfotografien als narrative Abbreviaturen symbolisch für unterschiedliche Deutungen stehen können, wird durch die Verwendung im Kontext mit den textlichen Darstellungsmustern v.a. die Lesart der ‚weißen Überlegenheit‘ erzeugt, ohne dass die Entstehungskontexte der Bilder problematisiert werden. Demzufolge kommt Porstner für die von ihr analysierten Schulbücher zu folgender Einschätzung:

„Die Darstellungen, die zu einem großen Teil aus aktueller – im weitesten Sinn – postkolonialer Sicht, aber letztendlich immer noch aus Sicht der ehemaligen (europäischen)

Kolonialmächte erfolgen, verurteilen jegliche imperialistischen und kolonialistischen Prozesse, räumen aber dadurch der Gegenseite – den Kolonisierten – keine Handlungsfähigkeit ein bzw. würdigen nur selten deren präkoloniale Leistungen. Dadurch werden dichotome Gesellschaften konstruiert, die die bipolare Opposition der Sieger/Täter und der Verlierer/Opfer etablieren.“ (Porstner 2019, 335)

Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass sich die expliziten Lesarten durchaus als eine kolonialkritische Betrachtung mit Fokussierung auf die Perspektiven der Kolonialherren kategorisieren lassen. Aufgrund der fehlenden Agency für Kolonisierte sowie der rein dichotomen Betrachtungsweise von Kolonisatoren und Kolonisierten sind diese Rahmungen allerdings nicht als postkolonial im zuvor definierten Sinne zu kategorisieren. Außerdem weist Porstner auf die Problematik hin, dass in der Verwendung des Materials ohne Problematisierungen weiterhin Klischees und Stereotypen fortgeschrieben werden könnten (Porstner 2019, 219). Es werden somit v.a. in Umgangsweisen mit Bildern implizit auch gewisse koloniale Tendenzen fortgesetzt.

Anschließend untersucht Porstner explorativ, inwieweit Lernende mit diesen Rahmungen in der Rezeption umgehen. Dazu lässt sie kontrastiv ausgewählte Materialien aus zwei unterschiedlichen Büchern in Klassengruppen diskutieren. Dabei zeigt sich, dass die Gruppen unterschiedliche Schwerpunkte in der Auswahl der Materialien legen, es aber nur in wenigen Fällen zu tieferen Diskussionen bei den Lernenden kommt (Porstner 2019, 300). Hinsichtlich der Einflüsse des Materials und der darin enthaltenen Repräsentationen von Kolonialgeschichte auf die Rezeption kommt Porstner somit zu der Schlussfolgerung, dass im Material angelegte Lesarten ebenfalls mit „hoher Wahrscheinlichkeit“ dazu führen, dass unterschiedliche Vorstellungen davon bei den Lernenden in den Diskussionen geäußert werden (Porstner 2019, 336–339). Anzumerken ist jedoch, dass es sich dabei um jeweils unterschiedliche Gruppen handelt und nicht ganz auszuschließen ist, dass in diesen Gruppen die Vorstellungen von Kolonialgeschichte vorab ggf. bereits unterschiedlich gelagert waren.

Insgesamt wird aus Porstners Untersuchung deutlich, wie die Thematik Kolonialgeschichte in Schulbüchern zwar grundlegend kolonialkritisch behandelt wird. Dennoch dominieren v.a. die Perspektiven der Kolonisatoren, ohne dass diese Perspektiven hinterfragt oder postkolonialen Perspektiven gegenübergestellt werden. Dementsprechend werden Kolonisierte v.a. als unterlegene oder passive Akteur:innen und somit größtenteils ohne Agency behandelt. Darüber hinaus ist auffällig, dass Bilder eine besondere Rolle als Veranschaulichung und

Beweisbilder einnehmen, wobei die Bilddeutungen durch Bildunterschriften meist stark eingegrenzt werden.

Es wird also wiederum deutlich, dass u.a. Kolonialfotografien ein präsent Medium für diese Thematik darstellen, aber häufig rein zu illustrativen Zwecken genutzt werden. In der Frage nach der Rezeption stellt sie zudem einen hohen Zusammenhang mit der im Schulmaterial angelegten Repräsentation fest, was auf ein grundlegendes Vertrauen von Lernenden gegenüber Schulbuchinhalten hinweisen mag, wie es u.a. Sam Wineburg bereits in den 90er-Jahren bei Lernenden in den USA feststellte (Wineburg 1991, 76). Darüber hinausgehend wäre in einem stärker didaktisch ausgerichteten Setting zudem zu fragen, wie sich dies bei zueinander kontroversen Darstellungen von Kolonialgeschichte verhält.

Patrick Mielke: ‚Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht‘ (2020)

Patrick Mielke untersuchte in seiner Dissertation in einer Verbindung aus Diskursanalyse und ethnografischer Analyse, wie Zugehörigkeit und Differenz über den Geschichtsunterricht und dessen Rahmenbedingungen wie Lehrpläne und Schulbücher gerahmt und im Schulkontext ausgehandelt werden (Mielke 2020, 10–13). Hierzu führte er ab dem Schuljahr 2013/2014 über zwei Jahre in einer neunten bzw. zehnten Klasse eine teilnehmende Beobachtung des Geschichtsunterrichts durch und nahm darüber hinaus auch an Aktivitäten wie z.B. Ausflügen teil. Vor der Frage danach, welche Zugehörigkeitsvorstellungen in den historischen Narrativen und den Umgangsweisen damit angelegt sind, analysiert er v.a. die Einheit zum Imperialismus (Mielke 2020, 5 ff.). Hinsichtlich der schulischen Rahmenbedingungen, wie z.B. dem Curriculum, stellt er kritisch fest, wie das Thema Imperialismus im Themenfeld des Kaiserreichs angeordnet und damit in eine Kausalkette zum Ersten Weltkrieg gestellt wird (Mielke 2020, 88). Dadurch werde die Thematik „in eine eurozentrische und nationale Perspektive“ eingebettet, „während zugleich die ehemals Kolonisierten aus der Rahmenerzählung ausgeschlossen werden und ihnen eine eigene Geschichte abgesprochen wird [...]“ (Mielke 2020, 94). Im Sinne der zuvor eröffneten Kategorien bzgl. der Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte lässt sich daher davon sprechen, dass der Thematik zwar grundlegend eine Relevanz zugesprochen wird, in der Rahmung allerdings eine Tendenz zu eurozentrischen sowie kolonialverharmlosenden Perspektiven angelegt ist. An dieser Stelle sei hervorgehoben, dass dies Befunde für die Rahmungen der Thematik sind und damit nicht die Umgangsweisen der Lernenden mit diesen Materialien gemeint sind.

Die von ihm im Unterricht beobachtete Umsetzung dieser Rahmung durch die Lehrkraft lässt sich vielmehr als kolonialkritisch im zuvor definierten Sinne interpretieren. Laut Mielke leitet die Lehrkraft die Lernenden grundlegend dazu an, die Hagenbeckschen „Völkerschauen“ sowie den „Genozid an den Herero und Nama“ kritisch zu verhandeln (Mielke 2020, 97–98). Eine explizit postkoloniale Perspektive, im Sinne der Darstellung der Agency von Kolonisierten, kommt in den Aushandlungen des Unterrichts jedoch nicht vor, obwohl dies auch seiner Einschätzung nach eine wichtige Perspektive wäre, um die vorgefundenen Darstellungen zu hinterfragen (Mielke 2020, 195). Exemplarisch für dieses Changieren zwischen Kolonialkritik und Kolonialverharmlosung steht der von ihm festgestellte Umgang mit kolonialen Bildern. Diesbezüglich kommt er zu der Einsicht, dass koloniale Bilder in Schulbüchern meist „Opferdarstellungen“ seien und lediglich „illustrative Funktionen“ erfüllen würden (Mielke 2020, 145). Zur „Verschiebung dieser gängigen Darstellungsform“ schlägt Mielke der Lehrkraft daher ein verändertes Beispiel vor (Mielke 2020, 145). Konkret weist er hierzu die Lehrkraft auf Forschungen der *Visual History* zu der sogenannten Ikone der „*Starving Hereros*“ hin.⁵⁵ Allerdings stellt Mielke im Umgang mit diesem Beispiel im Unterricht keine solche Veränderung fest. Vielmehr werden rassistische Sprechweisen weiterhin und z.T. sogar expliziter von den Lernenden genutzt (Mielke 2020, 145).

Insgesamt schreibt Mielke kolonialen Bildern dennoch eine „Wirkmächtigkeit“ zu, dass sich die Lernenden auch Wochen später noch an die Kolonialfotografien und damit verknüpfte Inhalte erinnern. Allerdings beobachtet Mielke neben kolonialkritischen Vorstellungen, die mit den Bildern sowie diesbezüglichen Äußerungen der Lehrkraft verknüpft wurden, auch dazu geäußerte Reproduktionen von rassistischen Aussagen (Mielke 2020, 143–144). Diese Befunde lassen sich wiederum dahingehend interpretieren, dass auch Kolonialfotografien von Lernenden unterschiedlich gelesen werden können und als narrative Abbriviaturen stellvertretend für unterschiedliche historische Deutungen stehen. Dies

55 Lars Müller hat die Entstehungs- sowie die Nutzungskontexte der „*Starving Hereros*“ hin zu einer „Ikone der Vernichtung“ untersucht und stellt fest, wie sich die Fotografie von einer Dokumentation der Haftbedingungen hin zu einer Deutung der „Vernichtung“ als „*Starving Hereros*“ wandelte. Siehe hierzu <https://visual-history.de/2018/11/19/starving-hereros/>, zuletzt eingesehen am 27.02.2024. Damit zeigt er zwar den Aspekt des Bedeutungswandels von Kolonialfotografien exemplarisch auf, der auch in Kapitel 3.4 weiterverhandelt wird, allerdings wird dies noch nicht so gewendet, dass damit auch die grundlegende Mehrdeutigkeit sowie das Aushandeln von Deutungen und Perspektiven bzgl. dieser Kolonialfotografien in den Mittelpunkt gerät.

deckt sich mit den Befunden aus der Re-Analyse von Studien zu Bildungsgängen (vgl. Kapitel 2.1).

Hinsichtlich des Verhältnisses zwischen den schulisch gerahmten Inhalten zum Imperialismus und den Verhaltensweisen der Lernenden im Umgang mit Kolonialgeschichte kommt Mielke daher zu der Einsicht, dass v.a. eine „Inkorporation“ der vorab aufgezeigten Rahmungen stattfindet (Mielke 2020, 96). Somit sieht er in den Handlungen der Jugendlichen sowie auch der Lehrkraft ein „Echo des kolonialen Diskurses“ und alltäglicher rassistischer Denk- und Handlungsmuster, sodass „Bilder/Imaginationen vom ‚Anderen‘ auch dann dominant bleiben, wenn sich beispielsweise die Lehrmaterialien verändert haben“ (Mielke 2020, 119).⁵⁶ Grundsätzlich wird daran ersichtlich, wie in der von ihm beobachteten Schulklasse v.a. eine Einführung in Geschichtskultur und darin dominante Narrationen zu Kolonialgeschichte angestrebt wird. Diese Einführung scheitert aber z.T. an den bereits bestehenden Positionierungen der Jugendlichen und auch eine darüber hinausgehende Reflexion dieser Narration als Konvention bleibt aus.

Ableitungen für das eigene Vorgehen

Zusammengefasst wird aus den Ergebnissen Mielkes sowie Porstners deutlich, dass Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte im Geschichtsunterricht auf verschiedenste Weisen durch die expliziten Rahmungen des geschichtskulturellen Spielfeldes Geschichtsunterricht beeinflusst werden. Diesbezüglich wird erkennbar, wie die Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte meist zwischen kolonialverharmlosenden und kolonialkritischen Umgangsweisen oszillieren. Zum einen führen sie dies auf die bereits in den Materialien angelegten Deutungen zu Kolonialgeschichte zurück, wobei auch die Bedeutung von Bildern und v.a. Kolonialfotografien für die Thematik Kolonialgeschichte ersichtlich wird. Dennoch bestehen für Umgangsweisen ebenfalls Handlungsspielräume, wie z.B. Mielkes Einsichten zur Handlungsmacht der Lehrkraft unterstreichen. Daran wird deutlich, dass sie die Person ist, die Inhalte und Deutungen auch anders einbringen kann, wobei auch hier postkoloniale Positionen unberücksichtigt blieben. Dies deckt sich in gewisser Weise auch mit den Ergebnissen einer qualitativen Befragung von Lehrkräften zum Geschichtsunterricht von Viola Georgi und Sina Freund (Georgi und Freund 2022). Wie sie zu dem in den Interviews eben-

56 Als konkretes Beispiel für das Verhalten der Lehrkraft nennt Mielke die Fokussierung auf den Aspekt der Nacktheit kolonisierter Menschen, obwohl die Nacktheit auf den zu dem Zeitpunkt verwendeten Bildern nicht betont worden wäre (Mielke 2020, 119).

falls beforschten Aspekt der Kolonialgeschichte feststellen, sei Lehrkräften die Kontroversität der Thematik und die Bedeutung zwar bewusst, jedoch werde diese scheinbar selten zum Gegenstand gemacht, weil Lehrkräfte bereits selbst Schwierigkeiten mit Begriffen und der Reproduktion von rassistischer Sprache hätten (Georgi und Freund 2022, 338 f.).

Angesichts dieser Befunde lässt sich daher festhalten, dass es erste Hinweise darauf gibt, wie Lernende mit Kolonialgeschichte umgehen und wie diese Umgangsweisen auch durch die dabei behandelten Schulbuchmaterialien mitgeprägt werden. Dementsprechend führen Porstner und Mielke eine fehlende Reflexion der Umgangsweisen u.a. auf die erwähnten Problematiken in den Lehrmaterialien zurück. Außerdem betont Mielke das Fehlen postkolonialer Deutungen aus Perspektive von Kolonisierten oder evtl. Kollaborateuren. Für das eigene Vorgehen lässt sich daraus bereits ableiten, ebenfalls postkoloniale Positionen in das eigene Erhebungssetting einzubinden, um eine größere gesellschaftliche Spannweite der Diskurse abzubilden.

Obwohl die äußeren Rahmungen in den Schulmaterialien von zentraler Bedeutung sind, deuten insbesondere Mielkes Ausführungen auch darauf hin, dass Kolonialgeschichte nicht allein im Geschichtsunterricht verhandelt wird. Lernende bringen vielmehr eigene, teilweise unreflektierte Vorstellungen und Erfahrungen dazu mit in den Unterricht. Wiederum zurückgebunden an das eigene Vorgehen der Erhebung bedeutet dies, zunächst zu schauen, welche Deutungen Lernende bereits mitbringen, bevor weitere Materialien oder Deutungen eingeführt werden. Diesbezüglich ist zu vermuten, dass die Spannweite der Kolonialismusdeutungen unter Jugendlichen über die diskutierten Einzelfälle hinausgehen mag. Darauf weisen z.B. die Ergebnisse der quantitativen Befragung Jugendlicher in Deutschland in den 1990er-Jahren von Bodo von Borries hin (Borries 1999, 337–341). Demnach zeigen sich für gewisse Deutungen sowie Fragen bezüglich des Umgangs mit Kolonialgeschichte deutliche Varianzen unter Jugendlichen je nach Parteipräferenz:

Die Deutung als ‚Fortschrittshilfe‘ wird bei PDS-Anhängern und Grünen leicht zurückgewiesen, während die anderen neutral stehen (Diff. $\approx$.25 Skalenpunkte). Die Interpretationen als ‚Ausbeutung‘ und ‚Rassismus‘ sind – wen wundert das? – auf der Linken merklich stärker ausgeprägt als in der Mitte und auf der Rechten. [...] Die Neigung, Reparationen für Kolonialschäden zu zahlen (sei es aus Schuldbewusstsein, sei es aus Solidaritätsgründen) ist bei den Rechtsextremen drastisch geringer als bei allen anderen, unter denen – erwartungskonform – die Links-Alternativen mit besonders hohen Werten vertreten sind.“ (Borries 1999, 338–340)

Für gewisse Deutungen bestehen somit je nach Parteipräferenz von .5 bis zu .75 Skalenpunkte Abweichung in den Zustimmungen bei einer fünfstufigen Likert-Skala (Borries 1999, 337 u. 339). Dies lässt sich zum einen als Hinweis darauf lesen, dass es noch größere Kontraste in den Umgangsweisen Jugendlicher mit Kolonialgeschichte geben mag, als dies Porstner und Mielke feststellen konnten. Zum anderen wird daran die politische Dimension von Geschichtskultur erkennbar, wie sie u.a. in den zuvor diskutierten Modellen von Rüsen und Pandel explizit genannt wird (Rüsen 1994b; Pandel 2021). Im Hinblick auf die Suche nach Kontrasten im Sinne einer Geschichtskultur als *shared, divided und conflicting memory practices* ist dies somit als Kriterium für die gezielte Auswahl von Gruppen weiter zu verfolgen (vgl. Kapitel 4.2).

Im Hinblick auf den in dieser Untersuchung verfolgten Schwerpunkt der kolonialen Bilder ist zudem aufschlussreich, wie beide Studien die Häufigkeit der Verwendung von kolonialen Bildern und v.a. Fotografien in Unterrichtsmaterialien sowie Unterrichtskontexten feststellen. Des Weiteren konnte Porstner aufzeigen, wie problematisch die Auswahl der Bildmotive ist und wie die Bilder in Materialien zudem mit gewissen Deutungen versehen werden, ohne dass diese als solche problematisiert werden. Hierzu führt Mielke zwar ein anderes Vorgehen im Sinne der Thematisierung der Veränderung des Kontextes des Bildes ‚*Starving Herero*‘ ein, jedoch werden auch dadurch keine kontroversen oder postkolonialen Perspektiven explizit thematisiert. Dass geläufige Kolonialfotografien als narrative Abbreviaturen dafür ein besonderes Potenzial besitzen, darauf wird im folgenden Kapitel eingegangen.

3.4 Kolonialfotografien als historisch mehrdeutige narrative Abbreviaturen

Ausgehend von den aufgezeigten Diskursen um Kolonialgeschichte geht es im Folgenden darum, diese an die zentralen Einsichten des Forschungsstandes zurückzubinden. Anschließend gilt es, dies in bildtheoretischen Diskursen um Kolonialfotografien sowie Fotografien und historisches Lernen generell zu verorten. Zur Erinnerung: Aus dem Vergleich von empirischen Studien zu Bildungsgängen wurde u.a. ersichtlich, dass die normativen Erwartungen Forschender zum Umgang mit Bildern als Quellen selten erfüllt werden. Stattdessen wurde deutlich, wie gewisse geläufige historische Bilder als mehrdeutige narrative Abbreviaturen für unterschiedliche historische Deutungen fungieren können und z.T. mit unterschiedlichen Deutungen verbunden werden (vgl. Kapitel 2.1). Wie auch Kolonialfotografien als narrative Abbreviaturen für verschiedene historische

Deutungen im Sinne der oben aufgezeigten Positionen zu Kolonialgeschichte verwendet werden, wird im Folgenden an einem Beispiel zum Motiv vom ‚Tragen in der Hängematte‘ erörtert. Dieses Vorgehen folgt dabei dem in dieser Arbeit verfolgten Fokus auf eine geschichtskulturelle Dimension von Umgangsweisen mit Geschichte, sodass es zunächst darum geht, die gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit Kolonialfotografien am Beispiel eines bestimmten Motivs zu analysieren.

Daraus leitet sich wiederum grundlegend die bildtheoretische Verortung dieser Arbeit im Bereich der kulturwissenschaftlichen und rezeptionstheoretischen Bildansätze ab. Ein solcher Ansatz für Forschungen zu Umgangsweisen mit Fotografien lässt sich idealtypisch mit Jens Jäger von den Ansätzen der Ikonologie, Ikonografie sowie Realienkunde unterscheiden, die Bilder v.a. als Quellen der Vergangenheit betrachten (Jäger 2009, 83–88). Im Sinne der von Jäger ausgemachten dritten Zugangsweise zu Fotografien, den kulturwissenschaftlichen Ansätzen der Rezeptionsforschung, geht es allerdings darum, „die diskursive [...] Einbettung der Fotografie“ nachzuzeichnen und darüber hinausgehend über eine „Kontextanalyse“ eine „Analyse der Bilder in spezifischen gesellschaftlichen Kommunikationszusammenhängen“ anzustreben (Jäger 2009, 93). Damit folgt der Ansatz ebenfalls der bereits im Jahre 2013 von Gerhard Paul im Zuge seiner *Visual History* formulierten Forderung an die Geschichtsdidaktik, Bilder als geschichtskulturelle Medien samt der diesbezüglichen „Medien- und Bildpraktiken“ zu thematisieren (Paul 2013, 10).⁵⁷ Zunächst aber zum konkreten Beispiel und der These von geläufigen Kolonialfotografien als mehrdeutige narrative Abkürzungen.

A. Das Tragen in der Hängematte als narrative Abkürzung für unterschiedliche Deutungen von Kolonialgeschichte

Ein Motiv von Fotografien aus der Kolonialzeit, das in gesellschaftlichen Diskursen um Kolonialgeschichte vermehrt auftaucht, ist die fotografische Abbildung vom Tragen einer Person in einer Art Hängemattenvorrichtung. Häufig, jedoch nicht ausschließlich, handelt es sich bei den auf Covern und für Zeitungsartikel genutzten Bildern um Fotografien, in denen eine *weiße* Person in

57 In vielerlei Hinsicht ähnelt dieses Vorgehen auch dem Ansatz Christoph Hamanns und seiner Untersuchungen zur „Ikonisierung“ von Fotografien, wie er ihn in den letzten Jahren an vielen Beispielen in den geschichtsdidaktischen Diskurs immer wieder eingebracht hat (Hamann 2007, 2019, 2023). Wie in der folgenden Diskussion aufgezeigt wird, geht es an einigen Stellen allerdings auch darüber hinaus.

einer Hängematte von Schwarzen Personen getragen wird. Ein prominentes Beispiel dafür sind die Cover der Geschichtsmagazine DER SPIEGEL Geschichte sowie ZEIT Geschichte aus den Jahren 2016 und 2023.



„Die Kolonialzeit
Als Europa die Welt beherrschte“
(DER SPIEGEL Geschichte Ausgabe
1/2016)



„Der deutsche Kolonialismus
Und sein umkämpftes Erbe bis heute“
(ZEIT Geschichte Ausgabe 5/2023)

Abb. 2: Hängemattenmotive als Coverbilder auf Geschichtsmagazinen

Grundsätzlich unterstreicht die Auswahl und Verwendung dieses Motivs als Coverbild, wie sehr das Motiv des Tragens vor allem einer *weißen* Person in einer Hängematte samt Schwarzer Personen als Träger als ein Symbolbild für Kolonialgeschichte genutzt wird. Neben dem Symbolcharakter lässt sich an diesen Beispielen außerdem aufzeigen, wie diese Kolonialfotografien mit unterschiedlichen Bildtiteln versehen und somit als narrative Abbreviaturen für verschiedene historische Deutungen fungieren können. Zwar stammen die Beispiele aus unterschiedlichen Jahren und die Debatte hat sich, wie im vorherigen Unterkapitel erläutert, verschoben (vgl. Kapitel 3.3). Dennoch zeigt sich an diesen beiden Nutzungen die Mehrdeutigkeit des Bildmotivs. So rahmt die ZEIT Geschichte Ausgabe aus dem Jahr 2023 dieses Motiv mit der Überschrift „umkämpftes Erbe“ und verweist zum einen auf die weiterhin bestehende Bedeutung der Thematik und kritische Bezüge auf koloniale Vergangenheiten. Dies lässt sich somit als ein Ansatz hin zu einem kolonialkritischen Bezug auf Kolonialgeschichte

deuten. Demgegenüber liest sich das Cover der Ausgabe von DER SPIEGEL Geschichte aus dem Jahr 2016 nahezu nostalgisch, wenn von „Kolonialzeit“ als einer Zeit die Rede ist, in der „Europa die Welt beherrschte“. Im Zusammenspiel mit der in der Fotografie angelegten Symbolik von einer *weißen* Person im Zentrum, die von Schwarzen Personen getragen wird, lässt sich dies als ein Ausdruck affirmativer Bezüge auf die Macht von Kolonisatoren während der Kolonialzeit auslegen. Darüber hinaus lassen sich weitere Bilddeutungen des Motivs finden, wie z.B. folgendes Motiv im Tagesspiegel aus dem Januar 2020:



Abb. 3: Hängemattenmotiv im Tagesspiegel: „Nachwehen des Kolonialismus: Gewalt und Ausbeutung bis in die Gegenwart. Tradierter Rassismus: Die Politikwissenschaftlerin Ina Kerner im Interview über koloniale Spätfolgen und die historische Verantwortung der Europäer.“ (Der TAGESSPIEGEL, 15.01.2020)⁵⁸

Wie die Bildunterschrift ankündigt, werden in dem folgenden Interview vor allem Argumente und Positionen entfaltet, die auf das Fortbestehen kolonialer Positionen verweisen und daraus auch eine kritische Auseinandersetzung mit Kolonialgeschichte fordern. Diese werden zur Verstärkung der Bildsprache metaphorisch als „Nachwehen“ bezeichnet. Daher lässt sich diese Nutzung als eine kolonialkritische kategorisieren.

⁵⁸ <https://www.tagesspiegel.de/wissen/gewalt-und-ausbeutung-bis-in-die-gegenwart-4135558.html>. Zuletzt eingesehen am 06.02.2024.

Wie dieses Motiv hingegen noch weitaus affirmativer gelesen werden kann, belegt eine diesbezügliche Bildunterschrift und Verwendung in den Online-Galerien der Zeitung *Die Welt*:

welt Ticker Suche Anmelden ABONNE

Afrika zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Nur Liberia und Abessinien, das heutige Äthiopien, waren 1914 keine Kolonie. Ansonsten hatten die Europäer den ganzen Kontinent besetzt. Die Fotos dokumentieren ein Aufeinandertreffen der Kulturen.



Afrikas Problem: Längst sitzt nicht mehr der Weiße in der Hängematte, sondern eine Elite aus einheimischen Kleptokraten.
Quelle: Getty Images

Abb. 4: Hängemattenmotiv im Online-Archiv (Die Welt): „Afrikas Problem: Längst sitzt nicht mehr der Weiße in der Hängematte, sondern eine Elite aus einheimischen Kleptokraten.“ Quelle Getty Images Die Welt: Afrika zu Beginn des 20. Jahrhunderts“⁵⁹

Generell steht diese Fotografie und deren Deutung im Kontext der größeren Überschrift „Afrika zu Beginn des 20. Jahrhunderts“ und es wird davon gesprochen, dass die Fotografien „ein Aufeinandertreffen der Kulturen“ dokumentieren würden.⁶⁰ Somit wird die Nutzung des Motivs und deren Deutung grundlegend in Samuel Huntingtons These des „Kampfes der Kulturen“ im Hinblick auf den Kontext Europa und Afrika eingebettet (Huntington 1997). Wie das Zusammenspiel von Hängemattenmotiv und Bildunterschrift dabei verdeutlicht,

⁵⁹ <https://www.welt.de/kultur/gallery118718730/Afrika-zu-Beginn-des-20-Jahrhunderts.html>. Zuletzt eingesehen am 4.2.2024.

⁶⁰ <https://www.welt.de/kultur/gallery118718730/Afrika-zu-Beginn-des-20-Jahrhunderts.html>. Zuletzt eingesehen am 4.2.2024.

werden dadurch affirmative Bezüge auf koloniale Vergangenheiten vertreten. Demnach heißt es in der Bildunterschrift, dass die gegenwärtige problematische Situation „Afrikas“ nicht nur auf die Handlungen „einer Elite aus einheimischen Kleptokraten“ zurückzuführen sei, sondern die eigentliche Ursache darin bestehe, dass die koloniale Regentschaft vorbei sei.⁶¹ Deutlich wird daran, wie im Zusammenspiel mit diesem Motiv historische Deutungen vertreten werden, die sich im Sinne der zuvor erstellten Positionen als kolonialverharmlosend sowie kolonialverherrlichend kategorisieren lassen.

Wie sehr dieses Motiv generell ein Symbolbild für koloniale Deutungen darstellt, zeigt sich auch daran, dass das Motiv ebenfalls auf den Seiten des deutschsprachigen Wikipedia-Artikels zu Kolonialismus verwendet wird.⁶² Die dortige Bildunterschrift lautet hingegen wie folgt: „Deutscher Kolonialherr in Togo (ca. 1885), damals deutsche Kolonie, nach dem Ersten Weltkrieg französisches Mandatsgebiet.“⁶³ Im Gegensatz zu den anderen Bildinterpretationen zielt diese zwar darauf ab, weitere Kontextinformationen zu der Fotografie zur Verfügung zu stellen, gleichzeitig wird eine Fokussierung auf Europa, Deutschland sowie die *weiße* Person als „Kolonialherr“ erkennbar. Darin zeigt sich wiederum der Fokus auf eine Perspektive von Kolonisatoren.

Insgesamt unterstreicht diese Gegenüberstellung der verschiedenen Nutzungen des Motivs in Zeitungen und Magazinen samt dem Zusammenspiel mit Bildunterschriften, wie dieses Motiv größere Narrative von Kolonialgeschichte illustriert. Dementsprechend fungiert es als Symbolbild für gemeinsam geteilte sowie konfligierende historische Deutungen und stellt damit eine mehrdeutige narrative Abbeviatur dar. Weitergehend lässt sich hinsichtlich der Perspektivität der Bildinterpretationen schlussfolgern, dass diese Bilddeutungen allesamt aus europäischer bzw. deutscher Sichtweise formuliert wurden und implizit vor allem eine Identifikation mit der *weißen* Person in der Hängematte vorliegt. Recherchiert man diesbezüglich nach *shared, divided and conflicting memory practices*, lässt sich Folgendes finden:

61 <https://www.welt.de/kultur/gallery118718730/Afrika-zu-Beginn-des-20-Jahrhunderts.html>. Zuletzt eingesehen am 04.02.2024.

62 <https://de.wikipedia.org/wiki/Kolonialismus>. Zuletzt eingesehen am 03.02.2024.

63 <https://de.wikipedia.org/wiki/Kolonialismus>. Zuletzt eingesehen am 03.02.2024.



Abb. 5: Hängemattenmotiv auf Social Media (X ehemals Twitter)⁶⁴

Wiederum wird deutlich, wie geläufig das Motiv des Tragens in der Hängematte ist, wobei die *weißen* Personen in diesen Bilddeutungen nicht als ‚Kolonialherren‘, sondern als ‚Kolonisatoren‘ bezeichnet werden. Generell wird davon gesprochen, dass das Tragen nicht nur ein Transportmittel darstelle, sondern ‚Afrikaner:innen‘ auch in unnötigen Situationen dazu gezwungen wurden. Die Fotografien vom Tragen in Hängematten dienen in diesem Fall somit als Veranschaulichungen der Deutung von Kolonialgeschichte als Unterdrückung sowie Ausbeutung durch Kolonisatoren. Deshalb lassen sich diese als kolonialkritische Umgänge kategorisieren, da auch weiterhin die Handlungsmacht der Kolonisierenden im Fokus steht. Generell lässt sich daran eine Betrachtungsweise aufzeigen, die Gesine Krüger als ideologiekritisch definiert:

„Der ideologiekritische Blick verleitet dazu, die Fotografien afrikanischer Menschen im Wissen um koloniale Unterdrückung folgerichtig auch in immer gleicher Weise zu interpretieren: als Dokumente kolonialer Unterdrückung. Das hängt mit dem Medium an sich zusammen, denn wie die Schrift ist auch die Fotografie zu Recht – aber eben auch zu eng konzipiert – als Instrument kolonialer Herrschaft verstanden worden. So wird der Akt des Fotografierens selbst schon zum Herrschaftsmoment erklärt und die dargestellten Objekte – des fotografischen Blickes, aber auch der historischen Interpretation.“ (Krüger 2011, 142–143)

⁶⁴ Diese Screenshots von den Beiträgen auf damals Twitter, heute X, wurden am 2.10.2021 getätigt.

Neben der Betonung des machtkritischen Aspektes dieser Betrachtungsweise wirft Krüger die über die genannten Beispiele hinausgehende Frage danach auf, wer überhaupt die Macht des Fotografierens, des Darstellens und der Interpretation hatte sowie noch heute ausübt. Wiederum wird das zuvor herausgestellte Kriterium der Agency in mehrfacher Weise betont. Ausgehend davon lässt sich exemplarisch auf eine ähnliche, aber in ihrer Ausrichtung weniger ideologiekritische Verwendung des Motivs in Unterrichtsmaterialien der Zeitschrift *Praxis Geschichte* aus dem Themenheft *Imperialismus* von Jürgen Osterhammel blicken:

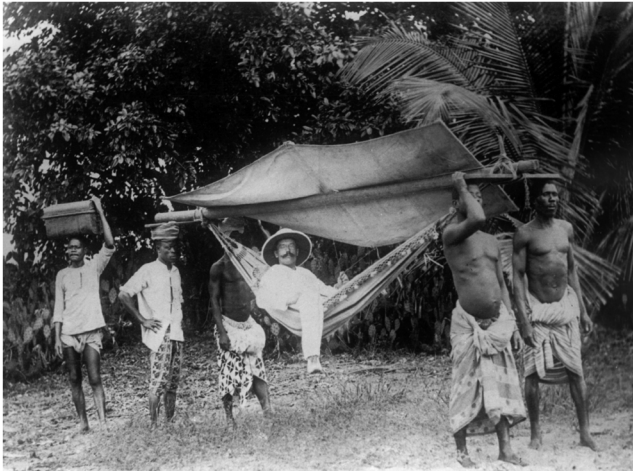


Abb. 6: Das Hängemattenmotiv in Unterrichtsmaterialien (*Praxis Geschichte* 2/2009): „Die ‚Kolonialherren‘ entwickelten einen eigenen Stil, um ihre Macht zu demonstrieren. Dazu gehörte auch das Reisen im ‚Kolonialstil‘ mit Sänfte, Hängematte und Sonnenschutz, Togo 1885.“ (Osterhammel 2009a, 5)

Im Gegensatz zu den vorherigen Bildunterschriften werden der Ort und das Datum genannt und Begriffe wie „Kolonialherr“ und „Kolonialstil“ in Anführungszeichen gesetzt. Es entsteht somit der Eindruck, ähnlich wie beim Wikipedia-Eintrag, dass die Bildunterschrift v.a. lediglich darauf abziele, weitere Informationen zu der Fotografie zur Verfügung zu stellen. Demgegenüber weist die Zuschreibung, dass „die ‚Kolonialherren‘ einen eigenen ‚Stil‘ entwickelt“ hätten (Osterhammel 2009a, 5), zudem auf kritische Bezüge zur Kolonialgeschichte hin. Zur Verdeutlichung der kritischen Distanz werden Begriffe zudem in Anführungszeichen gesetzt. Allerdings wird durch diese Formulierung allein

den Kolonisierenden Agency zugeschrieben. Dementsprechend wird auch davon ausgegangen, dass allein die Kolonisatoren diese Symbole sowie die Art und Weise der Machtdemonstration hervorgebracht hätten. Deshalb lässt sich diese Bildinterpretation als eine kolonialkritische charakterisieren. Aufgrund der Formulierung in den weiteren Aussagen des Artikels ergeben sich jedoch Spannungen zu dieser kolonialkritischen Betrachtungsweise. So werden zwar „Gräueltaten“ durch Kolonisatoren erwähnt, allerdings ebenfalls davon gesprochen, dass die Genozide nicht beabsichtigt gewesen wären, sondern es eher „gelegentlich“ dazu kam (Osterhammel 2009a, 5).

Daran lässt sich wiederum erkennen, wie Bilddeutungen, ob mit affirmativen oder kritischen Bezügen auf Kolonialgeschichte, v.a. den Fokus auf Kolonisatoren legen. Dies mag zum einen auch damit zusammenhängen, dass Fotografie eine im Westen entstandene Technologie und Kulturtechnik der Darstellung war und in den Fotografien häufig ein dementsprechender Blick angelegt ist (Michels 2018, 10–12). Dennoch bestehen auch andere Perspektiven auf diese Fotografien, wie v.a. Kokou Azamede mit seinem Projekt zu Kolonialbildern im Togo aufzeigt:

„Die Untersuchung bestand darin, die aus europäischer imperialer Sicht produzierten Abbildungen kritisch in Bezug auf kulturelle und gesellschaftliche Kontexte der Abgebildeten zu deuten. Es ging in der Bildauswertung vor allem darum, die im fotografischen Entstehungsprozess vermuteten Intentionen offenzulegen und den kulturellen Zwischenraum zu beschreiben.“ (Azamede 2022, 92)

Auch das Hängemattenmotiv und dessen Bedeutungen erforschte Azamede in diesem Kontext genauer. Im Zuge dessen kam er für die Perspektive der Schwarzen Träger zu folgenden Deutungen, die er auf einer Website zu dem Projekt für die Nutzung im Unterricht zudem mit der unten abgebildeten Fotografie verknüpfte.



Abb. 7: Das Hängemattenmotiv in Unterrichtsmaterialien mit postkolonialem Anspruch: „Die Europäer konnten ohne Hilfe eines Einheimischen in der Kolonie nicht durch den Busch reisen. Der Handel zwischen Europäern und Afrikanern an der Küste erzeugte Arbeitskräfte aller Art. Das Gepäck oder den Europäer selbst in seiner Hängematte zu tragen, wurde von Afrikanern nicht unbedingt als abwertend eingeschätzt, weil sie es waren, die Reiseerfahrungen mit solchen schweren Wegen hatten. Sie waren mehr an das Klima gewöhnt und tauschten diese Erfahrungen gegen Geld. Zudem handelte es sich hierbei um eine Gelegenheitsarbeit, die als zusätzliche Einkommensquelle genutzt wurde. Die Hängematte erfüllte, je nach ihrer Art, verschiedene Funktionen in der traditionellen Gesellschaft.“⁶⁵

Gewebte Hängematte: Diente zum Tragen von Königen bei Festlichkeiten, Ritualen und auf Reisen.

Hängematte aus Baumwolle: Diente zum Tragen der Leiche, die von auswärts nach Hause getragen wird.

Hängematte aus Baumwolle: Diente zum Tragen von europäischen Missionaren, Händlern und Kolonialherren.

Die Tatsache, dass Europäer sich nun in der Hängematte tragen ließen, hing vielmehr mit der Macht ihres Kapitals zusammen als mit einer gewissen Verehrung. Handel, Kapital, Verwaltung und Schule standen im Mittelpunkt dieser Macht.“⁶⁶

⁶⁵ Entnommen von: http://kolonialfotografie.com/explicatImg1_deu.html. Zuletzt eingesehen am 6.2.2024.

⁶⁶ Entnommen von: http://kolonialfotografie.com/explicatImg1_deu.html. Zuletzt eingesehen am 6.2.2024.

Um die von Azamede zum Hängemattenmotiv geäußerten Bildhypothesen einordnen zu können, ist etwas auszuholen und auf einen weiteren Artikel dazu auf Englisch einzugehen (Azamede 2018, 65). Durch die Nachforschungen im heutigen Togo sowie dem Fokus auf dortige Perspektiven bringt Azamede mindestens zwei weitere Sichtweisen und diesbezügliche Bilddeutungen für das Tragen in Hängematten zu Kolonialzeiten in den Diskurs ein: Demnach bestand für das Tragen in Hängematten eine Tradition bereits vor der Kolonialzeit. Dies diene z. B. zur Machtdemonstration von lokalen Machthabern. Wenn allerdings Europäer:innen getragen wurden, gehen Azamede und Obianim davon aus, dass es entweder ein Akt der Gastfreundschaft war oder die Europäer:innen die Träger dafür bezahlen mussten. In dieser Hinsicht wären Europäer:innen lediglich in den Baumwollstoffen transportiert worden, die für das Tragen von Verstorbenen verwendet wurden. Dementsprechend erfuhren Kolonisatoren nicht dieselben Ehren (Azamede 2018, 63–66). Außerdem seien die Kolonisatoren auch auf die Unterstützung von Einheimischen angewiesen gewesen, um unter herausfordernden klimatischen Bedingungen in Gebiete des Landesinneren zu gelangen. Dementsprechend sei das Tragen für Einheimische ebenfalls eine Möglichkeit gewesen, Geld zu verdienen und per se nicht als Erniedrigung zu deuten (Azamede 2018, 63–66). Des Weiteren führt er bzgl. dieser Bilddeutungshypothesen an, dass diese Einsichten aus Gesprächen mit Nachfahren von ehemals Kolonisierten stammen und die Bedeutung der Stoffe nur in oralen Traditionen erhalten blieb (Azamede 2018, 65). Damit bietet Azamede zwar mehr als eine einzelne Bilddeutung an und bezeichnet dies bewusst als Deutungshypothesen. Dennoch ist all diesen Aspekten eine postkoloniale Perspektive dahingehend gemeinsam, dass grundlegend von einer Handlungsmacht der Einheimischen auch während der Kolonialisierung ausgegangen wird. Demzufolge lassen sich diese Bilddeutungshypothesen auch als postkoloniale Deutungen im engeren Sinne im Unterschied zu den zuvor genannten Bilddeutungen interpretieren.

In der Zusammenschau der Bildumgänge und dazugehörigen Deutungen wird ein grundlegendes Merkmal von geläufigen Fotografien erkennbar, wie Christoph Hamann es unter Bezug auf Theorien der *Visual History* für viele weitere „ikonische Fotografien“ ausmacht (Hamann 2019, 6). Demnach führe eine häufige Nutzung v. a. gewisser Fotografien dazu, dass eine Fotografie als Symbol mit einer „mehrheitsfähigen Interpretation der Vergangenheit“ verbunden wird

(Hamann 2019, 7).⁶⁷ Wie sich durch die Diskussion um die Deutungen des Hängemattenmotivs allerdings aufzeigen ließ, wird dieses Motiv nicht nur mit einer Interpretation verbunden, sondern es bestehen auch hier gemeinsam geteilte sowie konfligierende Deutungen für diese Fotografie. Dementsprechend bezeichne ich das Motiv des Tragens einer *weißen* Person in einer Hängematte nicht nur als Symbolbild, sondern auch als mehrdeutige narrative Abbréviation. Als solche fungiert es im Zusammenspiel mit der ganzen Bandbreite von historischen Deutungen zu Kolonialgeschichte und ist im Hinblick auf Deutungen von Kolonialgeschichte auch historisch mehrdeutig. Des Weiteren wird an den Umgangsweisen im Zusammenhang mit den Bildunterschriften und den darin enthaltenen Ansätzen für historische Deutungen ersichtlich, wie sehr die Deutung der Fotografien durch die Perspektiven der Betrachter:innen mitgeprägt wird. Deshalb existiert die im Bild angelegte Sichtweise nicht völlig losgelöst davon, sondern wird durch die Bildunterschriften und die Betrachtungsweise mitbestimmt. Selbst durch den Einbezug der Entstehungskontexte der Fotografien lässt sich die Perspektivität der Bilddeutungen somit nicht aufheben. Allerdings bedeutet das nicht, dass der Entstehungskontext völlig unbedeutend und jede Deutung gleich triftig wäre. Dementsprechend ist es im Hinblick auf die diskutierten Bilddeutungen und ihren Geltungsanspruch im Sinne der empirischen Triftigkeit von Bedeutung, dass diese in einem kolonialen Kontext entstanden sind. Problematisch daran ist allerdings, wenn im Zuge der Verwendung von Fotografien und dazugehöriger Deutungen auch der Geltungsanspruch aufgestellt wird, dass es genauso gewesen wäre. Durch die Verwendung von Fotografien als vermeintliche Abbilder wird somit häufig ein „Evidenzanspruch“ erzeugt (Brink 2011, 106). Dieser ist allerdings, wie anhand der Nutzung als mehrdeutige narrative Abbréviation aufgezeigt, kritisch zu betrachten.

In dieser Hinsicht ließ sich z.B. für die Kolonialfotografie vom Cover der ZEIT Geschichte feststellen, dass die Bildrechte sowie das Original beim Bildarchiv der Stiftung Preußischer Kulturbesitz liegen. Dort ist die Fotografie folgendermaßen indiziert: „Reisen im „Kolonialstil“ – in einer Sänfte mit Hängematte und Sonnenschutz“.⁶⁸ Als weitere Informationen zum Entstehungskontext nennen Wikipedia und Osterhammel die Gebiete des heutigen

67 Zur weiteren Einordnung von Hamanns Aussagen sei erwähnt, dass er diesen Ansatz und die daraus abgeleiteten Thesen u.a. anhand der Untersuchung von Fotografien aus dem Inneren des Vernichtungslagers von Auschwitz-Birkenau und dessen gesellschaftlicher Verbreitung entwickelt hat (Hamann 2007).

68 Die Fotografie hat die ID 30002864 im Bildarchiv der Stiftung Preußischer Kulturbesitz.

Togos und das Jahr 1885. Demgegenüber liegen die Rechte für die von Azamede für seine Bilddeutungen herangezogenen Fotografien beim Kolonialen Bildarchiv der Universität Frankfurt. Dort ist es unter „*Travelling in the Hammock*“ indiziert. Genauere Informationen über die Recherche von Azamede hinaus liegen dort allerdings nicht vor. Da beide Fotografien jedoch den Weg in deutsche Archive fanden, ist davon auszugehen, dass diese Aufnahmen im Zuge der Kolonisierung von Gebieten des heutigen Togos entstanden sein mögen. Diesbezüglich weist das Koloniale Bildarchiv an der Universität Frankfurt auf ihren Internetseiten z.B. darauf hin, dass die dort archivierten Bilder von „deutschen Kolonisierern“ aufgenommen sowie für Werbevorträge des Vereins Deutsche Kolonialgesellschaft genutzt wurden.⁶⁹ Im Vergleich der Entstehungskontexte sowie der Archivierung wird anhand der Indizierung der Fotografien zum einen eine westliche Sichtweise auf die Fotografien erkennbar. Zum anderen wird daran deutlich, wie das Reisen im „Kolonialstil“ zeitgenössisch als Privileg angepriesen wurde, ohne jegliches Problembewusstsein.

Im nächsten Schritt wird das Beispiel des Hängemattenmotivs sowie die damit verbundene Funktion der mehrdeutigen narrativen Abbréviatur innerhalb der Diskurse um koloniale Bilder verortet, um darauf aufbauend weitere Generalisierungen zu ermöglichen.

B. Verortung des Beispiels im Diskurs um ‚koloniale Bilder‘ sowie der bildtheoretischen Prämisse der Polysemie

Trotz der aufgezeigten Mehrdeutigkeit von Kolonialfotografien bestehen ebenfalls Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Entstehungskontexte sowie Charakteristika von ‚kolonialen Bildern‘, die bestimmte Lesarten kolonialer Bilder vorgeben (Hall 2021, 121 ff.). Im Folgenden ist daher zu klären, wie sich dies auch bildtheoretisch zu der These einer mehrdeutigen narrativen Abbréviatur verhält. Hierzu ist zunächst mit Stuart Hall auf grundlegende Mechanismen und Funktionsweisen von Repräsentationsformen Schwarzer Menschen in ‚kolonialen Bildern‘ einzugehen:

„Der Fortschritt des großen Weißen Entdecker-Abenteurers und die Begegnungen mit dem Schwarzen afrikanischen Exoten wurden in Karten und Zeichnungen, Kupferstichen und (insbesondere) der neuen Fotografie, in Zeitungsillustrationen und -berichten, Tagebüchern, Reiseliteratur, gelehrten Abhandlungen, offiziellen Berichten und Aben-

⁶⁹ Entnommen von <https://sammlungen.ub.uni-frankfurt.de/kolonialesbildarchiv>. Zuletzt eingesehen am 6.2.24.

teuerromanen für Jungen erfasst, ausgezeichnet und dargestellt. Durch Anzeigen wurde dem imperialen Projekt eine visuelle Form in einem populären Medium gegeben, sodass eine Verbindung zwischen dem Empire und der einheimischen Vorstellungswelt geschaffen wurde.“ (Hall 2021, 123–124)

Wie Hall weiterführend darlegt, zeichnen sich Bilder aus diesem Kontext durch den dadurch erzeugten „rassifizierten Diskurs“ und eine Reihe „binärer Gegensätze“ aus:

„Da ist der Gegensatz zwischen ‚Zivilisation‘ (Weiß) und ‚Wildheit‘ (Schwarz). Da ist der Gegensatz zwischen den biologischen und körperlichen Charakteristika der ‚Schwarzen‘ und ‚Weißen‘ Races, polarisiert bis in ihre extremen Gegenteile – jedes der Signifikant einer absoluten Differenz zwischen menschlichen ‚Typen‘ oder Spezies.“ (Hall 2021, 127)

Zurückbezogen auf das Hängemattenbild des Zeitcovers ist ein solcher Gegensatz in der Fotografie z.B. auch dahingehend zu finden, dass die Schwarzen Personen alle gehen und Gegenstände sowie die Hängematte tragen, während die *weiße* Person in der Hängematte sitzt. Durch so eine bildsprachliche Trennung zwischen *weiß* und Schwarz wurde laut Hall auch erst der, die oder das ‚Anderer‘ geschaffen (Hall 2021, 127 f.).

Mit Joachim Zeller und seiner Untersuchung von kolonialen Sammelbildchen sowie diesbezüglichen Motiven auf Postkarten und Produktmarken lässt sich dies auch auf den deutschsprachigen Kontext übertragen (Zeller 2008). Diesbezüglich attestiert Zeller den gezeichneten kolonialen Bildern somit einen „kolonialen Blick“, der „zur Herausbildung und Überlieferung historisch gewachsener und größtenteils bis heute im (Bild-)Gedächtnis der Menschen haftender Stereotype des Fremden“ beigetragen habe (Zeller 2008, 7). In dieser Hinsicht seien die gezeichneten Bilddokumente aus der Kolonialzeit „Produkte europäischer Imaginationen, um die von Klischees geprägten Projektionen und Phantasien des ‚weißen Mannes‘“ zu verbreiten (Zeller 2008, 7).

Für die Entstehungszusammenhänge und die Wirksamkeit von ‚kolonialen Bildern‘ ist daher allgemein festzuhalten, dass ‚koloniale Bilder‘ nicht nur ein populäres sowie geläufiges Medium besonders zu Zeiten des Imperialismus waren, sondern auch dazu dienten, koloniale Ideen und damit einhergehende Vorstellungen von ‚Anderen‘ zu erzeugen sowie mehrheitsfähig zu machen (Hall 2021, 123–124). Eine Auswirkung dessen ist das von Hall zuvor genannte Repräsentationsregime des ‚Anderen‘ samt der damit einhergehenden Natura-

lisierung sowie Stereotypisierung (Hall 2021, 127–129). Konkret wurden somit u.a. durch die Verwendung und Verbreitung von kolonialen Bildern Stereotype sowie Tropen, wie z.B. der „edle Wilde“ etc., geschaffen, stabilisiert und weiter tradiert (Hall 2021, 129–130).⁷⁰ Selbst wenn sie nicht stets im Sinne der von Hall beschriebenen Intention verwendet oder erkannt wurden, bewirkte ihre breite Zirkulation eine nachhaltige Einschleifung entsprechender Stereotypen und Bildformen.

Mit dem hier zugrunde gelegten Fokus auf Kolonialfotografien ist außerdem die besondere Rolle erwähnenswert, die Kolonialfotografien in diesem Prozess der Kolonisierung einnahmen, wie z.B. der Ethnologe Frank Heidemann für die Forschungen in seinem Wissenschaftsfeld hervorhebt:

„Der Prozess der kolonialen Durchdringung der bis dahin kaum bekannten Welt erfolgte zeitgleich mit der Etablierung der fotografischen Praxis. Fotografie wurde Teil des Entdeckungsprozesses und verlieh der flüchtigen Begegnung mit den Fremden etwas Dauerhaftes oder Dingliches. Obwohl die Fotografie mit künstlerischer Intention und zum Zweck der Dokumentation verwendet wurde, setzte sich die Idee einer objektiven Repräsentation durch.“ (Heidemann 2005)

Deutlich wird daran, wie mit der Technologie der Fotografie auch die Idee des objektiven Repräsentierens aufkam und in diesem Zuge die Fotografie für die „wissenschaftliche“ Propagierung des Kolonialismus diente. Den mit Fotografien erzeugten Anspruch auf Evidenz betont auch Cornelia Brink, wobei sie diesen anhand von vier Merkmalen weitergehend problematisiert.

„Damit sind vier Charakteristika genannt, die Fotos von anderen Typen von Bildern unterscheiden und sie auf eine ihnen eigene Weise für eine starke Wirkung prädestinieren, noch bevor von einem konkreten Bildsujet die Rede ist: Erstens ihr indexikalischer Bezug zum Geschehen, zweitens die Ähnlichkeit des Abgebildeten mit der Szene, die sich vor der Kamera abspielte, verbunden drittens mit der Entscheidung des Fotografen, diese in spezifischer Weise „in Szene zu setzen“, und schließlich, viertens, die Möglichkeit, dass manche Dinge überhaupt nur geschehen, damit oder weil ein Foto entsteht.“ (Brink 2011, 108)

70 Für weitere Ausführungen zum Stereotypen ‚edler Wilde‘ siehe ebenfalls Hansen 2020, 282–287.

Zwar nutzt sie diese vier Merkmale in ihren Ausführungen v.a. für eine zu problematisierende Abgrenzung von Fotografien zu anderen Bildformen, dennoch wird daran deutlich, wie sehr der Evidenzanspruch von Bildern und auch Fotografien einzuschränken ist. Im Hinblick auf das In-Szene-Setzen ist zudem erwähnenswert, auf welche Weise viele der heute auch in deutschen Archiven befindlichen Kolonialfotografien entstanden und tradiert wurden. So brachten bereits Händler die damals noch aufwendige sowie kostspielige Kameratechnik mit auf ihre Reisen (Schneider 2017, 25). In diesem Sinne wurden auch Missionare für ihre Vorhaben bewusst mit Kameratechnik ausgestattet, wie Jürg Schneider an den Beispielen der *Basler Mission* in den Jahren ab 1850 und der *Norddeutschen Mission* ab den 1860er-Jahren darlegt (Schneider 2017, 25). Ebenso wurden Fotografien im Zuge ethnologischer Erforschungen von Menschen in den Kolonialgebieten als eine „Dokumentationsmethode“ eingesetzt und sind als solche in Archive noch heute bestehender Institute eingegangen, wie z.B. in das Bildarchiv des Frobenius-Instituts (Kuba 2017, 120). Des Weiteren bedienten sich auch Kolonialbeamte der Fotografie als Dokumentationsmethode, wie Elaine Kurmann in ihrer Studie zu Fotografien von „Majimaji-Kriegern“ und deren Nutzung im heutigen Tansania aufzeigt (Kurmann 2021). Wie für koloniale Bilder generell ist auch in diesen Fotografien häufig eine rassistische Lesart angelegt, die von der Existenz gewisser „Rasstypen“ ausgeht (Krüger 2011, 142–143).

Demgegenüber gibt es auch Einzelbeispiele der Verbreitung des Mediums der Fotografie unter der lokalen Bevölkerung (Schneider 2017, 25–26). Deswegen ist nicht immer davon auszugehen, dass alle Fotografien aus dem kolonialen Kontext auch notwendigerweise von Europäer:innen stammen. Exemplarisch zeigt dies Peter Hahn anhand des Fotografen Alex Acolatse aus den Gebieten des heutigen Togos auf. Allerdings fertigte Acolatse nach dem Erwerb der Technologie v.a. Fotografien für Kolonisatoren sowie Familienporträts für Einheimische im europäischen Stil an (Hahn 2017, 94). Neben der Adaptation westlicher Bildpraktiken finden sich allerdings auch Beispiele für die Einbindung der Fototechnik in bereits vorab bestehende lokale Bildpraktiken, wie u.a. Michels hervorhebt:

„Photography never belonged solely to the West nor was the idea of creating a likeness of a thing or person an exclusively western or modern notion. As a technology photography was easily integrated into visual practices that had preceded it in all world regions. In nineteenth century Cameroon grassfields, for example, the idea of the portrait of an important person – male or female – was realized in three dimensional portraits [...]“
(Michels 2018, 9)

Darüber hinaus verweist Gesine Krüger für Kolonialfotografien darauf, dass trotz des meist „kolonialistisch und/oder rassistisch“ geprägten Entstehungskontextes dennoch nicht immer verhindert werden konnte, dass auch Aspekte darin einsickerten, die sich „der Intention des Fotografen entziehen“ (Krüger 2013, 4). Dies sieht sie v.a. für Fotosujets des „Dazwischen“ zutreffend. Dies sind Kolonialfotografien, in denen sowohl *weiße* als auch Schwarze Personen abgelichtet sind und in denen sich Motive der Interaktion zeigen (Krüger 2013, 5). In diese Kategorie ist auch das mehrdeutige Hängemattenmotiv einzuordnen, in das z.B. die lokalen Traditionen des Tragens sowie unterschiedlichen Bedeutungen der Baumwollstoffe eingesickert sind, weswegen es sich besonders für die Thematisierung verschiedener Interpretationen und Perspektiven auf den Sachverhalt des Tragens eignet. Davon abzugrenzen sind hingegen Sujets von Kolonialfotografien, in denen, wie auch in der Studie von Mielke aufgezeigt wurde, v.a. die „Opferdarstellung“ sowie „ethnopornografische Darstellung“ von gewissen körperlichen Merkmalen dominiert. In der Herstellung dieser Fotosujets ging es meist darum, die „Nacktheit“ von Schwarzen Menschen übermäßig zu betonen und als Gegensatz zu der Bekleidung von Menschen zu inszenieren (Sow et al. 2015, 112 f.; Mielke 2020, 145).

Insgesamt lässt sich hinsichtlich der Charakteristika und Funktionsweisen von Kolonialfotografien sowie bezüglich des historischen Kontextes, dem diese Bilder entstammen, daher Folgendes festhalten: Einerseits ist in Kolonialfotografien überwiegend ein kolonialer und z.T. auch rassifizierter Blick verbunden mit Evidenzansprüchen indexikalisch angelegt. Andererseits zeigt sich, wie vielfältig dennoch Entstehungsformen und diesbezügliche Absichten von Kolonialfotografien sein können. Dementsprechend vielfältig ist auch der Sammelbegriff Kolonialfotografien zu verstehen:

„Der Begriff Kolonialfotografie meint ganz unterschiedliche Sujets und Genres, Bildpraktiken und Bildkontexte, und erhält seine Konturen in den 1970er-Jahren, als im Zuge von postkolonialen Reflexionsprozessen innerhalb der Ethnologie die unterschiedlichen, auch eigenen Repräsentationsformen und dokumentarischen Praktiken einer kritischen Analyse unterzogen worden sind.“ (Krüger 2013, 5)

Zurückbezogen auf die zuvor vorgebrachte These der Kolonialfotografie als mehrdeutige narrative Abkürzung ließe sich angesichts der aufgezeigten Bedeutung der Entstehungskontexte und der Evidenzansprüche von Kolonialfotografien somit festhalten, dass die oben genannten kolonialen sowie rassistischen Spuren in den Fotografien als Ansätze für historische Deutungen in

Kolonialfotografien grundlegend vorhanden sind. Diese Ebene von Fotografien lässt sich mit Christoph Hamann als die indexikalische Ebene von Fotografien bezeichnen (Hamann 2023, 9–10). Allerdings ist es, wie auch am Hängemattenmotiv und dessen unterschiedlichen Deutungen ersichtlich wurde, nicht nur die indexikalische Eigenschaft der Spuren in Fotografien, die ihre Deutung bei Rezipient:innen erzeugt:

„Das, was auf dem Foto sichtbar ist, ist einmal gewesen; das Foto ist Spur, Index eines Gewesenen, aber auch nicht mehr. Dass etwas gewesen ist, sagt noch nichts darüber aus, welche Bedeutung spätere Betrachter dem, was dargestellt ist, geben werden.“ (Brink 2011, 106)

Übertragen auf die Frage danach, inwieweit bereits in der Fotografie eine historische Deutung angelegt oder gar abgebildet wird und gewissermaßen als Antwort auf den Ausspruch, ob ein Bild mehr als tausend Worte sagen würde, lässt sich mit Andreas Körber zudem Folgendes anführen:

„Bilder können somit – so die These – auch dort, wo sie nicht in Form von Bildgeschichten explizit historisch erzählen, Proto-Narrationen oder Anschlussstellen für Narrationen aufweisen. Sie können somit auch mehr oder weniger als Darstellungen historischen Sinns aufgefasst werden, der einer Analyse zugänglich ist. Diese temporalen Aussagen der Bilder sind jedoch oftmals weder explizit noch eindeutig.“ (Körber 2006, 171)

Trotz der Entstehungskontexte samt den damit einhergehenden Anschlussstellen für historische Deutungen sowie der Evidenzansprüche von Fotografien ist die Bedeutung sowie die historische Deutung damit keinesfalls vollständig in der Fotografie selbst vorgegeben. In dieser Hinsicht sind Fotografien selbst noch keine historischen Narrationen, sondern wie am Beispiel des Hängemattenmotivs herausgearbeitet wurde, narrative Abkürzungen, die mit ganz unterschiedlichen historischen Deutungen zur Kolonialgeschichte verknüpft werden. An dieser Stelle ist mit Waltraud Schreiber in Bezug auf das Historische an Bildern noch einmal hervorzuheben, dass Bilder von etwas Vergangenen nicht per se bereits historische Bilder sind, weil darin zeitdifferente Ereignisse abgebildet sind. Die Zeitdifferenz wird vielmehr erst durch die Auseinandersetzung mit dem Bild während der Betrachtung und durch diesbezügliche Fragen sowie Deutungen erzeugt (Schreiber 2004, 23–24).

Dennoch fallen die Bilddeutungen nicht völlig beliebig aus. Dies hängt u.a. damit zusammen, dass Bilder häufig in „Bild-Text-Kombinationen“ verwendet werden und dabei mehr als nur „illustrativ“ auf die Erzählung in den Texten wirken (Hamann 2021, 140). Dementsprechend sind Fotografien meist in irgendeiner Form von gerahmten Umgangsweisen mit Geschichte zu finden, wie wiederum Brink betont:

„Fotografien treten nie isoliert auf. Die Zusammenhänge, in die sie gestellt, die Worte und Texte, mit denen sie erläutert werden, geben Hinweise darauf, wie diejenigen, die die Fotos zeigen, sie gesehen und verstanden wissen wollen.“ (Brink 2011, 106)

An dieser Stelle sei auch noch einmal an das Beispiel des Nichtzeigens von Bildern in der Einleitung dieser Arbeit erinnert (vgl. Kapitel 1). Indem die Bilder aus der Kolonialzeit in der Ausstellung abgedeckt wurden und somit nicht offen zugänglich waren, wurde versucht, die in den Bildern angelegten Anschlussstellen für ‚kolonialverherrlichende‘ Lesarten stillzustellen. Darüber hinaus wurde im Zusammenspiel mit der Erläuterung des Aspektes ‚kolonialer Blick‘ zudem versucht, diese Lesart vollständig zu brechen. Dieses Charakteristikum einer Einbettung von Bildern und Fotografien in bestimmte Bilddeutungen und damit verknüpfte Narrationen unterstreicht erneut, wie die Bedeutung von Bildern auch durch deren Nutzung sowie Verbreitung entsteht. Dementsprechend bezeichnet Rainer Wohlfeil die Nutzung als den „historischen Dokumentsinn“ und erst der Einbezug dieser Ebene sei es, der seiner Ansicht nach eine Bildanalyse zu einer historischen mache (Wohlfeil 1986, 97–99).

Dadurch ergibt sich eine weitere Erklärung, warum viele Kolonialfotografien, die kolonialistischen sowie rassistischen Motiven sowie Kontexten entstammen, dennoch mehrdeutig bleiben und unterschiedlich verwendet werden können. Ein Beispiel für eine solche Umdeutung liefert Eliane Kurmann mit ihrer Untersuchung zu Fotografien von „*Majimaji*“ Kriegsgefangenen, die ursprünglich von deutschen Kolonialtruppen in der deutschen Kolonie Ostafrika aufgenommen wurden:

„Der Bedeutungswandel, den Songea Mbanos Aufnahme im Laufe der Zeit erfahren hat, ist bemerkenswert: Die Fotografie, die um die Jahrhundertwende einen ‚typischen‘ Vertreter des ‚Mgoni-Stamms‘ darstellen sollte, zeigt heute das Porträt eines ‚Helden‘ des antikolonialen Widerstands. Während bei der Verwendung als Arbeitsobjekt der physisch-anthropologischen Forschung der Blick auf die vermeintliche Durchschnittlichkeit des Körpers gerichtet war, verweist die Aufnahme im aktuellen Gebrauch auf

die Individualität einer herausragenden Persönlichkeit der tansanischen Geschichte.“ (Kurmann 2021, 179)

Daran zeigt sich, wie eine Fotografie, die in ihrer Entstehung zum Beweis eines „Rasstypen“ diente, durch eine neue Einbettung ihre Bedeutungszuschreibungen dahingehend wandeln kann, dass sie gegenwärtig gar als ein Symbol für die Einheit Tansanias und den Widerstand gegen Kolonialmächte interpretiert wird (Kurmann 2021, 180).⁷¹

Abstrahierend lässt sich die zuvor festgestellte historische Mehrdeutigkeit von Kolonialfotografien somit zum einen darauf zurückführen, dass Fotografien und ganz besonders Kolonialfotografien in sich wandelnde Kontexte sowie Umgangsweisen eingebunden sind und diese den „Dokumentsinn“ sowie die Rezeptionsweisen ebenfalls mitbestimmen oder sogar verändern können. Vor diesem Hintergrund sei noch einmal an die im Kapitel zuvor aufgezeigte Diskussion des Bedeutungswandels von Kolonialgeschichte im deutschsprachigen Kontext und die Forderung nach neuen postkolonialen Perspektiven darauf erinnert (vgl. Kapitel 3.3). Aus der Feststellung, dass die Bedeutungen sowie historischen Deutungen nicht allein in der Bildquelle selbst angelegt sind, sondern erst durch spezifische Umgangsweisen erzeugt werden, leitet sich für das weitere Vorgehen daher folgende Prämisse ab:

Bildumgangsweisen sind mit einem stärkeren Fokus auf dabei performierte Praktiken zu untersuchen. Dementsprechend geht es in der vorliegenden Studie nicht nur um die Rekonstruktion der während der Bildbetrachtung geäußerten Deutungen von Kolonialismus, sondern auch um in Aushandlungsprozessen getätigte historische Deutungspraktiken und dahinterliegende Spielregeln zu Umgangsweisen mit Geschichte.

Darüber hinaus wird an der nachgezeichneten Mehrdeutigkeit der Kolonialfotografien zudem eine weitere grundlegende Eigenschaft von Bildern deutlich. Diese dritte Ebene von Fotografien, die ikonografische Ebene, definiert Michels folgendermaßen:

„Due to its indexical and iconic nature, the message of a photograph is never fixed. Therefore, even photographs that were used by pro-colonial associations like the German

71 Kurmanns Beispiele sind keine Einzelfälle. So stellt auch Krüger eine Nutzungsänderung sowie Umdeutung von ethnologischen Fotografien für Südafrika fest. Auch hier werden koloniale Fotografien heutzutage mit Widerstandsdeutungen versehen und z.T. in Schulbüchern abgebildet (Krüger 2011, 142–143).

colonial society have the potential of a variety of readings. The colonial codes might be sidelined by African audiences [...].“ (Michels 2018, 13)

Deutlich wird daran, wie die Feststellung der historischen Mehrdeutigkeit von Kolonialfotografien im Grunde auch in Diskurse um charakteristische Eigenschaften von Fotografien sowie die bildtheoretische Prämisse der Polysemie von Bildern eingebunden ist. Zur weiteren Erschließung dieser Prämisse ist exemplarisch auf die Ausführungen Roland Barthes' zur „Rhetorik des Bildes“ sowie der Frage, „wie kommt der Sinn in das Bild“ einzugehen (Barthes 1990, 28–46).

„Wie man gleich deutlich sehen wird, ist jedes Bild polysemisch, es impliziert eine unterschwellig in seinen Signifikanten fluktuierende Kette von Signifikanten, aus denen der Leser manche auswählen und die übrigen ignorieren kann. Die Polysemie bringt die Frage nach dem Sinn hervor.“ (Barthes 1990, 34)

Dieses Zitat Barthes' unterstreicht, wie in einem Bild grundsätzlich eine Vielzahl von Ansätzen für Bedeutungszuschreibungen angelegt ist, es aber von den Rezipient:innen und deren Umgangsweisen abhängig ist, welche davon gelesen werden. Wie dennoch versucht wird, mit Bildern einen ganz bestimmten Sinn zu transportieren, diskutiert Barthes weitergehend am Beispiel einer „Panzani-Werbung“, da dies ein Bild sei, das darauf abzielen müsse, intentional und „eindeutig“ zu sein (Barthes 1990, 28–29). So bestehe auch dieses Werbebild für Tomatensauce aus mehreren Ebenen, wobei die Ebene des „perzeptiven Erkennens“ von abgebildeten Gegenständen als solche noch nicht kodiert sei. Demnach werde auf dieser Ebene die Tomate, das Gemüse sowie die Teigwarenprodukte als solche erkannt (Barthes 1990, 29 ff.). Darüber hinaus benötige allerdings auch diese Werbebotschaft die Ebene der Beschriftung, in diesem Fall den italienisch klingenden Namen der Tomatensauce, um eine gewisse Lesart des Bildes zu fixieren:

„Also entfalten sich in jeder Gesellschaft diverse Techniken zur Fixierung der fluktuierenden Kette der Signifikante, um gegen den Schrecken der ungewissen Zeichen anzukämpfen. Die sprachliche Botschaft ist eine dieser Techniken.“ (Barthes 1990, 34)

Barthes führt diesbezüglich metaphorisch aus, dass die sprachliche Botschaft für Bilder häufig als eine „Art Schraubstock“ fungiere, um die Polysemie der Bilder einzuschränken und deren Interpretation zu lenken (Barthes 1990, 35).

Als dritte Ebene sieht Barthes ebenfalls eine „kulturelle Botschaft“ im Bild angelegt. In diesem Fall wird diese durch die Beschriftung mit einem italienisch klingenden Namen samt den italienisch ausgerichteten Farbkombinationen des abgebildeten Gemüses verstärkt. Dies diene dazu, von betrachtenden Personen als Symbol für italienische Küche samt den damit verbundenen Konnotationen für gutes Essen gelesen zu werden (Barthes 1990, 32). Im Gegensatz zur perzeptiven Ebene sei die kulturelle allerdings mit unterschiedlichen Konnotationen belegt, die dazu führen, dass das Bild unterschiedlich gelesen werden könne. Dies leitet er daraus ab, dass eine solche Anzeige in Frankreich Sinn mache, in Italien jedoch obsolet wäre (Barthes 1990, 41–43).

Was damit abseits der kulturalisierenden Tendenzen in Barthes' Beispiel auch im Hinblick auf während der Rezeption entstehende perspektivische Bilddeutungen für den geschichtsdidaktischen Kontext weiter gemeint sein kann, führt z.B. Jörg van Norden unter Bezug auf Piaget aus:

„Wahrnehmung stellt einen aktiven Aneignungsprozess dar, der sich nach dem Zeitgeist richtet und, so Piaget, als Assimilation oder Akkommodation vollzieht. Ersteres lässt die Dinge so erscheinen, wie ich es mir immer schon gedacht habe. Ich erkenne nur, was ich schon kenne. Solche Routinen, seien es bestimmte Sichtweisen, Weltanschauungen, visuelle Codes oder Sprachregelungen, sind kulturabhängig und damit in dem entsprechenden Rahmen intersubjektiv.“ (van Norden 2022, 19)

Übertragen auf die zuvor genannten Aspekte zu historischen Umgangsweisen mit Bildern lässt sich dies auch dahin gehend lesen, dass der Aspekt der Standortgebundenheit und die sich daraus ergebende Perspektivität der Betrachter:innen in der Gegenwart für die Erzeugung des Sinns im Bild und somit auch den historischen Sinn ebenfalls immer eine Rolle spielt. Es lässt sich also annehmen, dass die Bilddeutung und hier v.a. die Auslegung der im Bild angelegten Konnotationen unter Rückbezug auf bekannte, gemeinsam geteilte geschichtskulturelle Rahmungen sowie diesbezügliche Deutungen erfolgt. Damit einher geht dann auch eine implizite Verortung in Geschichtskultur, wie es sich z.B. im Forschungsdiskurs an den Studien zu Zülsdorf-Kersting (2011) sowie Epstein (2009) zeigte (vgl. Kapitel 2.1 u. 2.2). So zeigte Zülsdorf-Kersting auf, wie sich Jugendliche bei der Betrachtung einer Fotografie zur Exekution v.a. mit den abgebildeten ‚Tätern‘ identifizierten und Jugendliche die Fotografie vor Deutungsmustern zur Exkulpation von Tätern lasen (Zülsdorf-Kersting 2011, 58–59). Deshalb lässt sich generell für Umgangsweisen mit gesellschaftlich geläufigen Bildern die These aufstellen, dass sich in der Rezeption von geläufigen

historischen Bildern eine Möglichkeit für Einblicke in eine geschichtskulturelle Dimension von Geschichtsbewusstsein und der Verortung darin ergibt (Meyer-Hamme 2018; Fastlabend und Meyer-Hamme 2023). Diese Ebene des Einflusses auf Bilddeutungen ist jedoch keinesfalls dahingehend zu verstehen, dass die Deutung und ganz besonders die historische Deutung lediglich in der betrachtenden Person selbst angelegt sei, wie sich exemplarisch an der Diskussion um die indexikalischen Eigenschaften von Fotografien sowie an der Intersubjektivität der festgestellten geschichtskulturellen Deutungen zum Hängemattenmotiv zeigte. Demzufolge sind Bilddeutungen keinesfalls als willkürlich, sondern als mehrdeutig zu verstehen:

„Das Foto als solches bleibe mehrdeutig – so die verbreitete Haltung. Allein der Blick des Betrachters generiere Sinn. Jedoch: Bilder sind aber semantisch gesehen nicht neutrale Projektionsflächen; so wird nicht ohne Grund z. B. auch von Propagandabildern oder -Filmen gesprochen, denn diese legen aufgrund ihrer ästhetischen Eigenschaften dem Betrachter Interpretationen nahe.“ (Hamann 2021, 139)

Zu ergänzen bleibt jedoch, dass, ob, welche und wie diese wahrgenommen sowie gedeutet werden, auch von der Standortabhängigkeit und der Perspektivität der Rezipient:innen abhängt.

Zusammenfassend lassen sich somit folgende Charakteristika von Kolonialfotografien, Fotografien sowie Bildern im Hinblick auf die These von Bildern als mehrdeutige narrative Abkürzungen festhalten: Hervorzuheben ist, wie Kolonialfotografien i.d.R. einem kolonialen und rassistischen Kontext entstammen und z.T. bewusst zur Verbreitung von kolonialen Denkmustern sowie damit verbundenen Stereotypen eingesetzt wurden. Hierzu wurde zudem der Evidenzanspruch von Fotografien bemüht, sodass Fotografien als Methode der „Dokumentation“ genutzt und mit Bedeutung versehen wurden. Damit wurden überhaupt erst der oder das ‚Andere‘ und diesbezügliche Repräsentationen geschaffen. Daher sind in den meisten Kolonialfotografien indexikalische Anschlussstellen für kolonialverherrlichende Lesarten im Bildinhalt angelegt, wie auch in der Erörterung der Studien von Mielke und Porstner hervorgehoben wurde (vgl. Kapitel 3.3). Des Weiteren besteht eine Vielfalt an Motiven und Sujets von Kolonialfotografien, sodass trotz des kolonialen Kontextes vielfältige Entstehungskontexte auch für Fotografien von Kolonisierten bestehen. Darüber hinaus sickerten z.T. nicht intendierte Aspekte in die Spuren der Fotografien ein, weshalb auch die Ebene des perzeptiven Bildinhalts nicht vollständig mit den Absichten der Person hinter der Kamera identisch sein muss.

Nichtsdestotrotz bleibt festzuhalten, dass Kolonialfotografien trotz ihrer indexikalischen Spuren bzgl. des Entstehungskontextes sowie der erzeugten Evidenzansprüche als Bilder und aufgrund ihrer diesbezüglichen symbolischen sowie ikonografischen Eigenschaften grundsätzlich mehrdeutig sind, weswegen sie grundsätzlich mit unterschiedlichen historischen Deutungen verknüpft werden.⁷² Dies ist zum einen bildtheoretisch auf die indexikalische sowie ikonische Symbolebene von Bildern an sich zurückzuführen. Zum anderen kommt hinzu, dass durch die Ebene der Nutzung sowie Einbindung der Bilder in Praktiken der Rezeption auch deren „Dokumentsinn“ und somit ihre kulturelle Bedeutung sowie damit verknüpfte historische Deutungen verändert werden können (Wohlfeil 1986, 97–99). So können selbst zutiefst koloniale und rassistische Fotografien heutzutage als Bilder des Widerstands fungieren (Helff und Michels 2017; Kurmann 2021).

Aus dieser Kombination der Eigenschaft der Mehrdeutigkeit von Bildern, der Wandelbarkeit der Nutzungen sowie Kontextualisierungen und durch die in die historische Bilddeutung einfließende Perspektivität samt der sie umgebenden Praktiken der Betrachtung erklärt sich somit, wie das diskutierte Beispiel des Hängemattenmotivs als mehrdeutige narrative Abbréviation für gemeinsam geteilte sowie konfligierende Bild- sowie Kolonialismusdeutungen fungieren kann.

C. Die Verortung von Kolonialfotografien als mehrdeutige narrative Abbréviationen in geschichtsdidaktischen Bildkonzepten

Wie aufgezeigt, führt die Abstraktion des Hängemattenbeispiels zu grundlegenden Eigenschaften von Fotografien im Hinblick auf deren Aussagekraft für Vergangenes sowie deren historische Deutung in der Gegenwart. Damit einher geht auch die normative Frage danach, was und wie an Fotografien und besonders an geläufigen Fotografien historisch gelernt werden kann und soll.⁷³ Diese gilt es trotz der zunächst deskriptiven Ausrichtung der Arbeit und der zu untersuchenden Deutungspraktiken und angesichts der Verortung dieser Arbeit

72 Die drei Ebenen einer Fotografie finden sich auch bei Hamann. Er spricht diesbezüglich vom Foto als „Index“ bzw. als „Abdruck und Spur vergangener Wirklichkeit“, dem Foto als „Ikon“ bzw. als „den Eigenschaften als Bild“ und dem Foto als „Symbol“ im Hinblick auf die „sozialen Funktionen“ der Nutzung (Hamann 2023, 9–10).

73 Grundlegend ist anzumerken, dass der Bildbegriff in geschichtsdidaktischen Debatten weitaus breiter gefächert ist und mehr Bildgattungen sowie Genres umfasst, als hier schwerpunktmäßig anhand von Kolonialfotografien diskutiert wurde. Diesbezüglich sei unter Bezug auf Schreiber erwähnt, dass Bildgattungen mitentscheidend für den entsprechenden geschichtsdidaktischen Umgang damit sind (Schreiber 2004, 22–23).

in der Disziplin Geschichtsdidaktik zu diskutieren. An dieser Stelle sei auch noch einmal an eine Einsicht aus empirischen Studien zu Bildungsgangsweisen erinnert (vgl. Kapitel 2). Jegliche Erhebung beruht auf bestimmten bild- und geschichtstheoretischen Prämissen, die ihre jeweilige Perspektive strukturieren. Deshalb sind die in die Erhebung einfließenden Bild- sowie Geschichtsvorstellungen offenzulegen.

Da im Zuge der Theoretisierung des Beispiels der Kolonialfotografie bereits grundlegende Diskurslinien geschichtsdidaktischer Umgangsweisen mit Bildern und besonders Fotografien mitverhandelt wurden, werden diese an dieser Stelle nicht alle wieder aufgegriffen. Vielmehr geht es um die weitere Verortung der dargelegten Vorstellung von Kolonialfotografien als mehrdeutigen narrativen Abbreviaturen in bereits bestehenden Ansätzen. Deutlich wurde dies in der Herleitung der Position durch die Bezüge zu Proto-Narrativität von Fotografien, der Bedeutung des Einbezugs von Kontextualisierungen sowie der Nutzungsgeschichte und auch der Frage nach der Rolle der Bedeutungszuschreibungen durch Rezipient:innen. Somit entspricht die dargelegte Vorstellung von geläufigen Kolonialfotografien als mehrdeutigen narrativen Abbreviaturen in Teilen auch den Forderungen Gerhard Pauls und seinem Ansatz der *Visual History* (Paul 2013, 10). Dementsprechend ist der ausgeführte Bildansatz dieser Studie in diesem bildtheoretischen Rahmen zu verorten. Ein expliziter Anknüpfungspunkt besteht u.a. in Christoph Hamanns Konzept der Ikonisierung von Bildern. Demnach werden bestimmte Symbolbilder mit einer „geläufigen Deutung von Vergangenheit“ verbunden (Hamann 2019, 7). Daraus lassen sich wiederum folgende Lernziele für Umgangsweisen mit ikonischen Fotografien ableiten, wie Hamann ausführt:

„Die Aufgabe des Unterrichts ist es weniger, diese Fotografien zu Symbolen in den Köpfen der Lernenden zu machen, sondern mit diesen die symbolische Funktion der Bilder zu thematisieren und die damit verbundene Narration zu reflektieren (Körber 2006, 173). Und wie bei jeder Analyse von Darstellungen muss auch hier mit Jörn Rüsen und Waltraud Schreiber gefragt werden: Auf welche historischen Fakten bezieht sich die Fotografie? Welche historische Interpretation wird mit der Fotografie verbunden und ist diese Deutung plausibel (wissenschaftliche Dimension)? Welche politische und/oder moralische Botschaft wird mit der Fotografie verbunden (politische Funktion)? Nimmt man die Fotografie nicht nur als Abbild, sondern auch als Bild ernst, dann muss auch gefragt werden, welche visuellen Eigenschaften die Fotografie hat, die eine Kanonisierung gerade dieses Motivs begünstigt (ästhetische Dimension, z. B. Personalisierung, Emotionalisierung, Ästhetisierung ...).“ (Hamann 2019, 7)

Zunächst ist Hamann unter Bezug auf Andreas Körber und Waltraud Schreiber dahingehend zuzustimmen, dass es im Zuge eines kompetenzorientierten Umgangs darum gehen sollte, die mit den Fotografien verbundene rückblickende Deutung als Narration zu identifizieren und anhand der Prüfung von Triffigkeitskriterien auch in gewisser Weise zu de-konstruieren. Damit steht Hamann auch keineswegs allein dar, sondern der Ansatz, gewisse geläufige Bilder zu de-konstruieren, findet sich in Zügen ebenfalls bei Bodo von Borries und explizit bei Reinhard Krammer unter Verweis auf das FUER-Kompetenzmodell (Borries 2002; Krammer 2006a).

Ohne tiefer auf die Unterschiede dieser verschiedenen Bildmethodiken eingehen zu können, wird an Hamanns Anlehnung für die Bildanalyse an den drei Dimensionen von Geschichtskultur von Jörn Rüsen allerdings erkennbar (Rüsen 1994b), wie sehr Umgangsweisen mit geläufigen Fotografien eine geschichtskulturelle Dimension umfassen. Allerdings steht z.B. in den Verfahren von Krammer und von Borries meist nur die individuelle und v.a. die kompetenzorientierte Dimension von Geschichtsbewusstsein für ihre Vorstellungen vom historischen Lernen im Fokus. Dementsprechend wird die Bildaneignung sowie Deutung bei Betrachtenden als ein rein individueller Prozess betrachtet. Wie exemplarisch am Hängemattenmotiv und dessen Mehrdeutigkeit jedoch herausgestellt und wie auch in Hamanns Ausführungen angelegt ist, schwingt bei diesen Symbolbildern ebenfalls die geschichtskulturelle Dimension der gemeinsam geteilten Bilddeutungen mit. Wenn also, wie aufgrund der zuvor genannten Argumentation zu vermuten ist, in den Bilddeutungen samt den Bilddeutungspraktiken auch geschichtskulturelle Anteile im Sinne von Deutungspraktiken und dahinterliegenden Spielregeln eine Rolle spielen, dann bietet sich an geläufigen Fotografien und deren unterschiedlichen Deutungen somit die Chance, diese Ebene explizit zum Gegenstand der Verhandlung der Fotografien zu machen. Dies gilt sowohl für die empirische Erhebung als auch für einen Verhandlungsprozess dieser Umgangsweisen in Unterrichtskontexten.

Konkret lässt sich dies z.B. darüber erreichen, dass weitere geschichtskulturelle Positionen anhand weiterer sowie konträrer Bilddeutungen zum Symbolbild thematisiert werden und somit auch grundlegend die Mehrdeutigkeit von Bildern adressiert wird. Demzufolge zielt ein solches Vorgehen der Thematisierung der gegenwärtigen Mehrdeutigkeit von Symbolbildern darauf ab, einen Schwerpunkt auf den Bereich der Geschichtskultur zu legen. Im Einklang mit dem hergeleiteten Verständnis von Geschichtskultur als *shared, divided* und *conflicting memory practices* (vgl. Kapitel 3.1), bietet sich diesbezüglich die Chance, dem Anspruch von historischem Lernen als Einführung in sowie Reflexion

von Geschichtskultur gerecht zu werden, wie es z.B. Johannes Meyer-Hamme fordert (Meyer-Hamme 2018). Hinsichtlich der Verortung dieses Ansatzes in bildtheoretischen Positionen ist außerdem anzuführen, dass die Thematisierung von Mehrdeutigkeit nicht im Sinne eines von Hamann kritisierten „Bildskeptizismus“ zu verstehen ist. Das Ziel ist es nämlich nicht, aufzuzeigen, wie unzuverlässig Bilder als Quellen für Vergangenes und Umgänge mit Geschichte sind oder gar wie diese lügen mögen (Hamann 2021, 139). Darüber hinaus changieren laut Hamann geschichtsdidaktische Methodiken grundsätzlich zwischen den bildtheoretischen Positionen, dass eine Fotografie ein Ausdruck „purer Evidenz“ sei, „allein der Blick des Betrachters“ den Sinn generiere oder Fotografien bereits Erzählungen enthalten würden (Hamann 2021, 139). Deutlich wird daran, wie sich über Umgangsweisen mit sowie historisches Lernen an Bildern ebenfalls die Ebene der dahinterliegenden geschichtstheoretischen Positionierungen und des Geschichtsbegriffs adressieren lässt (Meyer-Hamme 2023).

Diesbezüglich lässt sich der hier vorgeschlagene Ansatz, geläufige Kolonialfotografien als mehrdeutige narrative Abbreviaturen zu betrachten, als ein gemäßigt narrativistisch-konstruktivistischer Ansatz kategorisieren (Meyer-Hamme 2023, 145). Im Zuge dessen wird davon ausgegangen, dass zum einen gewisse „Proto-Narrationen“ und indexikalische Spuren für historische Deutungen in der Fotografie angelegt sind. Zum anderen hängt die Deutung des Rezipienten im konstruktivistischen Sinne ebenfalls von standortbedingten Betrachtungsweisen und Bedeutungsaufladungen im Zuge gegenwärtiger Nutzungen ab. Die Fokussierung auf die Mehrdeutigkeit von Symbolbildern und gegenwärtige Umgangsweisen zielt dementsprechend nicht darauf ab, zu beliebigen Bilddeutungen zu kommen oder allein zu prüfen, ob und inwieweit die mit Fotografien verbundenen historischen Deutungen empirisch triftig sind. Vielmehr geht es darum, Einsichten in die normative sowie narrative Triftigkeit von Bilddeutungen dahingehend zu erlangen, wie und wozu Symbolbilder mit gemeinsam geteilten historischen Deutungen sowie damit einhergehenden Orientierungen bei Jugendlichen verknüpft werden.⁷⁴

Außerdem lässt sich die bild- sowie geschichtstheoretische Ebene von historischem Lernen bei diesem Ansatz weiter darüber ansteuern, dass unterschiedliche Bildinterpretationen und Kontextinformationen im Vergleich zur

74 Die Fokussierung auf das ‚Wie‘ und ‚Wozu‘ in der Analyse von historischen Erzählungen geht zurück auf Ausführungen zum historischen Lernen von Andreas Körber im Rahmen seines Vortrags zu einer Kompetenzorientierung in einer digitalisierten Welt. Diesen Vortrag hielt er im Rahmen des FUER-Kolloquiums in Paderborn am 28.2.2024.

eigenen Bildinterpretation behandelt werden und somit die Ebene der Perspektivität der eigenen sowie weiteren Bilddeutungen für eine Reflexion zugänglich gemacht werden kann. Dementsprechend wird über die Ebene der empirischen Trifftigkeitsprüfung hinausgehend auch die Normativität eigener sowie weiterer Bilddeutungen explizit verhandelbar. Damit lässt sich an Zülsdorf-Kerstings Forderungen für historisches Lernen mit Bildern anschließen:

„Historisches Lernen wird also dann erfolgreich sein, wenn es gelingt, die Vorstellungsbilder bewusst zu machen. Erst die Bewusstmachung von Lerndispositionen kann eine Veränderung oder Ergänzung ermöglichen.“ (Zülsdorf-Kersting 2011)

Darüber hinaus ließe sich auch im Sinne eines geschichtskulturellen Handelns ähnlich wie bei Debatten um Denkmal- oder Straßennamen die geschichtskulturelle Frage danach verhandeln, wie mit solchen Fotografien weiter umzugehen sei, und ob sie abzudecken, zu verpixeln, offenzulegen oder durch bestimmte Texte zu rahmen wären (Hinz 2025, 300–301).

Zusammengefasst bietet es sich mit Blick auf das hergeleitete Verständnis von geläufigen Kolonialfotografien als mehrdeutigen narrativen Abbriviaturen für die Erhebung von gemeinsam geteilten Umgangsweisen damit an, Aushandlungsprozesse bei Jugendlichen durch die Hinzugabe von weiteren Deutungen des Hängemattenmotivs zu evozieren. Damit wird für das Erhebungsdesign auch das geschichtsdidaktische Prinzip der Multiperspektivität bzw. Kontroversität beachtet. Daraus ergibt sich wiederum, dass ein Schwerpunkt der Untersuchung auch auf Aspekten der Perspektivität und den Umgangsweisen damit gesetzt wird.

Da es gemäß der Prämisse der Spielregeln auch um die Erforschung der Ebene der Handlungserfahrungen mit Bildumgangsweisen geht und sich diesbezüglich im Diskurs um Bilderstudien zeigte, wie sehr der „Dreischritt“ aus Bildbeschreibung, Bildanalyse und Bildinterpretation ein Handlungswissen im Geschichtsunterricht darstellt (vgl. Kapitel 2.2), ist dieser Ansatz weiter in Relation dazu zu setzen.

Zum grundlegenden Verständnis bzgl. der Verbreitung des „Dreischritts“ sei auf Markus Bernhardt verwiesen:

„Auf der einen Seite stehen die Verfechter des adaptierten Modells von Erwin Panofsky, wie Hans-Jürgen Pandel und Michael Sauer. Sie erblicken darin eine generalisierbare Methode, die von Schülerinnen und Schülern gelernt werden kann, um alle möglichen Bildquellen zu erschließen. Unter diesem Blickwinkel erscheint das Panofsky-Modell als

ein Lerninhalt, dessen Struktur aus dem Unterrichtsgegenstand ‚Bild‘ abgeleitet wird und von Lernenden zur Interpretation von Bildquellen anzuwenden ist.“ (Bernhardt 2018b, 209)

Bernhardts Ausführungen machen deutlich, dass es in der Diskussion des aus Panofskys kunsthistorischem Modell abgeleiteten „Dreischritts“ weniger um eine eigenständige Bildaneignung durch Lernende als vielmehr um einen methodischen Zugriff geht. Darüber hinaus bestehen in geschichtsdidaktischen Diskursen auch weitere Kritikpunkte an dem „Dreischritt“.⁷⁵ Ohne die umfassende Diskussion um die Pragmatik des „Dreischritts“ hier vollständig nachzeichnen zu können, soll im Folgenden exemplarisch auf zentrale Kritikpunkte Bernhardts eingegangen werden, um dies für die Untersuchung von Bildungsgangsweisen Jugendlicher produktiv zu wenden.

Für Bernhardt ist der zentrale Kritikpunkt an der zu starren Trennung von Beschreiben und Deuten, dass Sehen und Wahrnehmen nicht dasselbe sind, weswegen sich ein Bild nicht ohne Rückbezug auf Theorien beschreiben lasse (Bernhardt 2018a, 218). Dementsprechend könnten besonders Lernende ein Bild nur nach den Aspekten „beschreiben“, die sie bereits aufgrund ihrer Alltagstheorien kennen würden (Bernhardt 2018a). An dieser Stelle sei an die zuvor dargestellten indexikalischen und ikonischen Ebenen jedes Bildes erin-

75 Es bestehen u. a. folgende weitere Kritikpunkte an dem aus Panofsky abgeleiteten Vorgehen: So merkt z. B. Bodo von Borries an, dass die drei aus Panofsky abgeleiteten Schritte ein kunstgeschichtliches und keine historische Bildanalyse im Sinne des „Verstehens und Erklärens von Änderungsprozessen in der Vergangenheit selbst mit geschichtlicher Relevanz für heute“ darstellen. Diesbezüglich gelte es u. a. den „Entstehungs-, Verwendungs-, Bedeutungs- und Erhaltungszusammenhang“ zu thematisieren (Borries 2005, 366–367). Hingegen bemängelt Waltraud Schreiber den generellen Fokus, der mit der Ausrichtung auf das aus Panofsky abgeleitete Vorgehen einhergehe. Demnach kann Ziel des Geschichtsunterrichts nicht die Einführung in eine „fachwissenschaftliche Methode“ sein. Stattdessen gelte es danach zu fragen, was sich historisch aus einem Umgang mit Bildern lernen lasse (Schreiber 2004, 27).

Kristina Lange sieht das „Defizit“ des Modells darin, dass bei Lernenden eine „rein substantialistische Auffassung“ von Bildern durch die Methodik vermittelt werde, indem die Vorstellung erzeugt wird, dass durch ein „angemessenes Interpretationsverfahren“ eine entsprechende Bildaussage herausgearbeitet werden könnte (Lange 2011, 13–14).

Jörg Van Norden führt dagegen unter Bezug auf Karl-Ernst Jeismann an, dass die Abfolge des ‚Dreischritts‘ der Bildinterpretation dem eigentlichen Erkenntnisprozess zuwiderlaufe und am Anfang eigentlich die Deutung zu stehen habe, die es dann weiter zu verhandeln gelte (van Norden 2022).

nert, die zum einen Kenntnisse darüber erfordern, was auf dem Bild dargestellt ist, und zum anderen darüber, welche geschichtskulturell gemeinsam geteilten Konnotationen damit verbunden werden. Mit Bourdieu ließe sich daher eher Folgendes für die Bildwahrnehmung annehmen:

„Reize existieren für die Praxis nicht in ihrer objektiven Wahrheit als bedingte und konventionelle Auslöser, da sie nur wirken, wenn sie auf Handelnde treffen, die darauf konditioniert sind, sie zu erkennen.“ (Bourdieu 1987, 99)

Dementsprechend stellt für Bernhardt das Modell des „Beschreibens – Deutens – Interpretierens“ zum einen eine große Herausforderung für Lernende dar, da es eigentlich für Kunsthistoriker:innen vor dem Hintergrund ihrer Kenntnisse entworfen wurde. Zum anderen sei es in positivistischen Vorstellungen verhaftet, wenn von einer „theorieunabhängigen Bildbeschreibung“ ausgegangen würde (Bernhardt 2018a, 220). Diese Tendenzen, zum einen die Lernenden von der subjektiven Auseinandersetzung mit dem Bild abzuhalten, und zum anderen die dabei entstehenden Deutungen des Bildes als allgemein gültig wahrzunehmen, zeigten sich auch in den zuvor diskutierten Bilderstudien (vgl. Kapitel 2.1). Um diese Effekte zu verhindern, fordert Bernhardt daher eine stärkere Ausrichtung auf handlungsorientiertere Umgangsweisen mit Bildern:

„Das Panofsky-Modell „Beschreiben – Deuten – Interpretieren“ bietet als ein regulatives Verfahren sicher eine Orientierung für die Interpretation von Bildern. Gleichwohl besitzt es erhebliche Schwächen, wenn es im dogmatischen Sinn auf den Schulkontext übertragen wird. Wir müssen bei der Beschreibung von Bildquellen von Anfang an mehr auf die Kooperation „Auge – Sprache“ achten, gegebenenfalls unbekannte Begriffe einführen. Und wir sollten auch vor frühen Deutungen nicht zurückschrecken, wenn diese auf dem Status von Vorläufigkeit bleiben und für dialektische oder diskursive Verfahren offen sind.“ (Bernhardt 2018a, 226)

In diesem Sinne gelte es, die Interaktion mit Bildern stärker an den Lernenden auszurichten und dementsprechend auch „Vorurteile“ und andere affektive Einlassungen“ zuzulassen, um diese danach „in dialektischen und diskursiven Verfahren für die Bildinterpretation“ wieder produktiv zu nutzen (Bernhardt 2018a, 220). Was Bernhardt damit vorschlägt, lässt sich generell auch als ein Umgang mit stärkerer Ausrichtung auf ein geschichtsdidaktisches Prinzip der Subjektorientierung interpretieren (Ammerer 2015; Meyer-Hamme 2021). Trotz dieser Kritik muss mit Blick auf die bisherigen empirischen Ergebnisse für

eine differenzielle Untersuchung von Umgangsweisen Jugendlicher mit historischen Bildern bedacht werden, dass sie stattdessen im Geschichtsunterricht sehr wahrscheinlich dem „Dreischritt“ als Methodik begegnet sind. Dementsprechend mögen ihre Bildumgangsweisen vorgeprägt und die spontanen Zugriffe vermutlich gehemmt sein. Daraus ergeben sich für die empirische Erforschung von Bildumgangsweisen wiederum folgende Aufgaben:

- a. Das Setting ist so anzulegen, dass etwaige Wahrnehmungen der Jugendlichen, sie müssten sich möglichst schulmethodisch konform verhalten, zurückgedrängt und sie zu eigenständigen und ggf. auch unkonventionellen Zugriffen ermutigt werden.
- b. Die so erhobenen Daten sind auch daraufhin zu untersuchen, inwiefern etwa trotz und hinter konformen Zugriffen ebenfalls Verweise auf unterschiedliche oder gar eigenständige Umgangsweisen herausgearbeitet werden können.

Zurückbezogen auf den vorgeschlagenen historisierenden Umgang mit geläufigen Kolonialfotografien und dazugehörige weitere Deutungen lassen sich folgende Vorgehensweisen für das Erhebungsdesign daraus ableiten:

- a. Lernenden ist vor der Auseinandersetzung mit der Mehrdeutigkeit des Symbolbildes zunächst Raum für eigene Deutungen in Form einer ersten Hypothese und Vermutung sowie Betitelung der Fotografie zuzugestehen. Dies kann durch Fragen, wie z.B., was sie auf dem Bild wahrnehmen, was sie mit dem Bild verbinden sowie wofür das Bild ihrer Ansicht nach stehen könnte, geschehen. Dementsprechend eignet sich das Panofsky-Vorgehen eben nicht für das hier verfolgte empirische und zunächst eher deskriptive Vorhaben der Untersuchung von Spielregeln. Es gilt also zunächst zu erfassen, vor welchen geschichtskulturell angeeigneten Vorstellungen das Bild gedeutet wird.
- b. Um über eine rein subjektive Aneignung der Bilder hinauszugehen und deren Historisierung stärker zu betonen, sind im zweiten Schritt die ersten Deutungen und Deutungshypothesen durch die oben beschriebene Ergänzung von Kontextinformationen sowie weiteren Bildinterpretationen aus anderen Perspektiven zu erweitern. Dadurch werden die Hypothesen für eine Reflexion der eigenen Perspektive zugänglich und es ergibt sich ein Gesprächsanlass für Fragen zu Umgangsweisen mit Geschichte und historischen Bildern.

Insgesamt zielt der für das Erhebungsdesign abgeleitete Ansatz mit mehrdeutigen Kolonialfotografien im Vergleich zu anderen Bildumgangsweisen somit

stärker darauf ab, den Betrachter:innen Raum für die Assoziationen und das Ins-Verhältnis-Setzen zum Bild zu geben. Außerdem zielt der Ansatz darauf ab, die Perspektivität von historischen Bilddeutungen sowie deren geschichtskulturelle Nutzung und Mehrdeutigkeit in den Fokus zu rücken, um sie darüber auch einer Prüfung von Trifftigkeiten sowie einer Reflexion im Sinne der Frage, ich, die Fotografie und die damit erzählte(n) Geschichte(n) zugänglich zu machen. Damit steht zwar weniger eine bestimmte Schrittfolge der Bildanalyse im Vordergrund, dies heißt jedoch nicht, dass damit weder eine genaue Beobachtung der im Bild angelegten indexikalischen Spuren noch die Prüfung einer empirischen Trifftigkeit für die eigene Deutung entfällt. Dies kann vielmehr als ergänzend verstanden werden, auch dahin gehend, dass mit Hilfe weiterer Deutungen neue Details im Bild gesehen und wahrgenommen werden können.

3.5 Reformulierung der Forschungsfrage in der Terminologie der Theorie

Grundsätzlich ist, wie aus der Re-Analyse der Bilderstudien abgeleitet (vgl. Kapitel 2.1), die Frage nach gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit sowie Deutungen von Geschichte im Bereich einer geschichtskulturellen Dimension von historischem Lernen zu verorten (Meyer-Hamme 2018). Wenn Geschichtskultur zumindest theoretisch jedoch das große Ganze umfasst, dann bedarf diese Großkategorie einer grundsätzlichen weiteren Zuspitzung für empirische Forschung. Geht man hierzu im Sinne einer pluralen Gesellschaft von Geschichtskultur als *shared*, *divided* und *conflicting memory practices* aus, dann lässt sich daraus die Notwendigkeit von Aushandlungsprozessen als Teil dessen ableiten. Nimmt man zudem wie Hinz und Körber in ihrer Definition von Geschichtskultur an, dass sich explizite sowie implizite geschichtskulturelle Einflüsse v.a. in den gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit sowie Vorstellungen von Geschichte finden lassen (Hinz und Körber 2020), dann liegt es nahe, Geschichtskultur anhand von Handlungen in Aushandlungsprozessen empirisch zu erforschen.

Wenn es demzufolge darum geht, Geschichtskultur anhand gemeinsam geteilter expliziter und impliziter Umgangsweisen mit geläufigen Kolonialfotografien, die als Symbolbilder für geschichtskulturelle Diskurse fungieren können, zu erforschen, bietet es sich an, den Zugang praxeologisch zu erweitern, um ebenfalls implizite Anteile in Handlungen empirisch in den Blick zu nehmen. Weiterführend ließe sich daher unter Bezug auf Bourdieus Metapher der Spielregeln die Prämisse aufstellen, dass gemeinsam geteilte implizite Spielregeln zu

Umgangsweisen mit Geschichte auf verschiedensten Spielfeldern angeeignet werden. Demnach ist davon auszugehen, dass Jugendliche sich u. a. durch die Erfahrungen mit Geschichte auf geschichtskulturellen Spielfeldern, wie z. B. dem Geschichtsunterricht, der Familie, den Peers usw., neben expliziten historischen Deutungen gewisse implizite Haltungen sowie Strategien bzw. Spielregeln des Umgangs mit Geschichte aneignen, die sich wiederum in konkreten Deutungspraktiken und somit in Umgangsweisen mit Kolonialfotografien widerspiegeln. Die Theoretisierung von gemeinsam geteilten sowie konfigrierenden Spielregeln des Umgangs mit Geschichte ermöglicht damit, neben der häufig untersuchten „gesellschaftlichen Hardware“ (Schönemann 2002a, 82) ebenfalls die „Software“ von Geschichtskultur empirisch weiter in den Blick zu nehmen.

Gewendet am thematischen Beispiel Kolonialgeschichte konnten dabei über unterschiedlichste Spielfelder hinausgehend die zwei Spannungslinien der Relevanzzuschreibung sowie affirmativen bzw. kritischen Bezüge auf Kolonialgeschichte herausgestellt werden. Geht man also von Geschichtskultur als *shared, divided* und *conflicting memory practices* aus, dann lässt sich ein Spannungsfeld von Relevanzzuschreibungen sowie Perspektiven von Kolonialverherrlichung bis zu postkolonialen Perspektiven feststellen, wobei Geschichtsunterricht v. a. zwischen kolonialverharmlosenden und kolonialkritischen Umgangsweisen oszilliert.

Wenn zudem in Bezug auf die Materialgrundlage Kolonialfotografien anzunehmen ist, dass diese als mehrdeutige narrative Abkürzungen fungieren, dann lassen sich folgende Fragestellungen für die empirische Erforschung von Umgangsweisen Jugendlicher mit Geschichte ableiten:

- Welche gemeinsam geteilten Erfahrungen machen Jugendliche im Geschichtsunterricht auch im Hinblick auf Umgangsweisen mit Bildern?
- Welche gemeinsam geteilten Deutungspraktiken lassen sich bei Jugendlichen in Umgangsweisen mit Kolonialfotografien und dazugehörigen Interpretationen feststellen?
- Inwieweit sind in den Geschichtsunterrichtserfahrungen sowie diesbezüglichen Deutungspraktiken Regelmäßigkeiten zu finden, die auf gemeinsam geteilte oder gar konfigrierende Spielregeln des Umgangs mit Geschichte hinweisen?
- Inwieweit lassen sich Kontraste und Spannungslinien in den Umgangsweisen und damit verbundenen Spielregeln rekonstruieren?

Damit verfolgt diese Studie einen hypothesengenerierenden Ansatz und zielt darauf ab, zu schauen, welche gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit Ge-

schichte sich beispielhaft an Bildumgangsweisen feststellen lassen. Ein solches zunächst stärker deskriptiv-exploratives Vorgehen fußt zum einen auf der Re-Analyse ausgewählter Studien und der dort festgestellten Problematik, dass normative Vorstellungen zu Bildumgangsweisen von Lernenden häufig nicht umgesetzt wurden (vgl. Kapitel 2.1). Zum anderen ist die Studie aufgrund ihrer Grundausrichtung im Bereich der geschichtskulturellen Sozialisationsforschung zu verorten. In Kombination mit den zuvor genannten Prämissen wird deshalb der Frage nachgegangen, welche geschichtskulturellen Erfahrungen Jugendliche im Geschichtsunterricht machen und wie Deutungspraktiken sowie Spielregeln Jugendlicher in gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit Geschichte auch außerhalb von Geschichtsunterricht aussehen können. Die Umgangsweisen sind dann gemäß der hergeleiteten Theorie zu Deutungspraktiken vor der Frage nach dem ‚Wie‘ des Umgangs sowie dem ‚Was‘ der dabei geäußerten Deutungen zu analysieren. Ausgehend von der bei Bourdieu abgeleiteten Prämisse der Spielregeln in Umgangsweisen mit Geschichte ist zudem zu fragen, inwiefern sich hinter Deutungspraktiken gewisse Modi Operandi im Sinne von gemeinsam geteilten oder gar konfligierenden Spielregeln und ein ‚Wozu‘ des Umgangs mit Geschichte erkennen lassen.

Gleichzeitig ist dieses Vorgehen u.a. aufgrund der Verortung in geschichts-didaktischen Diskursen um Bildumgangsweisen auch normativ geprägt. Zum einen liegt der Fokus auf Umgangsweisen mit und Deutungen von Geschichte. Konkret werden hierzu die historische Thematik Kolonialgeschichte und Kolonialfotografien als Materialgrundlage verwendet. Außerdem liegt den zu erforschenden Umgangsweisen mit Kolonialfotografien die Prämisse der Fotografie als historisch mehrdeutige narrative Abbeviatur zugrunde (vgl. Kapitel 3.4). Dies führt in Kombination mit den geschichts-didaktischen Prinzipien der Subjektorientierung sowie Multiperspektivität und dem Verständnis einer pluralen Geschichtskultur mit dazugehörigen Aushandlungsprozessen dazu, dass zum einen Befragten Raum für ihre Bilddeutung bzw. Hypothese zu geben ist. Zum anderen sind ebenfalls damit verbundene gegenwärtige Interpretationen sowie Kontextinformationen zu thematisieren, um Jugendliche in geschichtskulturelle Aushandlungsprozesse gemäß einer Theorie von Geschichtskultur als *shared*, *divided* und *conflicting memory practices* zu verstricken. Dies ist im folgenden Kapitel methodisch zu wenden.

4. Studiendesign: Das ‚Angeln‘ nach Spielregeln in Umgangsweisen mit Geschichte mittels themenzentrierter Gruppendiskussionen‘ und rekonstruktiver Interpretationen

Grundsätzlich wurde zur empirischen Untersuchung der theoretisch abgeleiteten Fragen zu Deutungspraktiken von Kolonialfotografien und den darin vermuteten gemeinsam geteilten Spielregeln zu Umgangsweisen mit Geschichte ein rekonstruktives Vorgehen gewählt, das sich an der dokumentarischen Methode orientiert. Das folgende Kapitel dient dazu, die dahinterliegenden Auswahlentscheidungen dieses Studiendesigns zu erläutern sowie diese vor Kriterien qualitativer Forschung zu diskutieren. Dieses Vorgehen basiert wiederum auf der Annahme, dass jeglicher Einsatz von Methoden gewisse Effekte erzeugt, die zum einen nicht vollkommen zu vermeiden sind und zum anderen den Forschungsgegenstand und dessen Auswertung mitprägen (Petrik 2021, 234). Die Begrenztheit bzw. Selektivität einer jeden empirischen Forschung ist allerdings nicht als „ein Manko“ von empirischen Studien zu verstehen, sondern vielmehr als notwendige Bedingung für eine angemessene Darlegung sowie Reflexion des jeweiligen Vorgehens (Meyer-Hamme 2009, 105). Hierzu orientiere ich mich an Andreas Petriks Reformulierung sowie fachdidaktischer Wendung der Qualitätsmerkmale empirischer Forschung (2021). Konkret umfasst dies die folgenden drei Kriterien:

*„Intersubjektivität, Perspektivität“: Dies betrifft das Verhältnis von „Forscher*in und Forschungsmethodik.“*

„Validität bzw. Geltungsreichweite“: Damit ist „die Passung zwischen Methode und Forschungsgegenstand“ gemeint.

„Reliabilität bzw. Verallgemeinerbarkeit“: Dies fragt nach der „möglichen Wiederholbarkeit und Kontinuität einzelner Befunde [...]“. (Petrik 2021, 230)⁷⁶

76 In Bezug auf Gütekriterien qualitativer Forschung lassen sich verschiedenste Konzepte für Merkmale und Kriterien finden und z.T. auch nach verschiedenen Ausprägungen sowie Prinzipien differenzieren, wie es z.B. Flick et al. exemplarisch aufzeigen (Flick et al.

Dementsprechend ist die Struktur dieses Kapitels und seiner Teilkapitel an diese Kriterien angelehnt. Zuerst wird im Sinne der Intersubjektivität versucht, Transparenz bzgl. der rekonstruktiven Forschung mit qualitativen Methoden herzustellen. Konkret wird hierzu u.a. die Passung zwischen einer praxeologischen Vorstellung von Geschichtskultur als gemeinsam geteilten Spielregeln und dokumentarischen Verfahren erörtert (vgl. Kapitel 4.1). Dies umfasst ebenfalls die Diskussion um die Perspektivität der gewählten Methode sowie die Frage nach dem Verhältnis von mir als Forscher zum Forschungsgegenstand bzw. zu den Beforschten.⁷⁷ Danach steht die Frage nach der Validität bzw. Passung von Forschungsgegenstand, Forschungsinteresse und der konkreten methodischen Umsetzung im Hinblick auf das Erhebungssetting der ‚themenzentrierten Gruppendiskussionen‘ mit parteipolitischen Jugendgruppen im Zentrum (vgl. Kapitel 4.2). Zum Abschluss des Kapitels gilt es, die Wendung von dokumentarischen Konzepten zur Auswertung des Materials vor Fragen nach der Verallgemeinerbarkeit zu diskutieren (vgl. Kapitel 4.3). Wie an den Kapitelbeschreibungen deutlich wird, zielt die Diskussion des Studiendesigns zum einen darauf ab, das Vorgehen und dessen Effekte transparent zu machen. Zum anderen dient es ebenfalls dazu, eine Passung zwischen Erkenntnisinteressen, der theoretischen Ausrichtung der Arbeit sowie den Forschungsmethoden herzustellen (Fastabend-Vargas 2025).

Die grundsätzliche Frage, die sich für alle Formen empirischer Forschung stellen lässt, ist, wie Forscher:innen an die ersehnten Daten gelangen. Zur Verdeutlichung des wissenschaftlichen Vorgehens bei den zu treffenden Forschungsentscheidungen wird an ausgewählten Stellen auf die Metapher des empirischen Forschens als Fischen bzw. Angeln nach Daten recurriert.⁷⁸ Ide-

2017; Flick 2010). Das Besondere an Petriks Kriterien ist jedoch die Übertragung auf die Fachdidaktik, weswegen sein Ansatz für diese fachdidaktische Studie besonders geeignet erscheint (Petrik 2021).

- 77** Petrik und in seiner Umsetzung auch Jahr fokussieren an dieser Stelle die „methodologische (Selbst-) Reflexion“ und somit das „Verhältnis von Forscher*in und Forschungsmethodik“ (Petrik 2021, 232). Eine solche wird im Rahmen der Reflexion erfolgen und stärker auf die ausgewählte Thematik Kolonialgeschichte bezogen.
- 78** Die Idee, das methodische Vorgehen für empirische Forschung mit der Metapher des Fischens bzw. Angelns darzustellen, ist Andreas Petriks Ausführungen entnommen (2021). Ursprünglich stammt diese Metapher jedoch von Karl Popper (1973), wird aber allgemeiner genutzt, um deutlich zu machen, dass Daten gerade nicht einfach gegeben sind. Erkenntnistheoretisch wird damit betont, dass Daten nicht an sich bestehen, sondern durch ein „Netz“ eingeholt werden, „das wir auswerfen, um ‚die Welt‘ einzufangen – sie zu rationalisieren, zu erklären und zu beherrschen“ (Popper 1973, 31).

altypisch lassen sich dazu zwei Vorgehensweisen des Fischens nach Daten unterscheiden, hinter denen zwei unterschiedliche, aber dennoch miteinander verbundene Logiken der Erkenntnis stecken. Eine Möglichkeit ist der Einsatz von riesigen Fischkuttern mit großflächigen Schleppnetzen, wodurch sich eine möglichst große Menge an Fisch bzw. Daten großflächig aus dem Gewässer fischen lässt. Der Einsatz großer Fischkutter und die Technik der Schleppnetze kann idealtypisch als Äquivalent für quantitative Vorgehensweisen gesehen werden. Die andere Möglichkeit besteht darin, mit einer Angel erstmals und somit nicht bereits hypothetisch-zielgerichtet Fische zu angeln, um zunächst Erkenntnisse über individuelle Exemplare zu erhalten. Das Angeln mittels Angelrute lässt sich demnach als eine Metapher für ein qualitatives Vorgehen verstehen. Aber bereits damit zielt auch dieses Vorgehen auf Fragen der Verallgemeinerung. Inwiefern z.B. die an ihnen festzustellenden Merkmale individuell sind, auf äußere Einflüsse zurückgehen oder ob sie charakteristisch für neue Arten sind, lässt sich nämlich erst dann feststellen, wenn systematisch mehrere Fische dieser Art gefangen werden. Außerdem bedient sich auch dieses Vorgehen gewisser Hypothesen oder Vorerfahrungen und Techniken anderer Fischer:innen, sodass bereits in der Wahl des Werkzeugs und seiner Applikation selbst Hypothesen enthalten sind. Damit stellt auch ein zielgerichtetes Angeln nach neuen Arten in etwa jüngst entdeckten Gewässern z.B. mittels eigens ausgewählter Köder eine Kombination beider Formen dar.⁷⁹

Wie eine solche Ausrichtung auf das Angeln bestimmter Fische für ein empirisches Vorgehen konkret aussehen kann, verdeutlicht Petrik:

*„In unserem Bild wäre das also die Angler*in, die sich am Ufer oder auf ihrem gut verankerten Boot mit viel Zeit niederlässt, das Verhalten der Fische beobachtet und dann mit angepasstem Equipment eine notwendigerweise geringe Menge gezielt ausgewählt, weil besonders auffälliger Fische fängt.“ (Petrik 2021, 234)*

Neben der Wendung von qualitativer Forschung als Angeln bedarf diese Metapher in ihren Grundzügen allerdings weiterer Anpassungen im Hinblick auf das Vorhaben der Erhebung von gemeinsam geteilten Spielregeln zu Umgangsweisen mit Geschichte.

Mit Bezug auf das Forschungsfeld Geschichtskultur und den darin stattfindenden Aushandlungsprozessen zu Kolonialgeschichte ist u.a. hervorzuhe-

79 Die Erweiterung der Metapher um die Ebene der Kombination beider Logiken geht auf Anmerkungen von Andreas Körber zurück.

ben, wie gegenläufig die Strömungen teils sind. Diesbezüglich ist die durchgeführte Forschung nicht als eine zu verstehen, die gut verankert in ruhigen Gewässern vom Rande oder Boot aus Ausschau nach bestimmten Fischen hält. Vielmehr lässt sie sich als teilnehmende Forschung charakterisieren, die mitten in den Fluten und den teils turbulenten Strömungen der geschichtskulturellen Aushandlungsprozesse zu Kolonialgeschichte stattfand sowie ebenfalls daran partizipierte. Dies spiegelt sich v.a. in den dichten Beschreibungen des Kennenlernens der Gruppen wider (vgl. Kapitel 5). Ziel des Vorgehens war es, in ausgewählten Gewässern mittels gezielter Strategien Zugang zu ausgewählten Fischen zu erhalten, um Spannungsfelder sowie vielfältige Ausprägungen der Deutungspraktiken und weitergehend auch dahinterliegende Spielregeln zu erforschen. Ausgehend von dieser Metaphorik des Angelns in turbulenten Gewässern geht es im Folgenden somit darum, die ausgewählten Fangmethoden und damit einhergehende Annahmen über Fischbestände, Angelnetze sowie Fangnetze und die Köder- sowie die Gewässerwahl offenzulegen.

4.1. Zur rekonstruktiven Grundausrichtung des Studiendesigns

Zunächst gilt es, die Gründe für die Ausrichtung der Studie an den Grundlagen der dokumentarischen Methode zu erläutern, da sich hierdurch zentrale Weichenstellungen für die Wahl spezifischer Angelruten bzw. Methoden, Vorgehensweisen und Bewertungsmaßstäbe ergaben. Zum einen liegt die Entscheidung für ein eher deskriptives Vorgehen mittels dokumentarischer Verfahren in den Erkenntnissen aus der Diskussion um die empirischen Bilderstudien und dort festgestellten gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit Geschichte begründet (vgl. Kapitel 2.2). So wurde z.B. anhand der Antworten im halboffenen Format in einem Fragebogentest zu „Fotoikonen des 20. Jahrhunderts“ deutlich, dass Ansätze für gemeinsam geteilte Bilddeutungen bestehen, denen qualitativ weiter nachzugehen ist (Fastlabend und Meyer-Hamme 2023, 297).⁸⁰ Wie zudem im Forschungsdiskurs erörtert, führten bisherige normative Forschungsansätze mit einer stärkeren Fokussierung auf bestimmte methodische Umgangsweisen in Interviewstudien zu wenig ergiebigen Resultaten (vgl. Kapitel 2.1).

80 Zwar wurden in dem halboffenen Fragebogenformat zu den Bildern narrative Abbreviaturen ersichtlich, jedoch sahen sich die Befragten auch aufgrund des halboffenen Prompts nicht dazu veranlasst, ihre Ansätze für Bilddeutungen weiter auszuführen (Fastlabend und Meyer-Hamme 2023).

Zum anderen ergibt sich die Anlehnung an dokumentarische Vorgehensweisen aus der praxeologischen Wendung von Geschichtskultur und dem dort gesetzten Fokus auf das Verhältnis vom ‚Was‘ der Deutungen zum ‚Wie‘ des Umgangs (vgl. Kapitel 3). Um diese Mikroebene geschichtskultureller Aushandlungsprozesse in den Blick zu nehmen, eignen sich besonders, um es vorwegzunehmen, Ansätze der dokumentarischen Methode u.a. aufgrund ihres Konzepts von kommunikativem sowie konjunktivem Wissen und ihrer Fokussierung auf kollektive Orientierungen (Nohl 2013; Bohnsack 2021). Wie daran bereits deutlich wird, sind die Begriffe der Deutungspraktiken sowie Spielregeln in Beziehung zu den Begriffen der Methode zu setzen sowie an den methodischen Kriterien für qualitative Forschung zu wenden.

A. Die Prinzipien der ‚Offenheit‘, ‚Kommunikation‘ sowie, ‚Fremdheit‘ als Leitkriterien⁸¹

Im Zuge einer Ausrichtung an qualitativen Methoden geht es laut Uwe Flick grundlegend um eine Erforschung der „Innensichten“ sowie der „Wirklichkeiten der Befragten“ (Flick et al. 2017, 14). Zur Gewährleistung des nötigen Raums für die Sichtweisen von Befragten trotz der im Rahmen dieser Studie verfolgten Erkenntnisinteressen sind gewisse methodische Kriterien sowie Prinzipien zu beachten. Als zentrale Orientierungspunkte gelten hier weiterhin die von Christa Hoffmann-Riem bereits in den 1980er-Jahren formulierten Prinzipien der ‚Offenheit‘, der ‚Kommunikation bzw. Kommunikationsbeziehung‘ sowie der ‚Fremdheit‘ (Hoffmann-Riem und Hoffmann-Riem 1994, 29–35; Flick et al. 2019, 23; Bohnsack 2021, 24–25).⁸²

Das Prinzip der ‚Offenheit‘ hat dabei mehrschichtige Implikationen für jedes qualitative Vorgehen, wobei grundlegend daraus abzuleiten ist, dass die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes hinter die Relevanzen und Bedeutungszuschreibungen der befragten Subjekte zurückzustellen ist (Hoffmann-Riem und Hoffmann-Riem 1994, 29). Mit Ralf Bohnsack ließe sich weitergehend ausführen, dass den Befragten genügend Raum gegeben wird, um ihre „Bedeutungs- und Relevanzsysteme“ zu entfalten (Bohnsack 2021, 25–26). Bezogen auf die Gewinnung von Datenmaterial bedeutet dies, in der Erhebung

⁸¹ Siehe hierzu grundlegend Hoffmann-Riem und Hoffmann-Riem (1994) und Bohnsack (2021).

⁸² Weitere Kennzeichen qualitativer Forschung lassen sich bei Uwe Flick et al. finden, wobei die hier genannten dort ebenfalls vertreten sind und um einige weitere ergänzt werden, die m.E. teilweise in den beiden Grundprinzipien aufgehen (Flick et al. 2017, 18–24).

zunächst den Erfahrungen und Deutungen der Proband:innen Platz zu geben. Deshalb gilt es, die Befragten zunächst ihre Erfahrungen mit Geschichtsunterricht im Allgemeinen und Bildern im Besonderen in ihren Worten äußern sowie auch ihre Deutungen zu Kolonialfotografien entwickeln und verhandeln zu lassen. Damit zielt der erste Teil des Gesprächs im Sinne der Offenheit qualitativer Forschung darauf ab, deskriptiv zu erheben, welche gemeinsam geteilten Erfahrungen Jugendliche zu Geschichtsunterricht äußern sowie welche Umgangsweisen sie dabei performieren. Dies ist anschließend vor der Frage nach Deutungspraktiken sowie dahinterliegenden gemeinsam geteilten Spielregeln zu abstrahieren.⁸³

Wie sich am zweiten Prinzip, der ‚Kommunikation bzw. Kommunikationsbeziehung‘, aufzeigen lässt, ist dieses offene Vorgehen i.d.R. nicht völlig frei von Eingriffen sowie Anleitungen durch Forschende. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass ein Zugang zu den hier angestrebten Innensichten sowie jeweiligen Relevanzsystemen nur dann hergestellt werden kann, wenn Forscher:in und Proband:innen eine kommunikative Beziehung eingehen (Hoffmann-Riem und Hoffmann-Riem 1994; Bohnsack 2021). In dieser Studie war dieses Prinzip zum einen dahin gehend relevant, da es zunächst einmal darum ging, Kontakt zu unbekannten Gruppen Jugendlicher aufzubauen und sich für Treffen an außerschulischen Orten zu verabreden. Zur besseren Darlegung der Bedeutung dieser Momente des Kommunikationsaufbaus mit den jeweiligen Jugendgruppen werden daher jeder Fallbeschreibung „dichte Beschreibungen“ des Kennenlernens im Sinne des Ethnologen Clifford Geertz vorangestellt (1987). Dadurch werden außerdem die Lebenswelten der Befragten deutlicher. Zum anderen findet sich dieses Prinzip in der Verwendung von Bildimpulsen und weiterer Bildinterpretationen wieder. Dies wurde eingesetzt, um Jugendliche weiter in geschichtskulturelle Aushandlungsprozesse zu verstricken und eine Kommunikation darüber überhaupt erst zu initiieren.

Außerdem ist im Sinne des Prinzips der ‚Fremdheit‘ eine „prinzipielle Fremdheit zwischen Handelnden und Interpret“ notwendig (Bohnsack 2021, 88). Das lässt sich zum einen dahingehend verstehen, dass die Proband:innen

83 Diese Studie und der darin angewandte Ansatz eines historisierenden Umgangs mit Bildern ist nicht dahingehend zu verstehen, dass es z.B. im Sinne einer Interventionsstudie quantitativ zu messen gilt, inwieweit diese Methodik zu historischem Lernen bei Individuen führt. Dies ist ebenfalls eine spannende Frage für eine empirische Studie, aber wäre m.E. der zweite Schritt vor dem ersten, da es zunächst einmal der Hypothesengenerierung bedarf, um quantitativ sowie hypothesenprüfend vorgehen zu können. Daher wird dieser Ansatz in der vorliegenden Studie nicht verfolgt.

den Forschenden vorab nicht bekannt sind und in der Erhebung Forschende somit eine Position der „künstlichen Dummheit“ einnehmen können, sodass keine gemeinsamen Vorerfahrungen bestehen sowie vermeintlich simple Nachfragen gestellt werden können (Hitzler 1986). Zum anderen leitet sich für die Auswertung aus dem Prinzip der ‚Fremdheit‘ ab, dass „den Ausdrucksschemata – sprachlicher oder nonverbaler Art, wie sie mir im Sozialfeld begegnen – Auslegungsschemata zuzuordnen“ sind (Bohnsack 2021, 88). Dies geschieht durch die Auswertung vor der Frage nach dabei rekonstruierbaren Deutungspraktiken und dahinterliegenden Spielregeln.

B. Rekonstruktive Ausrichtung im Zuge der dokumentarischen Methode

Neben der beschriebenen Ausrichtung an qualitativen Methoden ist das Erhebungs- bzw. „Fangkonzzept“ ebenfalls durch die Anlehnung an rekonstruktive Ansätze im Zuge dokumentarischer Verfahren geprägt (Nohl 2013; Bohnsack 2017, 2021). Diese Ausrichtung leitet sich v.a. aus der in der Theorie vollzogenen praxeologischen Reformulierung von gemeinsam geteilten deutenden Umgangsweisen mit Geschichte und dahinterliegenden Spielregeln unter Bezug auf Pierre Bourdieu ab. Wenn es also darum geht, „Orientierungen“ sowie „Sinnstrukturen“ hinter den Sprachhandlungen zu untersuchen, dann ist darin grundlegend ein rekonstruktives Verfahren angelegt, wie es z. B. Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr darlegen (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 19). Die Vertretbarkeit einer Rekonstruktion impliziter Logiken wie etwa der Spielregeln und somit eine Forschung über das Gesagte hinaus beruht dabei auf den theoretischen Prämissen und methodologischen Grundannahmen der dokumentarischen Methode und der ihr zugrunde liegenden Wissenssoziologie (Bohnsack 2021). Der Ausgangspunkt des v.a. von Bohnsack als Dokumentarische Methode entwickelten Ansatzes liegt dabei in der Theorie der Wissenssoziologie nach Karl Mannheim aus den 1920er- und 1930er-Jahren und der damit einhergehenden „Sicht auf die soziale Bedingtheit von Weltanschauungen“ (Jahr 2022, 62). Hinsichtlich der Standortgebundenheit dieser Anschauungen wird zudem davon ausgegangen, dass auch individuelle Sichtweisen ihren Ursprung im Kollektiven und in einer sozialen Praxis haben (Jahr 2022, 93). Daraus ergibt sich ein methodologischer sowie methodischer Ansatz, der einen speziellen Fokus auf die „soziale Handlungspraxis (das Performative)“ und „die Eigenlogik der Praxis“ legt (Jahr 2022, 90). Dementsprechend steht in Ansätzen dieser Methodik die Frage im Zentrum, wie sich die jeweilige Praxis sowie der Umgang mit etwas vollzieht, um daran gewisse dahinterliegende kollektive Logiken rekonstruieren zu können. Damit besteht in der methodologischen Aus-

richtung dokumentarischer Ansätze auf kollektive Anteile eine Überschneidung zu der theoretischen Fokussierung auf gemeinsam geteilte Umgangsweisen mit Geschichte im Sinne von *shared*, *divided* sowie *conflicting memory practices*.

Demgegenüber ergeben sich in Bezug auf die Passung des dieser Arbeit zugrunde liegenden geschichtsdidaktischen Ansatzes und der Nutzung dokumentarischer Verfahren ebenfalls Spannungen, die im Folgenden zu verhandeln sind. So umfasst Didaktik allgemein und die Geschichtsdidaktik im Besonderen auch normativ-präskriptive Vorstellungen. Konkret sind dies z.B. Vorstellungen und Prinzipien, wie historisches Lernen mit Bildern auszusehen habe. Demgegenüber verfolgt ein Vorgehen mittels dokumentarischer Methode eine stärker deskriptiv-rekonstruktive Ausrichtung (Jahr 2021, 160f.). Dieses Spannungsverhältnis lässt sich für fachdidaktische Forschungen mit der dokumentarischen Methode allerdings auch positiv wenden, wie David Jahr unter Verweis auf Heinrich Heines Metapher vom ‚Wasser predigen und Wein trinken‘ herausstellt:

„Um im Bild [der Metapher Wasser predigen und Wein trinken, Anm. DfV] zu bleiben: Die Dokumentarische Methode geht davon aus, dass wir alle in unseren verschiedenen Handlungskontexten eine spezifische Wasser-Wein-Mischung herstellen. Wie diese Mischung in der Praxis hergestellt und relationiert wird, in welchem Kontext sie ihre Genese hat und wie sich dabei unterschiedliche soziale Milieus zeigen, sind die Kernfragen der Dokumentarischen Methode.“ (Jahr 2021, 161–162)

Demnach lässt sich die dokumentarische Methode grundsätzlich dafür einsetzen, zunächst deskriptiv zu schauen, wie sich Personen zu gewissen sozialen Normen verhalten und in welchem Verhältnis dies zu ihren Handlungen steht. Im Kontext dieser Studie geraten durch die Fokussierung auf das Spielfeld Geschichtsunterricht somit explizite Spielregeln zu Umgangsweisen mit Geschichte in den Blick. Wie aus dem Forschungsdiskurs herausgearbeitet wurde, manifestieren sich solche Regelstrukturen im Bereich bildbezogener Umgangsweisen häufig in Form des „Dreischritts“ (vgl. Kapitel 2). Dokumentarisch gilt es somit zu untersuchen, wie Jugendliche diese vermeintliche Norm in ihren Umgangsweisen mit Kolonialfotografien umsetzen und sich dazu sowie zu den zu verhandelnden historischen Deutungen in Beziehung setzen. Dadurch lässt sich ein Blick auf Vorstellungen Jugendlicher erhalten und was in den Augen der Befragten auf dem Spielfeld Geschichtsunterricht ‚angemessene‘ Umgangsweisen mit Geschichte und v.a. Kolonialfotografien seien.

Weitergehend ist für eine Fokussierung auf Praxis und eine darin angelegte implizite Ebene im Sinne dokumentarischer Verfahren die Unterscheidung in

zwei Wissensebenen zentral: Zum einen ist dies „(die wissenssoziologische Seite): das kommunikativ-generalisierte Wissen“ und zum anderen „das konjunktiv-handlungsleitende Wissen“ (Jahr 2022, 63). Um die Ebene des konjunktiven Wissens weiter zu erläutern, bedarf es zudem eines dritten zentralen Begriffs, dem des konjunktiven Erfahrungsraumes. Konjunktive Erfahrungsräume sind für diese Methode und deren Theorie dahingehend zentral, da davon ausgegangen wird, dass Menschen in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen (Familie, Arbeit, Peers etc.) Handlungsweisen erwerben, die implizit bei ihnen verankert sind (Jahr 2022, 62 f.). Es wird also davon ausgegangen, dass sich in solchen gelebten Erfahrungsräumen und deren kollektiv geteilter Handlungspraxis die Ebene des konjunktiven bzw. des handlungspraktischen Wissens herausbildet (Martens et al. 2016, 181). Zur deutlicheren Unterscheidung der beiden Wissensebenen sei an dieser Stelle auf Bohnsacks Beispiel des Lebens im Dorf eingegangen:

„Wenn wir {...} den Begriff des „Dorfes“ nehmen, so ist uns dieser einerseits in jener verwaltungsmäßigen, juristischen, verkehrstechnischen oder auch wissenschaftlichen Bedeutung mehr oder weniger verfügbar, die u. a. durch die Abgrenzung vom Begriff der „Stadt“ oder der „Gemeinde“ bestimmt ist.“ (Bohnsack 2021, 64)

Die theoretische Ebene des kommunikativ verfügbaren Wissens besteht demnach v.a. im explizit verfügbaren Begriffs- sowie Konzeptwissen, was ein Dorf ausmache. Daneben bestehe des Weiteren eine konjunktive Wissensebene, die sich hingegeben aus dem Leben im Dorf als Erfahrungsraum speist:

„Eine zusätzliche, aber völlig andere Bedeutung gewinnt er [der Begriff Dorf, Anm. DfV] für diejenigen, die, im Dorf wohnend, Erfahrungen der dörflichen Alltagsexistenz damit verbinden. Die gemeinsame Existenz in derartigen geistigen Beziehungen konstituiert einen „konjunktiven Erfahrungsraum“ der beteiligten Subjekte auf der Grundlage gemeinsamer Praxis – jenseits des theoretischen Erkennens und der kommunikativen Absichten.“ (Bohnsack 2021, 64–65)

Diese Annahme von Ebenen expliziten sowie impliziten bzw. inkorporierten Wissens ist der Kernpunkt dokumentarischer Ansätze und die Prämisse dafür, dass das (Sprach-)Handeln von Proband:innen weitergehend auf dahinterliegende kollektive Orientierungen befragt werden kann. Anhand der dokumentarischen Methode ist daher sowohl die Bedeutung des Gesagten der Proband:innen als auch die Art und Weise des Aushandelns von Bedeutung zu

analysieren. Darüber wird versucht, Zugang zum „handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis“ und den dafür prägenden „kollektiven Orientierungsrahmen“ zu erhalten (Bohnsack et al. 2010, 10).

Eine solche kollektive und/oder konjunktive Seite von Umgangsweisen mit Geschichte über dokumentarische Zugänge in den Blick zu nehmen, ist ein Anliegen, das bereits durch mehrere, auch geschichtsdidaktische Studien verfolgt wurde, wie im Kapitel zum Forschungsdiskurs herausgestellt wurde (vgl. Kapitel 2.2). Allerdings wurde in den Untersuchungen i.d.R. ein einseitiger Fokus auf eine der beiden Wissensdimensionen gesetzt. So wurden entweder geläufige Deutungsmuster zu ausgewählten Themen im Sinne der *Conceptual Change*-Forschung vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Kontroversen dazu rekonstruiert, wie z.B. in den Studien von Meik Zülsdorf-Kersting (2007) und Christian Mathis (2015a). Dementsprechend geriet besonders das ‚Was‘ der historischen Deutungen in den Fokus der Auswertung. In den Studien von Matthias Martens (2010) und Christian Spieß (2014) lag demgegenüber der Fokus v. a. auf der konjunktiven Ebene von Geschichtsbegriffen. Das ‚Was‘ der Deutungen wurde hingegen eher vernachlässigt (vgl. Kapitel 2.2). Für das eigene Vorgehen zur Thematik Kolonialgeschichte besteht das Ziel deshalb darin, das ‚Was‘ der Deutungen in ein stärkeres Verhältnis zu dem ‚Wie‘ zu setzen. Wie dies genau aussehen kann, wird im Teilkapitel zur Auswertung aufgezeigt (vgl. Kapitel 4.3).

An dieser Stelle ist zudem ein dritter zentraler methodologischer Begriff zu berücksichtigen, nämlich jener der „Erfahrungsräume“ (Bohnsack 2021, 65–66). Wie sich exemplarisch am Leben im Dorf zeigen lässt, sind konjunktive Erfahrungen eng an spezifische strukturelle Räume beziehungsweise soziale Gefüge gebunden sowie an die in ihnen gemachten Erfahrungen gekoppelt. In dieser Verschränkung tragen sie konstitutiv zur Hervorbringung „gruppenhafter Handlungspraxen“ bei (Bohnsack 2021, 66). Zur Differenzierung ist allerdings anzuführen, dass kein Erfahrungsraum die Zugehörigen total ergreift (Jahr 2022, 62). Vielmehr zeichnen sich Erfahrungsräume durch eine „Mehrdimensionalität“ sowie Spannbreite von Konstellationen aus:

*„Diese reichen von dem sich bereits in wenigen Unterrichtsstunden konstituierenden interaktiven oder ggf. gruppenhaften Erfahrungsraum eines ‚Unterrichtsmilieus‘ über den durch Jahrzehnte gewachsenen Erfahrungsraum der Familie oder der Arbeitskolleg*innen (innerhalb einer Organisation) bis hin zu den Generationszusammenhängen, Milieus und zeitgeschichtlichen oder epochalen (weltanschaulich-politischen oder ästhetischen) Strömungen {...}.“ (Bohnsack 2017, 20)*

In diesem Sinne kann Geschichtsunterricht als ein Erfahrungsraum bzw. als ein Spielfeld gefasst werden, in und neben dem Erfahrungen zum ‚Was‘ und ‚Wie‘ von Umgangsweisen mit Geschichte gemacht werden und somit gemeinsam geteilte Spielregeln zu Umgangsweisen mit Geschichte angeeignet werden (vgl. Kapitel 3.2 u. 3.3). Diesbezüglich sei mit Verweis auf die Einsichten aus den zuvor diskutierten Studien von Johannes Meyer-Hamme (2009, 2016) sowie Isabelle Nientied (2021) ebenfalls erwähnt, wie sehr Subjektperspektiven darauf trotz gemeinsamen Geschichtsunterrichts variieren (vgl. Kapitel 2.1).

Exemplarisch wird daran deutlich, wie sich das hier verfolgte Erkenntnisinteresse zu gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit Geschichte sowie die theoretische Wendung dessen an Bourdieus Metaphern der Spielfelder und Spielregeln mit den Grundannahmen sowie Begriffen der dokumentarischen Methode vereinbaren lässt. Darüber hinaus lässt sich unter Rückgriff auf die der dokumentarischen Methode zugrunde liegende wissenssoziologische Perspektive die Annahme präzisieren, dass Jugendliche Erfahrungen mit Umgangsweisen von Geschichte auf unterschiedlichen Spielfeldern beziehungsweise in vielfältigen Erfahrungsräumen sowie sozialen Kontexten (etwa Familie, Peergroup, Verein oder Geschichtsunterricht) erwerben. In diesen Zusammenhängen eignen sie sich implizit und explizit so etwas wie „Spielregeln“ von gemeinsam geteilten sowie auch konfligierenden Umgangsweisen mit Geschichte an.

Damit ist eine erste Festlegung für die Art des Fischfangs, nämlich das Angeln, getroffen. Hieraus lassen sich wiederum Auswahlentscheidungen der dazu passenden Angelruten sowie Köder zum konkreten Fang ableiten. Bevor dies anhand des konkreten Erhebungssettings jedoch weiter dargelegt wird, möchte ich meine Position als Fischer bzw. meine Perspektive als Forscher offenlegen.

C. Erste Reflexion meiner Forschungsperspektive(n)

Im Zuge der Offenlegung der Selektivität der Studie und vor der Frage, inwieweit ich mir in den empirischen Erhebungen sowie deren Auswertung als Forscher z.T. selbst begegne, gilt es an dieser Stelle, eine „methodologische (Selbst-) Reflexion“ durchzuführen (Petrik 2021, 232). Zentrale Leitlinien für eine erste Reflexion sind die auch in der Diskussion des Forschungsstandes genutzten Kriterien des Methoden- und des Themeneffekts (vgl. Kapitel 2). Darüber hinaus besteht mit Bezug auf das anfangs beschriebene Bild des Hochseefischens in den Fluten geschichtskultureller Aushandlungsprozesse ebenfalls die

Notwendigkeit, mein Vorgehen in Bezug auf meine Positionierung und Rolle in der Erhebung der Daten zu hinterfragen.⁸⁴

Methodeneffekte durch ein dokumentarisches Vorgehen

Wie in dem vorherigen Abschnitt deutlich wurde, liegt der Fokus der im Zuge der praxeologischen Wissenssoziologie verwendeten dokumentarischen Methode darauf, über die Untersuchungen in verschiedenen Erfahrungsräumen unterschiedliche implizite Orientierungsrahmen herauszuarbeiten. Inwieweit ein solches Vorgehen Daten mit soziologischen Schwerpunkten generiert, wird umso deutlicher, wenn der Ansatz im Spektrum weiterer qualitativer Forschungsmethoden und den zugrunde liegenden Sozialtheorien verortet wird.⁸⁵ Allgemein lässt sich daher festhalten, dass der Fokus des dokumentarischen Ansatzes auf kollektiven Aspekten in den Umgangsweisen mit Kolonialfotografien liegt. Dementsprechend resümiert Jahr für die Perspektivität der praxeologischen Wissenssoziologie unter Bezug auf Bohnsack Folgendes:

„Die praxeologische Wissenssoziologie kennzeichnet eine „primordiale Bindung der Analyse an das Kollektive“ (Bohnsack 2017, 103) und räumt dem Individuum einen nachgeordneten Stellenwert ein.“ (Jahr 2022, 90)

Hieran zeigt sich ein erster blinder Fleck der Methodologie: Die Betrachtung des Individuums tritt zugunsten der Rekonstruktion kollektiver Sinnstrukturen zurück, wobei dies je nach Anwendung und Erhebungsform, etwa in Gruppen- oder Einzelinterviews, unterschiedlich stark ausfallen kann. Bezogen auf die der Arbeit zugrunde gelegte Dimensionierung von Geschichtsbewusstsein bleibt daher festzuhalten, dass durch dokumentarische Verfahren v.a. eine geschichtskulturelle Dimension von Geschichtsbewusstsein in den Fokus der Empirie gerät (Meyer-Hamme 2018). Demgegenüber spielen die Dimensionen der „Historischen Identität“ sowie der individuellen „Historischen Kompetenzen“

84 Da dies eine etwas andere Ebene der Selbstreflexion einnimmt als die Diskussionen zuvor, wird dieses Teilkapitel in einem anderen Format geschrieben sowie separat davon in einem dritten Punkt zur Reflexion der eigenen Position verhandelt.

85 Hierzu sei auf die Systematisierung Petriks zu den sechs Sozialtheorien und ihren idealtypischen Ansätzen verwiesen: „1. Phänomenologisch fundierte Ansätze; 2. Sprach-, diskurs- und argumentationstheoretisch fundierte Ansätze; 3. praxistheoretisch bzw. ethnomethodologisch fundierte Ansätze; 4. systemtheoretisch bzw. strukturalistisch und strukturgegenetisch fundierte Ansätze; 5. wissenssoziologisch fundierte Ansätze; 6. (Fach-) Didaktisch fundierte Ansätze“ (Petrik 2021, 244–245).

in diesem Studiendesign eine eher untergeordnete Rolle (Meyer-Hamme 2018). Dies bedeutet allerdings nicht, dass die Dimensionen der Kompetenzen und der historischen Identität für das gemeinsame Handeln keine Rolle spielen würden. Ganz im Gegenteil: Auch diese Dimensionen prägen Umgangsweisen mit Geschichte, werden aber aufgrund der Fokussierung auf gemeinsam geteilte Aspekte in Umgangsweisen mit Kolonialfotografien in diesem Setting empirisch weniger greifbar sein. Dementsprechend ist keinesfalls auszuschließen, dass sich auch Kompetenzen bzw. Performanzen in Umgangsweisen mit Kolonialfotografien zeigen. Allerdings stehen aufgrund des verfolgten Erkenntnisinteresses interaktive Anteile dessen im Zentrum. Dass diese ebenfalls einen Aspekt von Kompetenzen darstellen, verdeutlicht der Blick auf die Weinertsche Definition von Kompetenz. Konkret ist dort von „sozialen Bereitschaften“ zur Problemlösung die Rede (Weinert 2002, 27 f.).⁸⁶

Zum einen zeigt sich daran grundlegend, wie sehr individuelle sowie kollektive Dimensionen zusammenhängen. Zum anderen wird ebenfalls ersichtlich, wie diese Dimensionen für eine gezieltere empirische Erforschung heuristisch zu trennen sind. Somit ergeben sich aus der Anlehnung an dokumentarische Verfahren einerseits besondere Potenziale für eine geschichtsdidaktische Untersuchung der geschichtskulturellen Dimension. Andererseits werden durch diesen Ansatz ebenfalls Einblicke bzgl. individuell gefasster Kompetenzen und Dimensionen des Geschichtsbewusstseins verdeckt. Zurückbezogen auf die Metapher des Angelns bedeutet dies, dass durch das ausgewählte Fangkonzept der Forschung auch einige interessante Fische durchs Netz gehen. Trotzdem ist dies nicht als eine Schwachstelle der Studie zu interpretieren, sondern als eine durch Methodeneffekte erzeugte Selektivität der empirischen Forschung.

Themeneffekte durch die Fokussierung auf Kolonialgeschichte bzw. Kolonialfotografien

Ein weiterer Aspekt, den es in der Reflexion dieser sowie grundlegend jeder geschichtsdidaktischen Erhebung zu berücksichtigen gilt, ist die Frage nach der Auswirkung der Wahl der historischen Thematik sowie der genutzten Impulse. Denn mit der Wahl einer Thematik sind auch immer individuelle sowie gesell-

86 Nach Weinert umfassen Kompetenzen Folgendes: „Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2002, 27 f.).

schaftliche Relevanzzuschreibungen verbunden, die wiederum Einfluss auf Umgangsweisen sowie Prozesse historischen Denkens zu der jeweiligen Thematik haben.⁸⁷

Wie in den Kapiteln 3.4 und 3.5 dargelegt, bestehen geschichtskulturelle Spannungslinien im Hinblick auf Relevanzzuschreibungen zu Kolonialgeschichte sowie bezüglich eher affirmativer oder kritischer Bezüge auf Kolonialgeschichte. Darüber hinaus wurde am Beispiel des ‚Historikerstreits 2.0‘ zudem ein geschichtskultureller Wandel hin zu einer größeren Bedeutungsschreibung festgestellt (vgl. Kapitel 3.4). Des Weiteren wurde anhand der Diskussionen um Unterrichtsmaterialien und schlussendlich von Kolonialfotos selbst deutlich, wie präsent ‚koloniale Bilder‘ in der Gesellschaft sind. Zugleich zeigt sich, dass Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte eng mit aktuellen, teils vehement und emotional geführten Diskursen um Rassismus und Diskriminierung verwoben sind. Dies wird nicht zuletzt an den Debatten und Denkmalsstürzen im Zuge der *Black-Lives-Matter*-Bewegung deutlich. Exemplarisch dafür stehen die Umgangsweisen mit der Statue des Sklavenhändlers Edward Colston (Lücke 2023).

Diesbezüglich ist anzuführen, dass im Zuge der Untersuchung von gemeinsam geteilten Spielregeln zu Umgangsweisen mit Geschichte bewusst eine gesellschaftlich teils brisant verhandelte Thematik mit historischen Bezügen für die Gegenwart sowie geläufigen Materialien wie Fotografien ausgewählt wurde. Dies geht auf die im Theorieteil abgeleitete Annahme zurück, dass Spielregeln auf bereits gemachten Erfahrungen beruhen (vgl. Kapitel 3.2). Dementsprechend kann nur an solch geschichtskulturell einigermaßen präsenten Thematiken und diesbezüglichen Erfahrungen der Frage nach Spielregeln in Umgangsweisen mit Geschichte nachgegangen werden. Dennoch ist der aufgezeigte Anstieg der gesamtgesellschaftlichen Bedeutung von Kolonialgeschichte für die Erhebung als Hypothese zu formulieren. Wie Relevanzzuschreibungen zur Thematik jeweils ausfallen und was dies für die Umgangsweisen bedeutet, ist nämlich eine Frage, die nur anhand von empirischem Material zu beantworten ist. Konkret ist in der Auswertung somit danach zu fragen, wie die Relevanzzuschreibungen sowie Deutungen von Kolonialismus bei den Jugendlichen auch vor dem in Kapitel 3.4 eröffneten geschichtskulturellen Spannungsfeld von *shared, divided and conflicting memory practices* aussehen.

87 Bodo von Borries führt den Aspekt der Relevanz der Themenwahl zwar nur für die Durchführung von Kompetenztests aus, jedoch ist dies grundlegend auch auf jede andere Art von geschichtsdidaktischen Testungen zu übertragen (Borries 2016b, 239).

Reflexion der eigenen Position und Rolle in den Gesprächen

Die Rekonstruktion von Spielregeln stellt ein methodisch kontrolliertes Fremdverstehen der Umgangsweisen Jugendlicher mit Geschichte dar und zielt darauf ab, den Sinngehalt in den Äußerungen der Jugendlichen zu rekonstruieren. Im Zuge des rekonstruktiven Vorgehens der dokumentarischen Methode besteht zudem die Herausforderung, implizite Logiken hinter den Äußerungen und Diskursverläufen vor den eigenen Positionierungen und den damit einhergehenden konjunktiven Erfahrungen zu rekonstruieren. Daraus lässt sich erstens die grundlegende Notwendigkeit der Diskussion über die Interpretationen ableiten, um eine Intersubjektivität in den Interpretationen anzustreben. In dieser Hinsicht liegen der Arbeit v.a. die wiederholten Diskussionen mit Johannes Meyer-Hamme und den Personen am Arbeitsbereich der Theorie und Didaktik, der dokumentarischen Interpretationsgruppe PADER um Thiemo Bloh an der Universität Paderborn und mit Andreas Körber und Annika Stork am Bereich der Geschichtsdidaktik der Universität Hamburg zugrunde. Diese Kontexte stellen für Teile meiner wissenschaftlichen Sozialisation und dementsprechend auch für diese Arbeit maßgeblich prägende Erfahrungsräume dar. Um wieder in der Metapher des Angelns zu sprechen, zeichnet sich meine Ausgangsposition dadurch aus, dass ich in bestimmten Erfahrungskontexten eingebunden bin und somit auf spezifischen Booten zum Angeln ausfahre, weswegen ich in der Wahl der Gewässer, der Köder und auch der Interpretation meines ‚Fangs‘ selbst vor-geprägt bin.

Zweitens möchte ich an dieser Stelle meine Positionierungen zur Thematik sowie meine Rolle bei den Erhebungen darlegen. Als inspirierendes Beispiel für eine gelungene Reflexion der Forschungsperspektive erachte ich dazu Terrie Epsteins Arbeit und ihre Überlegungen als *weiße* Forscher:in zu Schwarzen bzw. African-American Perspektiven. Sie führt darin aus, dass sie zwar als *weiße* Person, die viel in African-American Communities gearbeitet hat, einen gewissen Zugang zu diesen besitzt, jedoch es möglich sein kann, dass Bedeutungen in der Community ebenfalls anders sein können (Epstein 2009). Dass die Diskurse um Weiß- sowie Schwarzsein ebenfalls für die hier gewählte Thematik Kolonialgeschichte sowie Kolonialfotografien und die dazu durchgeführten Gespräche von Bedeutung sind, geht aus folgendem Zitat hervor:

„Entgegen vieler Auffassungen ist der Kolonialismus noch längst nicht Geschichte, sondern offenbart sich bis heute als strukturell virulent. Kolonialistische Mythen bilden in diesem Zusammenhang nicht nur eine wichtige Grundlage rassistischen Denkens. Sie sind in weißen europäischen Wissensarchiven konserviert, durchziehen öffentliche Dis-

kurse, finden sich in gesellschaftlichen Alltagspraxen und artikulieren sich im gängigen Sprachgebrauch.“ (Arndt und Ofuatey-Alazard 2021, Klappentext)

Wie aus dem Zitat des Klappentextes im Sammelband von Susan Arndt et al. sowie auch anhand des Titels ‚Wie Rassismus aus Wörtern spricht – Die (K) Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache‘ deutlich wird, hängt die Verhandlung der Thematik Kolonialismus auch im Sinne kolonialer Kontinuitäten sehr stark mit der Kontinuität von Rassismus zusammen. Da diese Ebene für einige hier befragte Personen so etwas wie einen konjunktiven Erfahrungsraum darstellt, erachte ich es als *weiße* Person, die dazu und zu dem Umgang mit Kolonialfotografien forscht, mehr als angebracht, meine Position diesbezüglich genauer offenzulegen.

Grundlegend möchte ich an dieser Stelle darauf hinweisen, dass ich als *weiße* Person, die größtenteils ohne gesellschaftliche Markierungen gelesen wird und in Europa aufgewachsen ist, keinen Rassismus erfahre. Ganz im Gegenteil: Durch das Privileg, ohne Markierungen zu sein, profitiere ich von den Zuschreibungen des *Weißseins* in vielerlei Hinsicht sogar.⁸⁸ Eine erste diesbezügliche Einsicht besteht demzufolge darin, sich bewusst zu sein, dass es Privilegien für *weiße* und nicht markierte Personen aufgrund von Ungleichheiten in der deutschen Gesellschaft gibt. Sich dessen bewusst zu sein, ist wichtig, um zu verstehen, dass für viele markierte Menschen viele Dinge in unserer Gesellschaft leider nicht selbstverständlich sind und ganz anders wahrgenommen werden können.

So verdeutlichte sich bereits in der Kontaktaufnahme und den Verhaltensweisen zu Beginn der Gruppenbefragung, dass Jugendliche ganz unterschiedliche Bereitschaften mit sich bringen, mit Menschen von der Universität über Geschichtsunterricht und besonders über Kolonialgeschichte ins Gespräch zu kommen. Während mir von vielen Gruppen diverse Getränke sowie Geschenke angeboten oder andere Verbrüderungsgesten beim ersten Treffen vorgenommen wurden, zeigte sich in der Kontaktaufnahme mit Jugendlichen, die Erfahrungen mit Rassismus gemacht hatten, eine Angst, ausgefragt zu werden. In dem Gespräch führte es konkret dazu, dass ich zunächst einmal einer Prüfung un-

88 Hier ließen sich im Sinne der Intersektionalität auch weitere Marker wie Religion, Gender, Alter, Klasse etc. diskutieren. Ich möchte mich jedoch an dieser Stelle exemplarisch auf den soziologisch konstruierten Marker Race beziehen, da dieser für die Thematik Kolonialgeschichte und die hier verfolgte Fokussierung auf Gebiete Westafrikas für diese Studie der dominanteste zu sein scheint.

terzogen wurde, ob ich Codes der Rassismuskritik sowie der *Critical Whiteness* überhaupt verstehe.

Grundlegend wird daran ersichtlich, dass der zuvor aufgeworfene Punkt – als *weißer* Mann keine Rassismus-Erfahrungen gemacht zu haben – für die Gespräche mit rassifizierten Menschen eine besondere Ausgangsposition erzeugt. Des Weiteren wirft es im Zuge der Methodologie der praxeologischen Wissenssoziologie die Frage auf, wie ich vor diesem Hintergrund überhaupt Zugang und Verständnis für Menschen mit der konjunktiven Erfahrung, rassifiziert zu werden, aufbringen möchte. Ganz grundlegend möchte ich dazu sagen, dass ich diese durchaus problematische Ausgangssituation sowie die mir inhärenten Perspektiven nicht vollständig auflösen, sondern nur offenlegen und in gewisser Weise reflektieren kann. Alles andere würde ansonsten einer Color Blindness gleichkommen und die von markierten Menschen gemachten Erfahrungen mit Rassismus verkennen. Dennoch möchte ich das Bemühen nicht aufgeben, trotz meiner Standortgebundenheit zu verstehen und auch trotz dieses Spannungsfeldes Erhebungen mit diesen Gruppen durchzuführen. Dazu bedarf es einer gewissen Sensibilisierung meinerseits. Damit möchte ich auf keinen Fall andeuten, dass ich deswegen schon eine besondere Expertise besitze, sondern auf einige wichtige Wegmarken hinweisen, die zu einer Sensibilisierung für solche Erfahrungen führten.

Als ein erster wichtiger Schritt in der Sensibilisierung dafür, was es bedeutet, als Schwarz oder Person of Color gelesen zu werden, erachte ich dahingehend meine Aufenthalte und meine Tätigkeiten an amerikanischen Universitäten. Dort hatte ich das Privileg, mit inspirierenden Menschen ins Gespräch über ihre Erfahrungen in einem rassistischen System zu kommen. Daraus entwickelte sich ein Bewusstsein bzgl. eigener Privilegien und die Allgegenwart von Diskriminierungen. Die prägendsten Denkanstöße erfuhr ich jedoch durch mir nahestehende Personen und die von ihnen schmerzlich, jedoch nahezu alltäglich gemachten Erfahrungen mit Rassismus. Hierzu zählt auch bereits die ständige Angst, dass etwas rassistisch gemeint sein könnte. Damit möchte ich keineswegs in dem argumentativen Modus verfallen, dass Beziehungen zu Menschen mit diesbezüglichen Erfahrungen einen davor bewahren würden, Rassismen und rassistische Systeme selbst (unbewusst) zu reproduzieren. Dennoch eröffnete sich mir dadurch ein zuvor aus meinen Erfahrungen unbekannter Bereich.⁸⁹

89 Neben der Sensibilisierung durch persönliche Gespräche habe ich ebenfalls versucht, weitere Definitionen sowie Informationen zu der Thematik Rassismus anzulesen. Hier empfand ich u.a. Susan Arndts Sammelband sowie Robin Di Angelos Buch als sehr einsichtsreich (DiAngelo 2019; Arndt und Ofuately-Alazard 2021).

Zusammenfassend leite ich daraus für mein Vorgehen und diese Studie konkret ab, das Spannungsfeld unterschiedlicher Deutungen auch dahingehend zu berücksichtigen, dass auch Menschen zu Wort kommen, die Erfahrungen mit Rassismus machen mussten. Exemplarisch dafür steht die Art und Weise, wie ich v.a. auf die Thematik der Kolonialfotografien aufmerksam wurde. In diesem Zusammenhang gilt ein besonderer Dank Kofi Kauffmann Mawusé N'sougan, mit dem ich mich im Rahmen zahlreicher Gespräche über sein Promotionsvorhaben zu kolonialen Kontinuitäten und dem Konzept des „postkolonialen Begehrens“ kontinuierlich austauschen konnte (N'sougan 2024). Er war es auch, der mir von Kokou Azamede und seinen Deutungen von Kolonialfotografien berichtete. Solche Diskurse zu führen, erachte ich daher trotz ihrer Schwierigkeiten und Begrenztheiten als einen Grundpfeiler, um überhaupt Aspekte wie Polysemie, Perspektivität und Rassismuskritik weiteren Menschen zugänglich zu machen.

Insgesamt sehe ich meine Position und Aufgabe v.a. darin, und das trotz oder auch gerade aufgrund meiner standortgebundenen Begrenztheit, das Spannungsfeld der Diskussionen abzubilden und Gespräche über verschiedene Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte zu initiieren. Ich hoffe, dass die Ausgangspositionen und die Perspektiven, von denen aus ich das Forschungsvorhaben in den geschichtskulturellen Strömungen zu Kolonialgeschichte durchführte, deutlich wurden. Abschließend möchte ich hierzu meinen Dank an die Jugendlichen für das mir entgegengebrachte Vertrauen und die Offenheit aussprechen.

4.2 Datenerhebung mittels,themenzentrierter Gruppendiskussionen' in politischen Jugendgruppen

Im Zuge der Offenlegung des Forschungsdesigns wird als nächstes dargelegt, welche Konzeptionalisierungen mit der Wahl der ‚themenzentrierten Gruppendiskussion‘ als Erhebungsmethode einhergehen und welchen Kriterien die Samplingstrategie folgt. Durch die Diskussion der Passung dessen in Bezug auf die vorherigen Weichenstellungen in Theorie sowie Methodik soll zudem der Forderung nach Validität entsprochen werden (Petrik 2021, 233). Damit wird die Wahl der Angeltechnik, der ausgewählten Gewässer sowie Köder im Hinblick auf dahinterliegende Entscheidungen erörtert. Da beide Aspekte einen großen Einfluss auf das Fischen und den Datenfang haben, werden diese abschließend reflektiert sowie eine Charakterisierung der Daten und ihrer Perspektivität vorgenommen.

A. ‚Themenzentrierte Gruppendiskussion‘ als Erhebungsformat

Die Wahl sowie die konkrete Gestaltung des Erhebungsinstruments der Gruppendiskussion leiten sich aus den formulierten Erkenntnisinteressen zu gemeinsam geteilten Deutungspraktiken sowie den ihnen zugrunde liegenden Spielregeln in Umgangsweisen mit Geschichte ab. Zur Erfassung dieser intersubjektiven Dimensionen ist es im Sinne des Erkenntnisinteresses somit erforderlich, ein Erhebungsformat zu wählen, das gemeinsam geteilte Umgangsweisen nicht nur zugänglich macht, sondern diese auch gezielt evoziert und empirisch fassbar werden lässt. Dass Gruppendiskussionen hierfür ein geeignetes Instrument darstellen, unterstreicht der Blick auf die Verortung dieser Methode im Forschungsdiskurs:

„Es konnte festgestellt werden, dass wir alle verschiedenen sozialen Gruppen angehören und den Alltag aus damit verbundenen Perspektiven wahrnehmen. Auch unser Handeln steht mit der Zugehörigkeit zu verschiedenen Gruppen in Verbindung. Nicht nur Individuen, sondern Gruppen müssen deshalb in den Blickpunkt von Forschung geraten – und Gruppendiskussionen schaffen die Gelegenheit dazu.“ (Kühn 2018, 300)

Gruppendiskussionen als Erhebungsformat eröffnen darüber hinaus einen Zugang zu einer handlungspraktischen Ebene, insofern sie einen Blick darauf eröffnen, auf welche Art und Weise Themen im interaktiven Austausch verhandelt werden (vgl. Kapitel 2.2). Dieser Zugang ist in der dokumentarischen Methode theoretisch fundiert durch die Annahme, dass sich insbesondere im kommunikativen Austausch zwischen den Gruppenmitgliedern „Signifikanzen oder Sinnzusammenhänge“ entfalten, die die „spezifische Standortgebundenheit“ der Befragten hervortreten lassen (Bohnsack 2021, 119).⁹⁰ Vor diesem Hintergrund sind Gruppendiskussionen in der Lage, Daten zu evozieren, die Rückschlüsse auf die zuvor herausgearbeiteten konjunktiven sowie implizit handlungsleitenden Erfahrungen im Sinne der dokumentarischen Methode ermöglichen (Bohnsack 2021, 41). Allgemeiner formuliert erlaubt dieses Erhebungsformat insbesondere die Rekonstruktion eines dominanten *Modus Operandi* des Handelns. In Bezug auf die vorliegende Studie bieten Gruppendiskussionen somit das Potenzial, gemeinsam geteiltes (Sprach-) Handeln an Geschichtsunterrichtserfahrungen sowie Kolonialfotoserien zu erheben.

90 Siehe hierzu ebenfalls Bohnsack et al. 2010. Demzufolge werden Gruppendiskussionen v.a. eingesetzt, um Daten zu „kollektiven Orientierungen“ sowie der „handlungsleitenden Qualität dieser Orientierungen“ zu erheben (Bohnsack et al. 2010, 8).

Diesbezüglich unterstrich auch die Re-Analyse der Erhebungsmethoden bisheriger Studien, wie in Gruppendiskussionen gemeinsam geteilte Aspekte von Umgangsweisen mit Geschichte in den Blick geraten (vgl. Kapitel 2.1 u. 2.2). Zugleich zeigte sich, dass Gruppendiskussionen in geschichtsdidaktischen Kontexten spezifischer Impulse bedürfen, um ein Handeln an oder ein Sprechen über Zeitdifferenzerfahrungen anzuregen. Konkret werden dazu meistens historische Materialien wie Quellen, Darstellungen oder gar explizite Fragen zu historischen Themen als Impulse eingesetzt, um entsprechende Diskussionsprozesse zu initiieren. Darin wird bereits ersichtlich, dass die konkrete Ausgestaltung von Gruppendiskussionen maßgeblich durch die forschungsleitenden Entscheidungen der Forschenden geprägt ist und dementsprechend variieren kann. Martens legte seinen Proband:innen z.B. unterschiedliche Darstellungen von historischen Persönlichkeiten vor und ließ diese möglichst selbstläufig in Gruppen diskutieren, um erst später vertiefend nachzufragen (2010, 116 u. 138). Demgegenüber ließ Kristina Lange die Schüler:innen zunächst allein in einer Einzelphase mit Bildern überlegen. Danach stellte sie allerdings explizite Fragen zu den Erfahrungen mit Bildern und diesbezüglichen Vorgehensweisen im Geschichtsunterricht (2011, 2013). Generell lässt sich daraus ableiten, dass es gewisser Impulse bedarf, um in den Gesprächen die historische Ebene bzw. die Ebene der Zeitdifferenzerfahrungen gezielt zu evozieren.

Die diesbezügliche Grundlage für die eigene Erhebung bildet der in Kapitel 3.4 am Beispiel des Hängemattenmotivs als mehrdeutige narrative Abbréviatur dargelegte Bildumgang. Bevor jedoch die Mehrdeutigkeit der Kolonialfotografien in den Fokus gerückt wurde, erhielten die Jugendlichen im Sinne eines zunächst deskriptiv angelegten Vorgehens die Möglichkeit, ihre eigenen Relevanzsetzungen im Umgang mit den Fotografien zu entfalten. Nach dem Abklingen der ersten spontanen Reaktionen wurden sie zudem dazu angeregt, darüber zu diskutieren, wofür derartige Fotografien stehen könnten sowie einen eigenen Bildtitel zu formulieren. Erst in dem darauffolgenden Schritt wurden zusätzliche Impulse in Form alternativer Bilddeutungen sowie Kontextinformationen zur Entstehung, Verbreitung und gegenwärtigen Nutzung der Fotografien in die Diskussion eingebracht. Daraus ergibt sich eine grundsätzliche Fokussierung auf historische Bild-Deutungspraktiken bzw. eine Zentrierung auf Diskussionen und Handlungen in Bezug auf Zeitdifferenzerfahrungen. Dieser Zugang unterscheidet sich damit deutlich von primär soziologisch ausgerichteten Methoden der Bildrezeption, wie sie etwa in den Bildanalysen von Burkhard Michel (2013) zur Anwendung kommen.

Im Detail wurden zur Thematisierung der Mehrdeutigkeit von Bildern visuelle Materialien in Form von Kolonialfotografien zum Tragen in Hängematten samt dazugehöriger Bilddeutungen von Jürgen Osterhammel (2009a) sowie Kokou Azamede (2018) genutzt.⁹¹ Die Bilddeutung Osterhammels wurde ausgewählt, da seine Forschungen hierzu, wie auch an den Diskussionen um die Definitionen von Kolonialismus erkennbar wurde (vgl. Kapitel 3.4), eine prägende Rolle für die Erforschung von Kolonialgeschichte in Deutschland einnehmen. Dementsprechend ist seine Deutung als eine sehr weit verbreitete sowie anerkannte Position im Diskurs um Kolonialgeschichte zu kategorisieren. Dem wurde im Sinne des geschichtsdidaktischen Prinzips der Multiperspektivität und genauer gesagt der Ebene der Kontroversität die Bilddeutung von Azamede gegenübergestellt (Lücke 2012). Im Vergleich zu Osterhammel stellen Azamedes Deutungen eine postkoloniale Position dar. Diese ist im Gegensatz zu ‚kolonialkritischen‘ Positionen im Diskurs weniger geläufig, wie auch exemplarisch in den Studien von Ilse Porstner (2019) und Patrick Mielke (2020) in Bezug auf Unterricht sowie Lehrmaterialien festgestellt wurde (vgl. Kapitel 3.3). Zwar stehen die Bilddeutungen von Osterhammel und Azamede nicht im Widerspruch zueinander und können auch nebeneinander bestehen, dennoch sind sie dahingehend kontrovers, dass den beiden Bildinterpretationen unterschiedliche Fokussierungen im Hinblick auf die Perspektiven von Kolonisatoren und Kolonisierten sowie deren Agency zugrunde liegen. Dementsprechend lässt sich Osterhammels Bildinterpretation als eine ‚kolonialkritische‘ aus westlicher Perspektive kategorisieren. Demgegenüber lassen sich Azamedes Bildhypothesen als postkolonial interpretieren, da sie zum einen die Agency von Kolonisierten betonen sowie zum anderen aus einer dezidiert nicht-westlichen Perspektive stammen. Außerdem wurden diese Bilddeutungen und die diesbezüglichen Kolonialfotografien ausgewählt, da sie explizit für Lernkontexte entworfen wurden (vgl. Kapitel 3.4). Darüber hinaus wurde darauf verzichtet, das gesamte Spektrum der gemeinsam geteilten sowie konfligierenden Deutungen zu Kolonialismus in das Setting einzubringen, um die Jugendlichen einerseits nicht zu überfordern sowie andererseits den zeitlichen Rahmen für Gruppendiskussionen nicht zu sprengen.

91 Für die zweite Runde wurden Fotografien zum Motiv der Mission ausgewählt und ebenfalls drei Deutungen dazu verwendet, die sich als kolonialkritisch, kolonialverherrlichend sowie postkolonial kategorisieren lassen. Da die zweite Bildrunde jedoch in der vorliegenden Arbeit nicht ausgewertet wurde, werden die konkreten Beispiele hier nicht weiter vorgestellt.

Zusammenfassend wird daran deutlich, wie die Gestaltung der Gruppengespräche sehr unterrichtsnah konzipiert ist und die Zentrierung auf Umgangsweisen mit Kolonialfotografien über einen rein dokumentarischen Ansatz von Gruppendiskussionen hinausgeht. Ähnlich wie an den unterschiedlichen Einsätzen von Gruppendiskussionen in den geschichtsdidaktischen Studien bereits erkennbar wurde, lässt sich allerdings anführen, dass es unterschiedlichste Ansätze und Ausrichtungen für Diskussionen in Gruppen gibt.⁹² Als grobe Trennlinien für unterschiedlichste Ansätze der Gesprächsgestaltung macht Kühn den Grad der Fokussierung auf Themen sowie die Rolle der moderierenden Person aus (Kühn 2018, 274 f.). Rekonstruktiv-dokumentarische Gruppendiskussionen zeichnen sich idealtypisch durch einen eher geringen Fokus auf vorab festgelegte Themengebiete und vorab strukturierte Leitfragen aus. Proband:innen werden von den Interviewenden eher in eine freiere Diskussion entlassen. Demgegenüber stehen bei „themen- sowie problemzentrierten“ Ansätzen ganz bestimmte Themenbereiche im Fokus und werden durch gezielte Nachfragen seitens der Interviewer:in bewusst angesteuert (Kühn 2018, 275).

Aufgrund der Fokussierung auf Kolonialgeschichte sowie Kolonialfotografien lassen sich die hier konzipierten Gruppendiskussionen in Anlehnung an die Formulierungen Kühns daher als themenzentriert bezeichnen. Diese Ebene ist im Sinne der dokumentarischen Ebene zunächst als eine rein explizite Ebene des ‚Was‘ der Deutungen zu kategorisieren und würde allein nicht für ein rekonstruktives Vorgehen ausreichen. Dementsprechend wurde über die Themenzentrierung hinausgehend ebenfalls die konjunktive Wissensebene des ‚Wie‘ angesteuert, indem Jugendliche im Sinne des hergeleiteten historisierenden Ansatzes zu geläufigen Fotografien in konkrete Handlungen an den Fotografien und deren Deutungen verstrickt wurden. Demzufolge zielten die themenzentrierten Gruppendiskussionen darauf ab, die Diskussionsteilnehmenden in Aushandlungsprozesse zu verstricken und Deutungspraktiken zu evozieren, um somit Daten bzgl. des ‚Was‘ und ‚Wie‘ der Umgangsweisen zu generieren. In der Analyse des Verhältnisses vom Gesagten zu den Handlungen lassen sich nämlich Deutungspraktiken und dahinterliegende Spielregeln zu Umgangsweisen mit Geschichte rekonstruieren. Da, wie aufgezeigt, Geschichtsunterricht ein bedeutsames gemeinsam geteiltes Spielfeld für die Aushandlung von Geschichte

92 Hierzu unterscheidet z.B. Kühn in vier Typen der Ausrichtung und Durchführung von Gruppendiskussionen: „Problemzentriert; Themenzentriert; Rekonstruktiv-dokumentarisch; Morphologisch“ (Kühn 2018, 275). Je nach Schwerpunkt und Einsatzgebiet lassen sich auch weitere Varianten dieser Idealformen finden.

darstellt, galt es ebenfalls, die Ebene der Erfahrungen mit Geschichtsunterricht verhandeln zu lassen, um der Frage nach gemeinsam geteilten Rahmungen in der Wahrnehmung von Geschichtsunterricht nachzugehen. Damit weicht dieses Vorgehen in Teilen von rein dokumentarisch ausgerichteten Diskussionsabläufen z.B. durch die Themenzentrierung ab. Diese Abweichung liegt in der fachdidaktischen Ausrichtung sowie dem Erkenntnisinteresse nach spezifisch historischen Umgangsweisen mit Kolonialfotografien begründet. Dementsprechend ist noch einmal hervorzuheben, dass das Erkenntnisinteresse der Studie nicht in der Erforschung milieuspezifischer Assoziationen sowie Sinnzuschreibungen zu den Bildern liegt, sondern in den jeweils historisierenden Aspekten darin. Diese galt es, durch die historischen Deutungen sowie Kontextualisierungen bei Jugendlichen überhaupt erst anzuregen.

Dennoch wurde sich auch an Kriterien dokumentarischer Verfahren orientiert. So war z.B. das für dokumentarische Diskussionen wichtige Kriterium der Selbstläufigkeit der Gespräche ein zentrales, um ausgiebige Daten für die Erforschung der Innensichten der Jugendlichen zu erhalten. Unter Selbstläufigkeit fasst Bohnsack eine Ebene des Gesprächs, in der Befragte eigene Schwerpunkte sowie eine Gesprächsdynamik entfalten, die auf jeweils dominante Orientierungsrahmen schließen lässt (Bohnsack 2021, 36). Eben diese Selbstläufigkeit wurde unter Einbezug des Schwerpunkts der historischen Umgangsweisen in der Gestaltung der Gruppendiskussion angestrebt und größtenteils erreicht. Dies zeigt sich z.B. daran, dass kein Gespräch unter zwei Stunden blieb.

Eine weitere Anpassung stellen die Nachfragen zu Begriffen und Deutungen am Ende ausgewählter Passagen dar. Konkret wurden dazu allgemeine Diskussions- bzw. Zustimmungs- oder Ablehnungsfragen verwendet, um somit weitere Gruppendynamiken zwischen den Diskutanten und deren Sichtweisen auf Aspekte zu evozieren. Des Weiteren wurden die weiteren Bildinterpretationen von den Proband:innen jeweils reihum vorgelesen, sodass alle Teilnehmenden Beteiligungsmomente hatten. Demgegenüber wurden sogenannte „Schweiger:innen“ (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 100 f.), Personen, die sich kaum bis gar nicht äußern, nicht explizit zur Teilnahme aufgefordert. Vielmehr ist ein solches Phänomen im Sinne der dokumentarischen Methode bereits als ein erster Ansatzpunkt hinsichtlich der Relevanzeinschätzung von Fotografien und Kolonialgeschichte sowie auch im Hinblick auf Gruppendynamiken zu deuten (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 100 f.).

Die konkrete Umsetzung der Gruppendiskussionen ist somit sowohl an einer rekonstruktiv-dokumentarischen Vorgehensweise als auch an einem problem- bzw. themenzentrierten Ansatz ausgerichtet (Kühn 2018, 275). Vor diesem

Hintergrund lassen sich die konzipierten Gruppendiskussionen zu Kolonialfotografien als themenzentrierte Gruppendiskussionen charakterisieren. Im Detail wurde der Gesprächsverlauf in vier Phasen gegliedert: eine Vorstellungsrunde, ein Warm-up, eine Phase der Bildumgänge sowie einen Schlussteil. Diese Struktur weist zugleich deutliche Parallelen zu themen- und problemzentrierten Vorgehensweisen auf (Kühn 2018, 99).

Vorstellungsrunde/Formalia:
(Warm-up/Hinführungsfrage): Diskussion der Erfahrungen mit Geschichtsunterricht und Bildern
Hauptteil 1. Runde Bildmotive: • Diskussion und Formulierung eigener Bilddeutung • Diskussion und Interpretation der weiteren Bilddeutungen • Hinzugabe Kontextinformationen zu Bildern • Zusammenschau und Rückbezug auf erste Eindrücke/Thesen
Hauptteil 2. Runde Bildmotive: • Diskussion und Formulierung eigener Bilddeutung • Diskussion und Interpretation der weiteren Bilddeutungen • Hinzugabe Kontextinformationen zu Bildern • Zusammenschau und Rückbezug auf erste Eindrücke/Thesen
Schlussenteil: • Bildreflexion & Zusammenfassungsfragen zu den beiden Runden • Fragen Perspektivität • Zitate zum Umgang mit Fotografien Abschlussfrage/ Zukünftiger Umgang mit Bildern & Thematik

Tabelle I: Gesprächsverlaufsplan für themenzentrierte Gruppendiskussion

Hinsichtlich der Phasierung des Leitfadens für die themenzentrierten Gruppendiskussionen ist zudem anzufügen, dass sich grundsätzlich an der von Kühn vorgeschlagenen Phasierung von „offenem Einstieg“, „Hauptteil“ und „Abschluss“ orientiert wurde (Kühn 2018, 105–115). Konkret gestaltete sich der Ablauf dabei wie folgt:

Zum Einstieg in die Diskussion erfolgte die Thematisierung der Erfahrungen mit Geschichtsunterricht und Bildern, da sie dem Einladungstext entsprach und zugleich einen den Lernenden vertrauten Ausgangspunkt bot. Der erfahrungsbasierte Einstieg diente somit sowohl der Generierung von Redefluss als

auch dazu, erste Einblicke in die Einstellungen sowie Erfahrungen von Jugendlichen zum Geschichtsunterricht und den Umgangsweisen mit Bildern zu erhalten. Durch Nachfragen zum Spielfeld Geschichtsunterricht wurde somit ein gewisser Rahmen für die Gespräche gesetzt, sodass v.a. schulische Erfahrungen und Konzepte zu Umgangsweisen mit Geschichte aktiviert wurden, wobei, wie nachher deutlich wird, auch darüber hinausgehende Bezüge von Jugendlichen genannt wurden.

Anschließend wurden im Hauptteil jeweils zwei ähnliche Bildmotive des Hängemattenmotivs (vgl. Kapitel 3.4) mit der Bitte präsentiert, diese zu diskutieren und eine gemeinsame Überschrift sowie Begründungen für diese zu finden. Danach wurden gemäß dem im Theorieteil aufgezeigten historisierenden Umgang mit Bildern weitere Bilddeutungen als Diskussionsimpuls vorgelegt. Da zu Beginn der Studie unklar war, wie ergiebig solche Diskussionen sein können, wurde anschließend ein zweites Bildset zu Mission und Kolonialismus inklusive weiterer Bilddeutungen vorgelegt. Der Fokus dieser Phasen lag darauf, die Gruppen ihre Deutungen und Begründungen relativ frei entwickeln zu lassen und diese mit weiteren Bildinterpretationen sowie den Kontextinformationen zu den Fotografien zu ergänzen, um somit eine Verortung sowie Positionierung der Gruppen zu Kolonialgeschichte anzuregen. Wie bereits angedeutet, wurden an ausgewählten Stellen Rückfragen an die gesamte Gruppe gestellt, um die Bedeutungen in den getätigten Aussagen besser verstehen zu können.

Daran schloss sich ein Abschlussteil an, in dem es v.a. um geschichts- sowie bildtheoretische Fragen ging. So wurde z.B. gefragt, wie sie sich erklären, dass es mehrere Bilddeutungen gibt und inwieweit durch Fotografien etwas über Vergangenes ausgesagt werden kann. Nach einer freien Phase wurden zudem Zitate dazu vorgelegt. An diesen Stellen im Gespräch lag der Schwerpunkt neben dem Fokus auf den Vorstellungen zu historischen Bildern ebenfalls auf den zugrunde liegenden Vorstellungen von Geschichte. Außerdem wurden gegen Ende des Gesprächs normative Fragen zu zukünftigen Umgangsweisen mit Kolonialfotografien sowie der Thematik im Unterricht gestellt. Wenn möglich, wurde auch ein Bogen zu den Eingangserfahrungen geschlagen, um ebenfalls die Ebene der gegenwärtigen Bedeutung sowie auch die normative Ebene des Umgangs damit einzufangen.

B. Eindrücke und Erkenntnisse aus der Pilotierung

Im Rahmen der Pilotierung der Impulsmaterialien und Fragen wurden im August 2021 bis Oktober 2022 fünf Diskussionen mit unterschiedlichen Gruppen durchgeführt. Zu den fünf Gruppen gehörte eine Gruppe 18- bis 20-jähriger

junger Männer aus einem lokalen Fußballverein, eine Gruppe von 15- und 16-jährigen Gesamtschüler:innen, die sich über eine Kirchengruppe kannten, eine erste konservative Parteigruppe, eine Gruppe von Geschichtsdidaktik-Studentinnen sowie eine Gruppe von Studierenden der Germanistik aus dem Togo, die per Zoom zugeschaltet waren. In einer groben Sichtung und Einschätzung dieser Diskussionen fielen dabei folgende Aspekte auf:

Bezüglich aller Gruppen ist grundlegend hervorzuheben, dass die Diskussionen jeweils zwei bis z.T. drei Stunden andauerten und die Beteiligten trotz der Leitfadenzentrierung zu selbstläufigen Passagen der Diskussion um die Deutungen der Kolonialfotografien kamen. Zur Einordnung dessen sei erwähnt, dass die Antworten und Diskussionen damit um ein Vielfaches länger ausfielen als in anderen geschichtsdidaktischen Studien (vgl. Kapitel 2.1). Beispielsweise umfassten die Antworten der Befragten in der Interviewstudie von Markus Bernhardt pro Bild nur jeweils ein bis zwei Minuten (Bernhardt 2011, 41). Allerdings waren die Proband:innen in seiner Studie auch erheblich jünger als die Befragten in der Pilotierung.

Im Zuge der Pilotierung waren dies zwar nur erste Befunde, dennoch zeigte sich, dass u.a. durch einen historisierenden sowie problematisierenden Umgang mit Kolonialfotografien in Gruppensettings ausgiebige Diskussionen evoziert werden können. Derweil werden darin gewisse Methodeneffekte von Gruppendiskussionen im Rahmen des Umgangs mit Bildern erkennbar. Zum einen konnte beobachtet werden, wie sich die Befragten gegenseitig auf gewisse Details und Aspekte der Deutung von Bildern hinwiesen und sich somit gegenseitig in ihrer Diskussion antrieben. Zum anderen wählten die Diskutanten ihre Äußerungen aufgrund der Gruppensituation meist so, dass die Aussagen auch für andere möglichst verständlich erschienen oder ein Aushandeln von Kohärenz ermöglichten.

Aufgrund der Dauer der Diskussionen stellte es sich ebenfalls als hilfreich heraus, die Beteiligten eigene Überschriften für die Bilder und die Deutungen finden sowie formulieren zu lassen. Grundlegend erzeugte dies spezifische Gruppendynamiken, die Anhaltspunkte für eigene Relevanzsetzungen aufzeigten. Außerdem erwies sich dieses Vorgehen als nützlich, um die getroffenen Aussagen und Formulierungen über den Zeitraum der Diskussionen hinweg und für die Zusammenfassungsrunden sowie etwaige Reflexionen präsent zu halten. Neben der Dauer der Diskussionen fiel zudem auf, dass jede Gruppe unterschiedlich auf die Kolonialfotografien reagierte, unterschiedliche Deutungen zu den Kolonialfotografien äußerte und sich spezifisch zu den weiteren Bild-

deutungen positionierte. Dies ist allgemein als ein Anzeichen dafür zu interpretieren, dass das Erhebungsinstrument offen genug war, um unterschiedliche Deutungen und Positionierungen der Proband:innen zuzulassen. Darüber hinaus bestärkte die kontrastive Wahl der Gruppen und die darin unterschiedlich geäußerten Bild- sowie Kolonialismusdeutungen die grundlegende theoretische Ausrichtung von Geschichtskultur als *shared, divided* und *conflicting memory practices*. Außerdem zeigte sich daran, wie bedeutsam für die Hauptstudie eine kontrastive Samplingstrategie auch im Hinblick auf das Ziel der Darstellung von geschichtskulturellen Spannungslinien sein möge.

Demgegenüber waren aufgrund der Eindrücke aus den Pilotierungen ebenfalls Anpassungen vorzunehmen. Zunächst wurden z.B. die Fragen und Nachfragen geschärft, sodass diese noch stärker die Sprache der Befragten widerspiegeln. Ein weiterer Aspekt, der in den Pilotierungen deutlich wurde, war die Rolle der Kontextinformationen zu den Kolonialfotografien. Diese wurden nach der eigenen Bilddeutung präsentiert, dann jedoch in den Diskussionen meist kommentarlos übergangen oder bestenfalls zur Kenntnis genommen, obwohl, wie von Borries anführt, diese Kontextinformationen eine zentrale Rolle v.a. in der Abwägung der empirischen Triftigkeit von Bildern einnehmen (Borries 2005). Nur selten ergaben sich explizite Nachfragen und Aussagen auch zu den Überlieferungskontexten, wie z.B. bei den Student:innen. Es wirkte fast so, als sei das Orientierungsbedürfnis und auch die Beschäftigung mit den gegenwärtigen Deutungen so dominant, dass die Kontextinformationen außen vorgelassen wurden. Damit ließ sich die These der zunächst stattfindenden Aneignung der Bilder unter Bezug auf die eigenen Perspektiven sowie Normen, wie sie z.B. Zülsdorf-Kersting vertritt, weiter stärken (2011, 65).

Daraus folgte der Entschluss, eine Zusammenfassung der Entstehungskontexte der Bilder auf einem separaten Zettel bereitzuhalten, dies jedoch erst einzuspeisen, wenn danach gefragt wird. Dieses Vorgehen sollte sicherstellen, dass Proband:innen zuerst ihre Deutung zu den Fotografien entwickelten und ihre Relevanzen in Bezug auf die Kolonialfotografien weiter entfalten konnten. Falls nicht danach gefragt wurde, erhielten die Befragten die Informationen nach den Deutungen, um eine Prüfung der empirischen Triftigkeit bzgl. der Entstehungsorte und Kontexte anzuregen (Borries 2005). Ohne tiefergehend dokumentarisch in die Auswertung der Daten eingestiegen zu sein, erzeugte die Pilotierung dennoch den Eindruck, dass mittels der konzipierten Gruppendiskussionen der Frage nach gemeinsam geteilten Deutungspraktiken zu Kolonialfotografien sowie Spielregeln in Umgangsweisen mit Geschichte nachgegangen werden kann. Das Instrument erschien somit empirisch valide.

Nach den Pilot-Diskussionen wurde daher entschieden, um zum Bild des Fischens zurückzukehren, das Austesten von Angelrute und Köder zu beenden, da die gewählte Kombination sich als erfolgversprechend erwiesen und bereits einen ersten ergiebigen Fang an Daten hervorgebracht hatte. Für die Hauptuntersuchung galt es allerdings weitergehend zu klären, in welchen Gewässern wie nach Daten zu angeln sei.

C. Die Samplingstrategie und Beschreibung des Samples

Die Wahl der Gewässer, in denen gefischt werden soll, und auch die Frage danach, welche Fische wie angelockt werden sollen, ist für ein jedes Vorhaben eine zentrale Frage, da die Auswahl der Gruppen bereits die spätere Auswertung und deren Verallgemeinerungen beeinflusst (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 178). Dementsprechend gilt es, ein „kriteriengeleitetes“ Vorgehen für die Auswahl von Gruppen bzw. eine Samplingstrategie zu entwickeln, auf die die Ergebnisse der Auswertung im Nachhinein auch wieder zu reflektieren sind (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 184). Im Hinblick auf die Ausrichtung der Samplingstrategie für diese Studie ist anzumerken, dass bereits in der theoretischen Herleitung von Geschichtskultur als *shared*, *divided* und *conflicting memory practices* eine Schwerpunktsetzung auf die Erforschung von Kontrastivität angelegt ist. Dieses auf Kontrastivität und Typik abzielende Vorgehen ergibt sich zudem aus der Ausrichtung an der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021, 41). Dementsprechend ist ausgehend von den in Kapitel 3.4 aufgezeigten Spannungslinien für Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte das Sampling darauf auszurichten, einzelne möglichst unterschiedliche Gruppen zu finden, um empirisch zu rekonstruieren, wie Deutungspraktiken zu Kolonialfotos sowie Spielregeln in Umgangsweisen mit Geschichte bei Jugendlichen aussehen können. Damit besteht das Ziel nicht darin, möglichst repräsentativ alle vorfindbaren sowie möglichen Umgangsweisen mit Geschichte zu erforschen. Es lässt sich für das Ziel der Studie und im Hinblick auf das Sampling bereits eine erste Schlussfolgerung ziehen: Die Erforschung von gemeinsam geteilten sowie konfligierenden Umgangsweisen mit Geschichte zielt darauf ab, eine Typik von Spielregeln zu Umgangsweisen mit Geschichte zu rekonstruieren.

Für die Umsetzung eines solchen Vorhabens bedarf es kontrastiver Vergleichshorizonte im Datenmaterial, um Gemeinsamkeiten, Unterschiede sowie die jeweiligen Eigenarten der Gruppen überhaupt identifizieren und rekonstruieren zu können (Bohnsack 2021, 41). Entsprechend zielt die dokumentarische Methode darauf ab, Gruppen aus unterschiedlichen Milieus und/oder Erfahrungsräumen gezielt auszuwählen, um diese vergleichend zu analysieren und ih-

re je spezifischen kollektiven Orientierungsrahmen herauszuarbeiten (Bohnsack 2021, 41). In dieser Hinsicht zeigen sich auch Anschlussstellen zu geschichtsdiaktischen Ansätzen. So lässt sich etwa in den Überlegungen von Klaus Bergmann zur Standortgebundenheit und der damit verbundenen Perspektivität eine ähnliche Grundannahme erkennen: Demnach variieren Sichtweisen in Abhängigkeit von Lebensumständen, Sozialisation und der damit verbundenen Standortgebundenheit (Bergmann 2016, 65 f.). Anders als ein rein dokumentarisches Vorhaben zielt diese Studie als fachdidaktische allerdings nicht darauf ab, spezifische Milieus zu rekonstruieren. Stattdessen steht die Frage im Mittelpunkt, wie Kontraste in gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit Geschichte aussehen können. In der Beobachtung dessen werden womöglich auch so etwas wie unterschiedliche Lebenswelten Jugendlicher in den Blick geraten. Allerdings ist dies eher als ein Nebeneffekt der Suche nach *shared, divided* und *conflicting memory practices* zu werten.

Schaut man ausgehend von dieser Ausrichtung auf Kontrastivität auf die Samplingstrategien in den zuvor verhandelten Studien, lässt sich die Tendenz feststellen, Erhebungen v.a. im Rahmen von Unterricht oder Schule durchzuführen (vgl. Kapitel 2.2). Problematisch daran ist jedoch, dass die Diskussionen meist stark durch die Lehrkraft gerahmt werden, wie exemplarisch an den Unterrichtsbeobachtungen der Studie von Meseth et al. (2004) aufgezeigt wurde (vgl. Kapitel 2.2). Dies mag ebenfalls eine Erklärung dafür sein, warum bisherige dokumentarische Ansätze im Rahmen von Unterricht und Schule v.a. die Modi „Aufgabenerfüllung“ sowie „Schülerjob“ für Umgangsweisen mit Geschichte feststellten (Martens und Asbrand 2021). Demgegenüber zeichnete sich in anderen geschichtsdiaktischen Erhebungen ab, dass sich Jugendliche außerhalb ihrer Rolle als Schüler:in und außerhalb des Klassenverbands in ihren Antworten „freier“ verhalten mögen.⁹³ In der Reflexion seiner Ergebnisse regt Christian Spieß deshalb an, Umgangsweisen mit Geschichte auch außerhalb des Unterrichts und der Schule zu untersuchen, um kontrastiveres Material zu erhalten (Spieß 2014, 223). Die Befragung von Jugendlichen und Gruppen in außerschulischen Kontexten ist in geschichtsdiaktischen Studien hingegen noch nicht realisiert worden, obwohl es in anderen sozialwissenschaftlichen Forschungsfeldern und diesbezüglichen empirischen Untersuchungen durchaus etabliert ist, wie etwa die Studie von Arnd Michael Nohl verdeutlicht (2001). Aus diesen Gründen und

93 Exemplarisch zeigt sich an dem Fall Dzenan, wie rahmend Unterrichtssituationen sein können und wie außerhalb von Unterricht bewusst andere Perspektiven eingenommen werden (Meyer-Hamme 2009, 190–194).

um Deutungspraktiken von Jugendlichen und dahinterliegende Spielregeln zu Umgangsweisen mit Geschichte ohne eine Brechung durch Lehrkräfte genauer in den Blick zu bekommen, entschloss ich mich dazu, Jugendliche außerhalb von Schule in ihren Peer-Gruppen zu befragen. In den Pilotierungen zeigte sich zudem, dass es bereits bekannten Gruppen einfacher fällt, eine Selbstläufigkeit in den Diskursen zu erzeugen. Dementsprechend wurden bereits bestehende Peer-Gruppen Jugendlicher außerhalb von Schule als Zielgruppen für die Erhebung ausgewählt. Im Sinne eines *Theoretical Samplings* galt es als Nächstes, weitere Kriterien und Kontrastlinien für die konkrete Auswahl von außerschulischen Peer-Gruppen zu finden (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 181–182).

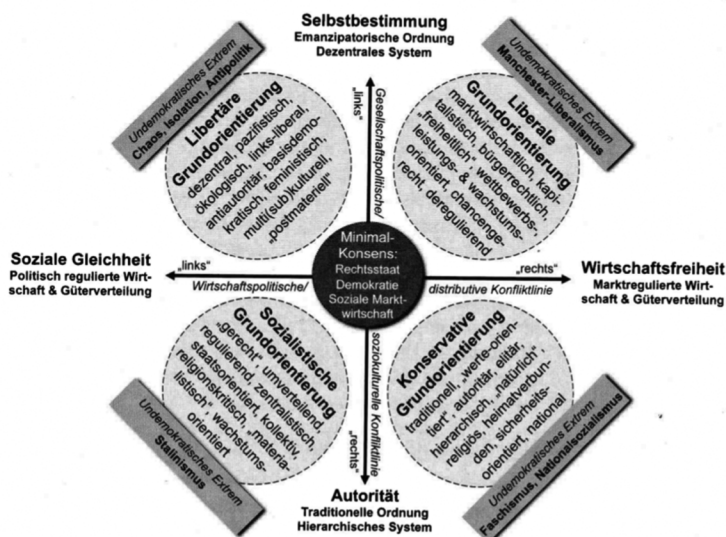
Als zentrale Kontrastlinie wurde hierzu die politische Orientierung Jugendlicher im Sinne von Parteisympathien bzw. Parteizugehörigkeiten ausgewählt. Diese Kontrastlinie gegenüber anderen hervorzuheben, lässt sich derweil aus der Kombination der Themenwahl Kolonialgeschichte und den diesbezüglichen Einsichten aus früheren empirischen Erhebungen ableiten. Wie bereits in Kapitel 3.4 erwähnt, deuten die Ergebnisse der quantitativen Befragungen zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher von Bodo von Borries für den deutschen Kontext auf eine Varianz der Deutung zu Kolonialismus bei unterschiedlichen Parteisympathien hin (Borries 1999, 337 u. 340).⁹⁴ Im Detail besteht eine Abweichung der Mittelwerte von 0,5 über 0,75 bis zu fast einem Skalenpunkt auf einer fünfstufigen Likert-Skala für einzelne Deutungen zu Kolonialgeschichte je nach Parteipräferenz (Borries 1999, 337 u. 339). Dies ist auch dahingehend besonders, da diese Varianz keinesfalls für alle historischen Themen und alle Fragen zur Kolonialgeschichte zutrifft, wie von Borries betont:

„Als Beispiel ist ein Fall gewählt, in dem wenigstens noch signifikante Unterschiede vorliegen, die Assoziationen zur Kolonialgeschichte. ‚Christliche Mission‘ und ‚Abenteurer‘ sind fast parteiunabhängig. Die Deutung als ‚Fortschrittschilfe‘ wird bei PDS-Anhängern und Grünen leicht zurückgewiesen, während die anderen neutral stehen (Diff., $\approx 0,25$ Skalenpunkte). Die Interpretationen als ‚Ausbeutung‘ und ‚Rassismus‘ sind – wen wundert das? – auf der Linken merklich stärker ausgeprägt als in der Mitte und auf der Rechten.“ (Borries 1999, 338)

94 Wie vielversprechend Parteisympathien bei Jugendlichen als Kriterium für maximale Kontraste hinsichtlich der Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte sein können, zeigte sich ebenfalls in einer von mir durchgeführten Fragebogenstudie bei Jugendlichen zur „Entdeckung/Eroberung Amerikas“ in den USA und Deutschland (Fastabend-Vargas 2018, unveröffentlicht).

Die Fokussierung auf politische Orientierungen als wichtiges Kriterium zur Erzeugung von Kontrasten ist für dieses Vorhaben der Erforschung der Spielregeln und einer ‚Software von Geschichtskultur‘ auch dahingehend angebracht, da z.B. die Geschichtskulturmodelle von Jörn Rüsen (1994) oder Hans-Jürgen Pandel (2021) eine politische Dimension enthalten und die politische Ebene für kollektive Umgangsweisen mit Geschichte somit explizit betont wird.

Konkret wurden für das Vorhaben einer maximalen Kontrastierung auf der Ebene der Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte dementsprechend Gruppen Jugendlicher ausgewählt, die in Parteijugendorganisationen bzw. den dazugehörigen Schülerverbänden aktiv sind. Des Weiteren wurde als Grundlage für eine kontrastive Auswahl politischer Jugendgruppen ohne direkte Bindung an bestimmte Parteiverbände der „Kompass zu den vier politischen Grundorientierungen“ Jugendlicher herangezogen, wie er z.B. bei Andreas Petrik zu finden ist (2013, 197).



Ultimative Pole und universelle Konfliktlinien

Abb. 8: ‚Kompass der vier politischen Grundorientierungen Jugendlicher‘ (Petrik 2013, 197)

Auf dieser Grundlage lassen sich für die politischen Orientierungen Jugendlicher idealtypisch vier Grundordnungen unterscheiden: „libertär“, „liberal“, „sozialistisch“ sowie „konservativ“ (Petrik 2013, 197). Für die vorliegende Studie

wird dieser Ansatz dahingehend aufgegriffen, dass im Sinne der kontrastiven Ausrichtung angestrebt wird, aus jeder dieser Grundorientierungen mindestens eine politisch verortbare Gruppe zu befragen.

Ausgehend davon wurden Jugendliche außerhalb des Schulkontextes befragt, wodurch geschichtskulturelle Erfahrungsräume abseits des Unterrichts in den Blick gerieten. Dies ist wiederum kongruent zum Erkenntnisinteresse der Fokussierung auf Umgangsweisen Jugendlicher mit Geschichte, denn es geht eben nicht darum, die Spielregeln spezifischer Lehrkräfte oder eines spezifischen Unterrichts zu erforschen. Dementsprechend ist die Erhebungssituation trotz der Ähnlichkeit zu einem Lehr-Lern-Setting nicht mit Unterricht zu verwechseln. Stattdessen ist deutlich zu betonen, dass die Jugendlichen in den themenzentrierten Gruppendiskussionen aus ihrer Gruppenzugehörigkeit und somit aus situierten Subjektperspektiven sprechen und agieren.⁹⁵

Demgegenüber wurden andere Faktoren, wie z.B. die Bandbreite des Alters der Teilnehmenden, für diese Studie hintenangestellt und der Zugehörigkeit zu einer gemeinsamen Gruppe untergeordnet. Dies lässt sich wiederum mit Bezug auf bisherige empirische Ergebnisse rechtfertigen. Exemplarisch sei an dieser Stelle auf den von Lee und Ashby festgestellten „seven years gap“ unter Gleichaltrigen hingewiesen. Dieser betont, wie sich auch innerhalb von Altersgruppen Performanzen stark unterscheiden können (2000). Außerdem ging es in dieser Studie nicht um Kompetenzforschung, weswegen der Aspekt des Alters ebenfalls eher zweitrangig erscheint. So variierte das Alter der Befragten im Sample zwischen 14 und 19 Jahren.⁹⁶

Im Detail ergab sich anfangs ein Sample aus drei Gruppen, wobei in Anlehnung an den „politischen Kompass“ jeweils eine Gruppe im Bereich „konservativ“, eine Gruppe im Bereich „liberal“ sowie eine Gruppe im Bereich „libertär“ zu verorten ist (Petrik 2013, 196–198). Dies wurde gemäß eines *Theoretical Samplings* um eine weitere Gruppe ergänzt, die sich im Bereich „sozialistisch“ verorten lässt. Dazu musste auf politische Jugendgruppen in anderen Bundesländern als NRW ausgewichen werden, da sich die Jugendgruppen untereinander

95 Die Perspektive der Jugendlichen in ihren Peer-Gruppen als eine ‚situiertere Subjektperspektive‘, also als eine in gemeinsam geteilte Erfahrungsräume eingebettete Perspektive zu fassen, geht auf ein Gespräch mit Andreas Körber zurück.

96 Im Hinblick auf Parteijugendorganisationen ist anzuführen, dass es nicht für jeden Ortsverband üblich ist, solche jungen Mitglieder zu haben, da eine Parteijugend z.T. Mitglieder bis Mitte 30 umfassen kann. Dies stellte somit eine gewisse Anforderung in der Suche der Gruppen dar, wobei es für gewisse Parteien auch besondere Schüler:innenorganisationen gibt.

der teilweise in der Zwischenzeit getroffen und von dem Ablauf der Erhebung berichtet hatten. Darüber hinaus wurden die parteipolitischen Gruppen um eine Gruppe ergänzt, bei der im Hinblick auf die Thematik Kolonialgeschichte stärkere subjektbezogene Orientierungen vermutet wurden. Dieser Schritt stützt sich auf Befunde wie die von Terrie Epstein, die nahelegen, dass Identifikationen mit spezifischen gesellschaftlichen Gruppen für die Wahrnehmung und Interpretation historischer Zusammenhänge eine entscheidende Rolle spielen können (Epstein 2009, 69 f.). Hierzu wurden gezielt Gruppen mit stärkeren Bezügen zur Kolonialgeschichte und ganz konkret Gruppen aus postkolonialen Initiativen sowie Jugendgruppen Schwarzer Jugendlicher kontaktiert, wovon sich eine Gruppe für ein Gespräch bereit erklärte. Insgesamt ergaben sich daraus fünf Diskussionen mit Gruppen, die im Zeitraum von November bis Dezember 2021 durchgeführt und um ein Gespräch im November 2022 ergänzt wurden.

Gruppe	Schulform	Alter	Geschlecht ⁹⁷	Anzahl TN
Parteigruppe ‚Konservativ‘	Gymnasium	15–17	1 x weibl. 2 x männl.	3
Parteigruppe ‚Liberal‘	Gymnasium	15–18	2 x weibl. 2 x männl.	4
Parteigruppe ‚Libertär‘	Gymnasium	15–18	3 x männl.	3
Parteigruppe ‚Sozialistisch‘	Gymnasium, Gesamtschule & Sonderschule	15–19	5 x männlich	5
Gruppe ‚Postkolonial‘	Gesamtschule	15	2 x weibl.	2

Tabelle II: Übersicht befragter Gruppen

97 Bei der hier zugrunde gelegten Unterscheidung ist auf die binäre Einteilung männlich/weiblich zurückgegriffen worden, obwohl es mindestens noch die Kategorie divers geben müsste. Dennoch wurde daran festgehalten, da zum einen keine expliziten Daten für die Geschlechterkategorien erhoben wurden und diese Zuordnungen für diese Studie ein weniger ausschlaggebendes Kriterium sind. Zum anderen wurden Jugendliche nicht direkt gefragt, welcher Geschlechtskategorie sie sich zugehörig fühlen. Die Einteilung in männlich und weiblich erfolgte daher nur sehr oberflächlich anhand der Vornamen und in den Diskussionen verwendeten Pronomen. Insgesamt ist sie in dieser Studie daher eher als Behilfskonstruktion für das Anstreben von Parität zu verstehen.

D. Die Wege ins Feld

Die Kontaktaufnahme zu den Gruppen, im übertragenen Sinne das Auswerfen der Angelrute, erwies sich als anspruchsvoll, da sowohl die kontrastive Anlage des Samplings als auch die außerschulische Organisation erhebliche Herausforderungen mit sich brachten. Auch aufgrund damaliger Covid-Kontaktregelungen ließen sich somit nur einige wenige Gespräche realisieren. Von Vorteil erwies es sich, mit gewissen Verantwortlichen für die Jugendgruppen in Kontakt zu treten. So erfolgte die Kontaktaufnahme mit den konservativen Gruppen über die Homepages und entsprechende E-Mails an die jeweiligen Ansprechpersonen. Der Kontakt zu den anderen parteipolitischen Gruppen entstand hingegen über soziale Plattformen, da sich schnell herausstellte, dass sich die jüngeren Verbände der Parteien v.a. hierüber organisieren, präsentieren und austauschen. Die Einladung bzw. die Terminabsprache für eine Diskussion erfolgte dann unter dem allgemein gehaltenen Gesuch, mit ihnen ihre Erfahrungen sowie Perspektiven auf Geschichtsunterricht und Bilder zu diskutieren. Bewusst wurde hier die Thematik Kolonialfotoserien bzw. Kolonialgeschichte nicht genannt, um zu starke Vorprägungen zu vermeiden. Die Gespräche fanden meist in den Räumlichkeiten der Parteijugendorganisationen statt, wobei dies bei der liberalen Gruppe aus organisatorischen Gründen nicht möglich war. Durch diese Konstellation ergaben sich, wie bereits unter dem Prinzip Kommunikation angedeutet (vgl. Kapitel 4.1), einsichtsreiche Momente des Kennenlernens, die zudem einen interessanten Einblick in die Erfahrungsräume der Jugendlichen eröffneten.

Für die Gruppe, die aus dem Umfeld einer postkolonialen Organisation angesprochen wurde, gestaltete sich das Vorgehen anders. Hier wurde der Kontakt über eine Person aus dem Arbeitsbereich hergestellt und es wurden zunächst Gespräche mit einem Elternteil geführt, das in einer postkolonialen Organisation aktiv ist. In diesem Zuge wurde auch über die Thematik Kolonialfotoserien sowie Geschichtsunterricht aufgeklärt. Diese Transparenz war nötig und angebracht, da es für die in diesem Fall Schwarzen Jugendlichen auch eine sensible sowie sehr persönliche Thematik darstellt.

Zusammengenommen konnten fünf Diskussionen durchgeführt werden, die bereits circa vierzehn Stunden zu transkribierendes Material ergaben, weswegen an dieser Stelle die Erhebungen zugunsten der Transkription und der Auswertung eingestellt wurden. Damit sind die Gewässer und die Köder sowie die Gründe für die Wahl dieser expliziert. Abschließend bleibt noch das Vorgehen und die in den Daten angelegte Perspektivität zu reflektieren.

E. Reflexion der Wege ins Feld

Im Hinblick auf die zuvor genannten Kriterien der Intersubjektivität sowie Perspektivität ist an dieser Stelle des Studiendesigns eine Reflexion der Datengewinnung nötig, um die Perspektiven, die den Daten innewohnen, transparent zu machen. Grundlegend lässt sich bezüglich der Einschätzung des gewonnenen Datenmaterials anfügen, dass die Diskussionen aufgrund meiner Interview-Tätigkeit als soziale Interaktionspraxis sowie Intervention zu kennzeichnen sind. Das bedeutet, dass die Daten und v.a. die Aussagen kein „transparentes Fenster zum Geist“ der Jugendlichen darstellen, sondern durch die Erhebung sowie das verwendete Instrument mitgeformt wurden (Deppermann 2014, 134). Dies wird v.a. daran deutlich, dass Jugendliche im späteren Teil der Erhebung mit Bilddeutungen und somit historischen Positionierungen zum Kolonialismus konfrontiert werden, von denen keiner von ihnen zuvor gehört hatte. Die themenzentrierte Gruppendiskussion ist daher eine Ausnahmesituation, die durch das mitgebrachte Material und die gestellten Fragen gesteuert wurde und bei der tendenziell die Gefahr der sozialen Erwünschtheit besteht (Deppermann 2014). Diese Ebene schwingt in Erhebungen immer mit und ist daher in den Auswertungen zu reflektieren. Demnach sind die gezeigten Deutungspraktiken auf dahinterliegende als erwünscht und sozial angemessene Spielregeln der Umgangsweisen mit Geschichte zu reflektieren.

Des Weiteren gilt es, die Diskussionen auch auf die ausgewählte Thematik und somit bzgl. eines Themeneffekts im Hinblick auf die angesprochenen Gruppen weiter einzuordnen. Die Entscheidung für Kolonialgeschichte und Kolonialfotografien als thematischen Schwerpunkt ist auch in der geschichtskulturellen Präsenz sowie Kontroversität begründet, um somit z.B. die für das historische Denken wichtigen Gegenwartsbezüge zu ermöglichen. Daraus ergibt sich – und hier möchte ich auf die vorherigen Ausführungen zu Rassismus verweisen – eine teils besondere Situation v.a. für die Befragung von Schwarzen Menschen in Deutschland. Denn zum einen bedarf es im Hinblick auf das beschriebene Sampling der Diskussionen mit Menschen, die der Thematik eine hohe Relevanz zusprechen, weil sie ggf. indirekte oder direkte freundschaftliche sowie familiäre Verbindungen zu Menschen aus ehemaligen Kolonien haben oder ggf. damit verbundenen Rassismus erfahren mussten. Jedoch birgt eine daraus abgeleitete und stark verallgemeinernde Zuschreibung, dass Schwarze Menschen per se Erfahrungen mit der Thematik haben, die Gefahr einer starken Fremdzuschreibung und stellt damit eine Form von *Othering* dar, die zu vermei-

den ist.⁹⁸ Um andererseits Menschen, bei denen Subjektbezüge zur Thematik vermutet werden, gleichsam nicht durch eine allgemeine Anfrage in eine möglicherweise für sie unangenehme Situation zu locken, wurde als Kompromiss versucht, über Kontaktpersonen in postkolonialen Organisationen offen anzufragen, ob bei Jugendlichen Interesse bzgl. einer Diskussion zu (post-)kolonialen Umgangsweisen mit Kolonialfotografien bestehen würde. Dies stellt zwar eine Abweichung vom Vorgehen der Kontaktaufnahme für die anderen Gruppen dar, schien jedoch angesichts des Zwiespalts zwischen *Othering* und Überwältigung die respektvollste Vorgehensweise. Daraus ergeben sich für diese Gruppendiskussionen wiederum gewisse Zentrierungen hinsichtlich der vorherigen Themenbekanntgabe, die jedoch dadurch weitestgehend empirisch eingefangen werden, dass in allen Diskussionen die gleichen Materialien verwendet wurden.

Des Weiteren besteht aufgrund des aus der Theorie abgeleiteten historisierenden Umgangs mit Kolonialfotografien sowie der Materialauswahl, wie bei nahezu allen Befragungen, eine „konstituierende Rahmung“, sodass durch die Erhebung die Ergebnisse in spezifischer Weise mitgeprägt werden (Jahr 2021, 166). Wiederum sind diese Einschätzungen der Daten jedoch nicht als Einschränkung zu verstehen, da gleichzeitig ebenfalls das Kriterium der Offenheit beachtet wurde. Konkret wurde dies dadurch gewährleistet, dass sich die Jugendlichen offen und so frei wie möglich zu den Impulsen und Deutungen verhalten konnten. Im Zuge dessen legte ich den Gruppen meine Positionierung sowie die für mich überzeugendsten Deutungen erst nach dem Gespräch offen. Dennoch gilt es, diesen Charakter sowie die Prozessstruktur der Daten für die Auswertung dahingehend zu berücksichtigen, dass ebenfalls zu fragen ist, wie sich der Umgang mit Kolonialfotografien über die Diskussion hin verändert und welche Reflexions- sowie Lernprozesse ggf. angestoßen werden. Um diesem Einfluss Rechnung zu tragen, werden in der Auswertung gezielt Sequenzen aus der Einstiegsphase mit Passagen gegen Ende des Gesprächs verglichen. Außerdem ist zu erwähnen, dass neben den zustande gekommenen Gesprächen weitere Versuche der Kontaktaufnahme mit Jugendgruppen unbeantwortet blieben. Dahinter verstecken sich eine Vielzahl mir nur teils bekannter Gründe: angefangen bei der damals wieder zunehmend schwierigen Covid-Situation im Herbst des

98 Wie u. a. Christine Riegel aufzeigt, ist der Prozess des *Otherings* und dessen theoretische Fundierung eng mit der postkolonialen Theoriebildung verknüpft. Ziel ist es dabei, die Prozesse der Konstruktion des „Anderen“, wie sie unter anderem unter Bezug auf Stuart Hall im Zusammenhang mit dem Einsatz kolonialer Bilder in Kapitel 3.4 dargestellt wurden, systematisch zu analysieren und kritisch zu reflektieren (Riegel 2016, 51–53).

Jahres 2021, über die Skepsis gegenüber einer Anfrage von einer Universitätsperson, bis hin zu Unlust und Angst, die z.T. mit einer Anfrage der Diskussion über Geschichtsunterricht ausgelöst wird. Viele empfinden eine solche Anfrage eben doch als eine Prüfungssituation. Um auch Jugendliche zur Teilnahme zu bewegen, die weniger positive Erfahrungen mit Geschichtsunterricht sowie Schule generell gemacht haben, wurde den Gruppen für die Teilnahme an den Diskussionen ein zusätzlicher Anreiz bzw. Köder in Form von Gutscheinen über 50 Euro in Aussicht gestellt. Jedoch lässt sich auch dadurch der Effekt der gestellten Anfrage, über die Erfahrungen des Geschichtsunterrichts zu sprechen, nicht vollkommen kontrollieren. Vielmehr zeigt sich daran, wie schwierig es ist, an entsprechende Gruppen außerhalb des Schulkontextes zu gelangen.

Des Weiteren ist hinsichtlich der durch die Gesprächssituation erzeugten Perspektivität Folgendes anzuführen: Zum einen handelt es sich um Gespräche außerhalb der Schule mit Blick auf Unterricht, weswegen diese keinesfalls mit dem Handeln im Unterricht gleichgesetzt werden dürfen. Zum anderen wurden die Jugendlichen als Mitglieder politischer Jugendgruppen angesprochen und agierten somit aus dieser situierten Subjektperspektive. Dies wird v.a. aus den an anderer Stelle dargelegten Verbrüderungs- und Empfangsgesten sowie Momenten des Austestens meiner Positionierung im Diskurs deutlich. Jedoch ließ sich in den Diskussionen ebenfalls feststellen, dass dadurch, wie üblich in Parteien und dazugehörigen Flügeln, jedoch noch lange kein allzu eindeutiger Konsens bestehen muss. Für die Beschreibung des Datensatzes spielt es eine größere Rolle, dass die Jugendlichen aufgrund ihrer Parteimitgliedschaft besondere Erfahrungen darin besitzen, Aspekte zu debattieren. Dies mag einer der Hauptgründe sein, warum ein so reichhaltiges Datenmaterial entstand.

Obwohl die Erhebungen auf einem anderen Spielfeld als dem des Geschichtsunterrichts durchgeführt wurden, stehen sie dennoch in einer Relation dazu. Zum einen werden explizit Erfahrungen aus dem Geschichtsunterricht thematisiert. Zum anderen lässt sich unter Rückgriff auf die Prämisse des konjunktiven Handlungswissens annehmen, dass Erfahrungen, die auf und neben dem Spielfeld Schule gemacht wurden, auch für die Herstellung von Handlungen wie Bildungsgangsweisen auf anderen Spielfeldern insbesondere in diesem unterrichtsnahen Setting von Bedeutung sind. Darüber hinaus kann unter Bezug auf Renate Girmes (2003) argumentiert werden, dass Aufgaben im Unterricht einen Lebensweltbezug benötigen und über die Schule hinaus wirken sollten. Daraus folgt, dass Geschichtsunterricht zwar ein spezielles geschichtskulturelles Spielfeld darstellt, aber Geschichtsunterricht auch die Aufgabe hat, darüber hinaus zu wirken.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Perspektiven der Teilnehmenden durch den spezifischen Erhebungskontext geprägt sind und diese Situiertheit in der Auswertung angemessen zu berücksichtigen ist. Gleichwohl stellt dies kein Problem für die Aussagekraft des Materials dar. Vielmehr eröffnet das gewählte Vorgehen neue Zugänge zu gemeinsam geteilten Erfahrungen und Praktiken sowie den ihnen zugrunde liegenden Spielregeln im Umgang mit Geschichte. Auf diese Weise werden Einblicke in die Orientierungen Jugendlicher ermöglicht, die potenziell auch Rückwirkungen auf den Geschichtsunterricht haben können.

4.3 Fallbeschreibungen als Grundlage für relationale Typenbildung von Spielregeln

Das folgende Unterkapitel dient dazu, die Adaption der dokumentarischen Methode für eine geschichtsdidaktische Auswertung des Materials und hier konkret für das verfolgte Vorgehen der mehrdimensionalen relationalen Typenbildung nach Arnd Michael Nohl zu erläutern (2013). Weitergehend zielt es ebenfalls darauf ab, den Aspekt der Generalisierbarkeit bzw. die Ausrichtung der Studie auf eine Typik von Deutungspraktiken sowie Spielregeln zu erläutern, um somit dem Qualitätskriterium der Generalisierbarkeit von Ergebnissen gerecht zu werden (Petrik 2021).

A. Adaption dokumentarischer Ansätze für die Rekonstruktion von Deutungspraktiken sowie dahinterliegenden Spielregeln

Wie bereits an der Gestaltung der Erhebung als themenzentrierte Gruppendiskussion ersichtlich wurde, sind auch für die Auswertung des Materials dokumentarische Ansätze in Bezug auf das geschichtsdidaktische Erkenntnisinteresse zu Spielregeln in Umgangsweisen mit Geschichte weiter zu adaptieren. Eine zu „strenge Methodenauslegung“ birgt nämlich die Gefahr, geschichtsdidaktische Erkenntnisinteressen zu verdecken (Borries 2016a, 392). Deswegen gilt es, wie z.B. Bodo von Borries mit Blick auf Methodenanleihen für fachdidaktische Studien fordert, „eigene pragmatische Lösungen, intelligente Kombinationen und kompromisshafte Mischungen“ für die Anwendung von Methoden für das eigene Vorgehen zu finden (Borries 2016a, 388).

Die Notwendigkeit, dokumentarische Vorgehensweisen für die Auswertung von Bilddeutungspraktiken sowie den zugrunde liegenden gemeinsam geteilten Spielregeln im Umgang mit Geschichte grundlegend anzupassen, ergibt sich ebenfalls aus der Re-Analyse bisheriger Studien, die die dokumentarische

Methode in Gruppensettings eingesetzt haben (vgl. Kapitel 2.2). Aus der Diskussion der Ergebnisse von Meik Zülsdorf-Kersting (2007), Christian Mathis (2015a), Matthias Martens (2010) und Christian Spieß (2014) wurde ersichtlich, dass bislang entweder vorrangig das ‚Was‘ historischer Deutungen oder das ‚Wie‘ der Umgangsweisen mit Geschichte in den Mittelpunkt gestellt wurde.

Erweitert man diese Perspektive um die Einsichten aus Johannes Meyer-Hammes (2009) dokumentarischer Auswertung von Interviews zur Frage nach historischen Identitäten, rückt zusätzlich die Bedeutung von Erfahrungen mit Geschichte und Geschichtsunterricht sowie den damit verbundenen gemeinsam geteilten Wahrnehmungsmustern in den Blick. Wie Meyer-Hammes Studie zur Rekonstruktion historischer Identitäten einzelner Schüler:innen und deren Subjektperspektiven zeigt, nehmen Lernende Geschichtsunterricht grundlegend unterschiedlich wahr (Meyer-Hamme 2009). Darüber hinaus lassen sich in den Subjektperspektiven auch gemeinsam geteilte Erfahrungen mit sowie Zugänge zu Geschichte erkennen, die sowohl innerhalb als auch außerhalb des Geschichtsunterrichts gemacht werden.

Für das eigene Vorgehen ergibt sich daraus die Frage nach der Relationierung von erzählten Erfahrungen und geäußerten Deutungen zu den Interaktionen sowie Handlungen am Material. Anders ausgedrückt stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis das Gesagte zu und über Geschichte zu der Art und Weise des Umgangs damit steht. Um diese zentrale Frage an der dokumentarischen Methode zu wenden, sei zunächst auf die von Bohnsack unter Bezug auf Karl Mannheim sowie Pierre Bourdieu weiter ausgeführte Metapher der Interpretation eines Knotens eingegangen:

„Um den Knoten zu „verstehen“, müssen wir seinen Herstellungsprozess, den Prozess der Fingerfertigkeit nachvollziehen können. Dies geschieht intuitiv, auf der Grundlage eines „atheoretischen“ Wissens. Wenn wir hier an die Begrifflichkeit von Bourdieu (1976 u. 1982) anschließen, so handelt es sich darum, die „generative Formel“, den „modus operandi“ der Herstellung des Knotens nachzuvollziehen. [...] In dem in genetischer Interpretation rekonstruierten (für eine Persönlichkeit oder ein Kollektiv typischen) „modus operandi“ der Herstellung dokumentiert sich der individuelle oder kollektive „Habitus“ (vgl. Mannheim 1964a, 109). Hierauf zielt die dokumentarische Interpretation.“ (Bohnsack 2021, 63)

Zum einen wird daran erkennbar, wie eng verknüpft die dokumentarische Methode mit den Theorien Bourdieus ist. Zum anderen zeigt sich daran, dass der Fokus einer dokumentarischen Interpretation im Sinne einer praxeologischen

Ausrichtung auf der Herstellung des Knotens und somit v.a. auf der Handlung liegt. Demnach besteht der dokumentarische Betrachtungsschwerpunkt darin, zu schauen, auf welche Art und Weise Handbewegungen vollzogen werden, um daran zu rekonstruieren, was für ein konjunktives Handlungswissen diesem Ablauf zugrunde liegt. Übertragen auf das eigene Vorgehen lässt sich für die Analyse der Umgangsweisen mit den Kolonialfotografien daraus ein handlungspraktischer Zugang ableiten. Anhand der praktizierten gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit den Kolonialfotografien zeigen sich somit auch Erfahrungen bzgl. gewohnter und für angemessen befundener Umgangsweisen mit Bildern.

Darüber hinaus ist, um in der Metapher des Knotens zu bleiben, ebenfalls zu analysieren, wie die Jugendlichen das Konstrukt selbst bezeichnen und wie sie über ihre Erfahrungen zum Erlernen von Knotentechniken sprechen. Damit gerät auch die sprachliche Ebene von historischen Deutungen und Vorstellungen von Geschichte in den Fokus der Auswertung. Die ebenso starke Fokussierung auf das ‚Was‘ ergibt sich wiederum aus dem eröffneten Bildverständnis von geläufigen Kolonialfotografien als mehrdeutigen narrativen Abkürzungen (vgl. Kapitel 3.4) und dem dahinterliegenden narrativ-konstruktivistischen Geschichtsverständnis (Meyer-Hamme 2023, 143 f.). Demzufolge ist es von zentraler Bedeutung, wie Dinge bezeichnet und theoretisch-sprachlich formuliert werden, da in der Wahl der Begriffe bereits Deutungsansätze enthalten sind, die wiederum auf bestimmte Zeitverlaufsvorstellungen verweisen. Außerdem ermöglicht der Sprachgebrauch der Befragten ebenfalls Rückschlüsse darauf, wie ihre Umgangsweisen im gesellschaftlichen Spannungsfeld zu Kolonialgeschichte zu verorten sind (vgl. Kapitel 3.4). Konkret wird das im vorliegenden Material an den von den Jugendlichen ausgehandelten Bildtiteln sowie Überschriften und den darin enthaltenen Deutungen von Kolonialismus fassbar.

Für die Rekonstruktion von historischen Deutungspraktiken ist es dementsprechend zentral, zu analysieren, wie Jugendliche kommunikative sowie konjunktive Wissensebenen in ihren deutenden Umgangsweisen mit Geschichte zueinander in Beziehung setzen. Zusammenfassend ergibt sich daraus das grundlegende Vorgehen für die Auswertung: Das Gesagte wird in Relation zur Art und Weise der Interaktion sowie zum Umgang mit den verwendeten Materialien gesetzt, um auf dieser ersten Stufe gemeinsam geteilte Deutungspraktiken rekonstruieren zu können. Darüber hinaus lässt sich aus der Diskussion um Geschichtsunterricht als Erfahrungsraum bzw. als geschichtskulturelles Spielfeld sowie aus Studien zu den Subjektperspektiven auf Geschichtsunterricht ableiten, dass bei Jugendlichen gemeinsam geteilte Wahrnehmungsmuster

im Hinblick auf Geschichtsunterricht zu vermuten sind (vgl. Kapitel 2.2). Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass bereits anhand der Berichte Jugendlicher über ihre Erfahrungen mit Geschichtsunterricht Deutungspraktiken rekonstruiert werden können, die erste Hinweise auf dahinterliegende gemeinsam geteilte Spielregeln zu Umgangsweisen mit Geschichte enthalten können. Im Detail ergeben sich damit drei verschiedene Dimensionen von Deutungspraktiken im Material:

1. Die Dimension der berichteten gemeinsam geteilten sowie ggf. konfligierenden Erfahrungen mit Geschichtsunterricht.
2. Die Dimension der gemeinsam geteilten sowie ggf. konfligierenden Deutungspraktiken zu den Kolonialfotografien.
3. Die Dimension der gemeinsam geteilten sowie ggf. konfligierenden Deutungspraktiken zu den weiteren Bildinterpretationen.

Aufgrund der unterschiedlichen Ebenen im Material bietet sich für die Auswertung ein mehrdimensionales Vorgehen an (Nohl 2013, 59). Dieses Vorgehen ermöglicht nicht nur eine differenzierte Unterscheidung der verschiedenen Ebenen im Material, sondern auch deren relationale Verknüpfung im Rahmen einer Typenbildung. Laut Nohl läuft ein solches Vorgehen folgendermaßen ab:

„Die relationale Typenbildung, wie sie in diesem Buch vorgestellt werden soll, knüpft ebenfalls an mehrdimensionale sinngenetische Typiken an. Doch werden hier die typisierten Orientierungsrahmen nicht auf hinter ihnen stehende Erfahrungsräume bezogen; vielmehr gilt es herauszuarbeiten, wie die Orientierungen, die in unterschiedlichen Dimensionen zu finden waren, miteinander zusammenhängen. Es geht also um die Relationen typisierter Orientierungen, die sich zunächst in Einzelfällen zeigen, mit fortschreitender Analyse aber auch fallübergreifend identifiziert und auf diese Weise typisiert werden können. Derartige typisierte Relationen typischer Orientierungen stehen am Endpunkt der relationalen Typenbildung.“ (Nohl 2013, 9)

Übertragen auf den dieser Studie verfolgten Ansatz bedeutet dies, dass Spielregeln als Rekonstruktionen zweiten Grades zu verstehen sind, die den hinter Deutungspraktiken liegenden *Modus Operandi* des Umgangs mit Geschichte bezeichnen. Ziel der Auswertung ist es demnach, durch den Vergleich verschiedener Modi von Spielregeln eine Typik im Sinne von daran erkennbaren Spannungsfeldern der Umgangsweisen mit Geschichte zu abstrahieren, in der sich wiederum weitere gemeinsam geteilte Umgangsweisen mit Geschichte verorten lassen. Hinsichtlich des methodischen Vorgehens ist zudem zu betonen, dass

aufgrund der Erhebung in Gruppen ergänzend der Ansatz der Interaktionsanalyse herangezogen wurde, um Gesprächsverläufe innerhalb der Gruppen differenziert untersuchen zu können (Przyborski 2004; Przyborski und Riegler 2010).

B. Auswertungsschritte und Struktur der Fallanalysen

Das konkrete Vorgehen zur Rekonstruktion von Deutungspraktiken folgt einzelnen Analyseschritten der dokumentarischen Methode, wie sie v. a. von Bohnsack ausgearbeitet und formuliert wurden (Bohnsack 2021, 133–145). Wie angedeutet, ist dieses Vorgehen dann für die Fokussierung auf historische Deutungspraktiken weiter gewendet sowie um Ansätze der Interaktionsanalyse von Przyborski sowie die relationale Typenbildung Nohls erweitert worden. Konkret ergaben sich somit folgende Schritte der Auswertung, die zunächst auf eine Fallanalyse der Gruppen abzielen:

Auswertungsschritte in Anlehnung an dokumentarische Verfahren (Bohnsack 2021, 133–145)
1. Transkription: Zunächst wurden die Tonaufnahmen in Anlehnung an die von Bohnsack erstellten Transkriptionsregeln (TiQ) transkribiert (Bohnsack 2021, 255). Auf eine tiefergehende Auswertung der Intonation wurde allerdings aufgrund des Umfangs des Materials verzichtet. Außerdem wurden einige Sonderzeichen an die für die Transkription genutzte Software MaxQDA angepasst.
2. Thematische Gliederung nach Oberthemen & Passagen: Erstellung eines Themenverlaufsplans für die Gespräche und erstes Festhalten von Oberthemen der Diskussion sowie erste Sichtung von relevanten Passagen im Transkript.
3. Formulierende Interpretation: Zusammenfassende Formulierungen von Oberthemen und Unterthemen für ausgewählte Passagen im Relevanzrahmen der Gruppe: Fokus v. a. auf das ‚Was‘ des Gesagten.
4. Reflektierende Interpretation: Durchführung einer Interaktionsanalyse an ausgewählten Passagen des Gruppengesprächs in Anlehnung an Verfahren der Interaktionsanalyse (Przyborski 2004; Przyborski und Riegler 2010): Das ‚Was‘ mit dem ‚Wie‘ sowie der Interaktion in Gruppen in ein Verhältnis setzen, um Deutungspraktiken zu rekonstruieren
5. Vergleich & Kontraste herausstellen: Vergleich und Kontrastierung zu anderen Fällen bzw. Gruppen, um dominante Deutungspraktiken sowie dahinterliegende Spielregeln deutlicher zu erkennen.

Tabelle III: Übersicht Auswertungsschritte

Während die Schritte eins bis drei nahezu linear ablaufen, ergänzen sich die weiteren Abläufe, da diese Schritte die Kontrastierung mit Vergleichshorizonten benötigen, wie z.B. Nohl ausführt:

„In der dokumentarischen Methode wird der Vergleich ebenfalls als eine durchgängige Analysehaltung angesehen, die der Typen- und damit der Theoriebildung dient. Allerdings erhält er hier noch zwei weitere Bedeutungen: Der Vergleich zwischen zwei Fällen hat eine erkenntnisgenerierende und eine erkenntniskontrollierende Funktion, insofern die Forschenden schon bei der Rekonstruktion eines Einzelfalles immer auf Reflexions- bzw. Vergleichshorizonte angewiesen sind.“ (Nohl 2013, 15)

Daran wird erneut die Bedeutung von Vergleichshorizonten für dieses Vorgehen ersichtlich, wie sie auch im Rahmen der Ausrichtung des Samplings auf maximale Kontraste erörtert wurde (vgl. Kapitel 4.2). Des Weiteren ist für das Vorgehen der Fallbeschreibungen zu den Gruppen daraus abzuleiten, dass an ausgewählten Stellen ebenfalls ein Vergleich zwischen Fällen durchzuführen ist, um über so geschaffene Vergleichshorizonte die Spezifik der Gruppen deutlicher hervortreten zu lassen (Bohnsack 2017, 41). Darüber hinaus werden als dritte Vergleichsdimension geschichtsdidaktische Prinzipien aus Theorie und Empirie zur Deutung der Ergebnisse miteinbezogen (Meyer-Hamme 2009, 117 f.). Konkret geht es z.B. um den Aspekt der Umgangsweisen mit der in den weiteren Bilddeutungen angelegten Perspektivität, da sich dadurch wiederum Vergleichshorizonte im Hinblick auf bisherige Ergebnisse zu Umgangsweisen mit Perspektivität ergeben (vgl. Kapitel 2.2). Dies bedeutet im Hinblick auf die Thematik Kolonialgeschichte ebenfalls, dass eine Kontrastierung hinsichtlich des für Kolonialgeschichte aufgezeigten Spannungsfeldes von gemeinsam geteilten sowie konfigrierenden Umgangsweisen stattfindet (vgl. Kapitel 3.4). Zusammengefasst ist damit festzuhalten, dass sich die Besonderheit eines Falles und die darin verhandelten gemeinsam geteilten Relevanzsetzungen sowie die daran zu rekonstruierenden Deutungspraktiken und dahinterliegenden Spielregeln erst durch relationale Vergleiche kontrastiver Fälle ergeben. Die Auswertung wird deswegen mit den kontrastiv zueinander liegenden Gruppen ‚konservativ‘ und ‚libertär‘ begonnen.

Hinsichtlich der Strukturierung der Fallanalysen ist zudem anzufügen, dass die Auswertung der Chronologie der Diskussion folgt. Zuerst werden die gemeinsam geteilten Erfahrungen mit Geschichtsunterricht sowie Bildern rekonstruiert. Dann folgen die Deutungspraktiken zu den Kolonialfotografien. Erst danach stehen die Umgangsweisen mit den weiteren Bilddeutungen und

dazu geäußerte Vorstellungen von Geschichte im Fokus. Dem Ganzen wird eine dichte Beschreibung des Kennenlernens vorangestellt, sodass sich folgende Struktur für die Fallanalysen ergibt:

Kapitelnummer	Inhalt
5.A	Dichte Beschreibungen des Kennenlernens der Gruppen
5.B	Rekonstruktion gemeinsam geteilter Erfahrungen mit Geschichtsunterricht und Bildern
5.C	Rekonstruktion gemeinsam geteilter Deutungspraktiken von den Bildreaktionen bis zur Titelfindung und der geäußerten Kolonialismusdeutung
5.D	Rekonstruktion gemeinsam geteilter Deutungspraktiken im Umgang mit weiteren Bildinterpretationen
5.E	Verhältnissetzung von Bilddeutungspraktiken und von Aussagen zu Vorstellungen von Geschichte
5.F	Gruppenfazit: Spielregel und Gruppenbezeichnung

Tabelle IV: Abfolge Unterkapitel Fallbeschreibungen

C. Spannungsfelder von Deutungspraktiken und von dahinterliegenden Spielregeln als Ziel der Auswertung

Grundlegend ist zu dem Verhältnis von Fallarbeit und Generalisierungen festzuhalten, dass in einer auf Fallbeschreibungen ausgerichteten Vorgehensweise bereits Ansätze zu Generalisierungen enthalten sind, die darauf abzielen, über den Einzelfall hinaus Übertragbares herauszustellen (Nohl 2013, 16). Diese Ausrichtung ist auch in den methodologischen Grundlagen der dokumentarischen Methode verankert, sodass kontinuierlich nach ähnlichen Strukturen sowie den dem Handeln zugrunde liegenden Modi Operandi sowohl innerhalb eines Falles als auch im Vergleich mehrerer Fälle gesucht wird (Nohl 2013, 23). Dementsprechend verfolgt eine Fallbeschreibung bereits das Ziel, in der Analyse des Einzelfalles Erkenntnisse zu gewinnen, die über den konkreten Fall hinausweisen. Im Rahmen einer relationalen Typenbildung werden darüber hinaus weitere Abstraktionen angestrebt:

„Ziel ist es aber, eine Relation zwischen unterschiedlich dimensionierten und typisierten Orientierungsrahmen nicht nur in einem, sondern in mehreren Fällen zu rekonstruieren. Denn erst dann kann diese Relation von typisierten Orientierungsrahmen vom Einzelfall abgehoben und typisiert werden.“ (Nohl 2013, 58)

Übertragen auf Ansätze zur Generalisierung in der hier vorgelegten Arbeit bedeutet dies, dass zunächst anhand der verschiedenen Dimensionen von Deutungspraktiken eine erste Charakterisierung eines Falles vorgenommen wird. Anschließend werden die Deutungspraktiken dahingehend weiter aufeinander bezogen, um den dahinterliegenden dominanten Modus Operandi der Spielregeln zu Umgangsweisen mit Geschichte zu rekonstruieren. In der Gegenüberstellung verschiedener Deutungspraktiken und dahinterliegender Spielregeln lässt sich zudem die Frage nach sich darin abzeichnenden Spannungsfeldern für Erfahrungen mit Geschichtsunterricht sowie Umgangsweisen mit Kolonialfotografien im Sinne einer Typik verhandeln. Dementsprechend zielt das Vorgehen der relationalen Typenbildung auf eine Typik in dem Sinne ab, dass allgemeine Spannungslinien sowie Spannungsfelder für Umgangsweisen mit Geschichte und historisches Lernen anhand der rekonstruierten Deutungspraktiken sowie dahinterliegenden Spielregeln abstrahiert werden.

Eine derart gestaltete Typik ist allerdings nicht dahingehend misszuverstehen, dass die im anschließenden Kapitel dargelegten Fallanalysen dazu dienen, ein womöglich repräsentatives Bild von Geschichtskultur abzubilden oder sozio-genetische Erklärungen der Entstehungsräume von Orientierungen zu liefern. Dies wäre zum einen nicht mit dem in dieser Arbeit verfolgten methodischen Vorgehen sowie zum anderen nicht mit der qualitativen sowie kontrastiven Ausrichtung auf *shared*, *divided* und *conflicting memory practices* zu vereinbaren. Vielmehr geht es darum, wie bereits im Hinblick auf gemeinsam geteilte sowie konfligierende Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte aufgezeigt wurde (vgl. Kapitel 3.3), Spannungslinien für Erfahrungen sowie Umgangsweisen mit Geschichte auch in Bezug auf das Spielfeld Geschichtsunterricht sichtbar zu machen.

Zurückbezogen auf die Metapher des Fischens besteht das Ziel der Auswertung darin, anhand der Bewertung gezielt geangelter Fische aus unterschiedlichen Gewässern dahinterliegende Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede im Sinne von Spannungsfeldern zu abstrahieren, um anhand derer auch weitere potenzielle Fänge zu kategorisieren.

D. Reflexion der Daten und der durchgeführten Auswertung

Nachdem erörtert wurde, wie die Daten erhoben und ausgewertet wurden, soll an dieser Stelle bereits die durch Forschungsmethodik sowie Forschungsinteresse entstandene Perspektivität und die Diskussion um Limitationen der Ergebnisse im Mittelpunkt stehen. Wie bereits anhand der Metaphorik vom empirischen Forschen als Fischfang an verschiedenen Stellen im Methodenkapitel

dargelegt, werden durch diverse Auswahlentscheidungen bzgl. der Fangtechnik, des Gewässers und der Köder nur ganz spezifische Fische gefangen, die zudem unter einem ganz spezifischen Interesse ausgewertet werden. Im Hinblick auf das in der Fragestellung angelegte Forschungsinteresse nach Ausdrücken von Spielregeln in den Erfahrungen mit Geschichtsunterricht sowie Deutungspraktiken der Jugendlichen stellt sich deshalb die Frage, inwieweit die Ergebnisse durch das Forschungsinteresse, die verwendete Methodik, die Samplingstrategie und die Durchführung der Studie durch meine Person beeinflusst sind.

Im Zuge der Offenlegung meiner Perspektivität ist ebenfalls zu erwähnen, dass die Interpretationen und Einsichten in geschichtsdidaktischen Kolloquien und in der Diskussionsgruppe zur dokumentarischen Methode PADER von Thiemo Bloh an der Universität Paderborn mehrmals zur Diskussion gestellt wurden. Dadurch wurde versucht, dem im Rahmen der dokumentarischen Methode angestrebten Kriterium der Intersubjektivität nachzukommen.⁹⁹ Anzuführen ist ebenfalls, dass das Vorgehen entgegen dem Lesefluss dieser Arbeit zirkulär erfolgte. Demnach erfolgte die Theorienentwicklung zu Deutungspraktiken sowie Spielregeln in Wechselwirkung mit der Auswertung des Materials und den sich dort zeigenden Orientierungen (Herschinger 2014). Die Gefahr eines solchen Vorgehens besteht darin, in einen empirischen Zirkelschluss zu verfallen. Diesem wurde allerdings entgegengewirkt, indem die Prämissen zur Bedeutung von geschichtskultureller Sozialisation sowie die Existenz von Spielregeln für Umgangsweisen mit Geschichte aus der Erörterung bisheriger empirischer Befunde abgeleitet wurden (vgl. Kapitel 2). Das Ziel dieser Arbeit ist es daher nicht, bereits bestehende Theorien von Praktiken sowie Spielregeln am Material zu belegen, sondern der Frage nachzugehen, wie Deutungspraktiken und Spielregeln im Einzelnen bei Jugendlichen in Umgangsweisen mit Geschichte aussehen und welche Spannungsfelder dahinter sichtbar werden.

Hinsichtlich der Frage nach Themeneffekten in Bezug auf die Verwendung des Beispiels Kolonialfotografien wird in den Auswertungen deutlich, dass sich Teile des gesellschaftlichen Spannungsfeldes dazu auch in den Deutungen von

99 Die Herstellung eines gewissen Grades an Intersubjektivität wirkt zwar im Vergleich zu stärker standardisierten Verfahren wie z.B. einer Inter-coder-reliabilität im Rahmen anderer Methodiken weniger verlässlich, bietet andererseits jedoch Raum für eine Offenheit gegenüber dem Material und wirkliche Tiefenbohrungen. Es ging eben nicht darum, mit einem Kamm aus bereits bestehenden theoretischen Kategorien durch das Material zu gehen und zu schauen, was möglichst verlässlich hängenbleibt. Stattdessen war es das Ziel, schwer zugängliche konjunktive Anteile, die sich mittels Lupe vereinzelt zwischen den Zeilen finden lassen, zu rekonstruieren.

Kolonialismus bei den Jugendlichen wiederfinden lassen. Demzufolge sind auch für Jugendliche Unterschiede in den Relevanzzuschreibungen und Deutungen von Kolonialismus entlang der aufgezeigten gesellschaftlichen Spannungslinien festzustellen. Dies reicht zwar nicht bis hin zu den Formen von ‚Kolonialverherrlichung‘ oder ‚postkolonialen‘ Positionen, deutet aber grundsätzlich auf das dahinterliegende Spannungsfeld von *shared*, *divided* und *conflicting memory practices* zu Kolonialgeschichte hin. In dieser Hinsicht hat die Auswahl der Thematik einen Einfluss auf die Ergebnisse, was allerdings wiederum die Bedeutung von gemeinsam geteilten Aspekten in Umgangsweisen mit Geschichte sowie geschichtskultureller Sozialisation auch im Hinblick auf das ‚Was‘ des historischen Gegenstandes unterstreicht. Dementsprechend ist der Themeneffekt ähnlich wie die Methodeneffekte nicht als Makel zu interpretieren, sondern vielmehr als Ausdruck davon, wie sehr Spielregeln sich bei einer thematisch und medial anders ausgerichteten Rahmung des Erhebungsdreiecks verschieben können, jedoch immer in einem gewissen Verhältnis zueinander bleiben mögen.

In Bezug auf die Frage nach Methodeneffekten des Gruppensettings ist zu kennzeichnen, dass die Jugendlichen als situierte Subjekte über ihre Gruppenzugehörigkeit angesprochen wurden. Dies führte, wie im Methodenteil dargelegt, auch zu einer nicht unproblematischen Form des *Otherings*. Damit wird zwar nicht aufgehoben, dass die Jugendlichen als Subjekte historisch denken und Sinn bilden und auch Lernende sind, die Unterricht individuell erleben. Dennoch wird durch die Anfrage über Gruppen und ganz besonders politische Gruppen ein ganz bestimmter Teil ihrer Standortgebundenheit bzw. der Gruppenzugehörigkeit aktiviert. Zur Kennzeichnung dieser Standortgebundenheit werden die Gesprächssituationen und die darin geäußerten Perspektiven als situierte Subjektperspektiven bezeichnet. Die dabei eingenommene außerschulische Perspektive bringt allerdings auch Vorteile mit sich, da die Jugendlichen über ihre Erfahrungen offener sprechen können, ohne schulische Konsequenzen befürchten zu müssen. Dennoch bleibt festzuhalten, dass die Anfrage über eine Gruppenzugehörigkeit grundlegend die Ergebnisse prägt.

Obwohl die Umgangsweisen außerhalb von schulischen Kontexten erhoben wurden, ist dennoch davon auszugehen, dass durch die Gestaltung der themenzentrierten Gruppendiskussionen ebenfalls schulische Erfahrungen in den Blick kamen (vgl. Kapitel 4.1). Es ist zudem anzunehmen, dass sich in den Deutungspraktiken der Jugendlichen auch Erfahrungen hinsichtlich der für angemessen befundenen Umgangsweisen mit Bildern aus dem Geschichtsunterricht rekonstruieren lassen. Andersherum lohnt es sich im Hinblick auf den Geschichtsunterricht ebenfalls, in Erinnerung zu rufen, dass die Jugendlichen

im Unterricht auch nicht nur Schüler:innen sind, sondern auch ihre weiteren konjunktiven Erfahrungen von anderen geschichtskulturellen Spielfeldern mit in den Unterricht bringen. Nichtsdestotrotz bleiben die Ergebnisse und vor allem die Äußerungen durch diese situierten Perspektiven gefärbt und sind nicht eins zu eins als Äußerungen in Unterrichtssituationen misszuverstehen. Gleichzeitig ist hervorzuheben, dass die rekonstruierten Deutungspraktiken auch das Ergebnis eines Gesprächs Jugendlicher vor und teilweise mit jemandem sind, der das Bildungssystem repräsentiert. Daher ist davon auszugehen, dass sich die Jugendlichen ohne die Präsenz von Forschenden anders über ihre Erfahrungen mit Geschichtsunterricht ausgetauscht oder möglicherweise gar weitere Deutungspraktiken im Umgang mit Kolonialgeschichte geäußert hätten. Wie daran deutlich wird, erzeugen Gruppendiskussionen und der damit verbundene Fokus auf gemeinsam geteilte historische Deutungspraktiken ebenfalls blinde Flecken. Einerseits ermöglicht der Austausch unter Peers Einsichten in Aushandlungsprozesse, andererseits werden dabei individuelle Perspektiven teilweise verdeckt oder treten in Konkurrenz zueinander. Zwar lässt sich weiterhin rekonstruieren, welche Deutungen gemeinsam geteilt werden und welche Positionen innerhalb dieser Deutungen dominieren. Methodisch problematisch wird dies jedoch, wenn es darum geht, rein individuelle Ausprägungen wie etwa Kompetenzen historischen Denkens zu rekonstruieren. Dieser Methodeneffekt wird besonders deutlich im Hinblick auf Schweiger:innen in Gruppen, deren Rolle und Einfluss auch in der methodischen Diskussion bisher nicht vollständig geklärt sind (Przyborski und Wohlrab-Sahar 2014, 100). Während Schweigen einerseits als Zustimmung interpretiert oder zumindest dahingehend gelesen werden kann, dass keine explizite Ablehnung gegenüber den im Gruppenkontext artikulierten Positionen vorliegt, ist zugleich zu berücksichtigen, dass damit auch komplexere Dynamiken verbunden sein können, die sich einer eindeutigen Rekonstruktion teilweise entziehen.

Als konkretes Beispiel dafür lässt sich Leander aus der Gruppe der *Kolonialkritiker:innen* anführen. Bei ihm wird deutlich, wie sich in den Gesprächen auch weitere Deutungsmuster von Erfahrungen im Zusammenhang mit Geschichtsunterricht angedeutet haben, aber diese über den Verlauf der Gespräche nicht zu den jeweils dominanten wurden. So berichtet Leander von Erfahrungen des Desinteresses und der Resignation, die sich in seiner Abwahl von Geschichte manifestierten. Diese Erfahrung wurde jedoch nicht dominant, da er sich von der engagierten Bereitschaft der anderen Gruppenmitglieder mitreißen ließ und darüber hinaus die Thematik Kolonialgeschichte als etwas grundlegend Relevantes wahrnimmt (vgl. Kapitel 5.3). Des Weiteren lässt sich anhand dieses

Beispiels die Vermutung äußern, dass auch Deutungspraktiken sowie dahinterliegende Spielregeln bei Jugendlichen bestehen mögen, die historischem Lernen weitaus ablehnender gegenüberstehen mögen als die im Folgenden festgestellten Spielregeln.

Darüber hinaus unterstreicht dieses Beispiel, wie die Dimensionen historische Identität und historisches Denken als Kompetenz aufgrund des Fokus auf die geschichtskulturelle Dimension von Geschichtsbewusstsein empirisch aus dem Blick geraten. Dies ist jedoch keinesfalls dahingehend misszuverstehen, dass sie damit für die Aushandlung keine Bedeutung besitzen. Vielmehr wird deutlich, wie wir es in empirischen Studien immer mit analytischen Trennungen zu tun haben. Dabei wurde bisher häufig rein in individuelle und kollektive Aspekte unterschieden, weswegen in dieser Studie bewusst die Betrachtungsperspektive der gemeinsam geteilten Umgangsweisen eingenommen wurde, die davon ausgeht, dass Umgangsweisen mit Geschichte weder rein individuell noch vollkommen kollektiv sind.

Als eine durch das Setting und das Erkenntnisinteresse dieser Studie hervorgerufene Limitation ist hingegen kenntlich zu machen, dass sich keine verlässlichen Aussagen über die Rolle einzelner Lehrkräfte im Hinblick auf die Geschichtsunterrichtserfahrungen der Jugendlichen tätigen lassen. An verschiedenen Stellen wird zwar von den Jugendlichen die Rolle von Lehrkräften für deren Geschichtsunterrichtserfahrung betont, besonders wenn es z.B. darum geht, dass die Jugendlichen den Eindruck haben, dass sie ihre Meinungen und Perspektiven nicht äußern können oder wie die *Konventionsanpasser:innen* den Eindruck haben, ihre Äußerungen an die Deutungen der Lehrperson anpassen zu müssen. Jedoch werden Lehrende in diesem Fall als Teil des Systems Schule gedeutet und es wird weniger konkret Bezug auf die einzelnen Lehrkräfte und deren Eigenschaften genommen. Trotz der genannten Limitationen wird deutlich, welche zentrale Rolle Lehrende in den Geschichtserfahrungen der Lernenden spielen, insbesondere im Hinblick darauf, wie sie auf deren Deutungen sowie Subjektbezüge reagieren und diese aufgreifen. Am deutlichsten wird dies an der Geschichtsunterrichtserfahrung der *Verletzung* der *Gegenwartsbezieher:innen*, wobei dies nicht nur auf den unsensiblen Umgang der Lehrperson mit dem N-Wort zurückzuführen ist, sondern ebenfalls Verletzungen durch Mitschüler:innen eine Rolle spielen (vgl. Kapitel 5.6). Weiterführende und belastbare Aussagen zur Rolle der Lehrkraft für die Sichtweisen von Schüler:innen auf Unterricht, wie sie z.B. Nientied (2021) feststellen konnte, lassen sich auch aufgrund des Samplings, welches über Klassen und Schulen

hinausging, hingegen nicht treffen. Dies war jedoch auch nicht Ziel der vorliegenden Untersuchung.¹⁰⁰

Als nächster großer Einflussfaktor auf die Ergebnisse gilt es, die Samplingstrategie und die Ausrichtung auf maximale inhaltliche Kontraste durch die Befragung politischer Jugendgruppen zu reflektieren. Grundsätzlich ist für die befragten parteipolitischen Jugendgruppen als Besonderheit festzuhalten, dass dadurch v.a. Jugendliche an den Gesprächen teilnahmen, die mitteilungsfreudig sind und sich gerne an Debatten beteiligen. Überwiegend waren dies auch Lernende von Gymnasien. Damit kommen sehr ausgewählte Deutungspraktiken einer gewissen ‚Elite‘ in den Blick, die das Aushandeln und Diskutieren gewohnt sind. Dies mag ebenfalls dazu geführt haben, dass die Gespräche so ausgiebig ausfielen. Des Weiteren ist zu bedenken, dass Parteijugendliche vermutlich ein besonderes Interesse aufgrund ihrer Politisierung haben, über Schule und Unterricht zu sprechen. Dementsprechend dürfen die Gruppen keinesfalls als repräsentativ für jegliche Umgangsweisen Jugendlicher mit Kolonialgeschichte gelesen werden, sondern stellen spezifische Einzelfälle dar. Demzufolge ist nicht auszuschließen, dass sich weitere und andere Deutungspraktiken außerhalb dieser stark politisch orientierten Gruppen finden lassen. Im Zuge der relationalen Typenbildung zu Deutungspraktiken und den dahinterliegenden Spielregeln werden jedoch Spannungsfelder von Umgangsweisen mit Geschichte sichtbar, die sich grundsätzlich auch auf weitere gemeinsam geteilte Praktiken übertragen lassen. Die Abstraktion in Form von Spannungsfeldern eröffnet somit die Möglichkeit, zusätzliche Fälle und Ausprägungen entlang der herausgearbeiteten Kontrastlinien einzuordnen und die untersuchten Gruppen als besonders ausgeprägte Manifestationen dieser Dimensionen zu verstehen. Dies wäre allerdings anhand weiterer Erhebungen empirisch dezidiert zu überprüfen. An dieser Stelle ist zudem zu erwähnen, dass u.a. über das außerschulische Vorgehen kurze Blicke in die Lebenswelt von Lernenden entstehen, wie sich an den dichten Beschreibungen zeigen wird. Dies stellt aber keinesfalls bereits eine Milieustudie dar, sondern soll vielmehr verdeutlichen, wo und mit wem die Gespräche abliefen.

Trotz dieser genannten Limitationen der Ergebnisse aufgrund des Samples, der Methodik, des Gruppensettings und auch meiner Forschungsperspektive wirkt dieser Ansatz der gruppenbezogenen Fallrekonstruktion für die Rekon-

100 Diesbezüglich zeigte sich bei einer Gruppe aus der Pilotierung, in der Proband:innen die gleiche Schule besuchten und dieselben Lehrkräfte hatten, dass auch Diskussionen um einzelne Lehrkräfte entstanden.

struktion von gemeinsam geteilten Deutungspraktiken und dahinterliegenden Spielregeln zu Umgangsweisen mit Geschichte dennoch einsichtsreich. Diesbezüglich konnte durch die Fokussierung auf gemeinsam geteilte Spielregeln als ‚Software‘ des gesellschaftlichen Umgangs mit Geschichte den individuellen und/oder kollektiven Fokussierungen ein weiterer Bereich der Erforschung geschichtskultureller Sozialisation hinzugefügt werden. Dementsprechend enthält der gruppenbezogene sowie rekonstruktive Ansatz das Potenzial einer Ergänzung sowie Problematisierung der bisherigen Forschung zu Geschichtsbewusstsein um intersubjektive Anteile und geht an gewissen Stellen auch darüber hinaus, aber hat, wie aufgezeigt, auch klare Grenzen sowie Limitationen.

4.4 Reformulierung der Forschungsfragen in der Terminologie der Methode

Insgesamt ergibt sich aus dem hergeleiteten Studiendesign und der aufgezeigten Adaption dokumentarischer Ansätze für das Vorhaben der Rekonstruktion von Deutungspraktiken sowie Spielregeln in den Umgangsweisen mit Geschichte am Beispiel von Kolonialfotografien somit folgendes Erhebungssetting. Dieses wird im weiteren Verlauf als Erhebungsdreieck bezeichnet und für jede Gruppe zunächst einzeln gefüllt.

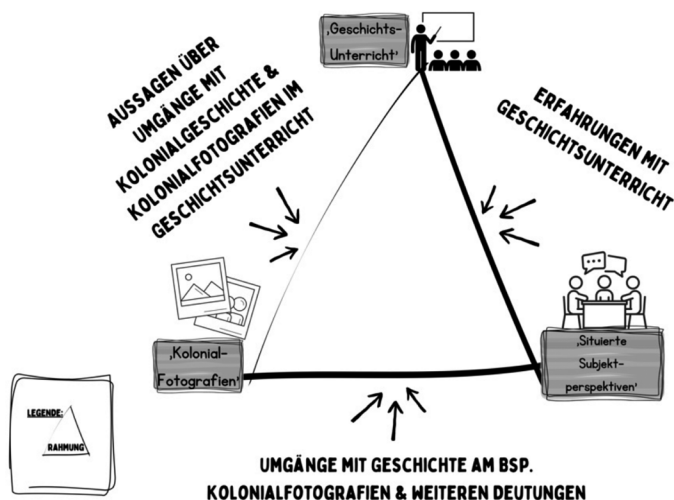


Abb. 9: Erhebungsdreieck (eigene Darstellung)

In den drei Eckpunkten und den entsprechenden Kästchen werden die zentralen Schwerpunktsetzungen der Gruppengespräche visualisiert. Den Ausgangspunkt bilden die gemeinsam geteilten Erfahrungen mit Geschichtsunterricht. Davon geht die Diskussion über zu den Kolonialfotografien und den dazugehörigen weiteren Bildinterpretationen. Wie im unteren rechten Kästchen der Grafik veranschaulicht, verhandeln die Gruppen diese Aspekte aus situierten Subjektperspektiven, das heißt als Mitglieder spezifischer sozialer Kontexte. Durch die direkten Linien von Geschichtsunterricht und Kolonialfotografien zu den situierten Subjektperspektiven wird angedeutet, dass ausgehend von dieser gemeinsam geteilten Perspektive die beiden Aspekte Erfahrungsberichte mit Geschichtsunterricht sowie Kolonialfotografien direkt verhandelt werden und somit das Verhältnis dieser Ecken zueinander im Fokus steht. Die schwächer markierte Verbindung zwischen Geschichtsunterricht und Kolonialfotografien weist hingegen darauf hin, dass über die Diskussion von Unterrichtserfahrungen sowie über die Bearbeitung einer für den Geschichtsunterricht typischen Anforderung, der Bildinterpretation, auch der Geschichtsunterricht und die dort angeeigneten Umgangsweisen mit Bildern und Kolonialgeschichte indirekt in den Blick geraten. Zugleich macht die schwache Linie deutlich, dass dies kein unmittelbares unterrichtliches Handeln darstellt. Zudem kommt darin zum Ausdruck, dass die Jugendlichen die Aussagen sowie Umgangsweisen außerhalb des Geschichtsunterrichts allerdings mit Blick darauf tätigen.

Zusammengefasst lassen sich anhand des skizzierten Erhebungssettings folgende drei Bedingungen formulieren:

Wenn erstens anzunehmen ist, dass sich gemeinsam geteilte Erfahrungen sowie Umgangsweisen mit Geschichte am aufgezeigten Beispiel des historisierenden Umgangs mit Kolonialfotografien in dem dargelegten Gruppensetting evozieren lassen. Wenn sich zweitens ebenfalls die dabei erhobenen Daten vor der Frage nach gemeinsam geteilten Deutungspraktiken in Wahrnehmungsmustern von Unterrichtserfahrungen sowie deutenden Umgangsweisen mit Kolonialfotografien auswerten lassen. Wenn drittens zudem davon auszugehen ist, dass sich in der Relationierung der Wahrnehmungsmuster sowie Deutungspraktiken zueinander ein dominanter Modus im Sinne von Spielregeln zu Umgangsweisen mit Geschichte rekonstruieren lässt, dann lassen sich für die Fallanalysen sowie die daran anknüpfende Abstrahierung von Spannungsfeldern folgende Forschungsfragen reformulieren:

- Welche dominanten Wahrnehmungsmuster lassen sich in den gemeinsam geteilten Erfahrungen Jugendlicher zum geschichtskulturellen Spielfeld Geschichtsunterricht rekonstruieren?

- Welche gemeinsam geteilten Deutungspraktiken lassen sich bei Jugendlichen in Umgangsweisen mit Kolonialfotografien sowie in den Umgangsweisen mit den dazu kontroversen Interpretationen rekonstruieren?
- Welche gemeinsam geteilten Spielregeln des Umgangs mit Geschichte lassen sich in der Relationierung von Wahrnehmungsmustern sowie Deutungspraktiken zueinander rekonstruieren?
- Inwieweit lassen sich Spannungsfelder in den Wahrnehmungsmustern und Deutungspraktiken sowie eine dahinterliegende Typik von Spielregeln rekonstruieren?

5. Fallbeschreibungen zu den jeweiligen Deutungspraktiken und dahinterliegenden Spielregeln der Gruppen

5.1 Die rekonstruierten Spielregeln zu Umgangsweisen mit Geschichte im Überblick

Bevor die Fallanalysen zu den einzelnen Gruppen vorgestellt werden, werden zunächst die im Sample rekonstruierten dominanten Formen von Spielregeln in ihrer Bandbreite überblicksartig dargestellt, um das gesamte Spannungsfeld der rekonstruierten gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit Geschichte bei den befragten Jugendgruppen zu skizzieren. Konkret erstreckt sich dieses Spannungsfeld in dem beforschten Sample von den Erfahrungen sowie Umgangsweisen mit Geschichte als *Normerfüllung*, über die *Kenntniszentrierung* und *Lebensweltzentrierung* bis hin zur *Normkritik*. In einer Gruppe sind die Rahmen inkongruent, sodass die Formen der *Kenntniszentrierung* und *Normkritik* gleichzeitig vorliegen. Demzufolge lässt sich das Erhebungs-dreieck folgendermaßen mit den vier in den Gruppen dominant werdenden Spielregeln füllen:

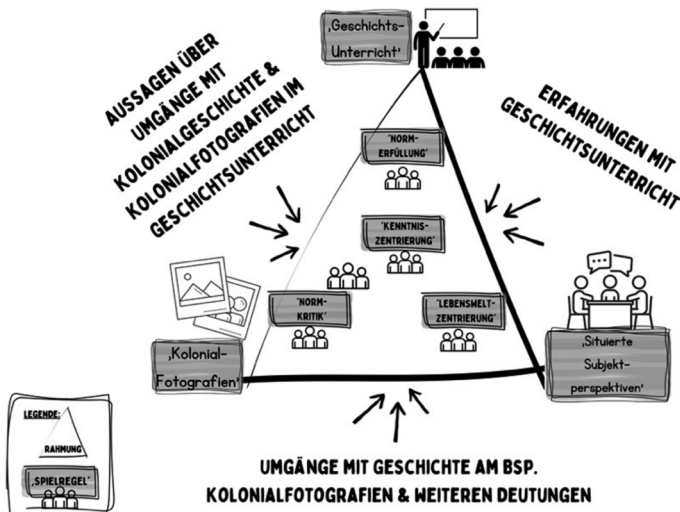


Abb. 10: Spielregeln der Gruppen im Überblick (eigene Darstellung)

Zunächst wird an der zentralen Platzierung der jeweiligen Spielregeln deutlich, dass Spielregeln das grundsätzliche Verhältnis der drei rahmenden Eckpunkte zueinander ausdrücken. Somit bilden die jeweiligen Spielregeln das Verhältnis von situierten Subjekterfahrungen mit Geschichtsunterricht (rechte Seite des Erhebungsdreiecks) zu den an den Kolonialfotografien und den weiteren Deutungen gezeigten Umgangsweisen mit Geschichte (untere Seite des Erhebungsdreiecks) im Verhältnis zu Lernerfahrungen mit Bildern und Kolonialgeschichte (linke Seite des Erhebungsdreiecks) ab. Hinsichtlich der Platzierung der einzelnen Spielregeln im Erhebungsdreieck ist zudem anzuführen, dass die Positionierung mit den jeweiligen Ausprägungen der Spielregeln zusammenhängt, wie im Folgenden für die einzelnen Spielregeln dargelegt wird:

1. Die Spielregel der *Lebensweltzentrierung* ist deswegen sehr nah an den Ecken der situierten Subjektperspektiven sowie nahe an der Linie zu Kolonialfotografien platziert, weil der Modus des Umgangs dieser Gruppe v.a. von gemeinsam geteilten Subjektbezügen, Identifikationen mit Kolonisierten, Relevanzzuschreibungen zur Thematik Kolonialgeschichte und Erfahrungen mit Rassismus in der Gegenwart geprägt ist. Die Auseinandersetzung mit Kolonialfotografien ist dementsprechend nicht frei von der Ablehnung dieser und diesbezüglichen negativen Erfahrungen aus dem Geschichtsunterricht, geht aber gleichzeitig auch über den schulischen Kontext hinaus.
2. Die Spielregel der *Normerfüllung* zeichnet sich hingegen dadurch aus, dass der Umgang mit Kolonialfotografien v.a. im Rahmen schulischer Handlungsnormen, wie z.B. dem Dreischnitt der Bildanalyse, erfolgt. Darüber hinaus besteht für die Thematik Kolonialgeschichte keine größere Relevanzzuschreibung. Die Beschäftigung damit zielt vielmehr darauf ab, gesellschaftliche und v.a. schulische Erwartungen strategisch zu erfüllen und hierzu auch die Deutungen, wenn notwendig, anzupassen, um damit ‚gute Leistungen‘ bescheinigt zu bekommen. Dementsprechend ist diese Spielregel näher an der Ecke des Geschichtsunterrichts platziert.
3. Die Spielregel der *Normkritik* steht im Kontrast dazu und ist davon geprägt, dass den Jugendlichen eine kritische Auseinandersetzung mit den Kolonialfotografien und den dazugehörigen weiteren Deutungen am wichtigsten ist. Im Rahmen dessen setzen sie sich bereitwillig mit Kolonialfotografien sowie der Thematik Kolonialgeschichte auseinander und positionieren sich eindeutig. Der Thematik wird somit eine hohe Relevanz für die Gegenwart zugesprochen, um daran auch Forderungen für gegenwärtige gesellschaftliche Moralvorstellungen sowie Werte zu diskutieren und auch deutlich zu

formulieren. Deswegen ist diese Spielregel näher an den Kolonialfotografien zu positionieren.

4. Die Spielregel der *Kenntniszentrierung* wird demgegenüber stärker von den historischen Kenntnissen der Jugendlichen bestimmt. Im Rahmen dessen stellen ein Interesse an Geschichte sowie diesbezügliche historische Kenntnisse einen wichtigen Teil einer Allgemeinbildung und eines zu besitzenden kulturellen Kapitals dar. Ausgehend von dieser Bedeutungsaufladung von historischen Kenntnissen betrachten sie die Kolonialfotografien und die dazugehörigen weiteren Bilddeutungen. Dies führt dazu, dass die eigenen Kenntnisse durch die Kolonialfotografien und deren Deutungen bestätigt werden sollen. Vor diesem Hintergrund wird auch Geschichtsunterricht als ein Ort der Vermittlung sowie Anerkennung historischen Wissens wahrgenommen.

Neben den genannten Unterschieden ergeben sich durch die Kontrastierung ebenfalls Gemeinsamkeiten in den Zu- und Umgangsweisen mit Geschichte. Diesbezüglich ist allen hier festgestellten Spielregeln zunächst einmal eine grundlegende Relevanzzuschreibung zur Beschäftigung mit Geschichte gemeinsam. Allerdings unterscheidet sich dann jeweils, worin die Relevanz der jeweiligen Beschäftigung mit Geschichte im Allgemeinen und Kolonialgeschichte im Besonderen aus Sicht der Jugendlichen genau besteht. Während Kolonialgeschichte für die einen v.a. eine schulische Anforderung darstellt, die es gemäß den dort erfahrenen Erwartungen strategisch ‚gut‘ zu erfüllen gilt, ist es für andere eine Thematik, die weit über den Geschichtsunterricht hinausgeht und mit Subjektbezügen und persönlichen Erfahrungen sowie Identifikationen in der Gegenwart verbunden ist. Für andere Jugendliche ist es wiederum ein Thema, für das historische Kenntnisse im Sinne von Allgemeinwissen relevant sind, während andere Jugendliche die Thematik v.a. vor kritisch-moralischen Fragen der Verantwortung ehemaliger Kolonialmächte verhandeln. In Teilen mag der grundlegende Relevanzzuspruch zur Befassung mit Geschichte auch auf die Anfragen und die damit verbundene Bereitschaft zum Gespräch über Geschichtsunterricht in der Freizeit zurückzuführen sein. Unter Rückbezug auf die für den gesellschaftlichen Diskurs rekonstruierte Position um koloniales Vergessen ist deshalb anzunehmen (vgl. Kapitel 3.3), dass ebenfalls Spielregeln bestehen, die einer Beschäftigung mit Geschichte weitaus weniger Relevanz zusprechen oder diese ggf. sogar ablehnen mögen.

Dennoch wird im Sample eine Bandbreite an Spielregeln und somit grundsätzlich eine Heterogenität der Umgangsweisen mit der Thematik ersichtlich,

wie sie einerseits auch für den gesamtgesellschaftlichen Diskurs um Kolonialgeschichte aufgezeigt wurde und wie sie andererseits auch für das Klassenzimmer anzunehmen ist. Darüber hinaus wird zum einen deutlich, wie sehr auch die Thematik und damit einhergehende Relevanzen die Modi des Umgangs beeinflussen. Zum anderen lässt sich vermuten, dass diese Modi durchaus auf andere Thematiken übertragbar sind und sich diesbezügliche Umgangsweisen ggf. verschieben können, wie im Folgenden an den jeweiligen Gruppen und deren grundlegenden Erfahrungen mit historischem Lernen sowie den darin implizit mitverhandelten Geschichtsbegriffen aufgezeigt wird. Damit lässt sich im Vergleich zu den bisherigen Befunden zu Modi des Umgangs mit Geschichte von Christian Spieß (2014) und den Untersuchungen von Matthias Martens und Barbara Asbrand (2021) in Bezug auf die dort festgestellten dominanten Modi der „Aufgabenerfüllung“ und der Erledigung eines „Schülerjobs“ bereits eine erste Einsicht festhalten (vgl. Kapitel 2.2):

Anhand der Bandbreite an rekonstruierten Spielregeln der Gruppen wird grundlegend ersichtlich, dass neben einer schulischen Normerfüllung weitere sowie unterscheidbare Spielregeln bei den Jugendlichen zu gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit Geschichte bestehen und wir es auch bei Jugendlichen grundlegend mit *shared*, *divided* und *conflicting memory practices* zu tun haben. Im Folgenden wird dazu an den jeweiligen Fallanalysen rekonstruiert, aus welchen Erfahrungen mit Geschichte und v.a. Geschichtsunterricht sowie Modi des Umgangs mit Kolonialfotos und den dazugehörigen weiteren Deutungen sich diese Umgangsweisen im Sinne von gemeinsam geteilten Spielregeln genauer zusammensetzen.

5.2 Die ‚strategisch-widerwilligen Konventionsanpasser:innen‘

A ‚Möchtest du ein Bier?‘

Der Kontakt entstand über die auf der Internetseite genannte E-Mail-Adresse und es kam zeitnah zum Gespräch in der Geschäftsstelle, wobei die Diskussion im Anschluss an ein Gruppenmeeting stattfand. Die Gruppe wählte zudem selbst aus, wer am Gespräch teilnahm. Nach meinem üblichen Cappuccino zur Einstimmung auf das Treffen gehe ich zu den Räumlichkeiten, in die ich von der Gruppe eingeladen wurde. Diese liegen in der Nähe einer Shoppingmeile und von Bürogebäuden, wobei wenige Menschen an diesem Sonntag anzutreffen sind. Bei meiner Ankunft am Gesprächsort fallen mir die gepflegten Altbauten, die auch Villen sein könnten, auf. Es wirkt insgesamt wie eine „gut bürgerliche“ bis gehobene Gegend. Dass ich am richtigen Ort bin, wird mir klar, als ich die großen Parteiplakate sowie wehende Parteiflaggen sehe. Das Gebäude, in dem das Gespräch stattfindet, wirkt – trotz des Villencharakters – modern. Nach dem Klingeln

werde ich mit einem Händedruck begrüßt und in den Sitzungssaal geführt, in dem der Nachwuchs seine Tagung zuvor durchführte. Das Händeschütteln wiederholt sich mehrmals, was mich etwas verwundert in Zeiten von Corona. Ich werde jedoch darauf hingewiesen, dass alle geimpft sind. Die Begrüßung der Mitglieder und Gesprächspartner fällt sehr förmlich und freundlich aus und mir werden sofort Getränke angeboten, u. a. Bier. Die meisten Jugendlichen sind schick mit Hemd und Sakko gekleidet, aber nicht übermäßig, sodass auch Strickpullover und weiße Sneakers zum Dresscode gehören. Nachdem sich herausstellt, wer am Gespräch teilnimmt, setzen wir uns etwas abseits an einen Gruppentisch. Der Raum ist Teil eines sehr hellen, aber auch schlicht gehaltenen Tagungsraums mit grauem Teppich und weißen Wänden. An diesen hängen, wie mir später auffällt, Parteiplakate, aber auch so etwas wie eine Ahnengalerie von meist männlichen Parteimitgliedern. Die Jugendlichen scheinen auf das Gespräch vorbereitet zu sein. Es gibt Wasser aus gedeckelten Flaschen, Spekulatius und weitere Plätzchen, die üblich sind für diese Jahreszeit und auch ich habe Süßigkeiten mitgebracht. Mir wird vor Beginn der Diskussion wiederum ein Bier angeboten, aber ich bleibe beim Wasser. Als Werbegeschenke bekomme ich die parteieigenen Flaschenöffner geschenkt.

An der Diskussion nehmen drei Jugendliche aus der Partei Jugend teil, die alle in unterschiedliche Klassen von z. T. verschiedenen Gymnasien gehen. Kristina ist mit siebzehn Jahren die älteste und belegt Geschichte im Leistungskurs. Konstantin und Kai sind beide fünfzehn Jahre alt und gehen beide in Klassen der Sekundarstufe eins. Die Diskussionen mit dieser Gruppe dauern zwei Stunden und fünfzehn Minuten, wobei wir zwischendurch eine kleine Pause einlegen. Im Vergleich zu anderen Gruppen fallen v. a. die Verbrüderungsgesten dieser Gruppe auf, sodass mir wiederholt Bier angeboten wird. Auch die klassische Art der freundlichen Begrüßung durch das Händeschütteln und das Vorstellen mit kompletten Namen findet in dieser Form nur mit dieser Gruppe statt. Des Weiteren fällt mir auf, dass die Gruppe im Vergleich zu anderen Gruppen vorsichtiger mit Positionierungen ist und sich in Aspekten zu Kolonialgeschichte sehr vage hält. Zur Gruppendynamik lässt sich sagen, dass Kai sehr geringe Redebeiträge hat und v. a. Konstantin und Kristina rege diskutieren und auch teilweise längere Redebeiträge haben. Hervorzuheben ist an dieser Gruppe außerdem, dass größtenteils ein Konsens zwischen den Diskutant:innen besteht und selbst bei anfänglich unterschiedlichen Ansichten versucht wird, einen Konsens zu finden.

B. „Meinungen wie weiße Sneaker in der Klasse“¹⁰¹

Bereits in der Eröffnung des Gesprächs verhandeln die Jugendlichen ihre Erfahrungen mit Geschichtsunterricht. Hierzu führen Kai und Konstantin an, dass Frontalunterricht der typische Geschichtsunterricht v. a. bei älteren Lehrkräften sei, wobei es generell auch lehrerabhängig sei. Generell würden Lehrkräfte aber

¹⁰¹ Die einfachen Anführungszeichen werden in den Überschriften für die Fallanalysen zum einen für eine erste Bezeichnung der Gruppen sowie für stichwortartige Zusammenfassungen von zentralen Aussagen verwendet, auf die in der Fallbeschreibung dann dezidiert eingegangen wird.

häufig mit einem Sachtext oder Bildern einsteigen (Z. 7–20). Ausgehend von dieser ersten Setzung von typischem Geschichtsunterricht als Frontalunterricht führt Kristina Folgendes zu ihren Erfahrungen mit Geschichtsunterricht aus:

Kristina: „(.) typischer Geschichtsunterricht wir haben auch tatsächlich super viel Frontalunterricht aber das ist tatsächlich auch von uns Schülern gewünscht, weil Projektarbeit bei uns nicht effektiv ist ähm also wenn wir uns äh irgendwie zusammensetzen in Gruppen und dann soll man irgendetwas erarbeiten ähm hat haben (uirgend-) unser Kurs irgendwann festgestellt dass wir dann nur ein Drittel produktiv sind wie wenn wir mit dem Lehrer vorne sitzen der stellt Fragen und wir beantworten die quasi in dem Gespräch also unser Unterricht besteht hauptsächlich aus Frontalunterricht; @ wenn man Zeit hat guckt man dann nochmal einen Film zum Thema@ (das) ist aber eher selten“ (Z. 25–35).¹⁰²

Kristinas Aussage greift somit Konstantins Aspekt des Frontalunterrichts auf und eröffnet basierend darauf eine Vorstellung von Geschichtsunterricht als Leistungserfüllung, wie sich auch in ihrer Ausdrucksweise „klausurbezogen arbeiten“ sowie der Bezeichnung von Gruppentätigkeiten als ein „Erarbeiten von irgendetwas“ niederschlägt (Z. 22–23 u. 28). Es zeigt sich somit, wie für Kristina historisches Lernen v.a. Frontalunterricht sowie ein Erarbeiten von Inhalten darstellt, wobei sie dies gleichzeitig als effektiver als Projektarbeit bewertet (Z. 26–27). Bemerkenswert ist ebenfalls, dass sie keinen Widerspruch erfährt, sondern die Gruppe einen Konsens dahingehend entwickelt, dass Unterricht effektiv im Sinne der Bearbeitung von Inhalten sein sollte. Deutlich wird das in der Anschlusssequenz. Wiederum spricht Kristina diesmal jedoch in Abgrenzung zu Bildbeschreibungen davon, dass sie „totaler Fan“ davon ist, „nur mit Inhalten zu arbeiten“ (Z. 75–76). Konstantin schließt sich an und sagt: „Ich persönlich mag es auch [,] wenn es wirklich dann mal fluppt und man [,] sagt, man geht (da jetzt) wirklich in Inhalte rein“ (Z. 87–88). Bereits im Einstieg pendelt sich die Gruppe somit auf den Konsens ein, dass Unterricht für sie dann gut oder angenehm ist, wenn Inhalte effektiv bearbeitet werden. Wie prägend und konstant diese Erfahrungen und Haltungen zu Geschichtsunterricht in dieser Gruppe über das gesamte Gespräch hinweg sind, wird nach der zweiten Runde

102 Die Transkription der Aussagen erfolgt in Anlehnung an die Transkriptionsregeln des TiQ (Bohnsack 2021, 255–256). Eine ausführliche Erklärung der Zeichen findet sich im Anhang (vgl. Kapitel 10.4).

der Bilddeutungen ersichtlich. An dieser Stelle lenken sie selbst das Gespräch auf ihre Strategien zur Anpassung ihrer Meinungen:

Sequenz: Anpassung der Meinung in der Schule (Z. 1540–1570)

Kristina: Wir wissen alle wovon wir reden ähm aber wenn man gegen gegen diese Meinung argumentiert beispielweise jetzt hier ähm hier Glaubensbote Evangelium Entwicklung Aufklärung Bildung das ist so ein typischer Text wenn ich den jetzt in der Schule habe wäre es meine Aufgabe in der Klausur dagegen zu argumentieren

I: Mhm

Kristina: da aber wenn ich da jetzt schreiben würde, doch das ist richtig weil das Evangelium Lbringt die und die J

Konstantin: LJa ja ja J

Kristina: Punkte dann würde ich dafür keine Punkte bekommen denn eigentlich müsste ich dahin schreiben (.) ähm ne das ist total falsch Religionvertreibung bla bla bla ähm also da gibt es schon eine klare Meinung die muss man dann auch vertreten ich weiß nicht habt ihr das auch,

Konstantin: Ja: ähm ga-ich persönlich habe haben wir ja auch gerade gesagt ähm ich den der Text finde ich schon äh kritisch wie gesagt als ein Linker würde das jetzt sagen naja ja toll aber ähm als als jemand der äh ich sage jetzt mal wir verallgemeinern das jetzt gerne mal die die Bibel als (.) als was immer noch Greifbares sehen ist das heikel und dann muss man sich auch fragen inwieweit ist Schule noch (.) oder gerade solche historischen kritischen Sachen wie eben Geschichtsunterricht ähm natürlich gibt es immer wir haben schöne Aufgabenbereiche und im Aufgabenbereich darfst du dann immer deine schöne Bewertung damit reinbringen aber wenn natürlich natürlich wenn da jemand jemand ein Erwartungshorizont erstellt dann du musst da und in der Aufgabe steht formulieren Sie Ihre eigene Meinung dann schreibst du da meistens nicht deine eigene Meinung hin sondern das was der Lehrer von dir erwartet damit du nachher auch die Punkte kriegst so

Kristina: Und die Argumente vorher gelernt hast

Konstantin: Ja

Kristina: Also wenn ich für eine Geschiklausur lerne dann schreibt man sich die Themen auf dann schreibe ich mir die Argumente auf und die Argumente zielen immer auf ein ganz bestimmtes Thema entweder bekomme ich einen Text der dafür spricht ich bekomme einen Text der (dagegen) spricht aber es ist ganz klar welche Meinung da ist denn die wird im vorhinein auf jeden Fall gelernt

Konstantin: Ja

Bemerkenswert ist bereits, wie sie aus der Beschäftigung mit den Kolonialfotografien und den dazugehörigen weiteren Deutungen selbst wieder auf diese Ebene des Redens über ihre Erfahrungen mit Geschichtsunterricht zurückkommen. Daran zeigt sich zum einen, wie bereitwillig sie sich zum einen über ihre Erfahrungen und die darin angelegten Verhaltensstrategien zum Geschichtsunterricht austauschen. Zum anderen wird ersichtlich, wie die historische Thema-

tik Kolonialgeschichte für sie in ihrer Bedeutsamkeit eher nachrangig ist und wie bereitwillig sie sich von der Verhandlung dieser entfernen. Daraus und aus Konstantins Rahmung von Schule als „ganz heikler Ort“ im Hinblick darauf, was noch gesagt werden darf, entwickelt sich die aufgezeigte Sequenz (Z. 1529). In dieser wird bereits an der Rahmung Kristinas, „wir wissen alle, wovon wir reden“, und der späteren Validierung Konstantins, „Ja, Ja, Ja“ (Z. 1540 u. 1547), sowie dem anschließenden Austausch zwischen beiden erneut ein Konsens hinsichtlich der gemeinsam geteilten Geschichtsunterrichtserfahrungen erkennbar. Dieser besteht konkret in der Erfahrung, sich für gute Noten zweckorientiert an den erwarteten Deutungen der Lehrkräfte auszurichten. Beispielhaft dafür steht Kristinas Aussage bzgl. der Erwartungen in einer Geschichtsklausur und die Beschreibung ihres diesbezüglichen Verhaltens, die Texte unabhängig von ihrem Standpunkt widerlegen zu müssen. Ein solches Verhalten lässt sich als eine strategische Ausrichtung historischer Deutungen an den Konventionen der Lehrkraft deuten. Im Rahmen dessen werden zudem eigene Einstellungen, Deutungen sowie Positionen zurückgestellt, um nicht mit der Lehrperson in mögliche Konflikte zu geraten oder gar schlechte Noten zu erhalten. Darin zeigt sich weitergehend ein Modus der „Aufgabenerfüllung“ im Rahmen der als „Schülerjob“ verstandenen Beschäftigung mit Geschichte, wie es auch Christian Spieß (2014) sowie Matthias Martens und Barbara Asbrand (2021) in ihren Untersuchungen feststellten (vgl. Kapitel 2.2). Hieraus erklärt sich auch die anfänglich von Kristina sowie den Anderen geäußerte positive Erfahrung bzgl. der effektiven Erarbeitung von Inhalten innerhalb von Frontalunterrichtsettings. Aus einem rein inhaltszentrierten Vorgehen ergeben sich schließlich weniger Situationen, in denen Deutungen überhaupt verhandelt werden und Positionierung nötig sind.

Wie prägend diese Erfahrungen in dieser Gruppe sind, untermauert auch eine Passage gegen Ende des Gesprächs. Wiederum lenken sie das Gespräch von dem Austausch über Bilder auf den Aspekt der Meinungsanpassung. Einleitend dazu führt Konstantin zunächst aus, dass Interpretationen „eine persönliche Frage“ seien und diese davon abhängen, wie die Person das sehe und „welche moralische Sichtweise“ sie habe (Z. 2039–2041). Dieser Eröffnung einer Position von Meinungs- bzw. Deutungsvielfalt der Bilder entgegnet Kristina allerdings folgende Metaphorik:

Sequenz: Deutungen wie Modetrend der weißen Sneaker (Zeilen 2046–2054)

Kristina: Obwohl ich glaube das trauen sich nicht viele Schüler

Konstantin: Ne

Kristina: Nein nicht viele Schüler ähm man das ist genau die gleiche (Entscheidung) tragen wir ernsthaft alle weiße Sneakers in der Schule, also ich glaube schon das ist auch was ganz stark mit der Meinung zu tun hat wieder dabei man darf nichts sagen alle haben eine Meinung alle stimmen dem Lehrer zu und wenn der Lehrer sagt das ist die Deutungs-

Konstantin: Ja

Kristina: hoheit in dem Moment oder derjenige hat auch die Deutungshoheit auf seiner Seite dann ist das auch so und dann sagt auch jeder Schüler ist so

Die Aussage der weißen Sneaker kann als Fokussierungsmetapher bezeichnet werden, denn damit wird das Tragen von weißen Sneakern in der Schule im Sinne eines Modetrends, den fast alle verfolgen, mit der Anpassung der eigenen Deutungen an die geläufigen Deutungen im Klassenraum gleichgesetzt. Erneut wird somit erkennbar, wie sehr besonders Kristina die Position vertritt, dass es im Geschichtsunterricht darum gehe, sich an den geläufigen historischen Deutungen im Geschichtsunterricht auszurichten. Des Weiteren überträgt sie diese Erfahrung auf die Erfüllung der Deutungen bzw. Konventionen der Lehrpersonen, womit sie gleichzeitig der von Konstantin eröffneten Möglichkeit zu mehreren Deutungen widerspricht. Wiederum erhält sie keinen Widerspruch in der Gruppe, sondern erfährt für die Geschichtsunterrichtspraxis sogar Konstantins Zustimmung. Eine solche Ausrichtung kann demzufolge als konsensfähig in dieser Gruppe betrachtet werden. Als Resümee für die gemeinsam geteilten Geschichtsunterrichtserfahrungen dieser Gruppe lässt sich daher festhalten, dass die Jugendlichen Geschichtsunterricht als einen Ort der strategischen Ausrichtung an Konventionen sowie der pflichtbewussten Norm- und Leistungserfüllung wahrnehmen. Hierzu sprechen sie auch bereitwillig über ihre dort erworbenen Strategien und Verhaltensweisen, die z.T. auch durch gute Noten bestätigt werden. Zur Einordnung dessen sei an dieser Stelle bereits erwähnt, dass eine solche Auffassung von Geschichtsunterricht als Konventionsanpassung im starken Kontrast zu Prinzipien wie z.B. Multiperspektivität und diesbezüglichen Zielen des Geschichtsunterrichts steht (vgl. Kapitel 6.1). Als Nächstes steht die Rekonstruktion der gemeinsam geteilten Lernerfahrungen im Umgang mit Bildern im Mittelpunkt.

Bildimpuls als Stundeneinstieg: ‚Zeitverschwendung und Unterforderung‘

Im Anschluss an die kritischen Äußerungen zum Einstieg mit Bildern von Konstantin sowie Kai und der damit bereits gesetzten Rahmung gegenüber einer Beschäftigung mit Bildern im Geschichtsunterricht bringt Kristina die Position der Gruppe am deutlichsten zum Ausdruck:

Kristina: „[...] also es ist wichtig für das Abitur aber ich glaube dass wir auch genau den gleichen Einstieg hätten wenn wir in das Thema direkt einsteigen würden also diese Beschreibung von dem Bild (das) sind dann immer irgendwie fünf fünfzehn Minuten die dann auf die Zeit draufgehen: die ich nicht wichtig finde oder die eigentlich niemand wichtig findet (da wird) auch nie jemand aufzeigen weil wei- wei- was soll man da sagen, da oben ist schwarz und unten ist weiß und da sieht man der hat ein Schwert in der Hand (.)“ (Z. 70–77).

Kristina gibt hier deutlich zu verstehen, dass sie keinen Nutzen in der Arbeit mit Bildern sieht und besonders die Bildbeschreibung als Zeitverschwendung wahrnimmt. Vielmehr erscheint ihr die Beschäftigung mit Bildern und besonders mit Karikaturen im Geschichtsunterricht nur nötig, weil Karikaturen eines der Prüfungsformate im Abitur darstellen. Zwar schwächt Konstantin die Deutung Kristinas darauf etwas ab und wirft als Gegenthese die Möglichkeit der Veranschaulichung von etwas Abstraktem wie Geschichte auf, stimmt ihr aber anschließend in der Einschätzung zu und betont ebenfalls, dass besonders die Phase der Beschreibung eher Zeit kostet und unnütz erscheint (Z. 78–90). Wie unbeliebt die Bildarbeit und besonders die Phase der Beschreibung in der Gruppe ist, betont Kais anschließendes Zwischenfazit:

Kai: „Äh: Ja: also (.) ich denke man will damit dieser Bildbeschreibung immer äh so viele so viel wie möglich äh an Schülern (.) die Schüler abholen äh oder auch Interesse wecken (.) ja so eine Bildbeschreibung ist da meiner Meinung nach der falsche Weg (.) weil da die Schü- Schüler eher einschlafen als äh dass sie sich aktiv dran beteiligen und mitmachen so äh da gibt es definitiv bessere Wege“ (Z. 92–96).

In der Gruppe besteht somit bereits vor der Bearbeitung der Bildaufgabe ein gemeinsam geteilter Konsens dahingehend, dass die in einem vorherigen Abschnitt dargelegte Vorgehensweise der Trennung von Beschreibung, Deutung oder Kontextualisierung und Interpretation von Bildern als eine eher lästige und unterfordernde Routine sowie unnütze schulische Norm wahrgenommen wird. Einerseits wird zwar auch kurz die Möglichkeit der Veranschaulichung von

Abstraktem und damit implizit auch eine Erkenntnischance von historischen Bildern erwähnt, andererseits geht es dann v.a. darum, schwächere Lernende in den Unterricht einzubinden. Für sie selbst ist die Beschäftigung mit Bildern allerdings unwichtig und in Teilen unterfordernd, wie Kai mit der Metapher des Einschlafens zum Ausdruck bringt. Hieran wird die Unlust der Beschäftigung mit Bildern samt des dafür als Norm wahrgenommenen Dreischritts deutlich.

Festzuhalten ist daher, wie sich bereits vor der Bearbeitung der Bildaufgabe für diese Gruppe ein Konsens hinsichtlich der Behandlung von historischen Bildern dokumentiert. Dieser umfasst eine ablehnende Haltung v.a. gegenüber der Bildbeschreibung sowie eine Relevanzzuschreibung zur Beschäftigung mit Bildern, die sich lediglich aus den Anforderungen des Abiturs bzw. der schulischen Benotung ergibt. Diese scharfe Kritik an den Routinen und Normen mag zwar im Hinblick auf die zuvor geäußerte strategisch-konventionserfüllende Ausrichtung auf Geschichtsunterricht überraschend sein, deckt sich jedoch mit der Fokussierung auf eine Norm- sowie Leistungserfüllung dahingehend, dass eigene Relevanzen schulischen Ansprüchen untergeordnet werden. Ausgehend von diesen gemeinsam geteilten Erfahrungen mit Geschichtsunterricht und Bildern stellt sich die Frage, wie die konkreten Deutungspraktiken zu den Kolonialfotos im Verhältnis dazu aussehen.

C. ‚Dann geh ich weg‘ und ‚Wir sehen oben den Himmel, hihi‘

In der folgenden Reaktion auf die Erwähnung einer Bildaufgabe sowie dem konkreten Umgang mit den Kolonialfotos dokumentiert sich bereits die dominante Deutungspraktik dieser Gruppe:

Sequenz: Vorstellung Aufgabe Kolonialfotos und erste Reaktionen (Z. 100–125)

I: Ja: äh schon ma- schon mal ganz äh spannende Perspektiven also ähm dazu (.) ich habe euch jetzt auch Bilder mitgebracht L@(.).@J

Kristina: Lja::J

I: Ähm genau ich äh L(.) das sind jeweilsJ

Kristina: Ldann geh ich wegJ ((bleibt sitzen))

I: Also (.) diese beiden Bilder (.) davon habe ich jetzt mehrere Varianten mit dann könnt ihr das viellei-also das sind zwei Mal ((Bilder werden hörbar verteilt)) (2) ich lege das mal so hin (.) (dann) können das alle sehen (also) das sind jeweils die Gleichen,

Kristina: Mhm

I: Das sind zwei Bildmotive (.) und äh da würde ich euch jetzt aber fragen, ähm schaut euch erst mal in Ruhe an und dann diskutiert mal bitte miteinander was ihr da seht,

Kristina: (2) Sollen wir auch so eine dr- so w- wie in der Schule (mit Drei-) so mit so Dreiteilung so Beschreibung Läh Kontext BeurteilungJ

I: LDiskutiert erstmal miteinanderJ was ihr seht so würde ich sagen

Kristina: Welches Foto sollen wir anfangen? mit welchem Foto?

Konstantin: Ich würde mal sagen das hier oder? (2) ohne den ((rauschen)) (7) öh ja

I: Genau das sind die Gleichen ich habe (hier (.) nu-)

Kai: Wir sehen oben den Himmel L@(.).@J

Kristina: L@(.).@J

Konstantin: LAlsoJ vielleicht erstmal Les ist schwarz-weißJ

Kristina: LDa ist eineJ Es ist schwarz-weiß das ist immer gut und es ist eine (kop-) Les (ein-)J

Konstantin: LFotografieJ

Kristina: ja genau das ist auch immer ganz wichtig (.)

In dieser Einstiegssequenz lassen sich die Sätze Kristinas, „dann geh ich weg“, und Konstantins, „Wir sehen oben den Himmel, hihi“, als Fokussierungsmetaphern interpretieren und stehen somit exemplarisch für die Deutungspraktiken dieser Gruppe (Z. 104 u. 117). Diesbezüglich fällt auf, dass Kristinas Reaktion auf die Vorstellung der Aufgabe und ihr ironisch zu deutendes „Ja:“ sowie ihr „Dann geh ich weg“ in einer gewissen Spannung bzw. einem vordergründigen Widerspruch zu ihrer anschließenden Nachfrage zur Bearbeitung der Aufgabe stehen (Z. 102 u. 104). Denn einerseits erneuert Kristina nach der Ankündigung einer Bildaufgabe ihre Unlust an der Beschäftigung mit Bildern, was sich in ihrem langgezogenen und somit als ironisch zu verstehendem „Ja:“ sowie in der Androhung, dass sie gehen würde, dokumentiert. Andererseits steckt darin bereits ein performativer Widerspruch zwischen ihren Aussagen und ihrem Handeln, denn zum einen bleibt sie sitzen und zum anderen fährt sie fort, indem sie den Interviewer nach abschließender Vorstellung der Aufgabenstellung fragt, ob dies „wie in der Schule so mit Dreiteilung“ erledigt werden solle (Z. 111–112). Hiermit eröffnet sie gegensätzlich zu der zuvor gezeigten Ablehnung das Verständnis, dass es sich hier um eine schulische Aufgabe handele und diese nach den zuvor genannten schulischen Normen der Bildbearbeitung zu bearbeiten sei, was sie dann auch vollzieht. Damit dokumentiert sich auch auf der Ebene der Deutungspraktiken eine Haltung gegenüber Geschichtsunterricht, die diesen v.a. als schulische *Normerfüllung* rahmt. Spätestens nach der Wiederholung der Aufgabenstellung und Kristinas Frage, mit welchem Foto angefangen

werden solle, eröffnet sie somit auch für die anderen die Vorstellung, sich an die Aufgabe der Auseinandersetzung mit den Bildern zu machen. Konkret verstärkt sich an dieser Stelle eine handlungspraktische Umsetzung der Einstellungen und Erfahrungen mit Geschichtsunterricht, sodass Kristina ganz im Modus der strategischen Pflicht- und Normerfüllung danach fragt, womit begonnen werden solle. Auch Konstantin greift dies auf und sagt, mit welchem Foto er anfangen würde. Dadurch bestärkt er den Orientierungsrahmen der pflichtgemäßen Erledigung der Aufgabe, obwohl sie diese zuvor noch grundlegend ablehnten.

Wie sehr diese Gruppe zwischen dem Widerwillen des Erledigens der Aufgabe und der pflichtgemäßen Bearbeitung dieser schwankt, verdeutlicht Kais Äußerung, „wir sehen oben den Himmel, hihi“ (Z. 117). Dies kann als weitere Fokussierungsmetapher dahingehend gedeutet werden, da es zum einen die Position der Gruppe zur Unlust zur Bildarbeit bestätigt, wie auch das anschließende gemeinsame Lachen von Kristina und Kai verdeutlicht. Des Weiteren lässt sich Kais Aussage einerseits als eine Übertreibung interpretieren, sodass er die schulische Bildbeschreibung sehr formalistisch sowie sarkastisch umsetzt und somit die Bildroutinen des Geschichtsunterrichts ad absurdum führt. Andererseits unterwirft er sich genau wie Kristina der Aufgabe und hält die schulische Pflicht der Bildbeschreibung ein. Durch Konstantins in das Lachen intervenierende „also“ findet die Gruppe jedoch in den Modus der ernsthaften sowie pflichtgemäßen Bildbeschreibung zurück und begibt sich weiter an die Abarbeitung der Schritte einer Bildanalyse (Z. 121). Dazu ließe sich zwar einwenden, dass die Gruppe wahrscheinlich auch keine andere Form des Umgangs mit Bildern kennt, sodass sie aus pragmatischen Gründen auf diese Norm zurückgreift, aber in der Art und Weise, wie sie sich dazu verhält, lässt sich der für diese Gruppe rekonstruierbare Deutungspraktik der zunächst widerwilligen, aber dann doch bereitwilligen *Methodenzentrierung* erkennen.

Als Kontrast hierzu sei auch bereits vorweggenommen, dass z.B. der Dreischritt in der Gruppe der *Kolonialkritiker:innen* keine Rolle spielt (vgl. Kapitel 5.3). Auch die *Geschichtspröflier:innen* gehen mit dieser Routine aus dem Unterricht dahingehend anders um, indem sie die Norm zwar nennen, sich dann aber bereitwillig darüber hinwegsetzen (vgl. Kapitel 5.4). Dass die Deutungspraktik der *Methodenzentrierung* nicht zwangsläufig aus dem Setting hervorgeht, sondern in der Gruppe gemeinsam geteilt als angemessener Umgang mit den Kolonialfotografien erachtet wird, verdeutlicht auch die im Anschluss an die Sequenz begonnene Art und Weise der Bildbeschreibung. Im Zuge dessen versuchen sie sich sehr genau an die ihnen aus der Schule bekannte Vorgehensweise zu halten, sodass sie in nahezu formalistischer Weise versuchen, die erste Ebene der

Beschreibung des Bildes nicht zu verlassen. So nennen Kristina und Konstantin checklistenartig v.a. Merkmale äußerer Quellenkritik und klassifizieren die Bilder als schwarz-weiß sowie anschließend als Fotografien, ohne jedoch eine Bedeutung daraus abzuleiten (Z. 119–121). Danach gehen sie auf einzelne Aspekte, die sie auf der von Kokou Azamede verwendeten Fotografie wahrnehmen (vgl. Kapitel 3.4), wie z.B. „Palmen“, „Hütte mit dem Strohdach“, die Anzahl der Personen und „die Hängematte“ ein (Z. 125; 132; 136). Dabei gelangen sie immer wieder auch zu historischen Kontextualisierungen, möchten aber, wie Konstantin sagt, „nicht direkt in die Deutung reingehen“ (Z. 131). Dies äußert er, nachdem er eine erste geografische Kontextualisierung vollzogen hatte, was wiederum ein Anzeichen für die starke Ausrichtung an der ihnen bekannten Norm der Trennung von Beschreibung und Deutung ist und dementsprechend erneut darauf verweist, wie konstant und dominant der Modus der genauen Erfüllung schulischer Normen in dieser Gruppe ist. Insgesamt verbringt die Gruppe dann über zehn Minuten damit, die Bilder aus ihrer Sicht zuerst nur zu beschreiben und dann ganz zum Abschluss auch zu deuten.

Zusammengefasst dokumentiert sich somit für die Eröffnungspassage zunächst die zuvor geäußerte Unlust sowie ein Widerwille gegenüber der Behandlung von historischen Bildern. Trotzdem erfüllen die Jugendlichen die Bildaufgabe und praktizieren dies z.T. in sehr formalistischer und nahezu checklistenartiger sowie historisch inhaltsleerer Art und Weise. Der Zu- und Umgang mit den Kolonialfotografien lässt sich daher unter der Deutungspraktik der zunächst widerwilligen, dann aber bereitwilligen *Methodenzentrierung* zusammenfassen. Dies weist darüber hinaus bereits Gemeinsamkeiten mit ihren Geschichtsunterrichtserfahrungen und dem dafür festgestellten strategisch angepassten sowie zweckorientierten Verhalten auf, sodass sich als dahinterliegender Modus Operandi für den Umgang mit Geschichte die Spielregel der *Normerfüllung* als dominant abzeichnet. Es wird also deutlich, dass ein Konsens in dieser Gruppe im Sprechen sowie im Handeln dahin gehend besteht, dass Geschichtsunterricht und auch die Auseinandersetzung mit Kolonialfotografien für sie eine teilweise widerwillige, aber dennoch strategische Erfüllung von schulpraktischen Konventionen darstellt. Im Folgenden stellt sich die Frage, welche Deutung von Kolonialismus damit in der Gruppe einhergeht.

„Vorsichtig sein“ vs. „im Vergleich zu Europa nicht so eine Hochkultur“

Wie in der Diskussion zu der zitierten Eröffnungspassage bereits festgestellt, ist die Thematik Kolonialgeschichte in dieser Gruppe auffällig abwesend, sodass eher geografische Aussagen wie „Palme“ „afrikanisch, lateinamerikanisch“ ge-

tätigt werden (Z. 125 u. 128). Als Erklärung für die Meidung der inhaltlichen Ebene der Bilder kann jedoch ausgeschlossen werden, dass der historische Kontext den Jugendlichen völlig unbekannt sei, denn diesen benennen sie bereits kurz nach der Eröffnungssequenz (Z. 148). Vielmehr ist diese Themenmeidung darauf zurückzuführen, dass ihnen trotz Kenntnissen und Deutungen zu Kolonialgeschichte die Thematik Kolonialgeschichte außerhalb einer schulischen Thematisierung wenig vertraut ist. Ein Anhaltspunkt dafür ist Kristinas Ausführung zur Bezeichnung von Schwarzen Menschen:

Kristina: „[...] Kolonialzeit ä:h Aborigines ist immer so die Frage immer muss man immer vorsichtig @mit sein@ ähm aber auch die Person in der Hängematte ist auch ähm farbig auf jeden Fall auf jeden Fall wichtig Tradition vielleicht? [...]“ (Z. 157–159).

Diese Vorsicht lässt sich in Verbindung zu einem aktionistischen bzw. suchenden Handlungsmodus des Sprechens über Schwarze Menschen auf den Kolonialfotografien setzen, denn besonders in den Anfangspassagen ist diesbezüglich ein konventionstastender Modus dominant. Es werden somit verschiedenste Begriffe in der Gruppe verwendet, wobei v.a. die Bezeichnung „Farbige“ für die erste Phase der Bildbearbeitung dominiert (Z. 151 u. 158). In diesem Zusammenhang sind ebenfalls kurze Pausen oder ein gehäuftes Auftreten von Füllwörtern („Ähm“ etc.) auffällig, die auf eine Unsicherheit hinsichtlich wahrgenommener Konventionen zur Bezeichnung von Schwarzen Menschen hinweisen. Dies ist dahin gehend bemerkenswert, weil es für den sonst so flüssigen Gesprächsmodus dieser Gruppe unüblich ist.

Es fällt somit auf, dass der Gruppe für die Thematik Kolonialgeschichte und besonders für die Bezeichnung von Schwarzen Menschen zwar gesellschaftliche Ansprüche bewusst sind, ihnen diese aber im Konkreten nicht genauer vertraut sind. Zieht man Konstantins spätere Äußerung, „Um ehrlich zu sein [ist, Anm. DFV] nicht so meine meine Zeit [,] wo ich jetzt sage [,] das interessiert mich brennend“ (Z. 420–422), hinzu, dann wird deutlich, wie die Themenmeidung und die Vorsicht nicht nur dazu dienen, fehlende Kenntnisse um Konventionen zu kaschieren, sondern darin auch eine geringe Relevanzzuschreibung zur Thematik Kolonialgeschichte zum Ausdruck kommt. Dementsprechend ist die auffällig starke Themenvermeidung in dieser Gruppe während der Bildanalyse zum einen auf eine Unsicherheit des Sprechens über Kolonialgeschichte sowie zum anderen auch auf eine fehlende Relevanzzuschreibung der Thematik Kolonialgeschichte abseits der Befassung damit auf dem geschichtskulturellen Spielfeld

Geschichtsunterricht zurückzuführen. Diese fehlende Relevanzzuschreibung zur Thematik erklärt somit auch die Deutungspraktik der *Methodenzentrierung*, denn durch eine Fokussierung auf die methodischen Schritte gelingt es ihnen, eine tiefergehende Auseinandersetzung mit der Thematik zu meiden sowie sich nicht deutlich positionieren zu müssen. Dennoch produziert auch diese Gruppe in ihren Deutungspraktiken um die Kolonialfotografien Deutungen von Kolonialismus. Am deutlichsten dafür steht folgende Sequenz, in der sich die Gruppe der Fotografie mit den sechs Personen und der *weißen* Person mit Hut zuwendet:

Sequenz: Rückfrage anderes Bild und Nennung von Dichotomien (Z. 168–200)

I: (4) Was seht ihr noch so auf dem anderen Bild, (.) genau.

Konstantin: (2) Ja

Kristina: Das wird auch spannender (.) glaube ich

Konstantin: Ja wird (auch)

Kai: Auf dem äh anderen Bild haben wir im Grunde (.) äh die gleiche Situation nur eben mit ähm mehr Personen ähm und die Personen unterscheiden sich grundlegend ähm in der Hautfarbe (.)

I: Mhm

Kai: Also die Person in der Hängematte oder auf der Sänfte (ähm) (.) ist eben äh nicht farbig

Kristina: Mmh (2) Willst du oder soll ich? ähm ja auf jeden Fall nicht nur nicht nur farbig Unterschied äh ganz klar erkennbar der Mann trägt einen Sonnenhut ähm weiße Kleidung ganz hell weiße Kleidung weiße Hosen ähm Unterschied zu den äh farbig gekleid- Menschen trägt Schuhe hat einen gestutzten Bart ist also gepflegt ähm lässt auf ähm in dem historischen Kontext äh sehr wahrscheinlich Europäer schließen ähm je nachdem wo wir sind Engländer Franzose ähm Deutscher, (.) ähm vielleicht in die Richtung (.) (und) die anderen ähm haben eben vor allem die beiden hier vorne ich würde (nicht) sagen traditionelle Kleidung ähm der Oberkörper ist nicht bedeckt (.) ähm gute Farbfotografie übrigens

Konstantin: Mhm Mhm

Kristina: (.) Äh genau

Konstantin: Wollte ich jetzt auch also (f-) hätte ich jetzt auch drauf (ge-mm) (.) den Blick geworfen es ist eben qualitativ sagen wir mal etwas (.) schärfer ist in der (.) Darstellung (.) muss man jetzt vorsichtig sein mit der Deutung aber der Mann vorne (r-) links hat also diese:n ich würde sagen diesen typischen dickeren Bauch was von Unterernährung zeugt das ist ja sieht man ja auch meistens bei LKleinenLKindernJ

Kristina: L(Kindern ja)J

Konstantin: Die diesen dickeren Bauch ähm eben entfalten von daher eben sicherlich gesellschaftlich niedrig angeordnet weil sie auch eben hier jetzt dazu beauftragt sind eben (.) den den weiß ich nicht wie gesagt Europäer was weiß (i-) (.) kann man jetzt (f-) drauf schließen was er jetzt genau für eine Aufgabe dort wahrnimmt aber auf jeden Fall wird er hier (.) eben (.) genau wie die anderen Person auf dem anderen Bild muss er sich auch nicht zu Fuß fortbewegen und er hat Schuhe: ja?

Kristina: LMhmJ

Konstantin: LAlso dasJ haben die anderen Personen auch nicht und das sind jetzt aber auch Wanderschuhe oder Ähnliches schließen also doch schon hochwertiger (.)

Beim Übergang und der Aufforderung zur Interpretation des zweiten Bildes dokumentiert sich zuerst ein Konsens in der Bildeinschätzung dahin gehend, dass dieses Bild „spannender“ werde. Einerseits impliziert das von Kristina genutzte Wort „wird“ (Z. 170), dass die andere Fotografie mit den drei Personen und dem Haus im Hintergrund als wenig ansprechend empfunden wurde. Andererseits lässt sich diese gemeinsam geteilte Einschätzung der Gruppe, dass diese Kolonialfotografie spannender werde, als eine vorwegnehmende Zuschreibung mit Bezug auf die sich dort stärker zeigenden Kontraste zwischen Kolonisierten und Kolonialherren interpretieren. Während diese Kontraste bei der Fotografie mit den drei Personen vor dem Haus für die Gruppe wahrscheinlich nicht eindeutig erkennbar waren, weil für sie auf dem Bild eine Schwarze Person in der Hängematte liegt, stellt sich dies bei der anderen Fotografie anders dar. So wird die zweite Kolonialfotografie für die Gruppe auch deswegen „spannender“, weil der vermeintliche, aber für sie zentrale und von ihnen als Konvention verstandene Kontrast zwischen *weißen* und Schwarzen Personen in der Fotografie stärker indexikalisch angelegt ist. Diese Fotografie passt somit besser zu den ihnen bekannten Deutungsmustern von Kolonialismus. Dies dokumentiert sich v.a. in Kristinas Art und Weise der Bilddeutung. So interpretiert sie die Kleidung und den gestutzten Bart der *weißen* Person als Argumente für „gepflegte“ Europäer und bezeichnet als Gegenstück „die Anderen“ als Menschen in traditioneller Kleidung oder mit nicht bedecktem Oberkörper (Z. 176–182). Konstantin bestätigt dies und untermauert die im Bild angelegte dichotome Deutung *weiß*/Schwarz durch die Deutung des „typischen dickeren Bauchs“ der Schwarzen Person als Zeichen von Unterernährung (Z. 188–190). Ausgehend davon deutet die Gruppe die Fotografie als ein Abbild von vergangenen Verhältnissen und liest sie vor ihrem Deutungsmuster des Unterschieds zwischen Europäer:innen und „Anderen“ (Z. 183). Kolonialismus wird von ihnen daher als Macht der gekleideten sowie „gepflegten“ bzw. getragenen *weißen* Personen mit Schuhen über die „niedrig gestellten“ und teils unbedeckten Schwarzen Personen verstanden (Z. 175–190).

An dieser Stelle ist zwar zu erwähnen, dass diese Deutungen durchaus in den von Kolonisatoren produzierten Kolonialfotografien indexikalisch angelegt sind und v.a. die Fotografie mit den sechs Personen vor dieser Dichotomie *weiß*/Schwarz gelesen werden kann. Dennoch wird deutlich, wie diese Gruppe die

Kolonialfotografien als narrative Abkürzung für ein von ihnen gemeinsam geteiltes koloniales Deutungsmuster auffasst. Demnach reproduzieren sie mittels der Fotografie mit den sechs Personen eine vermeintliche Dichotomie zwischen ‚gepflegten‘ *Weiß*en und ‚armen‘ Schwarzen, wie es im Kapitel 3.3 unter Verweis auf Stuart Hall als Merkmal von kolonialer Bildsprache hervorgehoben wurde (vgl. Kapitel 3.3). Weitergehend lässt sich dies auch als ein Ausdruck des von Edward Said als für Kolonialismus prägend herausgestellten Deutungsmusters von ‚zivilisierten‘ Kolonisatoren und ‚unzivilisierten‘ Kolonisierten interpretieren (Said 1995). Vorausgreifend sei an dieser Stelle bereits erwähnt, dass die Kolonialfotografien und die darin angelegten Deutungen keinesfalls von allen Jugendlichen so gedeutet wurden, sodass z.B. die *Kolonialkritiker:innen* und die *Gegenwartsbezieher:innen* diese kolonialen Orientierungen in den Fotografien in ihren Deutungen vehement infrage stellen (vgl. Kapitel 5.3 u. 5.6).

Für die Bildumgänge in dieser Gruppe bleibt somit festzuhalten, dass die Jugendlichen die Kolonialfotografien vor dem Hintergrund der bei ihnen gemeinsam geteilten kolonialen Deutungsmuster interpretieren, obwohl sie selbst der Ansicht sind, zunächst noch eine reine Bildbeschreibung sowie Nennung einzelner Aspekte durchzuführen. Außerdem lässt sich im Hinblick auf einen quellenkritischen Umgang mit den Kolonialfotografien erkennen, dass sie zwar äußere Merkmale wie Fotografie und den geografischen Kontext sowie die Einzelheiten auf den Kolonialfotografien nennen, jedoch sind sie aufgrund ihres dichotomen Deutungsmusters nicht in der Lage, die Fotografien und die darin angelegten kolonialen Orientierungen quellenkritisch zu lesen.

Hinsichtlich der Deutungen von Kolonialismus in der Gruppe ist zudem zu erwähnen, wie die Gruppe in ihrer Diskussion immer mal wieder auch explizit kolonialkritische Aspekte anführt. So antwortet z.B. Kai auf die Nachfrage, wofür diese Bilder stehen, „Unterdrückung“ (Z. 218). Auch Kristina nennt diesbezüglich stichwortartig „Versklavung Kolonialzeit“ (Z. 220). Hinsichtlich der Bedeutung des Wortes Unterdrückung spricht sie nach einer Rückfrage des Interviewers allerdings von einer eher den Kolonialismus rechtfertigenden Deutung des „Wettlaufs und Prestigegewinns“ und schwächt dies wiederum mit kolonialkritischen Aussagen der „wirklich schlimmen menschenverachtenden Dinge“ sowie der „Zwangszivilisation“ ab (Z. 228–231 u. 256–267). Angesichts des zuvor festgestellten Bewusstseins der Gruppe für eine vermeintliche gesellschaftliche Konvention des Sprechens über Kolonisierte und Kolonialismus verwundert es jedoch nicht, dass Kristina besonders nach der Rückfrage zur Bedeutung des Wortes Unterdrückung explizit noch einmal kolonialkritische Positionen anführt. Darin zeigt sich wiederum ein konventionsanpassendes Ver-

halten im Umgang mit Geschichte, weswegen es erst nach der Rückfrage zur Bedeutung von Unterdrückung auftritt und auch nicht auf die Fotografien sowie deren Interpretation bezogen wird. Somit werden kolonialkritische Aspekte in den Aushandlungsprozessen immer mal wieder betont und können damit in der Gruppe auch als bekannt vorausgesetzt werden, allerdings spielen diese Deutungsansätze gegenüber anderen Deutungen von Kolonialismus eine untergeordnete Rolle. Dies belegt auch Konstantins Ausführung kurz vor Ende der ersten Bilddeutungsphase:

Konstantin: „LÄhmJ aus Zeit aus zeithistorischer Perspektive (sicherlich) ein ähm ein (ein) prägender Charakter für afrikanische ähm: (.) Verhältnisse sage ich jetzt mal dass die dass man dieses dieses typische Bild hat man naja gut erstmal haben wir im Vergleich zu Europa jetzt nicht so eine Hochkultur wo man sagen kann sie haben jetzt äh wie das jetzt der Mann hier verkörpert ein gepflegtes Aussehen eine Brille einen Hut äh Schuhe sondern eher leichtbekleidet ähm gesellschaftlich eben niedriger angeordnet vielleicht warum wieso kommt man drauf, naja weil sie eben die die die höher gestellte Person eben Tragen müssen (.) weil sie eben zu dem benutzt werden (.) ähm was für den Auftraggeber eben zum Zwecke dient und das halt eben unter der Versklavung natürlich auch äh definiert ist indem man halt eben sagt man setzt sich über andere Leute hinweg und bevormundet die“ (Z. 244–253).

In dieser Aussage greift er wiederum auf die zuvor performierten dichotomen kolonialen Deutungsmuster zurück, was an der Gegenüberstellung von Europa als „Hochkultur“ und den von ihm ausgemachten Kleidungsunterschieden sowie dem zuvor genannten Aspekt der Unterernährung deutlich wird (Z. 246). Außerdem zeigt sich an seiner Interpretation des Bildes als „prägender Charakter für afrikanische Verhältnisse“ wiederum, wie sehr das Bild bei ihm angelegte Vorstellungen von „afrikanischen Kolonien“ erfüllt (Z. 244–245). Obwohl auch er kolonialkritische Aspekte wie Versklavung nicht aberkennt, wird in der Rahmung von Versklavung als eine Bevormundung und ein „über andere Leute hinwegsetzen“ auch eine Verharmlosung eben dieser kolonialkritischen Aspekte ersichtlich (Z. 253). In Bezug auf die Thematik Kolonialgeschichte lässt sich für die Gruppe also ein Modus des Pendelns zwischen der teils auch impliziten Reproduktion von kolonialen Deutungsmustern und dem expliziten Anführen von kolonialkritischen Aspekten sowie der ebenfalls expliziten Verharmlosung dessen festhalten. Vor diesem Hintergrund ist auch der von der Gruppe formulierte Titel und die Begründungen dafür zu lesen:

„Tragen einer privilegierten [sic, Anm. DfV] Minderheit vor dem Hintergrund der Kolonialzeit; Begründung: Hautfarbe, Tragen als Symbol, Foto schwarz [-] weiß, Rassensystem, Gliederung, Kleidung, naturgeographische Gegebenheiten, Körperbau, Gestiken, Abhängigkeit, Zusammenhang“ (Folienmaterial GD I).

Erneut zeigt sich an der Formulierung die Tendenz der Vermeidung der Thematik Kolonialismus und einer Positionierung dazu, sodass die Kolonialzeit auch im Titel hintenangestellt wird. Stattdessen liegt ihr Fokus auf den Kolonialherren, obwohl diese nicht direkt als solche bezeichnet werden. Hierzu ist aus der Diskussion um die Formulierung ebenfalls zu erwähnen, dass Kai für die Formulierung des Titels häufiger das Wort Unterdrückung vorschlägt und dieses auch diskutiert wird, dieses allerdings nicht in den Titel aufgenommen wird (Z. 232). Hingegen wird Konstantins Vorschlag der Fokussierung auf das Tragen verfolgt. Wie Konstantin an späterer Stelle zu verstehen gibt, sollte ein Bildtitel formuliert werden, der seiner Ansicht nach „keine Bewertung enthält“, sondern nur eine „sachliche Beschreibung, von dem, was man sieht“ darstelle (Z. 715–718). In diesem Sinne ist die Umsetzung der Aufgabe der Titelformulierung erneut als ein Ausdruck der Spielregeln der *Normerfüllung* zu verstehen. Denn zum einen wird sich an die Norm der Bildinterpretation aus dem Geschichtsunterricht und dessen Verständnis davon, möglichst keine Deutung zu produzieren, gehalten. Zum anderen wird im Sinne der Konventions- bzw. Deutungsanpassung eine Bewertung der Thematik, wie z.B. eine Kritik an Kolonialismus, gemieden, was sich ebenfalls mit der anfangs herausgestellten Fokussierung auf eine Vorsicht für die Bezeichnung und Deutung der Fotografien deckt.

Insgesamt lässt sich die gemeinsam geteilte Deutung von Kolonialismus in dieser Gruppe somit als eine mit Tendenzen zur Kolonialverharmlosung kategorisieren. Einerseits werden zwar kolonialkritische Aspekte genannt und es besteht ein Bewusstsein dafür, dass es gewisse Konventionen für die Bezeichnung von Schwarzen Menschen und/oder Kolonisierten gibt. Andererseits ist der Umgang mit den Kolonialfotografien von einer Themenmeidung sowie fehlender Bedeutungszuschreibung geprägt und darüber hinaus werden teils implizit koloniale Deutungsmuster reproduziert. Die Reproduktion dieser gemeinsam geteilten kolonialen Vorstellungen ist dabei weniger den hier befragten Jugendlichen zur Last zu legen, sondern vielmehr wird daran deutlich, wie trotz eines oberflächlichen kritischen Bewusstseins für die Thematik weiterhin gesellschaftlich koloniale Deutungsmuster fortbestehen. Diese reproduzieren die Jugendlichen in ihrer ‚Beschreibung‘ der Fotografien nahezu implizit, was sich als ein Anzeichen dafür deuten lässt, dass diese Deutungsmuster geschichtskulturell angeeignet sind.

D. ‚Im Unterricht wäre niemand auf die Idee gekommen‘ vs. ‚Genau wie wir‘

Allgemein lässt sich für die im Folgenden zu analysierende Phase der Umgänge mit weiteren Bilddeutungen zu den Kolonialfotografien und dazugehörigen Nachfragen anführen, dass die Gruppe mehr als dreiundzwanzig Minuten damit verbringt und somit mehr als doppelt so lange wie mit der Deutung der Kolonialfotografien. Nur noch die Gruppen der *Kolonialkritiker:innen* sowie der *Geschichtspröflier:innen* verbringen mehr Zeit mit den Deutungen, nämlich jeweils circa dreißig Minuten. In der intensiven Auseinandersetzung mit den weiteren Bildinterpretationen lässt sich wiederum eine Deutungspraktik rekonstruieren, die bereits an folgender Reaktion auf die erste Deutung von Herrn Azamede ersichtlich wird:

Sequenz: Reaktion auf Deutung von Azamede (Z. 371–412)

Konstantin: ((*Vorlesen erste Deutung Azamedes*)) In Gebieten des heutigen Togos ließen sich zwar lokale Machthaber als Zeichen ihrer Macht in Hängematten transportieren (.) das Tragen der Europäer bedeutete jedoch nicht automatisch die Anerkennung der Europäer als neue Machthaber das Tragen der Europäer konnte ein Zeichen der Gastfreundschaft von lokalen Herrschern gegenü- gegenüber Europäern sein (.) zum anderen konnte es auch Anzeichen des Widerstands sein (.) in Togo wurden Europäer vor allem in Hängematte aus Baumstoffe- aus Baumwollstoff getragen (.) diese wurden ansonsten nur genutzt um Tote zu transportieren beziehungsweise zu vererdigen vergleich Azamede 2016

I: Können wir ja vielleicht auch so in die Mitte legen (.) neben eure () was sagt ihr (.) dazu, zu dieser (.) Deutung dieser Bildmotive,

Kristina: Also ich würde sagen wir haben es auf jeden Fall in die richtige Zeit eingeordnet aber ander- das Tragen ganz anders gedeutet ich glaube Tragen haben wir hier in einem allgemeinen Kontext mit der Kolonialzeit gesetzt und nicht Tragen ähm auf die bestimmte Bevölkerungsgruppe bezogen

Kai: Äh und bei der Deutung haben eben noch Informationen mit reingespielt die man aus dem äh Bild nicht entnehmen konnte also ohne Weiteres äh wie zum Beispiel der Aspekt dass äh in bestimmten Tüchern eben Tote getragen wurden

I: Mhm

Konstantin: Ähm oder auch dieser Aspekt mit Togo könnte man jetzt insoweit als Indiz nehmen als dass natürlich nicht in allen ähm Gebieten in Afrikas jetzt diese diese Hierarchie oder dieser Kolonialismus so: stark vorherrschte wie zum Beispiel jetzt eben in Teilen von Afrika

Kristina: Genau

I: Mhm (.) ja spannend findet ihr äh diese Interpretation solcher Bilder nachvollziehbar?

Kristina: Nein @(.)@

I: Mhm

Kristina: Also nein im Sinne von wenn stell m- stellen wir uns Folgendes vor mein Geschichtslehrer hat uns das Bild an die Wand geworfen wir sind im groben äh Unterordnung der Kolonialzeit, dann wäre erstmal glaube ich selbst in meinem Geschi-Leistungskurs niemand auf die Idee gekommen das hat jetzt was mit Abneigung zu tun das hat jetzt was mit ähm (.) ja mit diesen Tüchern beispielsweise zu tun sondern man würde das Ganze wie in einer Ge:schi-Klausur, in den ganzen historischen Kontext einordnen und müsste daran quasi erklären wie die Situation in Europa war also Bilder die nicht von sich selber so ein Gesamtkontext erschließen sind äh ja (.) oft für Schüler natürlich dann auch äh Freiraum für Fehlinterpretationen

Konstantin: Ja ich glaube auch ähm man wird so ein bisschen darauf gewieft zu sagen man man will es immer in die ganz große Einheit (.) ähm irgendwie stellen und da sind natürlich ihnen die Fachhistoriker in soweit überlegen als dass sie natürlich ganz gezielt in ihrer Zeit bewerten können was es was was dieses sagen wir mal Raumbeispiel ganz gezielt für eine Region zu bedeuten hat und jetzt also natürlich ist das ist es sehr abstrakt von diesem Bild direkt auf Europa zu schließen aber das ist immer das Vorgehen was man irgendwie so im im Kopf hat um Lsolche BilderJ irgendwie

Kristina: LMhmJ

Konstantin: In in einen in eine Deutung oder ein Kontext zu zubringen ja

In der Reaktion auf diese zur eigenen Deutung kontroversen Bildinterpretation zeigt sich dabei zunächst eine gewisse Verteidigungshaltung hinsichtlich des eigenen Vorgehens der Bildinterpretation sowie der eigenen Deutung, auch in Bezug auf schulische Erwartungen. So betont Kristina als Erstes, dass ihre Kontextualisierung der Bilder passt. Danach legt sie zwar offen, dass das Tragen hier anders als von ihnen gedeutet wurde, führt dies aber darauf zurück, dass das Tragen von ihnen eher im „allgemeinen Kontext“ und nicht auf eine „bestimmte Bevölkerungsgruppe“ bezogen wurde (Z. 382–384). Kai und Konstantin schließen sich dieser Verteidigungshaltung an, indem sie äußern, dass die Deutung Azamedes dem Bild so nicht entnehmbar sowie wiederum sehr speziell für ganz bestimmte Regionen sei, was Kristinas vorherigen Punkt aufgreift. Die Gruppe lehnt diese Deutungen zwar nicht offen ab, allerdings ist ihr Verhalten geprägt durch eine Abschwächung der Deutung Azamedes, indem sie die Interpretation als Spezial- und/oder Fachwissen für ganz bestimmte Bevölkerungsgruppen sowie Gebiete rahmen. Sie sind somit stärker darauf fokussiert, Erklärungen für ihr Nichtwissen zu liefern, als sich tiefergehend auf die Deutung einzulassen. Außerdem verdeutlichen sie, wie diese Interpretation außerhalb der ihnen bekannten Deutungshorizonte und Konventionen des Geschichtsunterrichts liegt, die sie damit implizit verteidigen. Der Einwand, dass ihnen die Perspektive in der Deutung Azamedes unklar sein möge oder sie diese gar nicht als Deutung erkennen würden, lässt sich hingegen ausschließen. Denn bereits zu Beginn macht Kristina auf die unterschiedliche Deutung von Tragen aufmerksam und wieder-

holt später erneut diesen Kontrast: „genau ei- eigentlich ist es ja genau andersherum [...] wie wir es gedeutet haben [...]“ (Z. 382; 468–469). Grundsätzlich ist zu dieser Reaktion anzuführen, dass die Besonderheit nicht in dem Festhalten an der eigenen Deutung liegt, denn grundsätzlich halten alle Gruppen an ihrer Interpretation zum Maßstab der Beurteilung von neuen Deutungen fest. Dies mag zum einen auf die ad-hoc-Situation, in der die Jugendlichen mit den Deutungen konfrontiert werden, zurückzuführen sein. Zum anderen ist das Festhalten der Jugendlichen an ihren eigenen Standpunkten auch mit Blick auf längerfristige Studien wenig überraschend, wie z.B. die Studie Meik Zülsdorf-Kerstings für die Thematik Nationalsozialismus verdeutlicht (2007). Dennoch ist diese Reaktion wiederum besonders, und zwar in der Art und Weise, wie sie betonen, einem Historiker und somit einer von ihnen als Autorität wahrgenommenen Person nicht widersprechen zu können, aber gleichzeitig Argumente nennen, um die Deutung zu relativieren und auch als eine zu kennzeichnen, die außerhalb der Konventionen des Geschichtsunterrichts liegt. Noch deutlicher wird diese Besonderheit durch die Gegenüberstellung zu den *Kolonialkritiker:innen* sowie den *Gegenwartsbezieher:innen*, die sich stärker auf die Deutung einlassen und sich teilweise sehr deutlich dazu positionieren (vgl. Kapitel 5.3 u. 5.6).

Das Verhalten, trotz einer gewissen Ablehnung von Deutungen dennoch vage zu bleiben, ist daher auch als eine Strategie der *Normerfüllung* durch Konventionsanpassung zu deuten, sodass sie sich nicht eindeutig positionieren wollen, um nicht völlig außerhalb anerkannter Deutungen zu liegen. Wie sehr die Jugendlichen wieder an ihrem normerfüllenden Modus festhalten, die Deutung jedoch gleichzeitig ablehnen, wird durch den Einbezug der Reaktion von Kristinas lachendem „Nein“ nach der Rückfrage und ihren sowie Konstantins darauffolgenden Ausführungen offensichtlich (Z. 395). Denn Kristina und Konstantin gehen in ihrer Ablehnung der Deutung von der inhaltlichen Ebene des Arguments Fachwissen dazu über, die schulischen Bearbeitungsnormen als Verteidigung für ihre Bilddeutung anzuführen. Innerhalb dieser sei laut Kristina niemand, selbst in ihrem Leistungskurs, zu einer Deutung wie Azamede gekommen. Stattdessen sei eine Einordnung in den historischen Kontext in Europa der schulische Anspruch. Dadurch rahmt sie zum einen die Deutung Azamedes als außerhalb Europas sowie als schulisch nicht relevant, was wiederum als eine Art Themenvermeidung zu verstehen ist, und gleichzeitig deutet sie abermals auf die eigentliche Ablehnung der Deutung hin. Auffällig ist in Bezug auf ihre Formulierung zu den schulischen Routinen zudem, wie generalisierend Kristina von „Schülern“ insgesamt spricht bzw. sich selbst nahezu völlig ausnimmt und das Bild vor dem Hintergrund als eines kritisiert, das „Freiraum für Fehlinter-

pretationen zulässt“ (Z. 402). Konstantin bestätigt danach die Routine der Kontextualisierung und pflichtet ihr bei.

An der Reaktion der Gruppe auf Azamedes Deutung lässt sich somit exemplarisch rekonstruieren, wie die Gruppe mit etwas Neuem umgeht, das außerhalb ihrer bekannten geschichtsunterrichtlichen Normen und europäischer Deutungshorizonte liegt. Sie agieren dazu strategisch vage und meiden einen offenen Widerspruch, bringen allerdings Argumente vor, weswegen diese Deutung außerhalb ihres gemeinsam geteilten Deutungshorizontes liegt. Die hierzu vorgebrachten Erfahrungen mit schulischen Erwartungen sowie diesbezüglichen Bildroutinen mögen angesichts der zuvor geäußerten Kritik daran zwar verwunderlich sein, verdeutlichen allerdings, wie dominant die Spielregel der *strategischen Normerfüllung* ist und wie die Thematik im Rahmen dieser schulischen Aufgabenbewältigung verhandelt wird.

Dieser Modus setzt sich in den Umgängen mit der zweiten Deutung Azamedes fort, sodass v.a. der Abgleich mit der eigenen Bilddeutung der erste Anhaltspunkt bleibt. Dementsprechend wird die zweite Deutung Azamedes als Interpretation bezeichnet, die schon eher „in Richtung unsere Deutung [,] die wir am Anfang hatten“ gehe (Z. 510). Wobei Kristina ebenfalls anführt, dass sie den Aspekt, dass es ein „guter Job war“, nicht in ihrer gemeinsamen Deutung hatten, aber sie es weiterhin als Unterdrückung ansehen würden (Z. 511–516). Sie bleibt damit sehr stark bei der europäischen Überlegenheitsdeutung und lässt sich nicht auf einen Perspektivwechsel ein. Ganz anders äußert sich jedoch Konstantin:

Konstantin: „Mmh und ich fand es jetzt hier interessant dass man jetzt mit mit dieser Erklärung äh den Europäer nochmal als ganz anderer Mensch irgendwie beschreibt also unsere Deutung war ja eher das ist die der Europäer ist die Person die kommt und über allem steht und die Deutung sagt ja jetzt eher naja der der kommt zwar aber er ist hilflos [...]“ (Z. 520–523).

Des Weiteren schließt er diese Aussage mit der Erkenntnis ab, dass Europäer nicht mehr als „King of Currywurst“ dargestellt werden (Z. 528). Es zeigt sich somit in puncto Perspektivität wiederum, dass die Gruppe und hier v.a. Konstantin den Perspektivwechsel von der Perspektive der Kolonisatoren hin zu einer Sichtweise der Kolonisierten erkennt und explizit benennt (Z. 522). Im Anschluss daran kritisiert Kristina jedoch die zweite Deutung Azamedes dahingehend, dass es Unterdrückung bleibe, und differenziert, dass es vielleicht damals eine gute Chance für Männer war, aber dies „eine schlechte Chance in

unserem heutigen Menschbild“ ist (Z. 533–540). Sie argumentiert damit kolonialkritisch und differenziert zwei Zeitebenen, ganz im Modus der schulischen Unterteilung Sach- und Werturteil. Jedoch dient ihr Argument hier v.a. dazu, ihre zuvor schon bekräftigte eurozentrische Sichtweise beizubehalten und sich nicht, wie Konstantin, auf diese postkoloniale Deutung und deren Implikationen in Bezug auf die Agency der Kolonisierten einzulassen. Die Gruppe einigt sich im Anschluss daran im Zuge eines Kompromisses auf einen Titel, der den Perspektivwechsel anerkennt, aber keine eigene Stellungnahme dazu einbringt: „Abhängigkeit der Europäer im Gegensatz zu Chancen für die indigene Bevölkerung“. Wiederum wird jedoch eine direkte Zustimmung oder Ablehnung und somit thematische Positionierung trotz der Kritik vermieden und somit der zuvor eingeschlagene Modus fortgesetzt. Im Vergleich dazu fällt die Reaktion auf die Bildinterpretation von Jürgen Osterhammel jedoch anders aus:

Sequenz: Zustimmung zur Deutung von Osterhammel (Z. 599–613)

Konstantin: (2) ((liest Deutung Osterhammel vor)) Die Kolonialherren entwickelten einen eigenen Stil, um ihre Macht zu demonstrieren, dazu gehörte auch das (.) Reisen im Kolonialstil mit Sänften, Hängematten und Sonnenschutz. Die westeuropäischen Kolonialherren bedeuteten ihre

Kristina: L@(..)@J

Konstantin: Untertanen zwar aus, beuteten ihre Untertanen zwar aus und ließen gelegentlich Genozid geschehen, hatten aber kein Interesse daran, Arbeitskräfte und Steuerzahler mitzubringen. Osterhammel 2010

Kristina: Ähm, hier: Die Kolonialherren entwickelten einen eigenen Stil, um ihre Macht zu demonstrieren, dazu gehörten auch das Reisen im Kolonial(stil) mit Sänfte, Hängematte und Sonnenschutz. Das ist ja genau das, was wir gesagt haben, dieser erste Teil, diese Demonstration von Macht, ähm, ist eins zu eins das, was wir da auch vorne hingeschrieben haben.

Konstantin: Ja, u:nd ähm (.) es (würden) also auch noch die die Macht insoweit nochmal klar, als dass ähm: man jetzt sagt () sie beuteten ihre Untertanen aus und ließen oder in Teilen auch Genozid geschehen, aber i- im eigentlichen Sinne hatten sie kein Interesse daran

Kristina: Genau, weil Arbeitskräfte und Steuerzahler können LsieJ

Konstantin: L Naja, weil J wäre ja doof, wenn sie ()

Kristina: Genau, wäre ja doof, wenn man die Wähler umbringt, also oh Gott, das (soll) jetzt nicht doof klingen, aber @(muss man ein bisschen vorsichtig sein)@

Konstantin: Naja

Kristina: In dem Sinne, äh Überschrift?

Konstantin: Öh ja, ä:hm

Zunächst wird in der Reaktion auf Osterhammels Deutung ersichtlich, wie sehr die Gruppe trotz der vorherigen Auseinandersetzung mit neuen Perspektiven an ihrer eigenen Ausgangsdeutung von Kolonialgeschichte und ihrem Verständnis von Unterdrückung festhält. So gesehen bestärkt Osterhammels Deutung die in der Gruppe bestehende Bildinterpretation und stellt für sie somit so etwas wie eine Konvention dar, der sie sich sehr schnell anschließen. Nichtsdestotrotz produziert die Gruppe wiederum Deutungen und positioniert sich auch thematisch, wie es an der Umgangsweise mit dem zweiten Aspekt der Deutung Osterhammels exemplarisch fassbar wird. Diesen Punkt des „gelegentlichen Genozids“ an Einheimischen diskutieren sie z.T. auf eine kolonialverharmlosende Weise. Dies verdeutlicht wiederum die Kontrastierung mit den *Kolonialkritiker:innen*, die in diesem Teil der Deutung eine Verharmlosung sehen (vgl. Kapitel 5.3). Im Hinblick auf die Art und Weise des Umgangs wird zudem deutlich, wie wiederum Kristina den Modus der Gruppe vorgibt und damit den ersten Teil der Deutung Osterhammels zügig bekräftigt. Hierzu ruft sie selbst zur Verfassung einer Überschrift auf, was unterstreicht, wie sehr sie im Modus der schulischen Aufgabenerledigung agiert. Des Weiteren ist zu erwähnen, dass, wenn sie abschließend gefragt werden, ob sie ihre eigene Deutung so lassen oder überarbeiten möchten, Konstantin sich dafür ausspricht, bei ihrer Deutung zu bleiben. Dies begründet er damit, dass sie „gar keine [...] Bewertung drin“ haben und es „eine eigentlich nur eine fach- eine sachliche Beschreibung von dem, was man sieht“ sei (Z. 715–718). Diese Selbstwahrnehmung der Neutralität trotz der deutlichen Positionierung in Bezug auf die Deutung Osterhammels deckt sich mit dem teils vagen Vorgehen der Jugendlichen in Bezug auf die Positionierung zu Deutungen und spiegelt die zuvor herausgestellten Versuche der Erfüllung schulischer Konventionen zur Deutung von Kolonialismus wider.

Abschließend lässt sich daher für die Deutungspraktiken im Umgang mit weiteren Deutungen Folgendes festhalten. Zunächst gerät der Modus Operandi der Gruppe durch die für sie neue Deutung ins Schwanken, wobei sie die in den Deutungen vertretenen Perspektiven auch im Kontrast zur eigenen deutlich erkennen und ebenfalls Gründe für eine Ablehnung dieser vorbringen können. Dabei verhalten sie sich allerdings bewusst vage. Kurz lässt sich Konstantin sogar auf postkoloniale Aspekte der Deutungen ein, wobei dies nicht dominant wird. Stattdessen schließen sie sich Osterhammels Deutung an und fühlen sich auch für ihre eigene Deutung darin bestätigt. Dahinter wird v.a. eine Ausrichtung an bekannten Deutungen ersichtlich. Somit kommen sie auch ohne eigene Positionierungen aus und können ihre eigene Deutung als ‚neutral‘ rahmen. Die Deutungspraktik dieser Gruppe lässt sich daher als *Konventionsanpassung durch Vag-*

heit charakterisieren und wird im Folgenden kurz als *Vagheit* gefasst. Außerdem ist mit Bezug auf die Ergebnisse der thematischen Auswertung der Bildpraktiken anzumerken, dass die zuvor aufgezeigte fehlende Relevanzeinschätzung zur Thematik Kolonialgeschichte ebenfalls eine Erklärung dafür liefert, warum die Jugendlichen vage bleiben und keine deutliche Positionierung einnehmen. Denn, wie ebenfalls zuvor aufgezeigt wurde, nehmen sie einerseits das Sprechen über die Thematik Kolonialgeschichte als etwas gesellschaftlich Genormtes wahr, sind aber andererseits nicht vollends mit den Konventionen vertraut.

Trotzdem wird im Hinblick auf die thematische Positionierung deutlich, wie die Jugendlichen einerseits zwar kolonialkritische Argumente formulieren und sich selbst wahrscheinlich auch als kolonialkritisch wahrnehmen würden, andererseits jedoch bei ihren eurozentrischen Standpunkten bleiben und gegenüber postkolonialen oder weniger eurozentrischen Deutungen eine gewisse Haltung der Abschwächung dieser einnehmen. Es bestätigt sich somit ein Hang zur Verharmlosung von Kolonialgeschichte, was auch der Vergleich zu anderen Gruppen wie den *Kolonialkritiker:innen* verdeutlicht (vgl. Kapitel 5.3). Insgesamt zeigen sich somit für diese Gruppe konsistente sowie dominante Spielregeln der *Normerfüllung* über die Bild- und Deutungspraktiken hinweg, was sich auch in den ebenfalls auf Vagheit ausgelegten Erklärungsmustern und Validierungsstrategien ihres Geschichtsbegriffs zeigt.

E. ‚Alles eine Frage der Perspektive‘ und ‚eigentlich ist ja Geschichte reine Deutungsarbeit‘

Vor dem Hintergrund der bisher rekonstruierten Erfahrungen mit Geschichtsunterricht als *Konventionsanpassung* und der Deutungspraktiken der *Methodenzentrierung* sowie *Vagheit* im Umgang mit weiteren Deutungen, stehen Sequenzen im Fokus, in denen die Jugendlichen ihre expliziten Begründungen für die Mehrdeutigkeit der Kolonialfotografien verhandeln:

Sequenz: Geschichte als ‚reine Deutungsarbeit‘ (Z. 679–710)

Konstantin: Also wie wie immer es ist ähm sehr abhängig davon (.) glaube ich wie man es auch wie man selber auch zu diesem Thema steht also man kann in alle Sachen immer was (.) eher Positives reininterpretieren und (etwas) eher Negatives und ich glaube es kommt immer darauf an wie sieht der Schüler das aus welcher Meinung (können) wir jetzt auf unser eigentliches Thema zurück kommen oder wie sieht auch der Historiker das also sagt der eher oder ist seine Bewertung eher naja: ähm ich würde den Europäer nochmal mehr im Kontext sehen dann nehme ich natürlich eher so eine (.) ähm Geschichte dass man irgendwie sagt naja der hat eine größere Machtstellung oder will ich eher die ähm sagen wir mal die die indigene Bevölkerung im Fokus stehen haben dann nehme ich halt irgendwie dann würde ich natürlich irgendwie einbringen dass die diejenigen sind die eigentlich da

I: Mhm

Konstantin: die Europäer abhängig machen durch eben Übersetzer-tätigkeiten und und ähnliches

Kai: Ja also es kommt auf sehr aufs Wissen an und äh eben es ist alles eine Frage der Perspektive ähm also vielleicht auch wie man es sehen möchte oder ähm kommt es dann da auch auf die Meinung an

Konstantin: Ja

Kristina: Ich glaube nicht nur auf die Meinung sondern äh vergleichen wir mal ähm die Historiker beide aus dem gleichen Jahr beide Male der gleiche Historiker vielleicht schließt das eine das andere ja erstmal gar nicht aus, ähm was bedeutet je nachdem an welchen Standort wir gucken äh wir haben ja gesagt afrikanischer Raum (vielleicht) in Süd- amerikanisch ist der Raum so groß und die Bevölkerung auch so unterschiedlich ist ja wie man sagen müs- sagen würde boah alle alle Europäer reagieren gleich auch wenn da jetzt jemand kommt ähm dass die Möglichkeiten äh vom Standort beispielsweise auch so untermü- äh unterschiedlich sind wie reagiert wird, ähm dass der Historiker der gleiche Historiker im gleichen Jahr zwei verschiedene Deutungen aufstellt

I: Mhm

Konstantin: Oder äh sich fachwissenschaftlich einfach neue

Kristina: Kenntnisse

Konstantin: Kenntnisse ähm neue Quellen neue Schriften irgendwie ähm ist ja davon auch ganz abhängig also eigentlich ist ja Geschichte reine Deutungsarbeit Lich kannJ es ja nicht ä:hm

Kristina:

LAuf jeden FallJ

I: Mhm

Konstantin: nicht nicht nicht quasi belegen auch wenn in der Quelle etwas steht ähm kann es trotzdem ja davon abhängig sein wie dieser Mensch es verfasst hat (.) so (.) und ähm da kann ich da auch verschiedene Deutungen auch vom gleichen Historiker aufstellen

I: Mhm

Kristina: Vor allen bei dieser nicht klaren Beweislage also beispielsweise sprächten wir jetzt über spätere Nationalsozial(ismus)- ist ja ein riesen Thema

I: Mhm

Kristina: Vor allen im Geschichtsunterricht ist da die Deutungs() so (wie ja) ganz anders als wie wenn wir beispielsweise Bilder oder Fotografien auch vorliegen haben von jemandem der die angefertigt hat weil er das spannend fand interessant protokollieren wollte warum auch immer und wenn man daraus jetzt eine Deutung ziehen müsste

An dieser recht langen Sequenz zu den Gründen für die unterschiedlichen Bilddeutungen fällt zunächst die Nennung eines typisch schulischen Schemas der Deutungserklärungen in „Positives“ und „Negatives“ auf, wobei sich daran eine Aufzählung von Strukturmerkmalen historischen Denkens anschließt,

wie z.B. eine Standortabhängigkeit von Deutungen auch bei Historiker:innen (Z. 671–672). Auch Kristinas Aussagen weisen grundsätzlich darauf hin, dass sie es aushalten kann, dass auch von einem Historiker mehrere Deutungsansätze gleichzeitig bestehen. Außerdem enthält Konstantins Einwand, dass sich Deutungen durch neue Kenntnisse sowie Quellen verändern können, eine Vorstellung eines hypothetischen Charakters von Geschichte. Sie nennen somit eine gewisse Varianz an Erklärungen für die Vielzahl an Deutungen und können mit einem Nebeneinander der Deutungen dementsprechend auch gut leben. Darin zeigen sich Gemeinsamkeiten mit den *Kolonialkritiker:innen*, die ebenfalls das Argument der Standortgebundenheit von Deutungen anführen als Erklärungen dafür, während z.B. die *Geschichtsprofilier:innen* viel stärker in damalige und ‚moderne‘ oder auch ‚richtige‘ Sichtweisen unterscheiden (vgl. Kapitel 5.3 u. 5.4).

Einerseits lassen sich Konstantins Schlussfolgerungen, dass Geschichte „reine Deutungsarbeit“ sei und dass Quellen ebenfalls Interpretationen ihrer Verfasser:innen unterliegen (Z. 699), als Ausdrücke von Geschichte als einer reinen Ansichtssache interpretieren und somit als Tendenzen zu einem eher skeptizistischen Geschichtsbegriff lesen (Meyer-Hamme 2013, 143 f.). Andererseits ist die themenspezifische Besonderheit dieser Gruppe im Umgang mit der Thematik Kolonialgeschichte zu berücksichtigen, weshalb der sich in den Äußerungen zeigende Geschichtsbegriff auch vor der rein schulischen Relevanzzuschreibung zur Kolonialgeschichte zu deuten ist. Dies unterstreicht auch Kristinas anschließende Einschränkung. So führt sie an, dass dies für eine Thematik wie Nationalsozialismus wieder „ganz anders“ aussehe (Z. 709). Damit gibt sie nicht nur zu verstehen, dass für Geschichte so etwas wie eine Beweislage eine Rolle spielt, sondern auch, wie abhängig diese Erklärungen in Teilen von der behandelten Thematik und der Bearbeitung dieser im Rahmen der Spielregel *Normerfüllung* sein mögen. Ähnlich wie in ihrem anfänglichen Vergleich von Deutungen und weißen Sneakern wird wiederum hervorgehoben, dass Geschichte v.a. eine standortabhängige „Meinung“ bzw. Deutung ist, es aber gerade in Bezug auf die Leistungserfüllung im Geschichtsunterricht und ganz besonders für eine Thematik wie Nationalsozialismus von Bedeutung sei, sich nach gewissen gesellschaftlich akzeptierten bzw. Konventionen auszurichten. Aus dieser Schlussbemerkung im Anschluss an Konstantin wird somit ersichtlich, wie ein geäußelter Geschichtsbegriff von „Geschichte als reiner Deutungsarbeit“ und eine Strategie der Konventionsanpassung sich in dieser Gruppe ergänzen. Dementsprechend ist auch nicht verwunderlich, dass Konstantin gegen Ende des Gesprächs diese Vorstellung von Geschichte als Deutungssache wiederum anführt und sogar weiter zu einem Vergleich mit dem Biologieunterricht

ausbaut. Seiner Ansicht nach ist der Biologieunterricht „immer faktenbasiert“ (Z. 1849), wohingegen Geschichtsunterricht für ihn Folgendes bedeutet:

Konstantin: „[...] und Geschichte das ist ein Fach da da äh da da ich würde da noch nicht mal von möglichen Fakten reden Fakten sind auch irgendwas was das jemand irgendwie auch mal mit Meinung belegt hat das heißt wir orientieren uns immer an Meinung deswegen ist Geschichtsunterricht sicherlich insoweit ein heikles Thema als dass da ähm dass man sich da immer fragen muss wo lege ich den Fokus drauf so und natürlich ist es auch nochmal eine Interessenssache ich persönlich finde die Zeit nach fünf- also die diese sagen wir mal die geschichtliche Neuzeit total interessant und interessiere mich brennend für für für diese Zeit [...]“ (Z. 1861–1867).

Diese Ausführungen unterstreichen erneut, wie historische Deutungen in dieser Gruppe zumindest auf der Metaebene als fast beliebig verstanden werden, was zusammen mit den am Anfang aufgeworfenen Erfahrungen von Geschichtsunterricht als *strategisch-widerwilliger Normerfüllung* durch Konventionsanpassung einen Rahmen zwischen Geschichtsunterrichtserfahrungen und dem Verhalten der vagen Positionierung und Themenmeidung bildet. An dieser Stelle sei vergleichend wiederum darauf hingewiesen, dass in dieser für diese Thematik ausgedrückten Deutungsbeliebigkeit eine Besonderheit dieser Gruppe liegt. Im Kontrast dazu gehen z.B. die *Geschichtsprofilier:innen* davon aus, dass an Quellen gecheckt werden kann, ob etwas stimmt oder nicht (vgl. Kapitel 5.4). Auch die *Kolonialkritiker:innen* betonen, dass es Hinweise in Quellen gebe, die wiederum ganz unterschiedliche Perspektiven enthalten können (vgl. Kapitel 5.3). Daran wird deutlich, wie diese Gruppe im Zuge ihrer Spielregel der *Normerfüllung* einen gemeinsam geteilten Geschichtsbegriff hat, der so etwas wie eine empirische Triftigkeit für die Thematik Kolonialgeschichte meidet und stattdessen Merkmale wie Standortgebundenheit, Perspektivität oder auch den hypothetischen Charakter von Geschichte betont, um auch ihre *Vagheit* im Hinblick auf Positionierungen zu rechtfertigen.

Zusammenfassend deckt sich die im Konsens vorgetragene Erklärung von Geschichte als vollkommener Deutungssache mit ihrer Strategie der Konventionsanpassung für den Geschichtsunterricht und zeigt sich auch in ihren Deutungspraktiken im Umgang mit den Kolonialfotos und deren Deutungen. Im Zuge dessen fällt es ihnen leicht, Perspektiven, die außerhalb ihres Interpretationsrahmens liegen, wahrzunehmen und als solche kenntlich zu machen sowie eine vage Kritik daran zu äußern. Im Kontrast dazu übernehmen sie viel bereitwilliger Positionen, die ihren Standpunkten sowie Interpretationen ent-

sprechen, ohne dabei den Inhalt tiefergehend zu hinterfragen. Auch ihre Perspektive darauf beschreiben sie als ‚neutral‘ und sie unterziehen sie keiner tieferen Reflexion, z.B. auf die darin angelegte Standortgebundenheit. Daran zeigt sich wiederum, wie ungern sie sich zu dieser Thematik positionieren möchten und wie die Thematik vor rein schulischen Relevanzzuschreibungen im Sinne einer Pflicht verhandelt wird.

F. ‚Strategisch-widerwillige Konventionsanpasser:innen mit Tendenzen zur Kolonialverharmlosung‘

In der Zusammenschau der Analyse der Geschichtsunterrichtserfahrungen sowie rekonstruierten Deutungspraktiken und den darin rekonstruierten historischen Deutungen zu Kolonialgeschichte lässt sich für diese Gruppe ein dahinterliegender dominanter Modus des Umgangs mit Geschichte ausmachen, der sich als Spielregel der *strategisch-widerwilligen Normerfüllung* bezeichnen lässt. Dieser setzt sich dabei wie folgt zusammen:

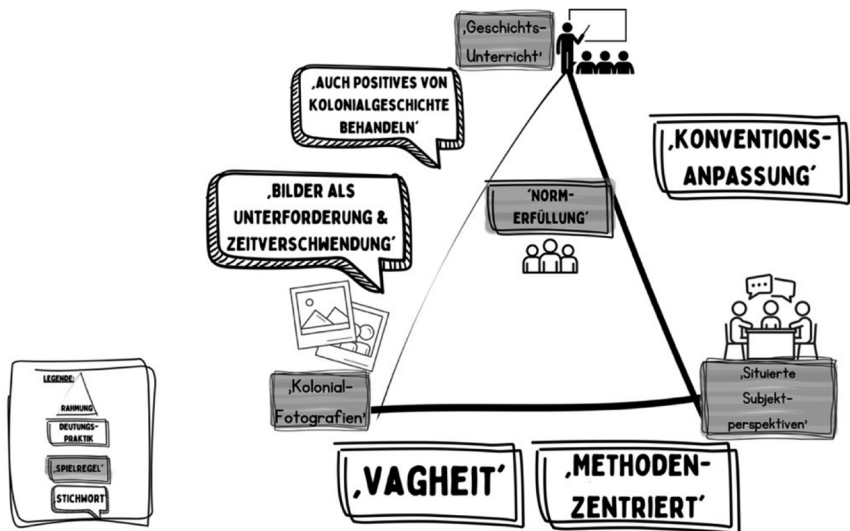


Abb. 11: Deutungspraktiken und Spielregel der Konventionsanpasser:innen (eigene Darstellung)

Charakteristisch für die Spielregel der *Normerfüllung* ist bereits die Art und Weise, wie die Jugendlichen ihre Geschichtsunterrichtserfahrungen und v.a. ihre diesbezüglichen Strategien zur Erledigung schulischer Aufgaben darlegen.

Sinnbildlich für ihre Vorstellung von historischem Lernen als *Konventionsanpassung* steht die Metapher von der Anpassung an den Modetrend der weißen Sneaker. Im Zuge dessen gilt es, ähnlich zur Anpassung an den Modetrend der weißen Sneaker, sich den dominanten historischen Deutungen und v.a. der Deutungshoheit der Lehrkraft zu unterwerfen.

Dieser Modus der *Normerfüllung* liegt auch den Äußerungen zum Umgang mit Bildern sowie den konkreten Deutungspraktiken zu den Kolonialfotografien zugrunde. Einerseits drücken sie dazu ihre Unlust an der für sie unterfordernden schulischen Routine des Dreischritts aus und zeigen auch kurzzeitig eine Ablehnung gegenüber der Beschäftigung mit den Kolonialfotografien. Andererseits führen sie dann die Aufgabe methodenzentriert aus und gehen dabei nahezu checklistenartig vor, weswegen sich diese Bilddeutungspraktik auch als *widerwillige Methodenzentrierung* charakterisieren lässt. Dies lässt sich auch darauf zurückführen, dass sie der Thematik Kolonialgeschichte keine große Bedeutung für ihre Gegenwart zusprechen. Dementsprechend meiden sie die Thematik in der Diskussion eher, versuchen aber gleichzeitig, die Aufgabe weiterhin gemäß einer schulischen Pflicht zu erledigen. Die Auseinandersetzung mit der Thematik Kolonialgeschichte stellt für diese Gruppe somit eine eher widerwillige und rein schulische *Normerfüllung* dar, bei der es zudem gilt, ‚vorsichtig‘ mit Begriffen und Bezeichnungen zu sein. Dies mag z.T. auch erklären, weshalb sie sich so auf die Methode fokussieren und später auch in ihrer Positionierung zu der Thematik eine *Vagheit* verfolgen. Im Zuge dessen nennen sie ebenfalls kolonialkritische Aspekte und Deutungen, dennoch reproduzieren sie v.a. in der Auseinandersetzung mit den Kolonialfotografien koloniale Deutungsmuster und zeigen immer wieder Tendenzen zur Verharmlosung.

In Bezug auf die Deutungspraktiken im Umgang mit weiteren Bildinterpretationen ließ sich zudem herausstellen, dass die Gruppe zwar nicht in den offenen Widerspruch zu weiteren Deutungen geht, allerdings die Bildinterpretationen, die außerhalb einer von ihnen wahrgenommenen Konvention liegen, abschwächt und in Teilen relativiert. Ihre Deutungspraktik gegenüber diesen konträren Bildinterpretationen verfolgt daher eine *Vagheit*, die es ihnen ermöglicht, die für sie nicht überzeugenden Deutungen Azamedes stehen zu lassen. Demgegenüber schließen sie sich bereitwillig einer für sie geläufigen Deutung, wie z.B. der Bildinterpretation Osterhammels, an. Damit deutet diese Deutungspraktik der *Vagheit* gegenüber abweichenden Deutungen sowie der Anpassung an eine Konvention auf ein Verhalten hin, was grundsätzlich auf eine *strategische Normerfüllung* abzielt. Einhergehend damit ist eine Thematik wie Kolonialgeschichte für sie eine „reine Deutungsarbeit“ (Z. 699), wobei sie sich

z.T. auch auf Strukturmerkmale historischen Denkens beziehen. Dabei betonen sie ebenfalls, dass dies bei anderen Themen, wie z.B. dem Nationalsozialismus, anders aussehe. Darin zeigt sich wiederum, wie themenabhängig die Umgänge mit Geschichte und die dabei geäußerten Geschichtsbegriffe der Jugendlichen ein Stück weit sind, sodass diese Erläuterungen auch durch den Modus der *Normerfüllung*, indem diese Thematik verhandelt wird, mitgeprägt werden.

Zusammenfassend ist die Gruppe im Hinblick auf den Umgang mit den Kolonialfotos sowie den dazugehörigen Deutungen als *strategisch-widerwillige Konventionsanpasser:innen* mit der Tendenz zu einer Verharmlosung von Kolonialgeschichte zu kategorisieren, woran sich generell die Spielregel der *Normerfüllung* als dahinterliegender Modus für Umgänge mit Geschichte rekonstruieren lässt.¹⁰³

5.3 Die ‚engagiert-reflektierten Kolonialkritiker:innen‘

A. ‚Wir haben schon Chai-Tee vorbereitet‘

Der Kontakt zur Gruppe entstand über Instagram, wo mir die Gruppe aufgrund der Teilnahme an Protesten und Demonstrationen auffiel. Die Kontaktaufnahme verlief unkompliziert per direkter Nachricht und entwickelte sich zügig hin zu einer Terminvereinbarung mit interessierten Mitgliedern in der lokalen Parteizentrale. Nach meinem üblichen Cappuccino mache ich mich also auf zum Treffpunkt. Hierzu gehe ich eine Bahnhofstraße entlang, die von Schnellrestaurants, Goldankaufsläden und Wettbüros gesäumt ist. Das Parteibüro ist etwas abseits davon in einem Areal mit älteren mehrstöckigen Häusern, die teilweise mit Graffiti besprüht sind. An der gesuchten Hausnummer angekommen, finde ich endlich ein mittelgroßes Parteischild. Auf der Klingel stehen neben der Partei auch Familiennamen. Ich klinge, aber es tut sich nichts. Die Haustür ist aber nur angelehnt und ich gehe einfach rein. In der zweiten Etage finde ich dann eine offene Tür zu einer Wohnung und höre auch ein paar Stimmen. Ich trete ein, kann im ersten Moment aber noch niemanden erkennen, da die Räumlichkeiten sehr verwinkelt wirken, sodass ich zunächst durch eine Küche gehe. Die Küche wirkt für mich mit dem großen Mitteltresen und dem warmen Licht sehr gemütlich. Darauf liegt eine aktuelle Ausgabe der TAZ sowie einer regionalen Zeitung. Die Tischdecke ist in Regenbogenfarben gehäkelt. Hier machen wir in der später folgenden Pause Kaffee und es wirkt, als würden wir gleich zusammen in einer WG-Küche etwas zubereiten wollen. Der angrenzende Gruppenraum, in dem bereits ein paar Gruppenmitglieder sitzen, versprüht durch das Holzparkett und die eher dunkleren Farben den Eindruck

¹⁰³ Im Folgenden wird diese Gruppe aus Gründen der Lesbarkeit kurz als *Konventionsanpasser:innen* bezeichnet.

eines Jugendzentrums. Überall sind Sticker und Werbegeschenke der Partei und auch die Flipcharts sind mit kleinen Tierchen bemalt.

Der Teil der Gruppe, der schon anwesend ist, bleibt während der Begrüßung locker in den Schwingstühlen sitzen. Auf dem großen Holztisch stehen bereits grüner Tee, Chai-Tee, Bio-Hafermilch sowie Wasser. Es wirkt, als würden wir gleich brunchen wollen. Die Jugendlichen wirken alle sehr freundlich und entspannt in ihren farbigen Oversize-Pullis und Jeans und laden mich zunächst ein, mich am Tee zu bedienen. Sobald alle da sind, verteilen wir uns um den Gruppentisch und beginnen mit der Vorstellungsrunde. An der Gruppendiskussion nehmen vier Jugendliche einer libertären Parteijugend teil. Es handelt sich um jeweils zwei Mädchen und zwei Jungs, die alle Gymnasiast:innen sind. Lara und Leonie sowie Leander gehen in die Oberstufe, nur Lars ist noch in der neunten Klasse. Lara und Leonie betonen während des Gesprächs häufiger, dass sie Geschichte bilingual gewählt haben, während Leander Geschichte abgewählt hat. Das Gespräch dauert fast drei Stunden, wobei wir zwischendurch eine kürzere und eine längere Pause einlegen.

Im Vergleich zu anderen Gruppen fällt der entspannte und teilweise schon etwas chaotische Umgangsstil auf. Außerdem besteht ein großes Mitteilungsbedürfnis bei dieser Gruppe. Exemplarisch dafür steht, wie sie gegen Ende des Gesprächs noch die Diskussion um die Anerkennung des Genozids an den Herero und Nama aufwerfen. Hinsichtlich der Gruppendynamik ist anzuführen, dass Leander v.a. in der ersten Bilderrunde zurückhaltend wirkt und häufig auf seine negativen Erfahrungen aus dem Geschichtsunterricht verweist. Demgegenüber dominierten jedoch Lara und Leonie mit ihren Erfahrungen die Diskussion. Die Gruppe entwickelt an vielen Stellen einen Konsens, aber muss auch z.T. Kompromisse finden, v.a. wenn es um die Formulierung von Titeln geht, wobei ihnen das jeweils nach einiger Diskussion gelingt. Auffällig ist außerdem, dass sie auch nach der Gruppendiskussion im Gespräch bleiben wollen und mich fragen, wie ich mich bei der Thematik positioniere. Sie reden außerdem mit mir über den zu der Zeit gerade fertiggestellten Koalitionsvertrag und positionieren sich stets deutlich.

B. ‚Viel Erzählen vom Lehrer‘ vs. ‚Extrem interaktiv und diskussionsbasiert‘

Die Äußerungen aus der Einstiegssequenz zu den Erfahrungen mit Geschichtsunterricht dieser Gruppe lassen auf unterschiedliche Eindrücke schließen. Als solche werden sie von der Gruppe auch offen verhandelt, wie folgende Sequenz verdeutlicht:

Sequenz: Einstieg Unterrichtserfahrungen (Z. 33–60)¹⁰⁴

Lars: (1) Naja also ich würde mal sagen typisch wäre (.) schon mal dass nur sehr wenige mitmachen und äh dass sich vielleicht die eher (.) ja: sich eher ausruhen wollen im Geschichtsunterricht als vielleicht zuzuhören oder oder so so mitzumachen ähm (2) aber ansonsten habe ich so eher das die Erfahrung gemacht dass es auch äh ja viel Erzählen vom Lehrer (oder) Lehrerin selber ist

Leonie: Das ist bei uns tatsächlich nicht so also bei uns ist es eigentlich extrem interaktiv und auch viel diskussionsbasiert, das liegt aber bei uns auch daran wir sind ein extrem kleiner Kurs wir sind glaube ich nur zehn oder zwölf Leute, (.) ähm und bei mir haben auch alle in dem Kurs Geschichte jetzt im Mai als Abifach also da (.) muss man dann @mitmachen@ ist wahrscheinlich dem bisschen geschuldet aber bei uns ist das sodass unser Lehrer uns also natürlich muss der viel erzählen, irgendwie auch faktentechnisch aber es ist schon sodass der uns immer wieder Sachen (.) gerade auch methodisch oder sowas diskutieren lässt

Lara: Ja ist bei mir genauso also ich hab auch Geschichte bilingual äh:m und bei uns ist es auch so der Kurs ist relativ klein und es ist die mei- die Leute die da sind haben es halt auch im Abi und die anderen haben abgewählt weil schon auch äh relativ kompliziert sein kann, ähm aber deswegen klappt das auch eigentlich ganz gut dass alle ein bisschen mitmachen

Leander: Ja ich hab wie gesagt; Geschichte ja abgewählt nach der neunten direkt (soweit) ich konnte

I: LMhmJ

Leander: LweilJ ich mochte Geschichte eigentlich nie so gerne muss ich sagen es kann auch sein dass es an den Unterrichtsmethoden bei uns lag

I: Mhm

Leander: ähm und ich habe jetzt Zusatzkurs den muss man ja belegen Sowi und Geschichte ähm (.) und da, ist es eigentlich so wir haben es jetzt seit einem halben Jahr und das sieht eigentlich nur so aus dass wir Präsentationen vorstellen also jeder hat ein Thema bekommen von der Weimarer Republik bis (.) über die deutsche Teilung bis: heute eigentlich und dann machen wir da einfach Referate darüber und hören gegenseitig zu

I: Mhm

Leander: sehr einseitig

Aus dieser Sequenz geht hervor, dass in der Gruppe völlig unterschiedliche Erfahrungen im Zusammenhang mit ihrem Geschichtsunterricht bestehen. Für Lars bedeutet typischer Geschichtsunterricht, dass viel von der Lehrperson erzählt wird und es methodisch sehr monoton abläuft. Ähnlich, aber noch drastischer sind Leanders Aussagen zu bewerten. Bei ihm zeigt sich durch die Abwahl von Geschichte eine gewisse Resignation, wobei er nicht spezifizieren

¹⁰⁴ Die Transkription der Aussagen erfolgt in Anlehnung an die Transkriptionsregeln des TiQ (Bohnsack 2021, 255–256). Eine ausführliche Erklärung der Zeichen findet sich im Anhang (vgl. Kapitel 10.4).

kann, ob das an den Methoden oder dem Gegenstand des Faches liegt. Auch die Routine seines pflichtgemäß zu absolvierenden Zusatzkurses exemplifiziert er als sehr einseitig und somit auch als wenig einsichtsreich. Hinter den gemeinsam geteilten Erfahrungen der beiden, dass Geschichtsunterricht bestenfalls eine langweilige Pflicht darstellt, verbirgt sich auch eine Erfahrung von Geschichtsunterricht als Stoffvermittlung bzw. reine Einführung in dominante Konventionen, wie sich auch durch Lars' Verweis auf das häufige Erzählen der Lehrpersonen andeutet.

Den ernüchternden Erfahrungen von Lars widersprechen Leonie und Lara, wobei dies Leonie sogar vehement und direkt als Antwort auf Lars' Erfahrungen anbringt. Zunächst erfolgt dies noch auf einer eher fachunspezifischen Ebene, wie Leonie anhand unterrichtsmethodischer sowie motivationaler Aspekte darlegt, sodass es „extrem interaktiv“ und „diskussionsbasiert“ sei, was sie zum Teil auf die Bedeutung für das Abitur zurückführt (Z. 38–41). Außerdem stellt sie Lars' Beschreibung der viel erzählenden Lehrperson den Eindruck gegenüber, dass sie auch selbst Aspekte erarbeiten. Diese Erfahrungen bestärkt Lara und fügt an, dass sie ebenfalls bilingualen Geschichtsunterricht besuche. Dies sei zwar kompliziert und nur noch die Interessierten belegen das Fach, aber u.a. deswegen würde es gut funktionieren. Hierdurch stellen Leonie und Lara Geschichtsunterricht als einen Ort positiver (Lern-)Erfahrung dar, in dem sie sich beteiligen sowie einbringen können. Damit setzen sie ihre Erfahrungen explizit Lars' und auch Leanders Eindrücken entgegen.

Im Folgenden pendelt sich die Gruppe dennoch auf ein Verständnis ein, welches Geschichtsunterricht als einen Ort rahmt, an dem sich Lernende potenziell für Umgänge mit Geschichte professionalisieren können. Exemplarisch zeigt sich dies v.a. an den anschließenden Aussagen von Lara und Leonie. Sie berichten davon, dass sie sich auch aufgrund des im Unterricht behandelten Umgangs mit „*primary* sowie *secondary sources*“ (Z. 65) sowie ebenfalls in puncto Bilder und deren verschiedenen Gattungen auch fachspezifisch gut ausgebildet und fit fühlen, um über Geschichte mitreden zu können. Dass diese Einstellungen zum dominanten Modus werden, lässt sich ebenfalls an Lars' späterer Abschwächung seiner Aussage erkennen. So verweist er auf die Besonderheit seiner schwachen Schule und schlussfolgert, dass seine Erfahrungen auch damit zusammenhängen mögen, dass er auf die „einzige Hauptschule [,] auf der man Abitur machen kann“ gehe (Z. 77). Damit hat sich die Gruppe auf den Aspekt von Geschichtsunterricht als Ort der Professionalisierung eingependelt, wobei für Leander anzuführen ist, dass er keinen eindeutigen Zuspruch oder offenen Widerspruch äußert und sich zunächst eher bedeckt hält.

Damit ergeben sich bereits im Vergleich zur Gruppe der *Konventionsanpasser:innen* und deren Wahrnehmung bzw. Ausrichtung auf den Geschichtsunterricht erste Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Während Lars und Leander von ähnlichen, gemeinsam geteilten Erfahrungen in Bezug auf langweilige Routinen im Geschichtsunterricht berichten, ist doch Leanders Reaktion durch die Abwahl von Geschichte wiederum völlig anders zu bewerten als ein normerfüllendes Verhalten. Ein noch größerer Kontrast besteht zu den v.a. von Leonie vertretenen Eindrücken der Professionalisierung durch den Geschichtsunterricht. Während sie und Lara den Eindruck haben, sich einbringen zu können sowie Fähigkeiten und Aspekte im Geschichtsunterricht zu erlernen, die auch darüber hinausgehen, lag der Fokus im Zuge der Spielregel der *Normerfüllung* v.a. auf der guten Benotung und der dafür als notwendig erachteten Anpassung der eigenen Deutungen (vgl. Kapitel 5.2). Wie sehr sich die Diskussionen in der Gruppe hin zu einsichtsreichen Lernerfahrungen verschieben, belegen auch die folgenden Diskussionen um Lernerfahrungen mit Bildern.

„Bilder teilweise schwieriger als Texte“

Weitgehend setzt die Gruppe ihre positiven Einstellungen gegenüber Geschichtsunterricht fort und benennt ebenfalls die Behandlung von historischen Bildern als etwas Positives und Hilfreiches. Nur Leander weist auf andere Erfahrungen hin, wenn er mit Bezug auf seinen Zusatzkurs bemängelt, dass Bilder als Seitenfüller unpassend in Präsentationen eingebaut werden (Z. 85–89). Es ist wiederum Leonie, die darauf Folgendes erwidert:

Leonie: „Ich mag die [Bilder, Anm. DFV] eigentlich sehr gerne ich finde es teilweise schwieriger von einem Bild Informationen mitzunehmen als von einem Text [...] ich finde es aber immer spannend wie halt dann Sachen früher dargestellt wurden also weil man darüber auch bisschen mehr die Sichtweise (.) sieht von den Leuten“ (Z. 92–97).

Damit eröffnet sie erneut einen Gegensatz zu Leanders Deutung von Bildern als Beiwerk. Darüber hinaus schließt sie nicht nur an ihrer Wahrnehmung von Geschichtsunterricht an, sondern eröffnet eine Position, die historische Bilder zu komplexen sowie einsichtsreichen Quellen mit einem besonderen Erkenntniswert erklären. Diesbezüglich deutet sie eine differenzierte Vorstellung von Vergangenheit und Geschichte an, wenn sie davon spricht, wie „Sachen früher dargestellt“ wurden und dass „man darüber [...] die Sichtweise [...] von den Leuten [sieht]“ (Z. 96–97). In dem Ausdruck der Sichtweise zeigt sich zudem ein erstes Verständnis von der Perspektivität von Quellen. Im Anschluss an diese

Aussage entwickelt sich des Weiteren eine Diskussion in der Gruppe, in der von Lara und Lars mehrere Beispiele für die Behandlung von historischen Bildern im Unterricht angebracht werden, wobei Lars einschränkt, dass für das Mittelalter Bilder weniger hilfreich seien, da diese in der Zeit alle gleich aussehen würden (Z. 105 ff.). Lara fügt außerdem ihre positiv empfundenen Erfahrungen aus der Beschäftigung mit Cartoons und dem satirischen Magazin Kladderadatsch hinzu und rahmt dies als „ganz cool“ (Z. 111–113). Wiederum Leonie fügt dann im Hinblick auf den Quellenwert den Aspekt der emotionalen Effekte von Bildern an: „Ja (.) aber gerade auch jetzt NS-Zeit [,] man sieht halt Emotionen auf Bildern viel besser,“ und spricht von einem anderen emotionalen Effekt gegenüber Texten (Z. 114 u. 117). Zwar ist hier festzuhalten, dass diese Einschätzungen zum Quellenwert von Bildern nicht von allen Gruppenmitgliedern so dezidiert geäußert werden, allerdings wird denen auch nicht offen widersprochen. Vielmehr vertritt Leonie eine positive sowie begründete Position gegenüber Bildquellen, in der sich auch eine Unterscheidung von Vergangenheit und Gegenwart anbahnt. Lars hingegen versteht Bilder eher als hilfreiche Verbildlichung von Vergangenem:

Lars: „Ja oder oder ähm was äh mir auch sehr geholfen hat das bisschen (besser) zu verstehen beispielsweise bei Hexen::verfolgung in Europa ähm ich meine da wurden ja tatsächlich die Methoden dann ähm der Todesstrafe relativ äh gut dargestellt [...]“ (Z. 120–122).

Trotz Leanders negativer Erfahrungen mit Bildern als reines Beiwerk bestehen gemeinsam geteilte Vorstellungen und z.T. Erfahrungen mit Bildern als einsichtsreichen Quellen, wobei sich ebenfalls Unterschiede in Bezug auf die möglichen Rückschlüsse auf Vergangenes anhand von Bildern innerhalb der Gruppe andeuten. Damit ergibt sich bereits ein Kontrast zu den *Konventionsanpasser:innen* und ihrer Position von Bildern als Unterforderung sowie Zeitverschwendung (vgl. Kapitel 5.2).

C. ‚Das hatten wir schon in Geschichte, hihi‘

Zunächst ist bemerkenswert, dass die Gruppe sich mit den Kolonialfotografien sowie der Formulierung eines eigenen Titels für die Bilder über dreißig Minuten, und somit am längsten von allen Gruppen, beschäftigt. Wie dieser Befund im Zusammenhang mit den konkreten Umgängen mit den Kolonialfotografien steht, lässt sich bereits aus der Reaktion auf die Bildaufgabe schließen:

Sequenz: Vorstellung Aufgabe Kolonialfotos und erste Reaktion (Z. 138–151)

Leander: ist der gleiche wie der?

Lara: Mhm (.) ich glaube oder,

Leander: Ich glaube ja (.)

Leonie: Das hatten wir tatsächlich schonmal in @Geschichte@

Lars: Ja ich ich glaube ihr seid gerade in der Zeit mit Imperialismus und so weiter also denke mal (.) da geht es um ähm (.) ja wahrscheinlich irgendwelche Leute aus Belgien den Niederlanden äh England Frankreich die gerade ähm sich von diesen afrikanischen äh Ureinwohnern (.) äh durch die Orte da tragen lassen

Leonie: (2) Wäre jetzt auch mein meine erste Assoziation gewesen Imperialismus Kolonialismus aus der Zeit

Lara: Genau

Lars: Mmh

Generell ist an dieser ersten kurzen Sequenz auffällig, wie sich die Gruppe gegenseitig versichert, dass es sich bei der Thematik auf den Bildern um die Zeit des Imperialismus bzw. Kolonialismus handelt. Wobei ganz zu Beginn noch Leanders Rückfrage an Lara steht, die der Absicherung dient, ob es sich um die jeweils gleichen Bilder handele, die vor ihnen liegen. Die erste wirkliche Reaktion liefert dann Leonie mit ihrer Betonung, dass sie dies bereits im Geschichtsunterricht behandelt habe, und ihrem anschließenden Lachen. Darin steckt zum einen eine Anspielung, dass sie sich mit der Thematik auskenne, und zum anderen ein positiver Bezug auf Geschichtsunterricht und die dort für diese Thematik verhandelten Aspekte. Das anschließende Lachen kann somit auch als Lösung einer Anspannung interpretiert werden, weil es sich für sie um ein bekanntes Thema handelt, in dem sie sich sicher fühlt und eben nicht um eine völlig unbekannte oder für sie irrelevante Thematik. Leonie eröffnet dadurch noch vor der inhaltlichen Deutung bzw. Kontextualisierung der Bilder eine Bedeutungszuschreibung zur Thematik Kolonialgeschichte. Zudem positioniert sie sich damit gleichzeitig als informiert und gesprächsbereit innerhalb der Gruppe und sichert dies interessanterweise über die Behandlung in ihrem als professionalisierend erlebten Geschichtsunterricht ab. Leonies Anspielung greift Lars direkt auf und elaboriert sie, indem er sagt, dass sie damit wahrscheinlich „Imperialismus und so weiter“ meine und es sich um Europäer handele, die sich hier von „Ureinwohnern“ tragen ließen (Z. 144–147). Leonie bestätigt dies daraufhin und auch Lara ratifiziert dies später, sodass zügig eine erste Zwischenkonklusion hinsichtlich der thematischen Einordnung der Kolonialfotos besteht.

In der Art und Weise, wie die Gruppe als Team zunächst eine thematische Einordnung der Bilder in den historischen Kontext des Imperialismus/Kolonialismus vornimmt sowie das Bildmotiv als ein Tragen von Europäern deutet, dokumentiert sich zum einen eine gewisse Kenntnis der Thematik sowie auch eine grundlegende Bereitschaft, sich mit dieser Aufgabe zu Kolonialfotografien und der Thematik Kolonialgeschichte auseinanderzusetzen. Damit unterscheidet sich diese Reaktion bereits von der Reaktion der *Konventionsanpasser:innen*, die eher widerwillig auf die Aufgabe reagieren, um dann dennoch eine Bildanalyse im Rahmen einer schulischen Praxis sehr formalistisch zu erfüllen (vgl. Kapitel 5.2). Demgegenüber deutet diese Gruppe bereits in den ersten Zeilen eine Bereitschaft sowie Kenntnisse an, sich mit dieser Thematik im Folgenden tiefergehend auseinanderzusetzen. Diese Interpretation der gesteigerten Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Kolonialgeschichte in der Reaktion auf die Kolonialfotografien lässt sich auch über den Vergleich zu den Reaktionen der anderen Gruppen absichern. So setzen nur Leonie und diese Gruppe die Behandlung dieser Thematik im Unterricht am Anfang so prominent, obwohl die Thematik Kolonialismus von allen Teilnehmenden der Studie im Sinne des Lehrplans bereits behandelt wurde bzw. werden sollte und Kenntnisse aus dem Unterricht an verschiedensten Stellen in den jeweiligen Gesprächen genannt werden. Die grundsätzliche Bereitschaft, auch außerhalb von Schule und schulischer Erwartungen über die Thematik Kolonialgeschichte sprechen zu wollen, geht dabei nicht nur auf Leonie zurück, sondern ist in der Gruppe ein gemeinsam geteilter Grundsatz. Denn, indem Lars, der zwei Klassenstufen unter Leonie ist, vorgibt zu wissen, worum es sich bei der Thematik handele, die Leonie schon behandelt habe, zeigt auch er an, die Thematik Kolonialismus bzw. Imperialismus zu kennen sowie mitreden zu wollen. Dadurch bestätigt er die Bedeutungszuschreibung zur Thematik sowie die Bereitschaft und Befähigung zur Diskussion dieser und validiert somit den gemeinsam geteilten Modus der engagierten Bereitschaft zur Diskussion der Thematik Kolonialismus. Dementsprechend lässt sich die hier gezeigte Deutungspraktik der informierten Bereitschaft zur Diskussion von Kolonialgeschichte grundlegend als *themenzentriert* charakterisieren.

„Symbolbild, wie sich Weiße selbst gesehen haben“

Im Zuge dieser *Themenzentrierung* verhandeln sie die Kolonialfotografien ausgiebig, sodass zum einen die Bildumgänge sowie die dafür ausschlaggebende gemeinsam geteilte Deutung von Kolonialismus und zum anderen ein dahinterliegender Modus der *Normkritik* deutlich wird. Ausgangspunkt hierfür ist eine Sequenz, die an die erste Reaktion auf die Kolonialfotografien anschließt:

Sequenz: Einstieg in Bilddeutung & kritische Einordnung (Z. 152–172)

Lara: Was vielleicht noch ganz interessant ist also wenn man sich die Bilder anschaut dann sieht man ja auch oft Bilder von Menschen die dann wirklich ähm von weißen Personen verstümmelt wurden und so weiter

I: Mhm

Lara: und das sieht man jetzt hier nicht direkt aber; ich kann mir auch vorstellen dass die natürlich sehr sehr doll gelitten haben und versklavt waren

I: Mhm

Lars: Ja also ich glaube die Leute sind auch also die Ureinwohner sind teilweise auch äh: relativ europäisch angezogen, also äh ich weiß nicht ob (.) ähm ob das doch auch ähm schon afrikanisch ist, aber ich hab zum Beispiel dieser Mann hier ich finde dieses dieses Hemd das könnte auch irgendwie vom äh von den Imperialisten mitgebracht worden sein (5) mmh ja (eine Idee) jetzt lässt sich nur die Frage stellen warum lässt lässt lassen sich diese Leute von denen (.) durch die Orte tragen

Leonie: Weil sie es können @(.)@

Lars: @Ja@ weil sie (es können wahrscheinlich)

Leonie: Das hat halt echt sowas sehr Dekadentes auch so die Darstellung in- er ist halt in der Mitte irgendwie, dann auch noch genau in der Mitte vom Bild, also es wirkt halt auch so als hätte er sich da irgendwie gezielt halt fotografieren lassen wollen

I: Mhm

Lara: Ja vor allem auch dass er das Bein so raushängt und so richtig provokant in die Kamera guckt,

In dieser Sequenz zeigt sich sowohl ein Verständnis von Fotografien als historische Quelle als auch eine Deutung von Kolonialgeschichte, die selbst Ausdruck von Geschichtskultur ist, wie ich im Folgenden darlegen werde. Grundlegend ist festzustellen, dass die Orientierung der engagierten Bereitschaft und die Anzeige der Professionalität sich auch auf den Umgang mit den Bildern übertragen. Dies zeigt sich auch inhaltlich daran, wie Lara an die Kontextualisierung Kolonialismus sowie die Bedeutungsaufladung der Thematik anknüpft und elaborierend eine Deutung der Bilder in zweifacher Hinsicht eröffnet. So weist Lara darauf hin, dass dieses Bild bzw. die Bilder im Vergleich zu anderen, die sie kennt, harmlos wirken und den Kolonialismus beschönigen, da sie nicht die „Verstümmelung und so weiter“ durch *weiße* Menschen, wie andere ihr bekannte Bilder, zeigen (Z. 152–154). Der Hinweis der Auswahl dieser Fotografien durch den Abgleich mit ihren Kenntnissen zu Kolonialismus eröffnet zum einen eine kolonialkritische Deutung von Kolonialismus als etwas, das vor allem Gräueltaten und Versklavung umfasse, was sich für sie jedoch nicht auf diesen Bildern dokumentiert. Zum anderen zeigt sich in ihrem Handeln das von Leonie bereits

zuvor angedeutete Verständnis für eine Perspektivität von Bildquellen. Damit einhergehend liefert sie eine erste inhaltliche Quellenkritik der Bilder. Diese Quellenkritik an den Fotografien wird von Lars durch seine Deutung der Bekleidung exemplarisch weiter ausgeführt. Er weist hierzu auf Aspekte hin, die für ein gezieltes Fotografieren der *weißen* Person sprechen, was zu einer ersten inhaltlichen Zwischenkonklusion sowie Quellenkritik an den Fotografien führt.

Hervorzuheben ist im Hinblick auf die Bilddeutung, wie Lars die seiner Ansicht nach europäisch gekleideten Einheimischen als ein Argument für die Verharmlosungsabsichten in den Bildern sieht. Demnach diene die Bekleidung der schwarzen Menschen dazu, ein positives Beispiel für ein Gelingen der Zivilisierungsmission zu inszenieren. Bemerkenswert ist daran, wie diese Interpretation der Kleidungsstücke in einem direkten Gegensatz zur Interpretation der Kleidungsstücke in der Gruppe der *Konventionsanpasser:innen* steht. Diese interpretieren dieselben Kleidungsstücke als Argument für eine Dichotomie zwischen Kolonialherren und Kolonisierten sowie diesbezügliche ‚Zivilisationsunterschiede‘ (vgl. Kapitel 5.2). Daran wird deutlich, mit welchen unterschiedlichen Deutungen im Hinblick auf Kolonialgeschichte die beiden Gruppen an die Bilder herantreten und wie sich dies in den Bildpraktiken und den dabei geäußerten Deutungen dokumentiert. Außerdem fällt im Vergleich zu den *Konventionsanpasser:innen* sowie später auch den *Geschichtspröfilier:innen* auf, dass in dieser Gruppe eine schulische Routine der Bildbeschreibung und deren Erfüllung keine Rolle für den Umgang mit den Kolonialfotografien spielt, sondern sie sofort inhaltlich werden.

Auf Basis dieser inhaltlichen Positionierungen vollziehen sie dann auch quellenkritische Überlegungen zu den Intentionen der Kolonialfotografien. Deutlich wird dies u.a. an den Ausführungen von Leonie und Lara gegen Ende der Sequenz, in der sie die Deutung des verharmlosenden Charakters der Bilder anhand von Details des Bildes mit den sechs Personen und dem Mann mit dem Hut in der Mitte noch einmal weiter untermauern. Diesbezüglich kommen sie zur Schlussfolgerung, dass das Bild aufgrund der Zentrierung auf den *weißen* Mann, der „genau in der Mitte“ sei (Z. 167), gezielt fotografiert worden sei. Lara unterstützt die Deutung der gezielten Darstellung und nennt weitere Argumente, die dies untermauern. Dazu führt sie das Beispiel des heraushängenden Beines sowie des „provokanten Blickes“ des *weißen* Mannes in die Kamera an und bringt die Interpretation des Bildes somit zu einer ersten Konklusion (Z. 167–172). Darauf rekurriert Leonie wiederum etwas später, wenn sie für die Gruppe zu einer Konklusion bzgl. der Perspektivität und den damit zusammenhängenden Intentionen solcher Bildaufnahmen kommt: „(Das ist) vielleicht

auch so ein bisschen ein Symbolbild [,] wie sich die *Weiß*en halt selbst gesehen haben, im Vergleich zu den Indigenen“ (Z. 222–223). Stellvertretend für die Gruppe deutet sie die Kolonialfotografien als Symbolbilder für die damalige westliche Ideologie einer ‚Zivilisierungsmission‘.

Ähnlich wie bei den Konventionsanpasser:innen fungieren die Kolonialfotografien somit als narrative Abkürzung für bereits bestehende Deutungen sowie Positionierungen zu Kolonialgeschichte, was sich auch daran zeigt, dass sehr schnell ein Konsens zur Bilddeutung in der Gruppe entsteht. Im Unterschied zu den Konventionsanpasser:innen kommt diese Gruppe ausgehend von ihrer kolonialkritischen Position zu einer quellenkritischen Einordnung der Fotografien im Hinblick auf deren Entstehungs- sowie Verbreitungskontexte und die im Bild angelegten Perspektiven. Erwähnenswert ist zudem, wie diese Gruppe auf die Erwähnung von Merkmalen äußerer Quellenkritik oder einer Orientierung an Schritten der Bildinterpretation vollkommen verzichtet und sich stattdessen auf inhaltliche Aspekte einer Quellenkritik fokussiert. Erst anschließend nehmen sie Bezug auf weitere Details der Fotografien, wie z.B. die Mimik und Gestik der Personen (Z. 191–203). Dies dient aber, wie bei den Konventionsanpasser:innen (vgl. Kapitel 5.2), v.a. dazu, ihre Deutung der Bilder zu belegen.

Des Weiteren ist hervorzuheben, dass im Anschluss an die Bilddeutungspassage eine Phase der Aufzählung von historischen Beispielen erfolgt, in der auf die „Rassentrennung Südafrikas“, die „Christianisierung Südamerikas“, „ausbeuterische Verträge mit afrikanischen Königen“, den „transatlantischen Sklavenhandel“ sowie generell die Ausbeutung unter Vorwand der Christianisierung verwiesen wird (Z. 217–221; 233–237; 257–272; 286–289). Die Gruppe kontextualisiert somit ihre kolonialkritische Deutung weiter und bezieht sich hierzu v.a. auf Verbrechen sowie Gräueltaten im Zuge des Kolonialismus. Diese Schwerpunktsetzung auf das für sie im Rahmen von Kolonialismus geschehene Unrecht ist als ein über die Themenzentrierung hinausgehender *normkritischer* Modus zum Umgang mit Kolonialgeschichte zu deuten. Das Resultat dessen ist eine gemeinsam geteilte Bildinterpretation, in der die Kolonialfotografien als selektive sowie perspektivische Darstellungen eines *weißen* Zivilisationsanspruchs und somit als Symbolbilder der Rechtfertigung von Kolonialisierung gedeutet werden. Geschichtsdidaktisch erfolgt somit eine kritische Auseinandersetzung mit der Intentionalität der Fotografien, wobei der Ausgangspunkt in ihrer gemeinsam geteilten kolonialkritischen Position und nicht in den Kolonialfotografien liegt.

Wie sehr ihre Deutung auf den angeführten Modus der *Normkritik* zurückgeht, lässt sich an den folgenden Aushandlungen zur Titelfindung aufzeigen. Hierzu weist Leonie zunächst die Vorschläge „Machtgefälle“ und „Ausbeutung“ als zu wenig kritisch zurück (Z. 361 f.). Stattdessen möchte sie lieber noch stärker auf ihre Kenntnisse aus dem Geschichtsunterricht und hier speziell auf ein Gedicht von Rudyard Kipling aus der Zeit des Kolonialismus eingehen. Diese historische Quelle hat sie so verstanden, wie sie später ausführt, dass die Kolonialherren es als ihre Aufgabe wahrnahmen, Indigene zu zivilisieren, wobei sie im Titel darauf ironisch Bezug nehmen möchte (Z. 375–383). Dementsprechend besteht Leonie und im Anschluss daran auch Lara unter Verweis auf ihren Geschichtsunterricht darauf, auch die Gewalttaten sowie die historischen Argumente der Kolonialherren für dieses Verhalten in den Titel aufzunehmen. Als Kompromiss einigen sie sich schlussendlich auf den Titel, *„The white man's burden“*, und folgende Begründung: *Idealisierung der eigenen Taten, seitens der Kolonialmächte (= sahen es als deren „Pflicht“ an, ihre Kultur und Werte zu verbreiten)*. Bemerkenswert ist die nachfolgende Erläuterung des Titels:

Sequenz: Nachfrage Begriff Idealisierung und Erläuterung (Z. 496–521)

I: [...] was könnt ihr vielleicht noch dieses Wort Idealisierung, äh für die Bilder erklären? was ihr damit meint,

Lara: Ja also wir hatten ja schon darüber gesprochen dass das Bild wahrscheinlich gestellt ist?

I: Mhm

Lara: Und extra dafür gemacht wurde dass man quasi die Ausbeutung und Versklavung von Menschen äh verharmlost und ich denke mal in dieser Idealisierung der eigenen Taten, also es war ja jetzt wahrscheinlich eher weniger sodass man wirklich dachte man hilft den hilft LdenJ

I: LMhmJ

Lara: Menschen vor allem weil man eben selber vor Ort war sondern man hat genau gesehen wie man die Person ausnutzen kann dass man die auspeitschen körperlich misshandeln was auch immer kann, ähm und dass man sich das quasi aber schöngeredet hat um das eigene Gewissen, bisschen zu beruhigen und natürlich auch weil (.) ganz viele Nationen natürlich auch Deutschland extrem davon profitiert haben in Bezug auf Ressourcen und Arbeitskräfte und man deswegen das auch nicht wirklich stoppen wollte sage ich mal, weil man die ja nicht bezahlen nicht bezahlt hat also man hat quasi kostenlose Arbeit äh Ressourcen und jemanden den man misshandeln kann bekommen

Leonie: Das ist halt auch eine Rechtfertigung

I: Mhm

Leonie: dafür dass man halt diese Maßnahmen

I: Mhm

Leonie: alle gemacht hat also ja aber wir haben ja auch die Pflicht halt unsere Werte zu verbreiten das bringt denen ja dann im LNachhineinJ

I: LMhmJ

Leonie: LauchJ

I: LMhmJ

Leonie: was und das war ja das womit man das so ein bisschen versucht hat zu legitimieren,

Zusammenfassend werden anhand dieser Erklärungen zu der Titelformulierung nicht nur die kolonialkritische Positionierung der Gruppe und dementsprechende Kenntnisse erkennbar, sondern auch die Schwerpunktsetzung von Leonie und Lara auf einen *normkritischen* Umgang mit Kolonialgeschichte tritt deutlicher hervor. Wiederum liegt ihr Schwerpunkt nämlich auf der Kritik an den Handlungen der Kolonisatoren und es werden damalige „Werte“ von Kolonisatoren deutlich kritisiert. Hierzu versetzt sich Leonie nahezu in die Sichtweise von ehemaligen Kolonialmächten sowie Kolonisatoren, wie v.a. an dem von Leonie genutzten „Wir“ und „unsere Werte“ (Z. 517) für die Perspektive von Kolonisatoren deutlich wird. Allerdings baut sie dabei auch eine kritische Distanz zu den damaligen kolonialen Denkweisen auf. Leonies und Laras Aussagen liegt somit ein Umgang mit Geschichte zugrunde, der darauf abzielt, nicht nur eine damalige Ausbeutung zu kritisieren, sondern auch das dazu vorgebrachte Argument einer vermeintlichen Zivilisierungsmission zu entkräften. Darin angelegt ist eine Kritik an damaligen Wert- und Normvorstellungen von Kolonisatoren aus heutiger Sichtweise. Es wird also ersichtlich, wie für die Verhandlung der Thematik Kolonialgeschichte grundlegend eine von Leonie und Lara eingebrachte Spielregel der *Normkritik* weiter hervortritt und auch dominant wird. Wie dominant die Spielregel eines *normkritischen* Zu- und Umgangs mit Kolonialgeschichte über das Gespräch hinweg wird, zeigt sich auch darin, wie sie gegen Ende des Gesprächs wieder auf die Bedeutung der Thematik Kolonialgeschichte zurückkommen.

„So so super superwichtig [...] weil diese Strukturen immer noch bestehen“

Während z.B. die *Konventionsanpasser:innen* immer wieder auf ihre Strategien der Konventionsanpassung zurückkommen (vgl. Kapitel 5.2), kommt diese Gruppe immer wieder auf die Thematik Kolonialgeschichte zurück und vergleicht sie in ihrer Wertigkeit auch mit der Behandlung des Nationalsozialismus (Z. 2430–2470). Exemplarisch dafür steht folgende Aussage:

Leander: „[...] und ich finde halt einfach Kolonialismus ist (.) so so super superwichtig vor allem weil es schon so lange her ist und weil diese Strukturen immer noch bestehen und so viele Menschen wissen gar nicht was also was genau das ist [...]“ (Z. 2449–2451).

Bezeichnenderweise ist es zunächst Leander, der sich am Anfang noch sehr zurückhielt und aus Enttäuschung den Geschichtsunterricht abgewählt hat, aber sich an dieser Stelle deutlich zur Beschäftigung mit der Thematik positioniert. Außerdem wird anhand der hier geäußerten expliziten Bezüge zur Gegenwart deutlich, dass diese Gruppe den Schwerpunkt ihrer Aushandlungsprozesse auf die Kritik an diskriminierenden sowie rassistischen Gesellschaftsstrukturen legt, die für sie ausgehend von der Zeit des Kolonialismus „immer noch bestehen“ (Z. 2450). Der Gruppe geht es somit in ihrer Auseinandersetzung mit Kolonialgeschichte auch um eine Gesellschaftskritik. Ausgehend davon stellen sie zudem Forderungen an zukünftige Umgangsweisen damit im Geschichtsunterricht:

Sequenz: Kolonialgeschichte und Schule (Z. 2548–2561)

Leander: Hat Deutschland jetzt nicht auch letztes Jahr den Genozid irgendwie? (.)

Leonie: (.) (wir) Lhaben immer noch Irgendwelche SchädelknochenJ

Leander: LEingesehen oder so?J

Leonie: aus Nigeria hier in Deutschland (gehabt), ((legt Hand hörbar auf dem Tisch ab))

Leander: Ja und es wurde jetzt irgendwie jetzt müssen die finanzielle Güter bereitstellen? (.) toll

I: Mhm

Leander: @(.)@ aber Lin der Schule wird es nicht thematisiert also es tut mir leid aberJ

Leonie: LAber auch so etwas das hatten wir ganz kurz ange(führt)J in meinem Unterricht aber auch darüber ist kaum geredet worden das ist bei uns im Unterricht besprochen worden weil das dann medial so hochkam

Leander: Ja

Leonie: Aber sonst

Lara: Ja

Leanders Kritik am Geschichtsunterricht sowie seine darüber hinausgehenden Kenntnisse unterstreichen, dass die Gruppe sich schon fast in einem aktivistischen Reden befindet und ihren Schwerpunkt durchweg auf eine Thematisierung von Kolonialverbrechen legt. Selbst Leonie, die ihren Geschichtsunterricht grundlegend als professionalisierend wahrnimmt, erachtet koloniale Verbrechen als nicht ausreichend behandelt.

Insgesamt lässt sich für den dominanten Modus des Umgangs mit Kolonialgeschichte in dieser Gruppe somit bereits festhalten, dass sich die Gruppe ausgehend von einer Bereitschaft zur Beschäftigung mit Kolonialgeschichte auf eine gemeinsam geteilte *normkritische* Spielregel im Umgang mit Kolonialgeschichte einpendelt. Diese ist nicht nur von kritischen Bezügen auf Kolonialgeschichte geprägt, sondern zielt vielmehr auf eine Kritik an gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen ab. Dementsprechend lässt sich hinter der Deutungspraktik der *Themenzentrierung* für den Umgang mit Kolonialfotografien sowie der kolonialkritischen Deutung eine dahinterliegende Spielregel der *normkritischen* Beschäftigung mit Kolonialgeschichte rekonstruieren. Diese ist in Teilen von Erfahrungen und Kenntnissen aus dem Geschichtsunterricht geprägt, übersteigt diese allerdings auch in der Fokussierung auf koloniale Verbrechen. Vor diesem Hintergrund deutet die Gruppe die Kolonialfotografien als Symbolbilder einer *weißen* Zivilisierungsmission im Zuge von Kolonialismus, die es auch im Hinblick auf heutige Gesellschaftsstrukturen zu kritisieren gilt. Dass diese Fokussierung und die Art und Weise der Kolonialkritik nicht allein auf die kolonialkritische Position der Gruppe zurückzuführen ist, sondern Teil der *normkritischen* Spielregel des Zu- sowie Umgangs mit Kolonialgeschichte darstellt, verdeutlicht ebenfalls die Kontrastierung mit einer weiteren kolonialkritischen Gruppe, den *Gegenwartsbezieher:innen*. Zwar argumentieren die *Gegenwartsbezieher:innen* auch aus einer kolonialkritischen Position, fokussieren sich aber in ihrer Diskussion auf das „Leid der Schwarzen Menschen“ und identifizieren sich mit der Perspektive der Kolonisierten, statt sich auf die Kolonisatoren zu fokussieren (vgl. Kapitel 5.6).

D. ‚Ganz andere Perspektive‘ und ‚Osterhammel gecancelt‘

Zunächst ist zu erwähnen, dass diese Gruppe mit insgesamt über dreiunddreißig Minuten ebenfalls sehr ausgiebig über die Deutungen und ihre eigenen Überschriften für diese Deutungen diskutiert. Dabei lässt sich eine Deutungspraktik der *Perspektivierung und Positionierung* in den Umgängen mit den weiteren Bilddeutungen rekonstruieren, wie auch an folgender Reaktion auf die Deutung Azamedes aufgezeigt wird:

Sequenz: Erste Reaktion auf Deutung Azamedes (Z. 619–663)

Lara: ((Lara liest erste Deutung von Azamede vor)) In Gebieten des heutigen Togos ließen sich zwar lokale Machthaber als Zeichen ihrer Macht in Hängematten transportieren (.) ließen sich zwar lokale Machthaber als Zeichen ihrer Macht in Hängematten transportieren? (2) [...] **Okay** dann ist der Satz zu Ende @(!)@ Das Tragen der Europäer bedeutete jedoch nicht automatisch die Anerkennung der Europäer als neue Machthaber. Das Tragen der Europäer konnte ein

Zeichen der Gastfreundschaft von lokalen Herrschern gegenüber Europäern sein zum anderen konnte es auch Anzeichen des Widerstands sein im Togo wurden Europäer (.) vor,

Leander: LAllemJ

Leonie: LAllemJ

Lara: Vor allem in Hängematten aus Baumwollstoff getragen diese wurden ansonsten nur genutzt um Tote zu transportieren Lbeziehungszweise zu beerdigenJ vergleiche Azamede 2016

Lars: L((Lautes Ausatmen/leichtes Lachen))J

I: Mmh was sagt ihr dazu also ich hänge mal diese beiden Bilder hier auf,

Leander: Also ich finde das gibt dem Ganzen jetzt nochmal eine ganz andere Perspektive

Lars: L@(..)@J

Leander: Lalso ich finde das ei-J

Leonie: LMhm jaJ

Leander: Also ich würde es jetzt nicht positiv betiteln wenn ich in ein Land komme und da rumgetragen werde aber es hat ja ein ganz anderes Zeichen als wir dachten ja das steht so ein bisschen für Ausbeutung Unterdrückung der indigenen Menschen in Afrika aber das ist ja eigentlich so ein Höflichkeitszeichen dann jetzt eher (.) wenn das jetzt wirklich so gewesen ist,

Lars: Also und da vielleicht auch dass sich die Europäer damals gar nicht darüber so bewusst waren was ähm die Menschen mit ihnen gemacht haben ähm natürlich kann man davon ausgehen dass die Europäer das im Auftrag äh: so gebracht haben dass sie in gerade in diesen ähm Aufrichtungen ähm (.) äh herumgetragen werden aber wenn tatsächlich nicht von den indigenen Menschen ähm dann gesagt worden ist okay wir tragen euch jetzt freiwillig äh in diesen Hängematten herum dann kann man vielleicht davon ausgehen dass die Europäer dachten okay das (.) äh wir sehen wir werden schon als Machthaber angesehen aber die äh Menschen die dort gelebt haben eigentlich wussten dass es ein Zeichen vielleicht auch von Gastfreundschaft

Lara: Mhm

Lars: oder was wir auch oder was eben dort auch steht ein Zeichen von äh ein himmlisches Zeichen ist und dass die Leute dann eben ähm ganz genau wussten dass diese Europäer sich eigentlich zum Affen machen also (.) sich sich

Leonie: Wobei sie das ja selbst nicht wussten das ist ja das Lustige daran wahrscheinlich

Lars: Also die Indigenen meinst du

Lara: Ne jaja die Indigenen wussten das aber die Europäer wussten Lja in dem Moment nichtJ dass man

Lars: LGenau:J

Leonie: sich über sie Llustig machtJ

Lars: LGenauJ

Leander: LMhmJ

Lars: Genau die Europäer

Leonie: Also das ist so ein bisschen stiller Widerstand quasi?

Zuerst reagiert Leander auf die Deutung und wirkt vor dem Hintergrund der eigenen Interpretation überrascht von der dazu querliegenden Bildinterpretation, weswegen er es als „ganz andere Perspektive“ erkennt sowie die Frage aufwirft, inwiefern das „wirklich so gewesen ist“ (Z. 640). Trotz seiner Überraschung zeigt sich in seiner Reaktion sowohl eine erste Wahrnehmung der Perspektivität der Deutung Azamedes als auch ein Versuch des Verstehens der Deutung. Auch das Lachen von Lars kann dahin gehend als Anzeichen für Überraschung gedeutet werden, wobei auch er anschließend versucht, die Deutung zunächst nachzuvollziehen. Außerdem führt Lars weiter aus, dass er darin zwei unterschiedliche Perspektiven ausmache. Demnach hätten Europäer:innen das Tragen anders verstanden als Indigene, sodass Europäer:innen die Intentionen der Gastfreundschaft oder auch der Kritik nicht verstanden hätten. Damit erklärt er die Deutung für sich und die Gruppe in seinen Worten und liefert dadurch indirekt auch eine Erklärung für Leanders Frage, ob das so gewesen sein könnte. Wie sehr er versucht, die Deutung nachzuvollziehen, wird an der Übertragung in seine Sprache, „zum Affen machen“, ersichtlich (Z. 653). Leonie betont dann ebenfalls, dass dies Europäer:innen wahrscheinlich nicht bewusst war, wie die Einheimischen sich über „sie lustig machen“. Nach einem Verständnisaustausch mit Lars kommt sie dann allerdings zu der Zwischenkonklusion, dass es für sie ein „stiller Widerstand“ sei (Z. 654 u. 663).

In dieser Reaktion auf die für sie zunächst überraschende sowie in Teilen anfänglich bezweifelte Deutung dokumentiert sich, wie sich diese Gruppe trotz ihrer abweichenden Bildinterpretation dennoch auf diesen Perspektivwechsel einlässt und versucht, diese Deutung nachzuvollziehen. Wobei in der Gruppe auch diskutiert wird, dass dies erst mal nur eine „Interpretation aus dem Jahre 2016“ sei (Z. 788–792). Dennoch lässt sich dieses Verhalten des Einlassens und Durchdenkens einer „ganz anderen Perspektive“ (Z. 633) als Fortsetzung der Orientierung der engagierten Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Kolonialgeschichte für den Umgang mit den kontroversen Deutungen interpretieren, ohne dass dabei die eigene Positionierung verändert wird. Dies unterstreichen ebenfalls die Antworten zur Nachvollziehbarkeit der Deutung:

Sequenz: Nachvollziehbarkeit der Deutung Azamedes (Z. 746–774)

I: Mhm spannend und findet ihr findet ihr denn die Interpretation für diese beiden Bilder nachvollziehbar, so oder ListJ

Leonie: LDas schonJ

I: sie abwegig für euch

Leander: (Ich finde die) nachvollziehbar also aus der Perspektive

Leonie: Ja

Lara: Ja

Lars: Also wie jetzt

Lara: Ich denke mal also am Anfang

Lars: Akustisch *akustisch* L(glaub ich)J

Leander: LAus der Perspektive.J

Lars: (Nein) aber der gan- ganze Satz

Leander: Ja ich finde es nachvollziehbar aus der LPerspektiveJ

Lars: LOkayJ ja freut mich @(..)@

Lara: Ich denke mal wenn man nur das Bild hat dann: ist das natürlich (.) nicht so das Offensichtlichste wo man dran denkt aber wenn man jetzt diese Interpretation liest dann (.) ergibt das schon Sinn

Leonie: Das ist aber lustig weil das ist ja jetzt gar nichts woran wir vorher gedacht hatten also unsere Interpretationen gingen ja in eine ganz andere Richtung

Lars: @(..)@

Leonie: (1) aber trotzdem hat man da jetzt nicht das Gefühl dass man sagt ne das kann ich nicht nachvollziehen LoderJ

I: LMhmJ

Leonie: das finde ich irgendwie abwegig mir gefällt die Interpretation auch Ldeutlich besserJ

Lars: L@(..)@J

I: L@(..)@J

Leonie: Aber @(..)@ das ist halt nicht unbedingt die erste Ersichtliche auf die man jetzt kommen würde

Lars: (1) Also ähm ich finde das ergibt auch Sinn

Hier zeigt sich, wie sehr sich diese Gruppe auf die erste Azamede-Deutung einlässt, ihr aber ebenfalls bewusst ist, dass es eine andere und für sie anfangs nicht naheliegende Perspektive darstellt. Obwohl, wie Lara anfügt, es nicht „das Offensichtlichste“ für das Bild ist und auch Leonie anführt, „unsere Interpretationen gingen ja in eine ganz andere Richtung“, betonen sie, dass die Deutung aus der Perspektive der Einheimischen nachvollziehbar ist und ihnen die Interpretation „gefällt“ (Z. 749 u. 770). Dennoch fügt Leonie gegen Ende der Sequenz nach der Bekundung ihres Gefallens an der Deutung noch einmal an, dass dies nicht die „erste Ersichtliche“ sei, „auf die man jetzt kommen würde“ (Z. 772 ff.). Die Wiederholung dieser Aussage unterstreicht, wie die Gruppe trotz der An-

erkennung für die Deutung Azamedes gleichfalls auf ihrer eigenen Bilddeutung beharrt. Dementsprechend lässt sich die Umgangsweise als Perspektivierung und Positionierung charakterisieren, die sich im Folgenden als Deutungspraktik *Perspektive und Position* bezeichnen lässt.

Im Vergleich der Gruppen untereinander lässt sich zudem hervorheben, dass alle Gruppen an ihren Bilddeutungen festhalten. Allerdings versucht diese Gruppe im Gegensatz zu anderen Gruppen stärker „andere Perspektive[n]“ anzuerkennen (Z. 633). Dies lässt sich auch als Ambiguitätstoleranz im Umgang mit unterschiedlichen bzw. kontroversen Perspektiven interpretieren,¹⁰⁵ sodass weitere Deutungen zwar nicht gleichwertig neben der eigenen Deutung stehen, weitere Deutungen aber auch nicht als gleichgültig erscheinen. Wie relevant der Gruppe eine kritische Betrachtungsweise von Kolonialismus ist und wie sehr sie sich auch dazu veranlasst fühlt, sich gegen jede Verharmlosung von Kolonialverbrechen deutlich zu positionieren, belegt auch ihre Kritik an Teilen der Formulierung in der Deutung von Jürgen Osterhammel (Osterhammel 2009a):

Sequenz: Reaktion auf die Deutung von Osterhammel (Z. 845–871)

I: Ja also ähm dann: (.) lässt uns mal zurückkommen [aus der Pause] wir haben noch eine weitere Interpretation äh dieser Bilder

Leander: Ganz komische Interpretation

Leonie: Ich habe es schon gelesen

I: Aha

Leander ((liest Osterhammel Deutung vor)): Die Kolonialherren entwickelten einen eigenen Stil um ihre Macht zu demonstrieren, dazu gehörte auch das Reisen im Kolonialstil mit Sänfte Hängematten Hängematte und Sonnenschutz, die westeuropäischen Kolonialherren beuteten ihre Untertanen zwar aus und ließen gelegentlich Genozid geschehen hatten aber kein Interesse daran Arbeitskräfte und Steuerzahler umzubringen

Lara: Ähm: (1) ich finde die Wortwahl LextremJ

Leonie: LInteressantJ

Leander: LProblematischJ

Lara: ja interessant du sagst es schon vor allem ließen gelegentlich Genozid geschehen also dieses gelegentlich hört Lsich schon malJ

Leander: LUnd es war ausbeutendJ

105 Der Begriff der Ambiguitätstoleranz leitet sich hier u.a. aus den Ausführungen Thomas Bauers ab. Seiner Ansicht nach geht es gesellschaftlich darum, Ambiguitäten und Widersprüche aushalten zu können (Bauer 2018).

Lara: Genau erstens dieses gelegentlich hört sich schon mal irgendwie respekt- und los an und auch ließen geschehen das war ja nicht so als wär das was irgendwie ein Prozess den man dann mal ab und zu mal nicht aufgehalten hat sondern das ist ja was was aktiv durchgeführt wurde und auch von der Person so gewollt wurde also dieses ließen geschehen, finde ich verharmlost das nochmal das ist so ja ähm das ist einfach passiert (.) da haben wir dann in dem Moment nicht aufgepasst und das ist dann passiert und wir haben da nichts gegen gemacht aber das ist ja das absolute Gegenteil deswegen

Leonie: Das hört sich auch wie so ein Einzelfall

Lara: Ja

Leonie: Da ist mal einer gestorben aber Genozid impliziert ja eigentlich dass es halt sich halt um ein Volk handelt was irgendwie gezielt umgebracht wurde

Im Gegensatz zur Reaktion auf die erste Deutung Azamedes wird hier einem Aspekt der Deutung Osterhammels vehement widersprochen. Konkret handelt es sich hier um die Formulierung „gelegentlicher Genozid“ (Osterhammel 2009a, 5). Diese wird nicht nur als kolonialverharmlosend problematisiert, sondern sie regen sich regelrecht darüber auf, was sich an den häufigen Überlappungen im Sprechen zeigt. Diese gemeinsame Reaktion lässt sich daher als Fokussierungsmetapher interpretieren und unterstreicht, wie gemeinsam geteilt die Spielregel der *Normkritik* ist. Gegen diese wird hier ihrer Ansicht nach durch eine verharmlosende Ausdrucksweise in Bezug auf die Verbrechen des Kolonialismus verstoßen. Hierzu führen sie auch Argumente an, wie z.B. die problematische passive Ausdrucksweise im Zusammenhang mit dem Wort Genozid. Außerdem gibt Leonie zu verstehen, dass durch die Deutung für sie ihr gesamtes Verständnis von Genozid ad absurdum geführt wird.

Hinsichtlich des Umgangs mit der Osterhammel-Deutung ist zudem anzufügen, dass sich die Diskussion jedoch noch einmal wendet, wenn der Fokus auf den ersten Satz der Deutung gerät, wodurch in Ansätzen eine Reflexion der eigenen Deutung erfolgt. Wiederum ist es Leonie, die diesen Aspekt in die Diskussion einbringt und darauf hinweist, dass „der gar nicht so weit weg ist [,] von dem [,] was wir am Anfang auch gesagt hatten“ (Z. 897–899). Daraus entwickelt sich folgende Sequenz:

Sequenz: Nachvollziehbarkeit der Deutung Osterhammels (Z. 960–977)

Lars: [...] es beschreibt ja ähm genau diese Interpretation die wir auch ähm hatten und äh von daher finde ich es hier durchaus nachvollziehbar und es ist vielleicht auch das allererste was man hier was das man denkt wenn man so etwas sieht

Leander: Also ich würde sagen dass es ich würde es jetzt nicht nachvollziehbar nennen aber es ist logisch aus der Sicht der Kolonialmächte früher weil dieser Satz mit Arbeitskräfte Steuerzahler nicht unbedingt umbringen das ist ja einfach ein Fakt der ökonomisch wie Leonie ja schon angesprochen hat einfach nur Sinn ergibt und logisch für sie ähm erklingt und dass dadrüber der erste Satz den haben wir auch da haben wir ja jetzt nicht viel dran zu kritisieren, egal ob Formulierung oder Inhalt der passt einfach aber auch der Rest bis dahin also stört glaube ich einfach nur die Formulierung ab die bis zum Ende aber das war halt aus der Sicht der Kono-Kolonialherren also es war deren logische also die waren in ihrer verzerrten Realität und das war für sie logisch also nachvollziehbar nicht aber aus der Perspektive schon sinnvoll also nicht sinnvoll Laber ergibt Sinn ergibt SinnJ"

Lars: @().@

Lara: LJa ich finde es ganz lustig weilJ ich finde beide Interpretationen sind welche die man auch logisch nachvollziehen kann und da finde ich auch die eine nicht nachvollziehbarer als die andere was man halt aber merkt uns uns hat die eine [Azamede] einfach deutlich besser gefallen als die andere

Hier zeigt sich die Anerkennung der Übereinstimmung ihrer Deutung mit den ersten Sätzen Osterhammels. Somit versuchen sie auch diese Perspektive, die sie zunächst als kolonialverharmlosend wahrnahmen, als Perspektive nachzuvollziehen. So rahmt z.B. Leander diese Deutung als eine, die aus „Sicht der Kolonialmächte [...] Sinn ergibt“ (Z. 964 ff.). Wie sehr dann jedoch ihr *normkritischer* Rahmen durchscheint, verdeutlicht die Diskussion um die Überschrift:

Sequenz: Streitigkeit um Titelformulierung zur Deutung Osterhammels (Z. 1037–1047)

Lara: Das hört sich dann wieder so harmlos an

Lars: LDas hört sich soJ

Leander: LJa das stimmt auch dieser ganze Text verharmlost das ja allesJ

Lara: LDas ist so ja irgendwie haben wir uns jetzt ein Konzept überlegt und wir wollenJ

Leander: Lnicht wichtigJ

Lara: euch Ldas kurz vorstellenJ

Leander: L(Nicht lesenswert)J

Lara: Ja

Leander: (2) Osterhammel gecancelt

Lara: ().@().@

Leonie: @().@

Zunächst ist noch einmal hervorzuheben, wie sich Leanders Verhalten in der Gruppe gewandelt hat, von jemandem, für den Geschichtsunterricht eine *langweilige Pflicht* ist, die er abgewählt hat, zu einer Person, die lebhaft Perspektiven zu Kolonialgeschichte diskutiert sowie sich dazu deutlich positioniert. Dies mag z.T. auch mit einer parteipolitischen Prägung zusammenhängen, in der das Stellungnehmen und Diskutieren von Deutungen angelegt ist, aber die von ihm auch geäußerte inhaltliche Kritik verdeutlicht, wie sehr er der Thematik eine Bedeutung zuschreibt und diese ausgehend von einer gesellschaftskritischen Grundhaltung diskutiert. Dies zeigt v.a. sein Einwurf der Äußerung „Osterhammel gecancel“ (Z. 1045). In der Art und Weise, wie sich die Gruppe nach einem Einlassen auf die Perspektive auch emotional hochschauelt und es als Verharmlosung empfindet, wird somit deutlich, wie wichtig ihnen eine kritische Positionierung im Sinne einer Spielregel der *Normkritik* ist.

Die Fokussierung auf einen kolonialkritischen Umgang prägt ebenfalls ihre Reaktion auf die zweite Deutung Azamedes.¹⁰⁶ Wiederum versuchen sie zunächst, die Deutung nachzuvollziehen, reiben sich jedoch auch an dieser. Diesbezüglich erkennen sie zwar an, dass die Kolonisatoren von den Einheimischen abhängig waren, um in entferntere Gebiete zu gelangen, aber stellen infrage, inwiefern es dafür nötig war, von Einheimischen getragen zu werden (Z. 1128–1140). Außerdem stört sie die Annahme, die sie in der Deutung sehen, „dass die Europäer:innen in die schwierigen Gebiete gelangen sollen dürften quasi, also dass die das Recht dazu haben [...]“, wie Leonie es ausdrückt (Z. 1147–1149). Anstatt wie bei der ersten Deutung auch Aspekte der Agency von Kolonisierten zu sehen, überwiegt nun v.a. eine Kritik daran, dass die negativen Folgen des Kolonialismus völlig außer Acht gelassen werden. Exemplarisch dafür steht diese Aussage:

Leonie: „(4) Naja also das ist halt die Interpretation das haben wir ja jetzt auch schon ganz oft gesagt die ist halt ein bisschen zu schön ne? also das ist auch wieder dieses verharmlosende was wir jetzt auch schon ganz oft hatten“ (Z. 1181–1183).

106 Zweite Deutungshypothese von Azamede: „Das Arbeiten für die Europäer als Träger oder Übersetzer war kein Akt der Unterwerfung. Es war eine Möglichkeit, gutes Geld zu verdienen. Die einheimischen Träger und Übersetzer waren für die Europäer häufig die einzige Möglichkeit, in die ihnen unbekannten und schwierigen Gebiete zu gelangen. Die Europäer waren somit auf die Hilfe der Einheimischen angewiesen und mussten diese dafür bezahlen.“ Die eigene Übersetzung basiert auf Azamede 2018, 65.

Wiederum zeigt sich, dass sie aufgrund ihres dominanten kolonialkritischen Interpretationsrahmens trotz der Anerkennung von Perspektiven vor allem darauf bedacht sind, Verharmlosungen zu vermeiden. Deswegen betonen sie unter anderem, wie ihnen der Aspekt der „Schreckensherrschaft“ in dieser Interpretation der Fotografien fehlt (Z. 1280).

Wie sehr sie demgegenüber ihre eigene Interpretation der Bilder als überlegen wahrnehmen, wird aus der Zusammenfassung der Deutungen und exemplarisch an Laras Formulierung verständlich. Sie findet den von der Gruppe festgehaltenen Bildtitel für die Kolonialfotografien am besten, „weil das relativ allgemein formuliert ist, weil da keine starke (.) offene (.) ethisch problematische Art äh wertende äh Aussage drinsteckt und deswegen finde ich das eigentlich ganz gut“ (Z. 1355–1357). Auffällig ist hier, wie sie die eigene Deutung als „allgemein“ und wenig problematisch wahrnimmt und der Eindruck besteht, dass sie diese als nicht wertende und nahezu neutrale Formulierung im Vergleich zu den anderen Bildinterpretationen versteht. Dies erinnert einerseits an Konstantins Formulierungen zu einer ‚neutralen‘ Bilddeutung der *Konventionsanpasser:innen* (vgl. Kapitel 5.2), unterscheidet sich andererseits aber in der Hinsicht, dass sich hier viel stärker auf den in der Gruppe gemeinsam geteilten „ethischen“ Rahmen bzw. *normkritischen* Interpretationsrahmen bezogen wird. Dementsprechend wird deutlich, wie sowohl Konstantins als auch Laras Aussage auf die Standpunkte der Gruppen verweisen und wie sie diese als ‚neutral‘ oder ‚wenig problematisch‘ wahrnehmen. Daran zeigt sich, wie diese Gruppen zwar Perspektiven in den Deutungen anderer erkennen und diese auch vor Strukturmerkmalen historischen Denkens diskutieren können, es dennoch eine besondere Herausforderung darstellt, die eigene Standortgebundenheit und die daraus resultierende Perspektive wahrzunehmen bzw. zu reflektieren. Außerdem untermauert Laras Fokussierung auf ethische Maßstäbe, wie die Gruppe Kolonialgeschichte vor Fragen nach gegenwärtigen gesellschaftlichen Norm- und Wertvorstellungen diskutiert und Kolonialgeschichte hierfür ein kritisches historisches Beispiel zur Verfügung stellt.

Als Resümee für den Umgang mit den weiteren Bilddeutungen in dieser Gruppe ist somit festzuhalten, dass sie die in den Deutungen inhärenten Perspektiven jeweils erkennen sowie größtenteils auch versuchen, diese vor ihrer eigenen Position nachzuvollziehen und sich dabei teilweise sogar auf einen Perspektivwechsel einzulassen. Darin zeigt sich grundlegend eine Deutungspraktik der *Perspektivierung und Positionierung*. Im Zuge dessen halten sie durchgängig an ihrer Ausgangsdeutung der Kolonialfotografien fest und positionieren sich selbstbewusst sowie offen. Im Zuge dessen empfinden sie zwar auch Sympathi-

en für postkoloniale Deutungen, lehnen diese allerdings als nicht kritisch genug ab. Allgemein wird an ihrer Wahrnehmung dieser Deutungen als Verharmlosung die dahinterliegende *normkritische* Spielregel weiter erkennbar, die darauf abzielt, sich auch vor der Frage gegenwärtiger ethisch-moralischer Wertvorstellungen kritisch auf Kolonialgeschichte und diesbezügliche koloniale Denkmuster zu beziehen.

E. ‚Auf Basis von Fakten kann man etwas relativ Verlässliches sagen‘

Abschließend ist im Verhältnis zu den rekonstruierten Deutungspraktiken auf die vorgebrachten Erklärungsmuster der Gruppe für ihre Umgänge mit den Kolonialfotografien sowie den dazugehörigen Deutungen einzugehen. Hierzu wird wiederum grundlegend deutlich, wie sehr in dieser Gruppe Einsichten zum Strukturmerkmal der Perspektivität bestehen und diese nicht, wie z.B. bei den *Geschichtsprofilier:innen*, etwas zu Überwindendes darstellt (vgl. Kapitel 5.4). Zunächst führen hierzu Lars und Lara an, dass „beide Interpretationen sogar in der Realität gemeinsam“ auftreten bzw. „gut koexistieren“ können (Z. 989–991). Daneben bestehen auch abweichende Erklärungsmuster und Validierungsstrategien, wie z.B. an Lars späterer Erläuterung von geografischen Unterschieden zu erkennen ist. Demnach seien „alle drei [Deutungen, Anm. DfV] äh genau so passiert [...] in verschiedensten Regionen Afrikas [...]“ (Z. 1384–1385). Ausgehend davon werden die gemeinsam geteilten Erklärungen für die Mehrdeutigkeit der Kolonialfotografien in folgender Sequenz auch vor dahinterliegenden Geschichtsbegriffen verhandelt:

Sequenz: Verschiedene Erklärungen für mehrere Deutungen (Z. 1435–1483)

Lars: (4) Naja es zeigt zum einen dass wir natürlich keine klare Antwort haben also ähm äh diese Interpretation oder diese Spekulation würde es niemals geben wenn wir diese eine klare Antwort hätten und ähm das es (dort) vielleicht auch daran fehlt (.) an Aufarbeitung also wir heute ähm leider in dieser Bildungslücke leben, dass wir es nicht wissen wie es den Leuten damals erging oder äh wie sie sich gegen diese Unterdrückung gewährt haben wie die Unterdrückung genau aussah auch wenn wir natürlich wissen dass es äh zu Todes zu vielen Todesopfern geführt hat und ähm ob es vielleicht doch eine Art Kooperation zwischen diesen Leuten gab also dass äh finde ich zeigt das vor allen Dingen,

I: Mhm

Lara: Also ich glaube schon dass es irgendwie (.) Quellen gibt die natürlich auch dokumentieren wie die Menschen ähm die dort misshandelt wurden gelebt haben, ähm also was zum Beispiel (.) auch heute noch so als Quelle genutzt werden kann sind zum Beispiel Lieder die die Sklav:innen dann äh gesungen haben aber dadurch dass sie keinen Besitz hatten und auch äh nicht schreiben konnten größtenteils, und wenn sie schreiben konnten dann wurden ihnen Notizen und so weiter natürlich auch weggenommen ähm ist quasi das Einzige was bleibt so die mündliche Übermittlung von Liedern und natürlich alles was dann die ähm Europäer:innen

daraus gemacht haben und was die gesagt haben was so war was natürlich sehr realitätsfern war,

Leonie: Ich glaube es kommt stark darauf an auch aus welcher Sichtweise (.) man interpretiert und was man auch selber als Interpret irgendwie einen Bezug zu dem Thema hat weil die beiden (.) Interpretationen die jetzt am positivsten sind aus der Sicht der Indigenen sind von jemanden der ja selber auch aus diesem Land kommt

I: Mhm

Leonie: also vielleicht waren dann die Interpretationen für die Person einfach naheliegender oder vielleicht auch ich meine die Person kennt sich auch besser in der Kultur wahrscheinlich aus und weiß dann halt auch so etwas wie mit dem Baumwollstoff,

I: Mhm

Leonie: Das wusste jetzt jemand also ich weiß ich möchte jetzt Herrn Osterhammel nicht unterstellen dass er das @nicht wusste@

((Gruppe lacht))

Leonie: aber ihm ist der Gedanke vielleicht ein bisschen ferner also jetzt so jemand der wirklich aus dem Kulturkreis kommt und wir beispielsweise unsere Interpretation geht ja auch (1) fast eher in die Richtung von der zweiten [Osterhammel Deutung, Anm. DFV] dass man sagt man sieht halt diesen Kolonialherren sehr in dieser übergestellten Position, wir kommen ja auch nicht aus dem afrikanischen Kulturkreis also wir sind halt auch irgendwie Schüler und bekommen ja das Bild von jemanden vermittelt der vielleicht eher ist wie Herr Osterhammel zumindest ist das vielleicht das von einem bei uns im Geschichtsunterricht eher mitbekommen würde, [...]

Auffällig an dieser Sequenz zu den Erklärungsmustern und Validierungsstrategien der Jugendlichen für die Deutungen ist, wie Lars' Argumentation zunächst darauf abzielt, dass er von einer eindeutig belegbaren Vergangenheit ausgeht, z.B. wenn er von „klaren Antworten“ spricht, die es nur aufgrund fehlender Quellen nicht gebe (Z. 1436 ff.). Bemerkenswert ist hingegen, wie Lara und Leonie darauf reagieren und dieses Argument unterschiedlich entkräften. So zeigt Lara ein Verständnis dafür auf, dass es für die Verbrechen an Kolonisierten andere Arten von Quellen als Schriftquellen gebe, wohingegen die Überlieferung durch Europäer:innen ihrer Ansicht nach „sehr realitätsfern war“ (Z. 1446 ff.). Damit problematisiert sie zum einen Lars' Ausführungen einer aufgrund fehlender Quellen nicht eindeutig belegbaren Geschichte und liefert zum anderen Argumente für eine empirische Validierung von historischen Deutungen zum Kolonialismus. Gleichzeitig verweist sie dabei auf zwei unterschiedliche Stränge der Überlieferung. Durch ihren Begriff „realitätsfern“ gibt sie zudem deutlich zu verstehen, dass sie Zweifel an den Überlieferungen aus europäischer Sichtweise hat und diesen misstrauisch gegenübersteht. Dies ist kongruent mit der zuvor in den Bildungsgängen sowie Deutungspraktiken gezeigten kolonialkritischen

Position. In der Art und Weise, wie Leonie dies weiterführend aufgreift und anhand des Aspekts „Sichtweisen“ ausführt, lässt sich erkennen, dass ihr und in gewisser Weise der Gruppe die Standortgebundenheit sowie Perspektivität von Deutungen deutlich werden. Exemplarisch wird dies an ihren Ausführungen zur Zugehörigkeit der Deutungen Azamedes und Osterhammels zu unterschiedlichen Kulturkreisen erkennbar. Darüber hinaus dient dieser Aspekt der Zugehörigkeit und die darin angelegte Vorstellung der Standortgebundenheit von Perspektiven auch als Ansatz für die Reflexion der eigenen Standortgebundenheit und Positionierung. Dadurch bringt Leonie die Erklärungen der Gruppe zu einer ersten Konklusion und führt die unterschiedlichen Deutungen auf die jeweilige Standortgebundenheit der Interpreten zurück. Dass dies im Gegensatz zu den *Konventionsanpasser:innen* jedoch keine skeptizistischen Züge annimmt, liegt zum einen an der Relevanzzuschreibung zu der Thematik Kolonialgeschichte und dem damit verbundenen Ziel, mittels Kolonialgeschichte eine Gesellschaftskritik zu üben. Zum anderen bestehen in der Gruppe auch Vorstellungen von Validierungsstrategien, wie eine Sequenz gegen Ende des Gesprächs verdeutlicht:

Sequenz: Validierungsstrategien (Z. 2294–2321)

I: Mhm spannend ähm ist dann ist dann alles quasi nur so Interpretations- und Deutungssache? also könnte da auch alles jetzt stehen? LwäreJ das egal oder gibt es auch wirkliche verlässliche Interpretationen,

Leonie: LAlsoJ

Ich denke es kommt halt darauf an auf welcher Basis jemand seine Interpretation macht wenn man jetzt sagt ich gucke wirklich nur auf das Bild und weiß zu dem Thema vielleicht nichts dann ist es würde ich sagen schon eine Art Deutungssache, wenn jetzt jemand so ein Bild interpretiert der halt einen gewissen Wissensspielraum schon hat zu dem Thema der zu dem Thema vielleicht auch geforscht hat sich darin extrem gut auskennt (.) dann hat der natürlich mehr: Material auf das er seine Interpretation stützen kann wo er halt auch weiß dass das faktisch vielleicht eher richtig ist als jemand der gar kein Vorwissen hat

I: Mhm

Lara: Ja (fünf) Schritte reliability of source ähm Methode genau

I: Mhm ja und äh können wir dann irgendwie (.) verlässliche Aussagen über Vergangenheit also wie es damals gewesen sein könnte ähm anhand dieser Fotografien machen, oder,

Leander: Ja

Lara: Achso wir müssen und gar nicht melden egal ähm L@(jetzt kam) die Schülerin@J

I: L@Ne müsst ihr nicht@J

Leander: LAb jetzt schonJ

Lara: Lich würde daJ ich würde da Leonie voll zustimmen also dass man immer irgendwie ein Stück weit seine Meinung mit einbringt

I: Mhm

Lara: aber ich würde sagen auf Basis von Fakten kann man trotzdem etwas relativ Verlässliches sagen man muss halt versuchen so neutral wie möglich zu sein aber trotzdem rüberzubringen ähm was vielleicht Kritikpunkt oder auch positive Punkte waren falls man denn welche findet ähm aber ich würde sagen generell ist es schon möglich eine verlässliche Aussage darüber zu treffen,

Ausgehend von der Rückfrage des Interviewers bzgl. einer Beliebigkeit von Perspektiven nennen die Jugendlichen ihre Validierungsstrategien, wonach es zwar Deutungssache sei, aber es dennoch einen „Wissensspielraum“ und „Fakten“ gebe, welche Interpretationen für sie verlässlicher machen (Z. 2301 u. 2316). Demzufolge lassen sich diese Argumente zur Validierung von Deutungen als eine Vorstellung der Bedeutsamkeit von empirischer Triftigkeit interpretieren. Geschichte wird somit als etwas Perspektivisches gesehen, aber gleichzeitig besteht auch eine kriteriengeleitete Vorstellung, sodass sich anhand von Überlieferungen und methodischen Umgängen damit einigermaßen „verlässliche“ Aussagen treffen lassen, mit Ausnahme der Überlieferung von Kolonisatoren. Im Sinne einer Kategorisierung lassen sich die geäußerten Erklärungen und die dementsprechenden Umgänge mit Geschichte somit der Position eines narrativistisch-konstruktivistischen Geschichtsbegriffs zuordnen, wobei sich auch Hinweise auf ein kriteriengeleitetes Vorgehen im Sinne der Berufung auf Überlieferungen erkennen lassen (Meyer-Hamme 2023, 144–146).

F. ‚Engagierte und historisch-reflektierte Normkritiker:innen‘

Zusammenfassend lässt sich für diese Gruppe und die analysierten Deutungspraktiken und die dahinterliegende Spielregel des Umgangs mit Geschichte Folgendes grafisch festhalten:

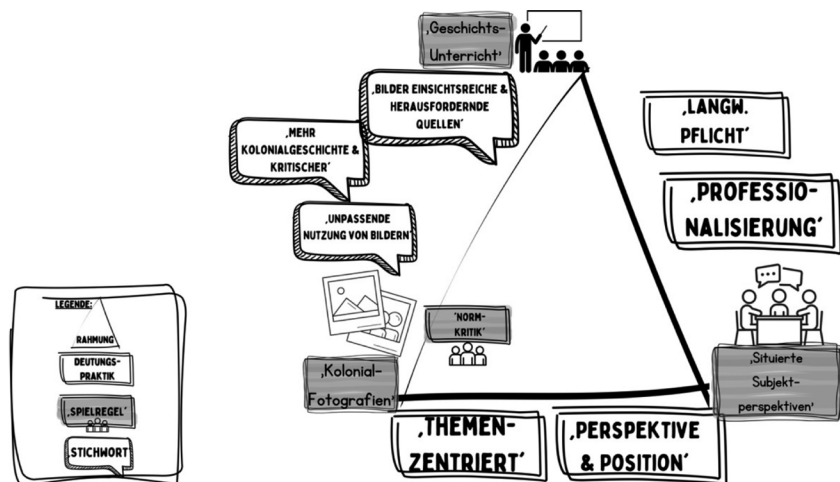


Abb. 12: Deutungspraktiken und Spielregel der Kolonialkritiker:innen (eigene Darstellung)

Zu Beginn des Gesprächs werden in den Erfahrungen der Jugendlichen mit Geschichte Unterschiede dahin gehend deutlich, dass auf der einen Seite der Gruppe Erfahrungen der *langweiligen Pflicht* bestehen, weswegen z.B. Leander Geschichte abwählte. Auf der anderen Seite nehmen Lara und Leonie ihren Geschichtsunterricht als eine *Professionalisierung* im Umgang mit Geschichte wahr. Sie sprechen von einer hohen Interaktivität und berufen sich auf fachspezifische Aspekte, wie z.B. zur Einschätzung der Verlässlichkeit von Materialien, die sie im Unterricht lernen würden. Diese unterschiedlichen Lernerfahrungen setzen sich auch in der Diskussion um die Erfahrungen mit Bildumgängen aus dem Unterricht fort. Während Leander in seinem Zusatzkurs v.a. die Erfahrung von Bildern als Beiwerk und einer unpassenden Nutzung macht, betont der Rest der Gruppe, wie komplex und einsichtsreich Bilder sind und benennt Beispiele dafür. Im Zuge dessen werden die positiven Lernerfahrungen und die erlangten Einsichten in Strukturmerkmale historischen Denkens dominanter. Des Weiteren steigert sich die Bereitschaft zur Beschäftigung mit Bildern, wenn es zur Verhandlung der Kolonialfotografien übergeht. In der gemeinsam geteilten thematischen Einordnung der Bilder und der dabei signalisierten informierten Bereitschaft zur Beschäftigung mit Kolonialgeschichte dokumentiert sich eine grundlegende Deutungspraktik der *Themenzentrierung*. Für ihre Deutung der Kolonialfotografien greifen sie zudem auf Kenntnisse aus dem Geschichts-

unterricht und aus darüber hinausreichenden Diskursen zurück und lesen die Kolonialfotografien als selektive sowie perspektivische Darstellungen. Dabei wird ersichtlich, wie auch sie die Kolonialfotografien als narrative Abbréviation mit ihrer kolonialkritischen Deutung von Kolonialgeschichte mit Bedeutung füllen. In ihrer inhaltlichen Deutung der Kolonialfotografien sowie ihrer Positionierung zu Kolonialgeschichte fokussiert sich die Gruppe zudem immer weiter auf die Verbrechen des Kolonialismus. Besonders Lara und Leonie setzen dabei den Schwerpunkt auf eine ideologiekritische Position, die das *weiße* Überlegenheitsdenken der damaligen Kolonisatoren auch im Hinblick auf darin angelegte Wertvorstellungen kritisiert. In den diesbezüglichen Ablehnungen der Begriffe Ausbeutung und Unterdrückung als zu unkritisch deutet sich an, dass die Gruppe sich auf einen *normkritischen* Modus der Auseinandersetzung mit Kolonialgeschichte als dahinterliegende Spielregel einpendelt. Ein Beleg für diesen normkritischen Zu- sowie Umgang mit Kolonialgeschichte ist, wie die Gruppe gegen Ende des Gesprächs selbst noch einmal auf die Bedeutung der Thematik Kolonialgeschichte zurückkommt. Dabei äußern sie explizit ihre Gegenwartsbedeutung der Thematik, die für sie in der Kritik an den weiterhin bestehenden gesellschaftlichen Strukturen sowie einer fehlenden Aufarbeitung kolonialer Verbrechen besteht. Daran zeigt sich, wie sie mit der Thematik Kolonialgeschichte grundsätzlich eine Kritik gesellschaftlicher Moral- und Wertevorstellungen verbinden.

Im Zuge dieser *normkritischen* Spielregel und ihrer kolonialkritischen Position setzen sich die Jugendlichen ebenfalls intensiv mit den weiteren Bilddeutungen auseinander. Dabei nehmen sie die Deutungen nicht nur als Perspektiven wahr, sondern versuchen ebenfalls, diese trotz Ablehnung in Teilen nachzuvollziehen. In den Deutungspraktiken zeigt sich damit eine Ambiguitätstoleranz und wiederum eine Theoretisierung im Umgang mit weiteren Bildinterpretationen. Darin dokumentiert sich eine Deutungspraktik, die sich als *Perspektivierung und Positionierung* bezeichnen lässt. Diese kollidiert in Teilen auch mit ihrer *normkritischen* Grundausrichtung sowie ihrer kolonialkritischen Positionierung, weshalb sie postkoloniale Deutungen auch aufgrund der darin enthaltenen Agency als ‚sympathisch‘, aber nicht kritisch genug einstufen. Diese Umgänge decken sich auch mit den vorgebrachten Erklärungen für die Existenz unterschiedlicher Deutungen. Nach der Verhandlung mehrerer Erklärungen legen sie sich als Gruppe jedoch darauf fest, dass es sich um Perspektiven handelt, die von unterschiedlichen Standorten formuliert wurden, ohne dass sie dabei vage oder beliebig vorgehen, im Gegensatz zu den *Konventionsanpasser:innen*. An der Betonung der Bedeutung von Überlieferungen und diesbezüglichen Fakten

zeigt sich zudem eine Vorstellung von empirischer Triftigkeit. Dabei heben sie auch ihre eigene Position als Europäer:innen hervor und zeigen Ansätze zur Reflexion ihrer Standortgebundenheit.

In Summe wird ausgehend von den teils professionalisierenden Geschichtsunterrichtserfahrungen auch in Bezug auf Bilder sowie durch ihre Relevanzzuschreibung zur Beschäftigung mit Kolonialgeschichte ein Modus in den gemeinsam geteilten Umgängen dominant, der sich als Spielregel der *Normkritik* charakterisieren lässt. Abschließend lässt sich diese Gruppe daher als *engagiert-reflektierte Kolonialkritiker:innen* bezeichnen.¹⁰⁷

5.4 Die ‚auf Klärung fokussierten sowie kenntniszentrierten Geschichtsprofilier:innen‘

A. ‚Ich bin mit dem Jaguar meiner Eltern da‘

Der Kontakt zu dieser Gruppe entstand ebenfalls über Instagram und verlief dann hauptsächlich über den jungen Koordinator der Seite, der sich in einem ersten Telefonat kurz nach der Anfrage sehr geschmeichelt fühlte. Nachdem wir uns auf einen Samstagnachmittag als Gesprächszeitpunkt geeinigt hatten, organisierte er für den Tag weitere Teilnehmer:innen aus seiner Gruppe, wobei dies etwas kurzfristig verlief. Das Gespräch konnte daher nicht, wie angedacht, in der Parteizentrale durchgeführt werden. Stattdessen organisierte ich einen Raum in ihrer Stadt und bat die Jugendlichen, dorthin zu kommen und uns vor einem der Gebäude zu treffen. Ich war schon etwas eher angereist und hatte mir den Raum angeschaut sowie erste Getränke, Schokolade und Gummibärchen auf dem Tisch verteilt. Nachdem ich mich wieder zum Eingang des Gebäudes begeben hatte, um die Jugendlichen zu empfangen, sah ich einen der Teilnehmer mit dem Taxi vorfahren. Wir warteten dann gemeinsam am Eingang und unterhielten uns etwas zum Kennenlernen. Dabei sagte er, dass er in der Stadt wohne, aber ein Taxi nahm, weil es praktischer und schneller als die öffentlichen Verkehrsmittel sei. Zwei weitere Jungs, die am Gespräch teilnahmen, kamen in einem Auto zum Treffpunkt gefahren. Der, der die beiden zum Gespräch fuhr, ist achtzehn Jahre alt und hatte zu dem Zeitpunkt bereits seinen Führerschein. Deswegen kam er mit einem alten, aber immer noch mehr als ansehnlichen Jaguar angefahren, den er von seinen Eltern geliehen hatte, wie er später ausführte. Ansonsten war noch auffällig, dass zwei von ihnen Klamotten von geläufigen und z.T. kostspieligen Kleidungsmarken trugen, die gut erkennbar auf ihren Polo-Shirts waren.

In den sich schnell entwickelnden Gesprächen mit den drei Jungs auf dem Weg hinaus zu unserem Diskussionsraum betonten sie schnell die Erfolge ihrer Familienangehörigen. Da ging es z. B. darum, dass die Väter in Metropolen im Ausland gearbeitet und gelebt,

¹⁰⁷ Im Folgenden wird diese Gruppe aus Gründen der Lesbarkeit kurz als *Kolonialkritiker:innen* bezeichnet.

andere Familienangehörige an prestigeträchtigen Universitäten im Ausland studiert und z.T. sogar in höheren Positionen unterrichtet haben. Als wir dann am Diskussionsraum ankamen, verteilten wir uns an einem Gruppentisch, den ich zuvor aus mehreren Tischen zusammengestellt hatte, um mit ausreichend Abstand zu sitzen. Ohne großes Zögern stiegen wir dann in das Gespräch ein.

An der Diskussion nahmen drei männliche Jugendliche im Alter von vierzehn, siebzehn und achtzehn Jahren teil. Im Folgenden nenne ich sie Elias, Ben und Paul. Sie gingen zu der Zeit des Interviews alle zu verschiedenen Gymnasien in der Stadt, wobei Elias im Gespräch andeutete, dass er vorher auch mal eine andere Schulform besuchte. Das Gespräch dauerte insgesamt knapp zweieinhalb Stunden und wurde nur durch eine kleine Pause in der Mitte unterbrochen.

Als besonders für diese Gruppe lässt sich bzgl. der Gespräche vorab festhalten, dass diese als Versuche der Selbstdarstellung sowie Verbrüderungsgesten interpretiert werden können, besonders weil jemand betonte, dass ein Familienmitglied an der gleichen Universität wie ich in den USA studiert habe. Die Jugendlichen hatten mich also vor dem Gespräch googelt und hatten einige Infos zusammengetragen.

B. ‚Wenig Leute haben wirklich viel geschichtliche Allgemeinbildung‘ und ‚Dein wirkliches Wissen wird nicht belohnt‘

Bereits in Elias' Reaktion auf die Eingangsfrage zur Beschreibung ihres typischen Geschichtsunterrichts dokumentiert sich sein Zugang zu Geschichte:

Elias: „(2) Naja ähm (.) ich persönlich war immer ein großer Geschichtefan //Mhm// deswegen sehe ich das aus auch aus einer anderen Perspektive so ein bisschen aber ähm (.) ich fand immer dass (.) relativ we:nig Leute wirklich viel geschichtliche Allgemeinbildung hatten, also das bedeutet als man dann darüber geredet über den zweiten Weltkrieg das ist ja das typische Geschichtsthema zweiter Weltkrieg, dann gibt es die () zum Mauerfall ähm da war ich oft überrascht darüber wie wenig (.) Leute eigentlich über ihre eigene Bundesgeschichte sozusagen informiert waren, ähm: das ist mir auf der Realschule damals sehr groß auf- sehr stark aufgefallen und ähm auf dem Gymnasium sieht man es auch noch manchmal“ (Z. 35–43).

Durch Elias' Selbstdarstellung als „Geschichtefan“ (Z. 36) und die Nennung des fehlenden Wissens seiner Mitschüler:innen „über ihre eigene Bundesgeschichte“ als das für ihn Typische für Geschichtsunterricht sowie den Zusatz, dies aus einer „anderen Perspektive“ zu sehen, positioniert er sich als jemand, der seiner Ansicht nach sehr viel historische Kenntnisse dazu hat und äußert damit zugleich Ansprüche, als Experte in der Gruppe wahrgenommen zu werden (Z. 41). Außerdem stellt er sich durch Rückgriff auf seine Schulbiografie als

Bildungsaufsteiger dar. Gleichzeitig eröffnet er somit zu Beginn der Diskussion die Vorstellung von Geschichtsunterricht als Wissensfach mit einem Fokus auf Nationalgeschichte. Dabei schwingt ebenfalls ein normativer Gedanke von historischem Wissen mit, wenn er historische Kenntnisse als „geschichtliche Allgemeinbildung“ rahmt und somit auch normativ für andere voraussetzt (Z. 38). Damit eröffnet er auch ein Verständnis von historischem Wissen als kulturellem Kapital, welches historische Kenntnisse stark aufwertet. Bemerkenswert ist dann, wie dieser von ihm gestellte Anspruch auf eine Führungsposition sowie die Vorstellung von Geschichtsunterricht als Ort der *Wissensvermittlung* bzw. als Ort des Nichtwissens in der Gruppe in Bezug auf deren Erfahrungen anschließend diskutiert wird:

Sequenz: Gemeinsam geteilte Unterrichtserfahrungen (Z. 44–91)¹⁰⁸

I: Mhm und und wie läuft der Unterricht so bei euch ab also was wird da gemacht, wenn ihr es beschreiben könnt ja,

Ben: Ich kann es versuchen denn

I: Ja

Ben: Ähm das ist ziemlich schwer für mich zum Beispiel zu sagen weil ich hatte im Laufe der letzten Jahre immer wieder wechselnde Lehrer und äh mit Lehrer mit Lehrer wechselt auch die Unterrichtsform die Unterrichtsart sehr stark es ist ähm das kann man auch auf andere Fächer ausdehnen dass immer wieder der Ablauf eines Unterrichts äh eigentlich von der Lehrkraft anhängig ist, ähm ich würde aber sagen dass wir ähm ein Großteil verbracht haben (.) meistens dann eine historische Quelle zu bekommen und die dann durchzugehen (.) in der Klasse oder äh in Einzelarbeit

I: °Aha° ja

Paul: Mmh (.) also bei uns war es auch sodass also bei mir ich hatte das Glück dass wir nur ein Jahr also wir hatten nur zwei Lehrkräfte verteilt auf fünf Jahre äh und die eine nur ein Jahr die war auch äh hat relativ wenig Interaktion mit den Schülern gehabt also die hat relativ viel erzählt und ähm hat die Schüler nicht mit ins Gespräch eingebunden und äh man hat dadurch vielleicht gar nicht so viel verstanden weil man nicht richtig eingebunden wurde in das Gespräch und dadurch war auch der Klassenspiegel bei den ähm Klausuren ziemlich schlecht, und äh dann hatten wir eine neue Lehrkraft die habe ich jetzt auch immer noch die bindet die Schüler eigentlich relativ viel ein also sie erzählt halt auch echt viel aber ähm da merke ich auch dass (.) bei Elias was Elias auch schon gemerkt hat dass wir dass viele eine schlechte Allgemeinbildung haben was ähm das Fach Geschichte angeht und ähm das kann ich auch aufs Gymnasium beziehen, (.) da wir äh:m zum Beispiel das war erst vor ein paar Wochen da wurde gefragt ob jemand weiß was DDR bedeutet und da haben sich nur drei Schüler gemeldet, das fand ich relativ erschreckend da dass ähm (.) ja eigentlich wirklich Allgemeinwissen sein sollte (wenn)

¹⁰⁸ Die Transkription der Aussagen erfolgt in Anlehnung an die Transkriptionsregeln des TiQ (Bohnsack 2021, 255–256). Eine ausführliche Erklärung der Zeichen findet sich im Anhang (vgl. Kapitel 10.4).

wenn wir in Deutschland leben

Elias: Bei mir hat einmal in der neunten Klasse (.) jemand gefragt was der Holocaust war

I: Mhm

Elias: und der war 17 (.) und der hat seit 17 Jahren in Deutschland gelebt

I: Ja

Ben: Ich habe da einen ganz anderen Eindruck

I: Aha L(so erzähl)J

Ben: Läh alsoJ bei mir äh bei mir sind solche grundlegenden Fragen die zum Allgemeinwissen gehören, sind eigentlich recht gut transportiert worden auch durch die Schule b- weiß das eigentlich so gut wie jeder wenn jemand jemanden fragt, was war der Mauerfall? weiß das jeder wenn jemand jemanden fragt wann war der Mauerfall? wissen es weniger aber es wissen immer noch viele ich habe da tatsächlich einen ganz anderen Eindruck, aber ich glaube das ist auch das Ziel hiervon dass man eben da verschiedene Perspektiven einbringt

I: Genau

Elias: Bei mir war es eben das komplette Gegenteil

I: Mhm

Paul: Aber bei mir wussten die halt die dachten irgendwie der Mauerfall wäre irgendwie 98 gewesen und (.) äh

I: Ja

Paul: keine Ahnung also die wussten halt erstens nicht mal was die DDR war was sie bedeutet und äh wissen auch nicht mal von welchen Nationen Deutschland besetzt war und äh das finde ich sollte man eigentlich schon wissen und ich finde da sollte da ist in frühen Jahren in den ersten Jahren äh von Geschichtsunterricht schon vermittelt werden,

Nach der erneuten Rückfrage vom Interviewer, wie typischer Geschichtsunterricht bei den anderen aussieht, steigt Ben mit seinen Erfahrungen ein und gibt trotz der Lehrerabhängigkeit zu verstehen, dass für ihn das Typische an Geschichtsunterricht ist, Quellen „durchzugehen“ (Z. 53). Paul greift daraufhin den Aspekt der Lehrerabhängigkeit auf und führt positive sowie negative Erfahrungen an. Während bei einer Lehrkraft die Lernenden wenig in den Unterricht eingebunden seien, wodurch seines Erachtens auch die Noten der Klasse litten, sei die neue Lehrperson stärker auf die Einbindung der Lernenden ausgerichtet, aber „erzählt halt auch echt viel“ (Z. 63). Danach geht er jedoch auf Elias' Aspekt der fehlenden Kenntnisse der Mitschüler:innen ein und exemplifiziert dies am Beispiel der Nichtkenntnis der Bedeutung von DDR in seiner Klasse. Woraufhin Elias dies mit dem Beispiel der fehlenden Kenntnisse über den Holocaust abstützt und sogar noch einmal steigert. In dem Moment, in dem sich ein Konsens zum fehlenden Allgemeinwissen in den Geschichtsunterrichtser-

fahrungen über die verschiedenen Geschichtsunterrichte hinweg andeutet, interveniert Paul mit seinen Erfahrungen und widerspricht den beiden in puncto fehlendes Allgemeinwissen sowie rahmt seine Aussage für die Diskussion bereits als „verschiedene Perspektive“ (Z. 81). Durch diese Aussage stellt Ben jedoch nicht zur Disposition, dass es sich im Geschichtsunterricht um einen Ort der Wissensvermittlung handelt, sondern widerspricht lediglich dem Eindruck von Elias und Paul zum Gelingen der Wissensvermittlung. Die Reaktion von Elias und Paul darauf und das Bestärken ihrer Eindrücke verdeutlicht jedoch, wie sie dies als Gegensatz zu ihren Eindrücken wahrnehmen. Demzufolge führt Paul noch einmal das DDR-Beispiel weiter aus und validiert in diesem Zuge eine normative Vorstellung von Geschichtsunterricht als Ort der (fehlenden) Wissensvermittlung deutscher Nationalgeschichte, wie sie Elias schon in seinem Eingangsstatement aufgeworfen hat, wobei er das daran festmacht, dass sich bei Fragen nur drei Personen melden (Z. 65–67).

Damit verhandelt die Gruppe in der Eingangsphase bereits eine Bandbreite von unterschiedlichen Geschichtsunterrichtserfahrungen von Nichtwissen, Lehrerzentrierung und fehlender Interaktivität über Quellen „durchzugehen“ und Notengebung (Z. 53). Diesbezüglich sind sich v.a. Elias und Paul einig, dass Geschichtsunterricht ein Ort des fehlenden Allgemeinwissens ist und damit die von ihnen wahrgenommene Funktion als Ort der Vermittlung deutscher Nationalgeschichte bzw. von „Allgemeinwissen“ nicht ausreichend erfüllt wird (Z. 67). Zwar widerspricht Ben bezüglich des Punktes Nichtwissen vorrangig, bestätigt jedoch implizit ebenfalls die Vorstellung, dass es im Geschichtsunterricht um die Vermittlung von Kenntnissen gehen sollte.

An dieser Eröffnungssequenz dokumentieren sich zwei Aspekte, die exemplarisch für die Umgänge mit Geschichte in dieser Gruppe über das ganze Gespräch hinweg stehen: Zum einen ist im Hinblick auf die Gruppendynamik anzuführen, dass sich zumindest vordergründig kein Konsens bzgl. der Erfahrungen entwickelt. Dies mag auch damit zusammenhängen, dass sich Elias von vornherein als Experte positioniert und versucht, die Diskussion und die Deutungshoheit an sich zu reißen. Paul schließt sich ihm zwar an, wodurch ein Teilkonsens entsteht, jedoch findet kein Einlassen auf die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Beteiligten statt, sondern die eigenen Positionen werden explizit als „andere Perspektiven“ gerahmt und auch in der Aushandlung besteht die Tendenz dazu, an den eigenen Ansichten festzuhalten. Damit wird bereits ein Unterschied in der Gruppendynamik zu den von Anfang an sehr konsensualen *Konventionsanpasser:innen* sowie den hinsichtlich eines Konsenses kompromissbereiten *Kolonialkritiker:innen* erkennbar, der den weiteren Verlauf

des Gesprächs sowie die Umgangsweisen mit den Kolonialfotos und den dazugehörigen Deutungen grundlegend prägt. Demgegenüber ist der Diskurs in dieser Gruppe als individualistisch zu interpretieren.

Auf der impliziten Ebene stellt sich in dieser Eröffnungssequenz dennoch ein Konsens bzgl. historischer Kenntnisse ein. So konzipieren sie Geschichtsunterricht als einen Ort der (fehlenden) Wissensvermittlung deutscher Nationalgeschichte und werten damit die Bedeutung von historischen Kenntnissen stark auf. Demgegenüber kommen auch Erfahrungen von Geschichtsunterricht als Ort der Langeweile bzw. Lehrerzentrierung sowie auch der Quellenbehandlung vor, stehen aber gegenüber der Diskussion um historische Kenntnisse zurück. Wie sich bereits an Elias' Eingangsstatement aufzeigen ließ, äußern sich in den Erfahrungen bereits eigene Vorstellungen sowie auch implizit Erwartungen an den Geschichtsunterricht. Dementsprechend lässt sich die gemeinsam geteilte Erfahrung und in Teilen die Erwartung in dieser Gruppe rekonstruieren, dass Geschichtsunterricht historische Kenntnisse vermittelt. Darüber hinaus werden ebenfalls Relevanzzuschreibungen zu nationalen Thematiken wie z.B. zum Nationalsozialismus und zur DDR-Geschichte ersichtlich. Die Thematik Kolonialgeschichte taucht in den Beispielen der Jugendlichen und in dem Relevanzrahmen der Jugendlichen (noch) nicht auf.

Erwähnenswert ist hinsichtlich der Vorstellungen von Geschichtsunterricht ebenfalls eine längere Sequenz kurz vor Abschluss der Diskussion. Beachtlich ist dabei schon, wie es zu dieser erneuten Fokussierung der Thematik Geschichtsunterricht ganz am Ende des Gesprächs kommt. Obwohl die Rückfrage des Interviewers zum Abschluss des Interviews auf Reflexionsprozesse zielt, indem gefragt wird, was aus dem Gespräch mitgenommen wird, geht Elias wiederum auf historische Kenntnisse ein (Z. 1987–1989). Hierzu führt er zunächst aus, dass sein Wissen, was er außerhalb der Schule durch Gespräche mit seinem Opa, der an der Universität tätig war, erworben habe, in der Schule nicht in Form von guten Noten anerkannt würde (Z. 1998–2000). Damit eröffnet er zum Abschluss eine Thematik, die einen erneuten Gesprächsanlass zu Geschichtsunterrichtserfahrungen in der Gruppe trifft und für die sich ein Konsens unter den Jugendlichen entwickelt:

Sequenz: Fehlende Anerkennung Wissen & schulische Anforderungen (Zeilen 2014–2059)

Elias: Ähm und auch in der Poli- auch in Politik und WiPo heißt das ähm Wirtschaft und Politik war es auch immer sodass äh hier ich bin da jetzt nicht besser aber ähm dass das sich da was ist was ist ein Beispiel also da da fragt man irgendwas Spezifisches ab ja: Zeitpunkt und gebe ich ein Zeitpunkt an aber schreibe auch noch eine halbe Seite dazu warum es so war obwohl das der Lehrer gar nicht wissen wollte

Paul: Aber generell in der Schule da macht man das auch eigentlich nicht so wie man das selber also ich mach es zumindest in der Schule ähm fabriziere ich einfach ganz andere Sache als w- wie ich sonst fa- also ich habe gemerkt ich habe verstanden wie das Schulsystem funktioniert //Mhm//

Ben: @()@

Paul: dann habe ich äh dann habe ich das oder die Lehrpläne funktionieren und wie man sich zu verhalten hat

Elias: Ja

Paul: und äh du kannst so viel ähm scheiß reden und so viele Falschinformationen einfach verbreiten das interessiert keinen du kriegst eine äh: du kriegst 15 Punkte mündlich

Elias: Hier dieses Mädchen dass das gefragt hat was Holocaust war, hatte eine 1 Komma 2 Durchschnitt also äh und die war die hat (Jahre) in Deutschland also und das und das ist so das ist für mich immer wieder ch- ich gib ganz ehrlich zu da (war ()) ziemlich guter Schüler) aber die meiste Zeit meines Lebens war ich ein ziemlicher scheiß Schüler gebe ich ganz ehrlich zu. ich war im ähm hat es einfach nicht mehr für das Gymnasium bei mir gereicht auf die Realschule wie auch immer bis ich mich dann jetzt vor zwei Jahren dann irgendwann mit 16 dann endlich gefangen habe und in die Politik gegangen bin ähm das heißt aber nicht dass ich davor unbedingt dumm war ähm ich habe einfach nur ich habe mich so zusagen einfach nur nicht dem System unterworfen dass ich mich jetzt äh wie ein Vollidiot ähm wie ein Vollidiot mich an diese blöden Regeln halten muss wo ich mir dachte das bringt doch gar nichts ähm und wie ich mich frustriert darüber habe dass einfach irgendwelche komplette Dummköpfe die eigentlich gar keinen Plan haben bessere Noten in Politik hatten oder in Geschichte als ich und da- und da- und das hast und dann habe ich dann irgendwann so ein Tick gehabt wo ich denke Elias es sind nur noch ein paar Jahre halt dich einfach mal ein bisschen dran und reg dich nicht so drüber auf da kannst du dann äh das kannst du dann nach dem Abi machen dich so aufregen und ähm

Ben: Das mit den Regeln habe ich bis heute immer noch nicht verstanden Ldie auszu(sieben) (.) schrecklichJ

Elias: LJa: äh es ist ich finde es ist eine großeJ Problematik ähm besonders in solchen allgemein also in Mathe und sowas hatte ich eigentlich immer gute Noten und in Deutsch und wie auch immer weil da musste man nicht so viel er- muss man lernen dann konntest du es aber ich finde so Geschichte Geografie WiPo ähm hat immer musste man immer differenzieren finde ich also da: das sind (das waren) so Fächer wo es kein wirkliches nicht immer richtig oder ein falsch gibt sondern es im breiterem Spektrum es gibt natürlich richtig das Datum ist richtig

I: Mhm

Elias: der der General der Name von dem General ist richtig aber da gab es wenn man ein Schritt weiter war kein richtig oder falsch mehr genauso wie auch in Philosophie ähm und so so habe ich es dann oft gesehen das hat mich dann oft ziemlich gedemütigt und frustriert

I: Dass es kein richtig oder falsch gab oder was hat dich?

Elias: Ja: also äh genau dass also wa- ne: dass das das das, dass so was Blödsinn belohnt wird, also ähm, und dein wirkliches Wissen nicht so belohnt wird [...]

Es wird in dieser Sequenz zu den Benotungserfahrungen der Jugendlichen ein erster Ansatz für einen auch expliziten Konsens dahin gehend deutlich, dass sie Situationen besonders für den Geschichtsunterricht benennen, in denen die Benotung im Kontrast zu der Selbsteinschätzung bzgl. ihrer historischen Kenntnisse steht. Dementsprechend empfinden sie dies als ungerecht. Darin zeigt sich zunächst einmal die Gemeinsamkeit, dass es allen wichtig und erstrebenswert scheint, möglichst gute Noten im Geschichtsunterricht sowie auch in anderen Fächern zu haben. Um dementsprechend gute Noten zu bekommen, ginge es darum, wie Paul und Elias ausführen, zu verstehen, wie das System Schule funktioniert und sich dem zu „unterwerfen“ sowie an „diese blöden Regeln [zu] halten“, um ein „guter Schüler“ zu sein und gute Noten zu bekommen (Z. 2031 u. 2037 f.). Einerseits reklamieren sie auf der expliziten Ebene wie die *Konventionsanpasser:innen* ein gewisses Verständnis schulischer Konventionen. Andererseits und im Kontrast zu den *Konventionsanpasser:innen* ist diese Gruppe jedoch weniger strategisch-normerfüllend und auch konventionsanpassend unterwegs, was sich an Bens Bemerkung verdeutlicht, dass er das mit „Den Regeln [...] bis heute immer noch nicht“ verstanden habe (Z. 2044 f.). Außerdem ist ihnen vielmehr eine Benotungserfahrung gemeinsam, die geprägt ist von Enttäuschung und der Wahrnehmung von Benotung als Willkür, sodass es selbst für „Falschinformationen“ mündlich fünfzehn Punkte gibt und „Blödsinn belohnt“ wird (Z. 2028 u. 2058). Dies steht im Gegensatz zu ihrer Vorstellung von der Bedeutung historischer Kenntnisse. Exemplarisch wird dies in Elias' Aussagen greifbar. Abermals betont er den Wissensaspekt von Geschichte und kann nicht verstehen, wie seine vermeintlich besseren Kenntnisse wenig Anerkennung finden (Z. 2059). Indem er dazu Fächer wie Deutsch und Mathe vergleicht, in denen es für ihn klarer sei, was richtig und falsch ist, verdeutlicht er zum einen die Schwierigkeit der Bewertung, aber problematisiert zum anderen erneut, dass „wirkliches Wissen nicht so belohnt wird“ (Z. 2059).

Es zeigt sich somit, wie ihre und hier v.a. Elias' Vorstellungen von Geschichte als historische Kenntnisse mit schulischen Anforderungen und v.a. der Benotung für ihn kollidieren. In der Art und Weise, wie sie dort auch auf ihre Eingangsstatements zu dem Unwissen ihrer Mitschüler:innen zurückkommen und sich gemeinsam darüber echauffieren, zeigt sich zudem eine gemeinsam geteilte Enttäuschungserfahrung im Hinblick auf die Anerkennung ihres Wissens. Anzufügen ist hier ebenfalls, dass sie sich die aus ihrer Sicht unfaire Benotung der Lehrkräfte dadurch erklären, dass die Lehrkräfte „meistens“ politisch links seien und sie demgegenüber liberale Meinungen vertreten (Z. 2082). Sie externalisieren somit ihre Enttäuschungserfahrungen dadurch, dass einige Lehrper-

sonen aus ihrer Sicht Meinungen je nach der eigenen Präferenz bewerten und erklären sich somit, warum sie trotz ihres vermeintlich reichhaltigen Wissens frustrierende Erfahrungen im Hinblick auf schulische Noten machen. An dieser Stelle möchte ich nicht infrage stellen, dass die Jugendlichen diese Erfahrungen machen, sondern es verdeutlicht vielmehr, wie stark die Gruppe an der Vorstellung von Geschichtsunterricht als Ort der *Wissensvermittlung* festhält und dass sie ihre historischen Kenntnisse weiterhin als gewichtiger einschätzen und Erklärungen für die Diskrepanz bzgl. der Benotung haben. Insgesamt besteht bei den Jugendlichen somit ein Konsens bzgl. der Vorstellung von Geschichte als historische Kenntnisse, woran sich die dahinterliegende Spielregel der *Kenntniszentrierung* andeutet.

Im Vergleich zu den *Konventionsanpasser:innen* zeigen sich darin wiederum gewisse Ähnlichkeiten in der Hinsicht, dass die Anerkennung von Deutungen auch bei ihnen stark von der Lehrperson und deren Benotung abhängig gemacht wird. Jedoch formuliert diese Gruppe nicht wie die *Konventionsanpasser:innen* eine Strategie der Deutungs- sowie Konventionsanpassung für den Geschichtsunterricht (vgl. Kapitel 5.2), sondern spricht vor dem Hintergrund der gemeinsamen Erfahrungen von Enttäuschungen, dass ihr „wirkliches Wissen“ nicht anerkannt wird (Z. 2040). In diesem Aspekt weicht die Gruppe auch von den *Kolonialkritiker:innen* ab, bei denen positive Lernerfahrungen bzgl. Diskursivität sowie Interaktivität und auch ein gewisses Lernen von fachwissenschaftlichen Methoden dominant werden (vgl. Kapitel 5.3). Diese Gruppe nimmt Schule und Geschichtsunterricht hingegen als System mit „blöden Regeln“ wahr (Z. 2032), wobei im Folgenden noch genauer zu klären ist, ob damit eine Einstellung bzgl. genereller Verhaltensregeln oder fachspezifischer Methodiken gemeint ist.

„Möglichkeit zur Interpretation“ vs. „alle zwei Stunden Bilder ist nicht so hilfreich“

Wie sich im Folgenden zeigen wird, diskutieren die Jugendlichen durchaus unterschiedliche Vorstellungen zu historischen Bildquellen, bleiben jedoch im zuvor genannten Interaktionsmuster. Hierzu macht diesmal Ben den Auftakt in der Gruppe mit seiner längeren Beschreibung von der Behandlung von Bildern im Unterricht. Hierzu setzt zunächst eine positive Rahmung zur Beschäftigung mit Bildern, indem er davon spricht, dass Bilder „sehr gut eingebunden“ seien (Z. 140). Darunter versteht er, dass im Geschichtsunterricht „eine Karikatur ähm an die Wand geworfen und gleichzeitig ein Text ausgegeben und das wurde dann quasi zusammengelegt und dann gemeinsam da ana- durchanalysiert [...]“ (Z. 131–133). Demgegenüber schildern auch Elias und Ben, dass sie mit einem routinemäßigen Umgang der Bildanalyse aus dem Geschichtsunterricht

vertraut sind, wobei ihre Bedeutung von Analyse erst im Folgenden und nach einer Rückfrage deutlicher verhandelt wird:

Sequenz: Einstellungen und Erkenntnispotentiale Bilder (Z. 154–188)

Ben: (2) Würde ich kurz sagen dass ich äh:m glaube dass Bilder ziemlich gut zu helfen zu ironischerweise Verbildlichung der Geschichte zu dem Zeitpunkt (.) wenn man ein Bild vorgesetzt bekommt dann bekommt man auch ein Bild davon vorgesetzt wie Leute damals vielleicht gedacht haben, wenn es dann zum Beispiel eine Karikatur aus der Zeit ist da sind Bilder ganz hilfreich und ähm außerdem (.) ich habe mal gehört dass äh im späteren Leben dann auch allgemein die Gabe der Interpretation sehr wichtig wird,

I: Mhm

Ben: und ähm dieses Interpretieren das kann man mit einem Bild hervorragend machen man kann bei einem Bild äh man kann bei einem Bild erstmal sagen was ist drauf und dann kann man bei einem Bild sagen was ist damit gemeint und das dann so durchinterpretieren ich glaube dafür sind Bilder sehr sehr hilfreich

I: (Ja)

Elias: Mmh ja ähm (ich finde auch) ich glaube auch dass das eigentlich eine ganz gute Sache ist wenn es wenn Leu- es verleitet halt dazu zu interpretieren und zumindest (.) Leute ein bisschen zum Nachdenken zu bringen

I: Mhm

Elias: (.) ja ich fands ich fand auch eigentlich dass es immer ganz gut angewendet wurde

I: Ja

Paul: Also ich glaube äh: () ich schließe mich dem an und ich glaube auch dass es ganz gut ist ähm damit die Leute halt auch ins Gespräch kommen und dann halt auch dass (die) Dinge hinterfragen ähm aber ich glaube wenn man es zu häufig macht dann (.) ist dieser Lerneffekt weg und ähm man wenn man wirklich je- jetzt immer Bilder analysiert also jetzt irgendwie alle zwei Stunden ich glaube das ist nicht so hilfreich wie wenn man das alle zwei Wochen einmal macht, weil ich glaube dann wird das jetzt nicht so zur Norm- malität äh zur Normalität dass wir ähm Bilder analysieren und dann ist es etwas was etwas besonderer ist äh genau und deswegen glaube ich in der Quantität sollte es da auch ein bisschen zurückgeschraubt sein aber halt auch trotzdem vertreten sein und dass halt auch nicht zu sehr in ()

I: Ähm du hast gesagt da kann man so Sachen hinterfragen was meinst du damit?

Paul: Wenn man ähm beispielsweise eine Karikatur des zweiten Weltkriegs sieht oder der ähm (wenn man eine) Karikatur aus der Anfangszeit ähm (.) Hitlers betrachtet dann sieht man ja, wird da halt häufig auch schon dargestellt in frühen Zeiten dass die: ähm dass der Karikaturist schon die Gefahr in ihm gesehen hat und dass (wird) den Leuten die sich die Karikatur dann angucken die hinterfragen dann warum er das damals schon wusste und an welchen Merkmalen das erkannt und (ähm) regt es zum Nachdenken an wenn man diese Karikatur die sehr detailliert ist betrachtet

Im Hinblick auf die Gruppendynamik ist für diese Phase festzustellen, dass Ben nun versucht, die Führungsrolle zu übernehmen und er diesmal wiederholt als

Erster ausführlich antwortet. Dies verdeutlicht, wie die beiden nicht nur inhaltlich häufig konträre Positionen zueinander einnehmen, sondern darüber hinaus auch um eine Deutungshoheit in der Gruppe miteinander ringen. Außerdem prägt er durch seine Anführungen zu spezifischen Erkenntnispotenzialen der Beschäftigung mit Bildern, wie z.B. Einblicke in damalige Denkweisen und die Übung der Fähigkeit der Interpretation, die Diskussion zudem inhaltlich (Z. 156–159). Damit eröffnet er sowohl eine Position, die die Beschäftigung mit Bildern als einsichtsreich bewertet, als auch eine weitere Vorstellung von Geschichte als Interpretation. Diese Bedeutung steht in einem Gegensatz zur vorher aufgemachten Kenntniszentrierung, und es ist bezeichnend, dass diese weder von Paul noch Elias weiter aufgegriffen wird. Daher bleibt Elias in seinen Ausführungen sehr allgemein, sodass er v.a. die genannten Aspekte wiederholt. Paul reiht sich dort ein, wobei er danach das Erkenntnispotenzial einschränkt sowie deutlich macht, dass es für ihn eine Methode neben weiteren ist und dementsprechend auch nicht zu häufig praktiziert werden sollte. Damit wird deutlich, dass sie Ben explizit zwar nicht widersprechen, aber implizit der von Ben eröffneten Position von Geschichte als Interpretation auch nicht weiter zustimmen.

Alles in allem besteht somit zwar ein vordergründiger Konsens, dass sich an historischen Bildern und v.a. Karikaturen gewisse Erkenntnisse und Fähigkeiten wie das Diskutieren und Interpretieren üben lassen, jedoch wird diese Ansicht nicht dominant, sondern auch Paul schwächt seine Ausführungen damit ab, dass es nicht hilfreich ist, „alle zwei Stunden“ Bilder zu behandeln (Z. 173–174). Daran wird deutlich, dass die Beschäftigung mit Bildern für ihn und Elias eher eine Methode darstellt. Ausgehend von der bereits in den Geschichtsunterrichtserfahrungen rekonstruierbaren *Kenntniszentrierung* werden im Folgenden die gemeinsam geteilten Deutungspraktiken für die Umgangsweisen mit den Kolonialfotografien rekonstruiert.

C. ‚Immer zuerst beschreiben und dann interpretieren, ne?‘

Wiederum dokumentieren sich in der Reaktion der Gruppe auf die Kolonialfotografien und den anschließenden Umgängen Verhaltensweisen, die sich als dominante Deutungspraktiken dieser Gruppe rekonstruieren lassen. Deutlich wird dies v.a. im Umgang mit der schulisch vertrauten Vorgehensweise der Bildanalyse:

Sequenz: Reaktion auf Kolonialfotos (Z. 193–219)

I: Ja super (.) ähm cool das sind schon mal äh viele gute Punkte ich habe euch auch Bilder mitgebracht, äh:m es sind zwei ähm jeweils die Gleichen (ich teile mal so aus) ich würde euch bitten dass ihr euch die anschaut und einfach mal diskutiert was ihr auf den Bildern seht, also da auch könnt ihr das so: gut sehen alle also das und das ist das Gleiche und das und das ist das Gleiche und dann schaut euch die mal in Ruhe an und diskutiert was ihr seht, (.) bitte

Elias: Also auf diesem Bild (.) (man sagt) man sagt ja immer zuerst beschreiben, und dann interpretieren ne? (.) das sagt der Lehrer immer

Ben: Ja

Elias: Ähm ja, ich glaube auch das (.) das Bild ist da auch ein Weißer?

Ben: Ne

Elias: Ist das ein Weißer?

Paul: Das weiß ich nicht

I: Was denkt ihr? ja? diskutiert

Elias: LJa najaJ

Ben: LNe ist es nicht ist es nichtJ

Elias: Hier also hier sieht man ganz klar einen wahrscheinlich einen Europäer der getragen wird von Schwarzen ähm wahrscheinlich eine Darstellung aus (.) den Kolonien in Afrika.

Ben: Das geht jetzt schon in die Interpretation rein aber ja ich glaube das trifft es ganz gut wenn man da sagt dass es wahrscheinlich ein Bild aus den Kolonien war ähm mit einem gewissen Kolonialherren den wir jetzt nicht identifizieren können der dort getragen wird (ja)

Paul: Also auf dem anderen Bild sieht man ich also ich glaube tatsächlich dass es eine weiße Person ist und dass das einfach nur ein Schatten ist da man das oberhalb der Nase sieht dass da ein kleiner ein kleiner Funken Licht ist ähm deswegen vermute ich auch dass hier äh Sklaverei betrieben wird und wie auf dem anderen Bild ähm die Dunkelhäutigen ähm also zwa- man sieht zum einen zwei dunkelhäutige Menschen die ähm in Form eine also ein Holz hochhalten oder ein Holzstab ähm woran eine Hängematte befestigt ist äh und die müssen das halt aushalten wie diese Person da getragen wird dass sie halt diese Person tragen müssen

Zunächst fällt auf, wie Elias die schulische Vorgehensweise für die zuvor angesprochene Bildanalyse explizit anführt. Damit präsentiert er sein Methodenwissen und gibt für die Gruppe eine erste Richtung der Aufgabenbewältigung vor, die Ben bestätigt. Dann geht Elias und mit ihm die ganze Gruppe von der Methodik ab, indem sie stattdessen der Frage nachgehen, ob auf dem zweiten Bild ebenfalls eine *weiße* Person in der Hängematte liegt. Anschließend liefert wiederum Elias eine Interpretation und missachtet damit die von ihm zuvor genannte schulische Vorgehensweise. Darauf wird er von Ben auch zunächst hingewiesen, dieser trägt dann aber die Vorgehensweise ebenfalls mit und führt die Interpretation weiter aus.

Damit dokumentiert sich an dieser Anfangsreaktion auf die Kolonialfotografien neben einer ersten inhaltlichen Interpretation die Deutungspraktiken dieser Gruppe, die sich auch als Fokussierungsmetapher interpretieren lassen. Zum einen wird deutlich, wie sie sich zwar bewusst auf die schulische Vorgehensweise verständigen, dies jedoch bezeichnenderweise als Vorgabe des Lehrers wahrnehmen, worin sich bereits ihre Distanz dazu zeigt. Indem sie danach auf den Inhalt beider Bilder eingehen und somit auf die Ebene ihrer Kenntnisse zu der historischen Thematik, lassen sie die schulische Konvention in ihrem eigentlichen Vorgehen der Bilddeutung jedoch außen vor. Daran wird exemplarisch ersichtlich, wie sie ihren Kenntnissen den Vorrang gegenüber schulischen Vorgaben einräumen. Dementsprechend findet auch ein Wechsel zur Verhandlung der Frage statt, ob es sich auf dem zweiten Bild ebenfalls um eine *weiße* Person handle. Bemerkenswerterweise stolpern sie genau wie die *Konventionsanpasser:innen* über diesen Aspekt (vgl. Kapitel 5.2), was ein Anhaltspunkt dafür ist, dass sich die Möglichkeit einer Schwarzen Person in der Hängematte nicht mit ihren Vorstellungen sowie ihren Kenntnissen von Kolonialismus deckt. Dementsprechend steht diese Möglichkeit einer Schwarzen Person einer ersten kenntniszentrierten Deutung der Kolonialfotografien zunächst noch im Wege. Dies zeigt sich auch in Elias' Verlangen danach, diese Frage zu klären, wozu er auch den Interviewer fragt. Für Ben stellt sich diese Frage hingegen nicht, weswegen er mehrmals die Möglichkeit einer Schwarzen Person ausschließt. Nachdem diese Möglichkeit verworfen bzw. von Ben ausgeschlossen wird, bietet Elias die Bildinterpretation an, dass die *weiße* Person, „ganz klar einen wahrscheinlich einen Europäer“ darstellt, der von „Schwarzen getragen wird“ (Z. 205–206). Dies lässt sich dahin gehend deuten, dass die Fotografien aufgrund der *weißen* und Schwarzen Personen und deren Interaktion des Tragens von *weißen* Personen für ihn ein Machtgefälle darstellen, was für ihn und die Gruppe Kolonialismus symbolisiert, wie sich an den Reaktionen der anderen auf seine Deutung zeigt. Zudem schwingt in seinem widersprüchlichen Ausdruck, „ganz klar [...] wahrscheinlich“, einerseits das Berufen auf seine Kenntnisse sowie andererseits die Unsicherheit bzgl. der Zuordnung Weiß-Schwarz-Seins der Person auf dem zweiten Bild weiterhin mit (Z. 205). Obwohl Ben den Verstoß gegen die zuvor benannte Vorgehensweise bemerkt sowie darauf hinweist, setzt auch er sich darüber hinweg und bestätigt inhaltlich die Deutung Kolonialismus sowie erweitert sie mit dem Begriff „Kolonialherren“ (Z. 212). Paul schließt sich der Deutung an und nennt Gründe, warum er denkt, dass es ebenfalls eine *weiße* Person ist. Darüber hinaus führt er weitergehend aus, dass es sich bei den Trägern um „Sklaven“ handle, die die Person in der Hän-

gematte „tragen müssen“ (Z. 219). Dabei verwendet er zweimal den Ausdruck, „man sieht“, was unterstreicht, dass er versucht, die Ausführungen der Gruppe zu generalisieren und dass seine Aussage eine Zwischenkonklusion der Gruppe bzgl. der Bildinterpretation darstellt. Somit steht nach kurzer Zeit bei dieser Gruppe bereits die Bilddeutung fest, die teils mit generalisierenden Ausdrücken gestärkt wird, ohne dass dabei wirklich Details der Fotografien beachtet wurden. Wiederum wird deutlich, wie auch diese Gruppe die Kolonialfotografien als narrative Abbeviatur für ihre Kenntnisse und Deutungen von Kolonialismus behandelt. Dementsprechend kommt es auch zu der Irritation durch die Möglichkeit, dass in einer Fotografie auch eine Schwarze Person in der Hängematte liegen könnte.

Insgesamt dokumentiert sich in diesem Umgehen mit den Kolonialfotografien somit ein Verhalten, das sich bereits in den Geschichtsunterrichtserfahrungen angedeutet hatte. Den Mitgliedern dieser Gruppe sind „Regeln“ bzw. schulische Routinen auch zur Bildanalyse zwar bewusst, jedoch geht es ihnen darum, ihre Kenntnisse zu historischen Themen zu präsentieren. Dies gilt besonders für Elias, aber auch der Rest der Gruppe lässt sich bereitwillig darauf ein. Darin zeigt sich zum einen eine Deutungspraktik im Umgang mit den Kolonialfotografien, die sich als *kenntniszentriert* charakterisieren lässt. Zum anderen wird hier auch im Umgang die damit verbundene generelle Spielregel der *Kenntniszentrierung* in dieser Gruppe ersichtlich und wieso sie bereits in ihren Erfahrungen mit Geschichtsunterricht die Vermittlung sowie Anerkennung von historischen Kenntnissen betonten. Dabei zeigt sich auch in Teilen eine vordergründige Selbstüberzeugung bzgl. der eigenen Kenntnisse.

„Die Überlegenheit des Weißen zu dem Zeitpunkt‘ vs. ‚Ich glaube, dass wir Weiße grundlegend daran schuld sind, dass es denen heute so schlecht geht‘

Wie an der ersten Sequenz aufgezeigt, ist ihnen aufgrund ihrer Kenntnisse sehr schnell klar, was sie auf den Bildern sehen und dass es sich dabei um die Kolonialzeit bzw. den Imperialismus handelt, allerdings haben sie danach Schwierigkeiten, sich auf eine gemeinsame Interpretation sowie einen Titel für die Bilder zu einigen. Im Hinblick auf die dabei geäußerten Deutungen von Kolonialismus geht es auf der expliziten Ebene um die drei Begriffe „Überlegenheit“, „Unterdrückung“ und „White Supremacy“ und implizit darum, wessen Kenntnisse stärker anerkannt werden. Darin dokumentiert sich wiederum ein Ausdruck des eher individualisierten Umgangs mit Geschichte. Exemplarisch dafür steht folgender Ausschnitt:

Sequenz: ‚Imperialismus vs. weiße Überlegenheit‘ (Z. 237–266)

I: Ja (.) ja super äh das ist ja schon Einiges was würdet ihr sagen wofür stehen solche Bilder,

Elias: Für den äh für für den Imperialismus des damaligen Zeitalters

Ben: Für die Überlegenheit des Weißen zu dem Zeitpunkt ()

I: Mhm

Paul: Ja

I: (2) Ja und was was meint ihr mit zum Beispiel Überlegenheit des Weißen,

Ben: Die technische Überlegenheit ähm aus Europa waren ja de- die waren ja die Länder damals den ähm den afrikanischen Ländern technisch weit überlegen, und haben das auch für ihre Machtansprüche genutzt

Elias: Das würde ich (nicht) so sagen also (2) das ist ja so einer meiner Lieblingsthemen ich bin ja ich sage ja immer wieder (also) das ist meine persönliche Meinung, der Ursprung der Armut in vielen dieser (.) Länder ähm Indien Südamerika oder auch Afrika, ist dass die Weißen gekommen sind also ich glaube dass wir als Europäer daran Schuld sind dass zum Beispiel auch Indien so verarmt ist also Indien, bevor die Engländer gekommen sind war ziemlich ähm florierend man kann da auch genauso argumentieren dass Südamerika wenn man sich anschaut bevor die Spanier gekommen sind (.) die Leute es gab ja die Azteken die Inkas und die Mayas, hatten ja schon ziemliche Hochkultur und waren zum Teil auch weiter fortgeschritten in manchen Gebieten besonders in der Landwirtschaft als wir Europäer, kann man auch genau so sagen man kann ein (weites) Stück zurückgehen (.) ähm wenn man nach Babylon schauen damals oder nach Ägypten wie wie die überlegen waren im Gegensatz als die schon Hochkulturen hatten sind wir noch durch unsere Wälder gerannt und haben mit Germanengötter gejagt also deswegen dass also ich w- glaube das vergisst man immer wieder und dann sagt man a:h ja die tropischen Zustände da dass da () naja bevor wir gekommen sind also wenn man sich Somalia anschaut in den Zwanzigern konnte man da noch richtig Landwirtschaft betreiben konnte man da noch richtig anbauen und da war das Klima auch noch sodass also also ein richtig gutes Klima heutzutage ist es eig- irgendwie nur noch Steppe ähm und ich glaube dass wir Weiße grundlegend daran schuld sind dass es denen heute so schlecht geht (.) in den ganzen Dritte-Welt-Ländern (.) nicht zu sagen dass ich ein Kommunist bin oder so

((Leichtes Lachen von einer Person in der Gruppe))

Paul: (2) Also ich teile die Meinung von Elias

Ausgehend von der Nachfrage nach einer Deutung dieser Bilder werden zwei unterschiedliche Kolonialismusdeutungen von Ben und Elias vorgebracht, ohne dass diese zunächst zwischen den Jugendlichen verhandelt werden. Während Elias die Frage wiederum dahin gehend beantwortet, indem er den historischen Kontext nennt, wirft Ben die Kolonialismusdeutung von „weißer Überlegenheit“ der Europäer:innen auf und begründet diese auf Nachfrage mit einer technischen Überlegenheit. Zusammen mit seiner Rahmung des „komischen Tragens“ zuvor lässt sich dies als eine Deutung auffassen, die kolonialverharmlosende Tendenzen aufweist, da damit Argumente für die Legitimation von Machtan-

sprüchen damaliger Kolonialherren ohne jegliche Problematisierung reproduziert werden. Dieser Deutung entgegnet Elias mit einer Reihe an Aufzählungen historischer Beispiele seine Sichtweise, die den Ausgangspunkt der Kolonisierung nicht in der Unterlegenheit von Kolonisierten sieht, da in den späteren Kolonien zuvor bereits „Hochkulturen“ bestanden hätten (Z. 254). Ganz im Gegenteil zu Ben sieht Elias somit den Kolonisierungsprozess als Ausgangspunkt für heutige Missstände in „Dritte-Welt-Ländern“ und spricht von den Kolonisationsprozessen europäischer Staaten, wobei er Deutschland im Vergleich zu anderen Staaten (noch) nicht explizit nennt, aber trotzdem klar formuliert, dass „wir *Weiß*e grundlegend daran schuld sind, dass es denen heute so schlecht geht“ (Z. 263–264). Damit setzt er Bens kolonialer Deutung von „Überlegenheit“ eine kritische Sinnbildung entgegen und eröffnet ebenfalls einen Gegenwartsbezug für die Thematik.

Neben dieser thematischen Setzung wird in der Art und Weise, wie Elias seine Gegenthese einleitet, „das ist ja so eines meiner Lieblingsthemen“, abermals ersichtlich, wie Elias über die Betonung seines Geschichtsinteresses und der danach genannten Kenntnisse beansprucht, die Deutungshoheit in der Gruppe einzunehmen (Z. 246). Davon ausgehend widerspricht er Bens These der technischen Überlegenheit für die Kolonisierung vehement und bringt eine kolonialkritische Deutung mit explizitem Gegenwartsbezug zum Ausdruck. Interessanterweise bezieht er sich dabei ebenfalls auf eine Einteilung in „Hochkulturen“ und „Dritte-Welt-Länder“. Gemeinsam ist den beiden damit, dass sie beide von einer gewissen Einteilung von Staaten in „Hochkulturen“ und „Dritte-Welt-Länder“ und einer diesbezüglichen heutigen Differenz zwischen Europa und Afrika ausgehen, jedoch ganz unterschiedliche Erklärungen haben, wie es zur Kolonisierung gekommen sei.

Die Diskussion um diese Positionen nimmt dann kurze Zeit später wieder Fahrt auf, wenn es darum geht, eine gemeinsame Formulierung für die Kolonialfotografien zu finden. Auffällig ist hier, wie sich die Interpretation der Gruppe zunächst etwas wandelt und die Positionen sich einander annähern und eine vorläufige Synthese für den Begriff „Unterdrückung“ entsteht (Z. 278). Damit geht Ben einen ersten Kompromiss zu seinem ersten Vorschlag der zuvor genannten „Überlegenheit“ ein, wobei Elias auch damit nicht ganz zufrieden ist. Stattdessen schlägt er nun den Begriff „*White Supremacy*“ vor und erklärt dies wie folgt:

Elias: „Weil Unterdrückung kann man ja Vieles reininterpretieren kannst du auch du dir auch überlegen: wie eine Vogelspinne gerade eine Fliege auffrisst das ist auch

Unterdrückung oder wie eine Fliege in seinem Netz gefangen ist, das ist aber wenn man White Supremacy oder sowas nennt (.) dann hat man schon etwas Anderes vor Augen“ (Z. 310–312).

Interessanterweise ist seine neue Begrifflichkeit sehr nahe an Bens Vorschlag, aber zielt in Elias' Nutzung stärker auf eine Kritik von einem Konzept vermeintlicher *weißer* Überlegenheit ab, wobei er nicht weiter explizit ausführt, was er damit genau „vor Augen“ hat (Z. 312). Ben gibt daraufhin deutlich seine Ablehnung gegenüber dieser Begrifflichkeit zu verstehen, äußert aber keine inhaltliche Kritik, sondern deutet durch sein „aber naja“ seine Bereitschaft einzulenken an, was er kurze Zeit später auch macht. Nachdem sich Elias' Vorschlag durchgesetzt hat, nähert er sich bemerkenswerterweise in der Begründung seines Begriffsvorschlages für die Überschrift wieder Bens erster Bezeichnung der Überlegenheit an, indem er Folgendes sagt: „Auf dem Bild wird vollkommene Überlegenheit des Kolonialherren des Europäers verdeutlicht.“ (Z. 322–324). Damit widerspricht er wiederum der zuvor eröffneten Kritik an einer von Ben eingebrachten Deutung der *weißen* Überlegenheit, die er zuerst noch mit einer kolonialkritischen Aussage zu widerlegen versuchte. Daraufhin formulieren sie folgenden Titel und entsprechende Begründung dafür:

Titel: White Supremacy

Begründung: Auf dem Bild wird die Überlegenheit der Kolonialherren ggü. den indigenen Menschen gezeigt

Damit haben sie zwar eine Überschrift und eine Begründung gefunden, die als minimaler Konsens in der Gruppe tragbar ist, jedoch haben sich die Positionen und Deutungen der beiden Beteiligten nicht wirklich angenähert. Dies gibt Ben auch deutlich zu verstehen:

Ben: „[...] Ich hätte lieber den Begriff Unterdrückung genommen weil der es glaube ich besser äh gezeigt hätte weil es hier um geht es ist ja äh es ist ja es sind Weiße die ihre Überlegenheit die sie dama- die sie damals ähm zeigen wollten ähm auch gezeigt haben und äh und und deswe- und deswegen würde ich schon sagen dass es äh hier darum geht dass sie damals also tech- im technischen Sinne (.) den ein- denjenigen überlegen waren, weil sie eben da äh weil sie eben es geschafft haben solche Hochkulturen wie es gerade angesprochen wurde zu zerstören weil sie es äh weil sie es geschafft haben die Leute zu versklaven und äh deswegen ist dieser Begriff ja hätte ich jetzt auch nicht gen- hätte ich jetzt nicht als erstes genommen aber der repräsentiert das ganz gut“ (Z. 351–360).

Diesen Aussagen setzt Elias erneut seine Sichtweise sowie seine Kenntnisse entgegen und holt ein weiteres Mal zu einer langen Erklärung aus. Einmal mehr präsentiert er dadurch seine Kenntnisse zu Kolonialgebieten und gewissen ethnischen Gruppen in Südwestafrica sowie den dortigen Verhältnissen, wobei darin auch Ansätze zu sehen sind, diese Gruppen im Gegensatz zu „gierigen“ Europäer:innen als „friedliebend“ im Sinne des Motivs der „edlen Wilden“ zu romantisieren sowie ggf. zu exotisieren (Z. 388). Elias und Ben führen diesen Streit um ihre Deutungshoheit dann noch etwas weiter, bis Ben einlenkt und anführt, dass er das „tatsächlich noch äh nirgendwo gehört“ habe, er es ihm aber „abkaufe“, weil er sich da mehr mit beschäftigt habe (Z. 397–397).

Insgesamt zeigt sich an diesen Aushandlungen um die Deutungen der Kolonialfotografien, wie sehr vor allem Ben und Elias an ihren jeweiligen Kenntnissen festhalten und diese auch durch Gegenargumente nicht wirklich infrage stellen. In dieser Art und Weise, wie beide auf ihren Kenntnissen beruhen und konträre Positionen zueinander einnehmen, zeigt sich exemplarisch eine dominante Deutungspraktik der *individualistischen Kenntniszentrierung* dieser Gruppe. Dieses Verhalten legten sie bereits während der Verhandlung von Geschichtsunterrichtserfahrungen an den Tag, sodass dieses Bestehen auf die eigenen Kenntnisse und deren Richtigkeit ebenfalls als Teil der dominanten Spielregel der *Kenntniszentrierung* der Gruppe zu interpretieren ist.

Hinsichtlich des ‚Was‘ der in der Gruppe verhandelten Kolonialismusdeutungen, Inhalten und Argumenten fällt auf, wie sie sich vor allem über die Gründe, wie es zur Kolonisierung kam, streiten. So vertritt Ben die These der technischen Überlegenheit als Auslöser und Grund für Kolonisierungsprozesse, was angesichts dieser Fotografien verwunderlich ist, da auf den Bildern keine vermeintlich überlegene europäische Technik abgebildet ist. Dennoch lässt sich erkennen, wie dieser Aspekt der Überlegenheit der Kolonisatoren Bens zentrales Erklärungsmuster darstellt und er auch in seiner Ausdrucksweise jegliche Problematisierung oder Distanz zu kolonialen Perspektiven vermissen lässt. Deswegen lassen sich Bens Aussagen als Tendenzen zu einer Verharmlosung und in Zügen auch zur Verherrlichung von Kolonialismus deuten. Demgegenüber entgegnet Elias zwar, dass dort zuvor bereits „Hochkulturen“ bestanden und betont ebenfalls, dass „wir“ schuld sind, dass es „denen“ heute so schlecht geht (Z. 260). Darin zeigt sich zwar eine Kritik an den Kolonisierungsprozessen, aber auch er stellt die ‚weiße Überlegenheit‘ damit nicht wirklich infrage, wie auch seiner Begründung für den Bildtitel und seinem Sprechen von „Dritte-Welt“ zu entnehmen ist. Der gemeinsam geteilte Schwerpunkt der Diskussion liegt vielmehr auf den Gründen dafür, wie es zu einer Kolonisierung und in ihren Ansichten zu ei-

ner Unterwerfung sowie Versklavung von Kolonisierten kommen konnte. Dabei spielt eine moralische Verurteilung des Kolonialismus und die Fokussierung auf die Verbrechen im Zuge dessen, wie es z.B. den Kernpunkt der Beschäftigung mit Kolonialismus bei den *Kolonialkritiker:innen* darstellt (vgl. Kapitel 5.3), nur am Rande eine Rolle. Im Vergleich zu den *Konventionsanpasser:innen* und den dort ebenfalls bestehenden kolonialverharmlosenden Tendenzen ergeben sich allerdings gewisse Gegensätze. Zum einen wird im Gegensatz zu den *Konventionsanpasser:innen* die Thematik offen und kontrovers diskutiert, sodass in der Hinsicht Kolonialgeschichte bei diesen Jugendlichen in keiner Weise als eine heikle Thematik wahrgenommen wird, bei der man vorsichtig sein müsse oder Nebensätze einzubauen habe (vgl. Kapitel 5.2). Diesbezüglich stellt die Selbstpositionierung Elias' als Experte für diese historische Thematik ebenfalls einen Unterschied dar. Auch die Begrifflichkeiten für *weiße* und *Schwarze* Personen sind vor allem Elias sehr geläufig und er kann sie einigermaßen sicher anbringen, wohingegen ihm die Problematisierung hinter einem großen Begriff wie ‚*White Supremacy*‘ noch nicht ganz deutlich zu sein scheint. Stattdessen reproduziert er allerdings Ansätze für historisch entstandene Stereotype zur Kolonialzeit, wie z.B. dem ‚edlen Wilden‘.¹⁰⁹

Abschließend lässt sich die inhaltliche Position als ein Changieren zwischen kolonialverharmlosenden und kolonialkritischen Ansätzen charakterisieren. Ausgehend davon nehmen sie die Kolonialfotografien als Abbilder von Vergangenheit wahr und bezweifeln die Perspektiven der Fotografien sowie die darin angelegten Intentionen der Überlegenheitsdarstellung von *weißen* Kolonialherren zu der Zeit nicht, wie sich auch daran zeigt, dass weder eine äußere noch groß inhaltliche Kritik an den Kolonialfotografien erfolgt. Stattdessen geht es ihnen vor allem um die ‚Richtigkeit‘ ihrer Kenntnisse zur Kolonisierung, die sie auf die Kolonialfotografien projizieren.

D. ‚Wirft das um, was wir gedacht haben‘ und ‚Sind das alles Wahrheiten?‘

Ausgehend von der zuvor festgestellten Dominanz der individuellen Kenntnisse sowie der konträren Positionen zu Kolonialismus bzgl. der eigenen Bilddeutung sowie der starken Fokussierung auf historische Gründe für Kolonialisierungsprozesse stellt sich die Frage, wie die Gruppe auf die kontroversen Deutungen reagiert. Hierzu ist allgemein festzustellen, dass auch in dieser Gruppe die Deutungen und die Formulierung eigener Überschriften dazu ausgiebig diskutiert

¹⁰⁹ Bzgl. des Stereotyps des ‚edlen Wilden‘ siehe Kapitel 3.4.

werden, sodass diese Phase mehr als dreiunddreißig Minuten andauert. Dabei reagiert diese Gruppe in einer bestimmten Art und Weise auf die weiteren Bilddeutungen. Exemplarisch ist dies an der Reaktion auf die erste Deutung von Kokou Azamede erkennbar:

Sequenz: Reaktion erste Azamede-Deutung (Z. 406–459)

Ben: ((Liest erste Deutung von Azamede vor)) Gut dann ähm lese ich mal vor in Gebieten des heutigen Togos ließen sich zwar lokale Machthaber als Zeichen ihrer Macht in Hängematten transportieren das Tragen der Europäer bedeutete jedoch nicht automatisch die Anerkennung der Europäer als neue Machthaber das Tragen der Europäer konnte ein Zeichen der Gastfreundschaft von lokalen Herr- Herr- Herrscheiern Herrschern gegenüber Europäern sein. zum anderen konnte es auch Anzeichen des Widerstands sein, im Togo wurde Europäer vor allem in Hängematten aus Baumwollstoff getragen diese wurden ansonsten nur genutzt um Tote zu transportieren beziehungsweise zu beerdigen

I: (2) Was sagt ihr dazu,

Paul: (3) Ich glaube das könnte halt sowas sein was äh Elias gerade eben schon angesprochen hat, dass sie halt eigentlich unterlegen waren, ähm aber ähm (.) halt nicht gegen an naja das war jetzt nicht Amer- kan also dass sie halt nicht gegen angehalten haben also (weil) sie es gar nicht wollten und ähm als äh das um zu zeigen dass sie halt ähm das nicht respektieren, haben sie dann halt auch diesen Stoff gewählt und äh dass sie es verachten also ich glaube das ist eine gewisse Respektlosigkeit die sie ihnen zollen ähm die Europäer wussten es wahrscheinlich gar nicht dass es jetzt ähm speziell für ähm die Toten eigentlich verwendet wird und äh sie wollten damit einfach so für die Anwohner die diesen Stoff kannten wahrscheinlich so zeigen dass sie es auf keine Fall tolerieren

Ben: Das was wir was ich hier gerade vorgelesen habe das wirft ja das um was wir gedacht haben, weil das was wir gedacht haben war ja dass die äh dass die dazu gezwungen wurden, die auf äh die dort zu tragen das geht jetzt hieraus nicht mehr hervor, hieraus geht eher hervor dass sie ähm das als Zeichen der Gastfreundschaft gemacht haben wie es hier auch steht das äh oder eben als oder eben als Respektlosigkeit äh oder eben als ablehnende Reaktion

Elias: Ich: gebe mal meinen Senf dazu

Ben: @Ja: mach@

Elias: Togo war ja eine französische Kolonie, ähm und es war ja oft sodass zu Anfang es so war (rauschen) ähm das diese indigenen Stämme natürlich gastfreundlich die waren natürlich interessiert, (an) den Europäer und äh ich (gib) immer Hernan Cortes der spanische äh:m der war ja damals Gouverneur und als Entdecker ist ja damals auch nach Südamerika gegangen. (.) wo er ich glaube es waren die Azteken er ist zu den Azteken die Aztekenstadt gegangen und er hatte von vorneherein schon das Bedürfnis obwohl er sie noch nie gesehen hatte noch nie kannte er wusste dass es diese Stadt gibt (.) hat er ja schon das Bedürfnis ich möchte diese Stadt übernehmen ich möchte diese Stadt unterdrücken (.) die Einwohner dieser Stadt aber es war die Hauptstadt vom Aztekenreich damals (.) wussten das natürlich nicht sie dachten Europäer interessant ähm (.) waren gastfreundlich sie haben ihn über die Brücke gelassen haben eine große Empfangsparade sozusagen f-f- für das spanische Bataillon gemacht das (.) die sagten ah lange Reise wir müssen sie gut verpflegen sodass das ist ein ganz gutes Bild davon ähm drei Tage später war stand die Stadt unter Flammen sie gehörte den Spaniern das ist ein ganz gutes Bild davon wie äh auch wahrscheinlich in Afrika vieles zugeht ähm oder auch in ähm

wenn man sich überlegt in in Amerika als die ersten Siedler und die ersten Leute gekommen sind nach Amerika waren ja auch die Indianer erstmal sehr neugierig und haben erstmal ihre Tauschgeschäfte gemacht, man hat erstmal Friedenspakete geschlossen und so war es wahrscheinlich auch in Afrika auch bei den Sklavenhändlern als die Sklavenhändler nach Afrika gekommen sind haben sie erstmal Friedenspakete gemacht () haben sich erstmal eingeschleimt und als sie sich dann eingeschleimt hatten und so eine Position bei ihnen hatten ähm das war natürlich Gastfreundschaft sie waren halt eben gastfreundlich und als sie dann plötzlich diese Position hatten von dieser (als) die Europäer sich dann so wohl gefühlt haben ähm konnten waren sie dann auch in der Lage es zu übernehmen beziehungsweise es zu kolonialisieren, ähm deswegen (es) glaubt ich liegt einfach nur äh lag einfach nur in der Natur (und) weil sie auch gutgläubig waren (.) das ist ihnen zur Last gefallen weil die Europäer so böse waren.

Ben: (3) Machthungrig würde ich auch sagen

Elias: Genau

Paul: Ja

In dieser Sequenz dokumentiert sich ein Umgang mit weiteren Deutungen, der sich als eine Deutungspraktik der *Aneignung* neuer Kenntnisse und einem Streben nach *Eindeutigkeit* charakterisieren lässt. So wird an den Pausen, die so zum ersten Mal bei dieser Gruppe auftreten, deutlich, wie die Gruppe zunächst einen Moment braucht, um diese postkoloniale Bildinterpretation zu verarbeiten. Wie sehr die Deutung zudem etwas Neues für sie darstellt, wird ebenfalls aus Pauls Versuch der Überführung der Deutung in die eigenen Worte deutlich. Dabei geht es ihm allerdings nicht darum, die Unterschiede herauszustellen, sondern er verknüpft diese Bilddeutung mit dem zuvor von Elias Gesagten bzgl. der Unterdrückung von Indigenen und gibt somit eine erste Einschätzung ab, dass es so gewesen sein könnte. Damit verknüpft er diese Deutung mit ihren zuvor verhandelten Kolonialismusdeutungen, worin sich bereits die grundlegende Tendenz zeigt, die Deutungen an die eigenen Kenntnisse anzupassen und daran auch zu überprüfen, ob es so gewesen sein könnte. Davon ausgehend erklärt er sich und der Gruppe, wieso es dann zu Protesten bzw. „Respektlosigkeit“ seitens der Unterworfenen kam, wobei er hinzufügt, dass „Europäer“ dies wahrscheinlich gar nicht so wahrgenommen hätten (Z. 420 f.). Im Gegensatz dazu erkennt Ben eine Differenz zwischen der eigenen Bildinterpretation. Da sie in ihrer Deutung von einem Zwang des Tragens ausgingen, reibt er sich besonders an dem Aspekt des Widerstands und bezeichnet es ebenfalls als „Respektlosigkeit“ sowie „ablehnende Reaktion“ (Z. 428). Anschließend hebt sich Elias wieder einmal als Experte hervor und liefert historische Beispiele als Vergleichshorizonte. Diese leitet er ein mit „es war ja oft so“ (Z. 431). Damit schließt er sich wiederum Pauls Bemühungen der Überführung der Deutung an die eigenen Kenntnisse an und verhandelt ebenfalls die Frage, ob das so gewesen sein

könnte. Hierzu führt er historische Beispiele an, an denen er aufzeigen möchte, dass den Kolonisierten die Eroberungsabsichten von Kolonisatoren häufig nicht bewusst waren. Konkret verweist er auf die Eroberungen von Hernan Cortes im heutigen Mexiko sowie die Verträge mit *Native Americans* in Nordamerika und führt als Erklärung an, dass Europäer häufig die Gastfreundlichkeit von Indigenen ausgenutzt hätten. Außerdem erläutert er, dass Kolonisierte „gutgläubig“ waren und „Europäer“ bzw. Kolonisatoren hingegen „böse“ Absichten hatten (Z. 455 f.). Damit zeigen sich in seinen Formulierungen von den „gutgläubigen“ Kolonisierten, ähnlich wie zuvor in der Bezeichnung als ‚edle Wilde‘, romantisierende Vorstellungen von Kolonisierten. Bemerkenswert ist ebenfalls, wie er lediglich auf den Aspekt der Gastfreundschaft und der Ausnutzung aus europäischer Sichtweise eingeht und zum Beleg dessen historische Beispiele anbringt. Die von Ben benannte Differenz zwischen den Deutungen wird hingegen übergangen, genauso wie der Aspekt des Protests oder der von Paul sowie Ben angezeigten „Respektlosigkeit“ (Z. 420 u. 428). Dennoch erhält Elias für seine Ausführungen zur Gastfreundschaft die Zustimmung Bens, der für Europäer noch den Begriff „machthungrig“ ergänzt (Z. 453). Die Gruppe kommt somit zu einer vorläufigen Synthese zur ersten Deutung Azamedes, dass es im Hinblick auf die Gastfreundschaft so gewesen sein könnte.

Als charakteristisch an dieser Umgangsweise mit einer weiteren und für sie neuen Deutung der Kolonialfotos ist für diese Gruppe somit bereits festzuhalten, wie sie trotz des Erkennens von Unterschieden zu ihrer Deutung einen Aspekt an der Deutung herausgreifen und diesen mit den ihnen bekannten historischen Beispielen abgleichen. Der Umgang mit der ersten Deutung lässt sich somit als ein Oszillieren zwischen der Auseinandersetzung mit neuen Kenntnissen und der Anpassung der Deutung an die eigene Interpretation sowie die eigenen Kenntnisse bezeichnen. Auseinandersetzung meint für diese Gruppe jedoch weniger den Versuch, die Bildinterpretation als eine perspektivische Deutung der Bilder nachzuvollziehen oder abzulehnen. Vielmehr stoßen und reiben sie sich an den für sie neuen Sichtweisen dieser Deutung, was sich v.a. am Aspekt des Widerstands zeigt, der konträr zu ihrer zuvor verhandelten ‚weißen Überlegenheit‘ liegt. Vielmehr überführen sie den Begriff Widerstand in ihre Sichtweise und bezeichnen es daher als „Respektlosigkeit“ (Z. 416 u. 427). Darüber hinaus lässt sich in der Reaktion auf die zweite Deutung von Azamede ein weiterer Schwerpunkt dieser Gruppe im Umgang mit weiteren Bilddeutungen erkennen:

Sequenz: Reaktion zweite Deutung Azamede (Z. 540–564)

Elias: ((Vorlesen der zweiten Azamede-Deutung)) Das Arbeiten für Europäer als Träger und Übersetzer war kein Akt der Unterwerfung es war eine gute Möglichkeit (so) Geld zu verdienen die einheimischen Träger und Übersetzer waren für die Europäer häufig die einzige Möglichkeit (.) in die U- ihnen unbekannten und schwierigen Gebiete zu gelangen die Europäer waren somit auf die Hilfe dieser Einheimischen angewiesen und mussten diese dafür bezahlen

Paul: (3) Ist das historisch korrekt?

Elias: Ja

I: Was denkt ihr? was sagt ihr dazu?

Elias: (4) Ähm: (3) das ist so ein bisschen so eine Sache (2) das ist jetzt vielleicht wo hergeholt dieses Beispiel aber (.) man redet ja wenn wir über Klamotten reden

I: Mhm

Elias: Klamottenproduktion dann reden wir ja immer über China Indien die armen (Staaten) da bei Bangladesch, dass das Argument von manchen Menschen (.) joa das ist zwar wenig aber zumindest hat- zumindest haben die dafür ein Job verstehst du ohne die Fabrik hätten sie gar keinen Job ähm (.) und ich finde das ist (.) so eine ähnliches so ein so ein so ein ähnliches Sachverhalt ich finde nicht dass es stimmt wie das ähm ja sie waren auf sie angewiesen denke ich ähm (2) aber (2) mmh was ist die richtige Pointe wo ich jetzt drauf hinaus möchte ähm ((Tiefes ausatmen)) ja: es ist halt ich schätze mal zu dem Zeitpunkt dass sie für die f-f- für den weißen Kolonialherren wie auch immer gearbeitet haben wussten sie noch nicht wie ihnen irgendwann in Zukunft geschieht ähm zu dem Zeitpunkt war es einfach noch ein guter Job eine gute Möglichkeit eine gute Aufstiegschance ohne zu wissen was die eigentlich vorhaben aber auch nachdem man kolonialisiert wurde als sie dann ihre großen Paläste hatten irgendwo in Ägypten die Briten oder die Deutschen Deutsch-Westafrika ähm da gab es ja immer noch Hausdiener schwarze Hausdiener die übermäßig gutes Geld verdient haben ähm aber dafür halt dann dem Unterwerfer unterstützt beziehungsweise für ihn gearbeitet haben

An Pauls Rückfrage dokumentiert sich die Relevanzsetzung dieser Gruppe im Umgang mit für sie kontroversen Deutungen. Es geht ihnen nämlich v.a. darum, zu klären, ob etwas „historisch korrekt“ ist oder nicht (Z. 540). Hierzu ist wiederum anzuführen, dass Paul bei der Bildinterpretation von Zwang und Sklaverei gesprochen hat und diese Deutung der Bezahlung für Tätigkeiten somit v.a. seiner Interpretation gegenübersteht, was wiederum verdeutlicht, dass sie Deutungen, die außerhalb ihres Kenntnisbereichs liegen, erst einmal als nicht wahrheitsgemäß wahrnehmen. Wie schon zuvor nimmt sich Elias der Klärung des Wahrheitsgehaltes dieser Deutung an und versucht, gegenwärtige sowie historische Beispiele aus seinen Kenntnissen dafür zu finden, um wiederum die Deutung für die Gruppe zu belegen bzw. zu adaptieren. Dennoch stoßen sie sich im Folgenden weiter stark an dieser Deutung, auch weil damit ihre Kenntnisse und Vorstellungen von Kolonialismus als ‚weißer Überlegenheit‘ sowie Sklaverei und der damit von ihnen wahrgenommenen Sichtweise nicht vereinbar sind und

auch nicht ohne Weiteres in ihre Sichtweise adaptiert werden können. Dementsprechend stellt Elias kurz darauf auch folgende Rückfrage: „Sind das alles [,] die du hier uns gibst [,] diese Texte [,] sind das alles alles Wahrheiten oder sind es Unwahrheiten?“ (Z. 624–625). Da diese Frage nicht vom Interviewer beantwortet wird und in diesem Setting auch nicht weiter zu lösen ist, sucht die Gruppe nach Erklärungsmustern, wie diese Interpretation trotz der von ihnen wahrgenommenen Problematik dennoch bestehen kann. Hierzu bietet Ben folgende Erklärung an:

Ben: „Ich würde das noch ähm anders sagen denn wenn wir äh denn wenn wir das uns hier durchlesen das ist ja eine ziemlich einseitige Sicht was ihr äh das wird hier ja äh quasi die Vorteile für diejenigen die hier kolonisiert wurden werden hier ja vorgestellt allerdings würde ich schon sagen ähm man könnte das hier als quasi eine europäische Sicht betrachten als eine ein- als eine Sicht aus Europa aus dieser Zeit damals die da versucht hat das was sie da zu machen zu rechtfertigen indem sie sagen ähm die da kriegen ja einige Geld und äh haben auch einen guten Job und so weiter und die Eur- wir sind ja auch in gewisser Weise von denen abhängig das heißt die können gar nicht so schnell da so rausgeworfen werden und so weiter ich würde das hier als äh würde das hier überschreiben mit Euro- die europäische Sicht“ (Z. 655–663).

Hiermit überführt Ben eine postkoloniale Sichtweise in eine europäische sowie damalige Sichtweise. Dies greift Elias auf und führt aus, dass er selbst früher auch mal so positiv über Kolonialgeschichte gedacht habe, dies aber für ihn nicht mehr tragbar wäre (Z. 1567–1568). In dieser Rahmung als eine Sichtweise von damals, die nicht mehr einer aktuellen Sichtweise entspreche, entwickelt die Gruppe einen Erklärungsansatz, der es ihr ermöglicht, an ihrer Ausrichtung auf eine richtige Deutung festhalten zu können, aber gleichzeitig auch die Existenz anderer Deutungen, mit denen sie hier konfrontiert werden, zu erklären. Inhaltlich wird daran ebenfalls ersichtlich, dass sie sich trotz kolonialverharmlosender Tendenzen durchaus von einer kolonialverherrlichenden Deutung versuchen abzugrenzen. Dies betont Elias nochmals wie folgt: „Naja [,] du sagst ja aus europäischer Sicht [,] aber eigentlich wissen mittlerweile die meisten gebildeten Europäer [,] dass das nicht so war“ (Z. 685–686). Es gibt ihrer Ansicht nach also durchaus mehrere Sichtweisen, aber hinter der Rahmung dieser als alt sowie zu positiv zeigt sich wiederum das Streben nach einer eindeutigen Interpretation, die es im Rahmen einer Allgemeinbildung zu wissen gilt. Dementsprechend lässt sich ein Streben nach Eindeutigkeit für historische Deutungen als weiterer Teil der Deutungspraktik dieser Gruppe rekonstruieren.

Demgegenüber ist für sie die Deutung Osterhammels plausibel sowie nachvollziehbar, auch vor dem Hintergrund ihrer eigenen Bildinterpretation der „Unterdrückung“ (Z. 725). Infolgedessen taucht für diese Deutung auch keine Rückfrage auf, ob diese Deutung stimme. Eine Diskussion kommt erst in Bezug auf den Aspekt der Genozide auf, wobei Ben und Elias über die Gründe für den Genozid an den Herero wiederum uneins sind. Sie streiten sich nahezu darum, ob die Planung eines „Aufstandes“ der Herero als Grund für die Massentötungen an Herero und Nama gelten kann oder ob es auch Genozide ohne „wirklichen Anlass“ gab (Z. 736). Damit zeigt sich zum anderen erneut das Muster, dass Elias und Ben andere Positionen zu historischen Ereignissen und den jeweiligen Gründen dafür einnehmen, wie sie es schon bei der Diskussion um Kolonisierungsprozesse getan haben. Erneut liegt der Fokus darauf, wer den wirklichen Grund für historische Ereignisse kenne und somit weniger auf der Verhandlung der Hauptaussage der Deutung. Schlussendlich treffen sie einen Kompromiss und formulieren die Überschrift „der großzügige Kolonialherr“, wobei sie das großzügige in Anführungszeichen setzen (Z. 859). Hervorzuheben ist hier hinsichtlich der Positionierung zu Kolonialismus, wie sich im Kontext der Diskussionen die Positionen zu Kolonialismus bei den Jugendlichen immer wieder wandeln. Während Elias und Paul an vielen Stellen Bens Aussagen kolonialkritische Argumente entgegenhalten, ist es an dieser Stelle Ben, der Osterhammels Aussage als kolonialverharmlosend auffasst und darauf hinweist. Dadurch bestätigt sich die Feststellung, dass es keine explizit gemeinsam geteilte dominante Position zu Kolonialgeschichte in der Gruppe gibt, wie z.B. bei den *Kolonialkritiker:innen* (vgl. Kapitel 5.3). Implizit besteht allerdings in dieser Gruppe der Konsens, dass sie Kolonialgeschichte rein aus einer Perspektive der Kolonisatoren betrachten und dabei auch von einer ‚Überlegenheit‘ dieser ausgehen.

Insgesamt lässt sich für diese Gruppe in der Auseinandersetzung mit den weiteren Bilddeutungen daher ein Modus rekonstruieren, der sich als Deutungspraktik der *Aneignung* und *Eindeutigkeit* bezeichnen lässt. Dementsprechend geht es ihnen vor dem Hintergrund ihres Strebens nach eindeutigen Kenntnissen in der Verhandlung von weiteren Bilddeutungen zunächst um die Klärung, ob diese historisch auch so stattgefunden haben können oder nicht. Daraus entwickeln sie die Strategie, die Deutungen anhand von ihnen bekannten historischen Beispielen zu überprüfen und sie somit durch ihre Kenntnisse zu bekräftigen. Dreh- und Angelpunkt sind ihre Kenntnisse, auf Basis derer ein Adaptieren sowie Anpassen der Deutungen für die eigene Sichtweise stattfindet. Dementsprechend erklären sie auch die Deutungen von Azamede zu einer

damaligen europäischen Sichtweise. Zwar positionieren sie sich an dieser Stelle klar gegen die Verharmlosung von Kolonialgeschichte, jedoch wird aus dem weiteren Umgang mit kontroversen Deutungen erkennbar, dass die Gruppe in der Positionierung zu Kolonialgeschichte selbst zwischen einer Kritik an ‚veralteten‘ Sichtweisen und der Verharmlosung von Kolonialgeschichte hin- und herschwankt. Dies geht einher mit der Feststellung, dass es Ben und Elias neben der inhaltlichen Auseinandersetzung weiterhin auch darum geht, Recht zu haben in Bezug auf die Erklärungen zu historischen Ereignissen. Demzufolge fällt es ihnen weiterhin schwer, gemeinsame Formulierungen und Überschriften zu finden. Dieses Verhalten deckt sich mit den zuvor geäußerten sowie praktizierten Umgängen auch dahin gehend, dass dahinter eine Fokussierung auf ihre historischen Kenntnisse zu erkennen ist. Ausgehend davon können andere Deutungen stimmen oder nicht bzw. sind veraltet. Es zeigt sich also wieder die gemeinsam geteilte Spielregel der *Kenntniszentrierung*.

E. ‚Wenn sie sich widersprechen würden, hätten wir ein historisches Problem‘

Vorab sei bereits angemerkt, dass die bisher gezeigten Umgänge mit Geschichte und die gezeigte Fokussierung auf eine dichotome Unterscheidung in ‚stimmt‘ oder ‚stimmt nicht‘ sich als Tendenzen zu einem eher positivistisch geprägten Geschichtsbegriff interpretieren lassen (Meyer-Hamme 2023, 143 f.). Weiterführend gilt es im Folgenden zu schauen, was ihre gemeinsam geteilten Erklärungen für eine im Setting thematisierte Mehrdeutigkeit von Kolonialfotografien sind. Hierzu äußerten sie bereits in der expliziten Verhandlung von unterschiedlichen Bilddeutungen die Ansicht, dass Deutungen, denen sie weniger zustimmen, damalige und veraltete Deutungen seien. Diesbezüglich sei angemerkt, dass jeweils eine aktuelle Jahreszahl, 2010 oder 2016, neben Verfassern der Deutung angegeben ist. Ausgehend davon entwickeln sie folgende Antworten auf die Rückfrage für Erklärungen der Mehrdeutigkeit der Kolonialfotografien, wobei an dieser Stelle zunächst weitere Kontextinfos besprochen werden:

Sequenz: Erklärungsmuster Deutungen nach 1. Runde (Z. 1011–1037)

I: Also ich kann euch ja als Info geben ähm ihr habt ja mal gefragt ob die historisch korrekt sind der diese Beiden von Herrn Azamede Herr Azamede ist ähm ein Literatur aber auch Kulturwissenschaftler aus dem Togo der viel aber auch in Deutschland geforscht hat und ähm der hat ja Nachkommen im Togo äh von den Menschen die zur Kolonialzeit gelebt haben zur deutschen Kolonialzeit gelebt haben interviewt und ähm ist dazu gekommen. Herr Osterhammel ist ein deutscher Historiker der hat auch viel geforscht zur Kolonialgeschichte genau das sind so die Infos dazu ähm wie erklärt ihr euch dass die jetzt bei zwei Fotografien ähm ja dass da vier Deutungen rauskommen oder mit eurer vier ne, also drei

Ben: Ja: ähm das ist äh das liegt vor allem daran dass hier in den Deutungen unterschiedliche Sachen be- äh bezeichnet werden also in der einen geht es um die äh darum warum haben die gearbeitet wie haben die gearbeitet zu welchem Lohn haben sie gearbeitet wei- weiterhin geht es darum äh wurden die eigentlich umgebracht oder was für einen Sinn wu- wa- hatte es für die Kolonialherren die umzubringen und dann drittens hat- haben wir etwas ähm wie haben die Kolonisierten die Kolonisatoren behandelt es sin- bezeichnet ja unterschiedliche Aspekte und ähm widersprechen tun sich die äh einzelnen Deutungen ja auch nicht

I: Ja

Paul: Also es ist ja

I: Es sind ja zu den gleichen Bildern ne,

Ben: Hätte man eigentlich untereinander schreiben können

Paul: Also es ist ja genau nicht sodass ähm wir hier vie- vier Deutungen auf eine Sache bezogen haben also auf eine spezifische Sache was äh Ben gerade auch schon angesprochen hat sondern dass wir es auf verschiedene Bereiche also es genau die Bereiche die gerade eben schon genannt wurden bezogen war und ähm dass unser Text da halt am allgemeinsten ist weil wir halt das so interpretiert haben auf der Ebene weil wir ja halt erstmal geguckt haben was sehen wir und ähm wie kann man das ganz gut zusammenfassen aber ähm die anderen drei Texte haben sich nicht auf das Zusammenfassen bezogen sondern eher auf ein speziellen Bereich

Ben: Und selbst wenn alle d- alle Texte das gleiche behandeln würden das wäre ja auch ni- äh auch nicht ähm schlimm weil so lange sie sich nicht widersprechen gibt es da überhaupt keinen Konflikt- äh Konflikt zwischen den Einzelnen

I: Und wenn sie sich widersprechen würden?

Ben: Dann hätten wir ein historisches Problem

I: Aha warum?

Ben: Dann müssten wir das na- äh das nochmal historisch nachchecken was da drinsteht und ob das so stimmt und dazu müssten wir dann noch andere Quellen heranziehen,

Nachdem weitere Informationen zu den Verfassern der Bildinterpretationen vorgestellt wurden, nennt Ben als weitere Erklärung für die Mehrzahl an Deutungen, dass sich diese auf unterschiedliche Aspekte beziehen und dementsprechend nicht widersprechen würden, obwohl er es am Anfang war, der betont hat, dass die Bilder ihre Interpretation umwerfen würden (Z. 420). Auch Paul unterstützt ihn in dieser Ansicht, dass sie unterschiedliche sowie spezielle Bereiche behandeln. Dementsprechend gibt es für Ben keinen „Konflikt zwischen den einzelnen“ Interpretationen (Z. 1030). Erneut betonen die Jugendlichen somit, dass die Deutungen sich nicht widersprechen, sondern sogar nebeneinanderstehen könnten. Obwohl sie zuvor deutliche Unterschiede zwischen den Deutungen und ihrer eigenen Bilddeutung ausmachten, meiden sie diesen Aspekt des Widerspruchs gemeinsam. Der Grund dafür wird in Bens Reaktion auf die Rückfrage, wie mit einem Widerspruch umzugehen sei, ersichtlich. An

seiner Antwort des „historischen Problems“ (Z. 1026) zeigt sich wiederum der Interpretationsrahmen einer eindeutigen beleg- oder widerlegbaren Vergangenheit. Demnach würde ein Widerspruch zunächst bedeuten, dass man „historisch nachchecken“ müsse, „ob das stimmt“ (Z. 1034 f.). Geschichtsdidaktisch ist diese Strategie des Nachprüfens anhand von weiteren Quellen zwar auch positiv im Sinne der Bedeutung einer empirischen Trifftigkeit zu verstehen, allerdings herrscht in dieser Gruppe ein verkürztes Verständnis davon vor. Denn das Nach- oder Überprüfen von Ben mit dem Ziel, ob etwas stimmt oder nicht, lässt sich wiederum als eine Vorstellung davon interpretieren, dass sich anhand von Quellen ein Widerspruch eindeutig klären ließe und somit das historische Problem, ob etwas stimme oder eben nicht, gelöst werden könne. Nichtsdestotrotz bestehen bei ihnen auch Erklärungen dafür, warum Geschichte anders gedeutet wird und wieso es z.B. unterschiedliche Sichtweisen auf Kolonialgeschichte gibt. Hierfür führt Elias folgendes Beispiel an:

Elias: „Ich hatte in Straßburg (.) äh EU Parlament das war (interessante) Debatte mit ähm einem von Identity Europe das ist die rechte Fraktion im EU Parlament von der AFD das war die junge Alternative das war äh der Landessprecher [...] oder sowas und äh mit dem hatte ich mich darüber unterhalten ähm (.) wie man die deutsche Geschichte der Kolonien verherrlichen kann ähm und er hat wirklich damit argumentiert (.) dass es ja für die gan- für für alle eigentlich eine Chance war (für) Deutschland zu arbeiten dass ist und das ist ja auch bei äh vielen Leuten äh im (.) wenn man es populistisch sieht, aus Sicht der Deutschen kann man es auch so verkaufen wenn man es populistisch und (blöd) verkauft dann kann man es so verkaufen dass die Deutschen eigentlich die waren ähm die natürlich wirtschaftlichen Aufschwung auch an den Schulen weil davor gab es ja keine Schulen brachten auch einigermaßen Geld ähm und so sehen es ja immer noch bis heute Leute //Mhm// und so habe ich auch so habe ich als kleines Kind gedacht so ich habe da früher (.) ist ja ist ja ist ja nett ist ja ist ja nett da von den Deutschen dass die da eine Schule gebaut haben //Mhm // das sind die (Eingeborenen) die haben ja eigentlich nur ihre Inte- auch bei diesen ermordeten Leuten haben sie haben ja eigentlich nur ihre Interessen vertreten sozusagen aber ähm sie sind ja nicht dahin gegangen mit der Instanz da die Leute umzubringen ähm ja.“ (Z. 1555–1572).

Deutlich wird in seinen Ausführungen zum einen, wie Elias die Existenz unterschiedlicher Umgänge mit Geschichte und hier unterschiedlicher Umgänge mit Kolonialgeschichte mit einem Beispiel aus seinen Erfahrungen verbindet und zum anderen damit auch die Wandlung seiner Position zu Kolonialge-

schichte erörtert. Einerseits lässt sich dies als Ansatz für eine Reflexion seiner Position und auch Abgrenzung gegenüber „verherrlichenden“ sowie „populistischen“ Umgängen mit Kolonialgeschichte deuten (Z. 1558 u. 1561). Andererseits kommt er wieder auf die Erklärung zurück, dass er als Kind früher so gedacht habe, worin deutlich wird, wie unterlegen diese Deutungen sind und dass es keine gleichwertige Sichtweise zu seiner jetzigen darstellt. Demnach kam es auch weniger zu einer Reflexion seiner Ansichten als einer Änderung dieser. Aus diesem Beispiel lässt sich dennoch ableiten, dass der Gruppe zu einem gewissen Maße bewusst ist, dass es unterschiedliche Umgänge und Deutungen zu Kolonialgeschichte gibt, wobei es ihnen im Umgang damit v.a. darum geht, eine bessere oder verlässlichere Deutung zu haben. Dies untermauert die an Elias Ausführungen anschließende Sequenz zum zukünftigen Umgang mit Kolonialgeschichte:

Sequenz: Zukünftiger Umgang mit Thematik (Z. 1573–1613)

I: Ja: super äh spannender Punkt was denkt ihr denn wie sollte das jetzt im ja Unterricht behandelt werden solche Bilder aber auch diese Thematik?

Paul: Also ich finde solche Bilder sollten

I: Oder was davon auch ne,

Paul: Ja genau das wollte ich gera- also man sollte halt auf jeden Fall filtern äh was man zeigen sollte und was dann halt auch wieder es sollte halt wirklich so vermittelt werden dass man nicht die Sichtweise hat wie Elias damals hatte dass man halt wirklich sieht ähm

Elias: Ich war auch hier kein Nazi

Paul: Ne ne ne auf keinen Fall @auf keinen Fall ne das will ich damit gar nicht sagen@ sondern dass man gar nicht denkt dass man ähm dass die Deutschen damals das aus Nettigkeit getan haben sondern dass da sie es aus eigenen Interessen gemacht haben das finde ich sollte relativ früh klar gestellt werden da man wenn man in frühen Jahren des Geschichtsunterrichts äh solche Werte vermittelt bekommt, anstatt irgendwelche wenn man sich über irgendwelche keine Ahnung über irgendwelche ägyptischen Götter unterhält und dann behandelt man lieber solche Themen die einen größeren Mehrwert haben im späteren Leben weil man diese Fragen nicht nochmal ähm wieder hinterfragen muss also man man weiß dann einfach schon wie es damals wirklich war und man hat dann später keine Bildungslücke dahingehend

Elias: Ich finde das ist auch ein nicht nur jetzt zu dem Sachverhalt der Kolonien in Afrika wichtig sondern auch einfach zum allgemeinen Sachverhalt w- wie Deutschland früher drauf war beziehungsweise nicht nur Deutschland sondern Europa und ich glaube ganz ein ganz großes Problem was jetzt eigentlich nicht so ein so ein ganz gro- allgemeines Problem worüber ich immer immer wieder rede (.) ist dass wir in Deutschland vermittelt bekommen, Afrika geht es scheiße mmh ja mmh liegt daran dass die da schlecht zum Beispiel liegt daran dass die so primitiv da sind wie auch immer ähm dass das was ist das was einem vermittelt wird weißt du als kleines Kind dachte ich so achja in Afrika ooh die die haben da kein Essen wie auch immer, stimmt auch aber was vielen nicht vermittelt wird und Kolonien also auf einem normalen allgemeinen Gym-allgemeineingebildeten Gymnasien wird das vielleicht (.) ein Quartal in der ganzen gesamten Lauf-

bahn und da hat müsste ich (.) da macht ein Kind ein Abitur in Abitur den höchsten deutschen Bildungsstandart den du in der Schule erreichen kannst (.) und hast vielleicht zwei Monate was wie oft hast du Geschichte in der Woche ei- ein Mal eine Doppelstunde und im Leistungskurs hat du fünf Stunden das vielleicht (.) da wird nicht mal wirklich genug vermittelt was eigentlich da wird da wird erzählt ja: mmh ja Deutschland ist 1840 nach Namibien gegangen ähm und dieser und dieser Gouverneur ist nun dahin gegangen und ähm dann gab es einen Aufstand im 1890 von den Hereros [Sic!] und das war ganz böse von den Deutschen was die da gemacht haben ja aber das wird einem erzählt so ein bisschen, auch wei- bei Weitem nicht genug aber was nicht erzählt wird war ist wie es in Afrika vorher abließ und ähm dass eigentlich Afrika wenn Deu- wenn A- die Europa nicht in Afrika eingewandert wäre dass es ihnen heute besser gehen würde

Ben: °Das stimmt°

Elias: Als m- mit- als in der jetzigen Situation das wird einem nicht vermittelt ähm [...].

Obwohl Elias der Gruppe an einem alltäglichen Beispiel eröffnet hat, dass es unterschiedliche Umgangsweisen und Deutungen mit Kolonialgeschichte gibt, zeigt sich zur Frage der zukünftigen Behandlung der Thematik erneut ein Konsens zum zukünftigen Umgang mit Kolonialgeschichte. Zum einen besteht der Konsens darin, eine kolonialkritische Deutung einzunehmen. Zum anderen wird dahinter wiederum ersichtlich, wie es ihnen noch wichtiger ist, die richtige Interpretation von Vergangenheit „vermittelt“ zu bekommen. Obwohl Paul mit Bezug auf Elias' Beispiel zunächst die Wertegebundenheit in der Deutung sowie der Vermittlung von Geschichte hervorhebt, kommt er zu folgendem Schluss: „[M]an weiß dann einfach schon, wie es damals wirklich war, und man hat dann später keine Bildungslücke“ (Z. 1588–1589). Dieser Fokussierung auf eine richtige Deutung schließt sich Elias mit der ausgiebigen Kritik daran an, dass den Menschen in Europa und Deutschland Kolonialgeschichte falsch beigebracht werde. Stattdessen sollte lieber thematisiert werden, dass es den Menschen in Afrika v. a. wegen des Kolonialismus so schlecht gehe, aber dies werde „nicht erzählt“ (Z. 1624). Neben der Kolonialkritik, die sich in der Bezugnahme auf sein Ausgangsstatement hier wiederum äußert, liegt erneut der Fokus darauf, eine richtige Erklärung für historische Sachverhalte zu bekommen, die es im Sinne von Allgemeinbildung zu besitzen gelte.

Andere Kolonialismusdeutungen und Positionierungen werden in den Aus-handlungen der Gruppe hingegen immer wieder als unzureichende Erklärungen oder damalige sowie extreme Sichtweisen gerahmt. Sie erkennen somit zwar, dass es mehrere Sichtweisen gibt und haben sogar Beispiele aus ihrem Alltag dafür, aber streben immer wieder danach, eine eindeutige sowie bessere historische Erklärung für den Kolonialismus zu haben. Darin zeigt sich grundlegend ein Verhalten, das zum einen auf eine Externalisierung von Perspektivität als

extreme oder veraltete Sichtweisen abzielt. Zum anderen wird an der Fokussierung auf richtige Kenntnisse und Erklärungen für historische Beispiele deutlich, wie ihr Umgang auch auf eine Überwindung von Perspektivität abzielt. Dies wird noch deutlicher in der Gegenüberstellung zu den Erklärungsmustern der anderen Gruppen. So besteht zum einen in der weiterhin vertretenen Annahme einer eindeutig belegbaren Vergangenheit sowie richtigen Deutung derer ein starker Kontrast zu den Erklärungsmustern der *Konventionsanpasser:innen*, die besonders Kolonialgeschichte zu einer reinen Deutungssache erklärten, sodass auch Quellen bereits voll von eher unzuverlässigen Interpretationen seien (vgl. Kapitel 5.2). Demgegenüber führten die *Kolonialkritiker:innen* zwar an, dass es Quellen gebe, an denen sich Dinge aufzeigen lassen, jedoch abhängig davon, von wem die Quellen stammen. Außerdem entstehen ausgehend von der Person, die sich damit befasst und deren Perspektiven, unterschiedliche Sichtweisen. Ausgehend davon können die *Kolonialkritiker:innen* auch die Ambiguität der Mehrdeutigkeit der Fotografien und von Geschichte allgemein besser aushalten (vgl. Kapitel 5.3). Demgegenüber weist diese Gruppe einen Drang nach Eindeutigkeit und Erklärungen für historische Beispiele auf. So fragen sie bereits während der Diskussion der Deutungen zurück, ob etwas stimme oder nicht, und versuchen es zunächst, durch ihre Kenntnisse zu überprüfen. Dabei zeigen sie die Vorstellung, dass sich nicht nur etwas anhand von Quellen „nachchecken“ ließe, sondern damit auch „historische Probleme“ gelöst werden können (Z. 1026 u. 1028). Abschließend belegt dieser Vergleich der Gruppen noch einmal, wie zentral und gemeinsam geteilt die Spielregel der *Kenntniszentrierung* in dieser Gruppe trotz der unterschiedlichen Positionierungen zu Kolonialgeschichte ist.

F. ‚Kenntniszentrierte Geschichtsprofilier:innen mit der Tendenz zur Eindeutigkeit‘

Zusammenfassend lassen sich die Geschichtsunterrichtserfahrungen dieser Gruppe, ihre Deutungspraktiken zu Kolonialfotografien sowie ihre Umgänge mit den weiteren Bildinterpretationen grafisch folgendermaßen festhalten:

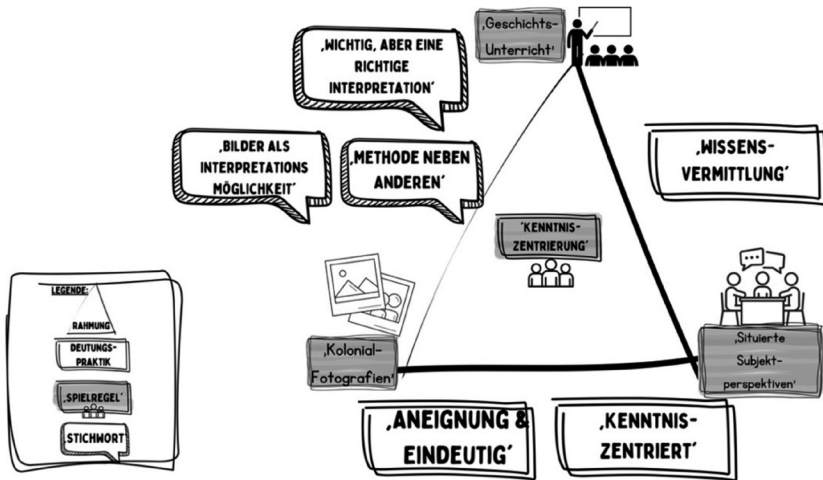


Abb. 13: Deutungspraktiken und Spielregel der *Geschichtspraxis*:innen (eigene Darstellung)

Bereits in den Ausführungen zu ihren Geschichtsunterrichtserfahrungen und der dort geäußerten fehlenden schulischen Anerkennung ihrer historischen Kenntnisse wird eine gemeinsam geteilte Vorstellung von Geschichte als historisches Wissen dominant. Demzufolge wird Geschichtsunterricht und auch historisches Lernen v.a. als die Akkumulation und die dementsprechende Anerkennung von historischen Kenntnissen zur deutschen Nationalgeschichte verstanden. Historische Kenntnisse sind in diesem Sinne auch Teil einer zu besitzenden Allgemeinbildung und eines kulturellen Kapitals. Dieser Zentrierung auf Kenntnisse wird von Ben aufgrund seiner Erfahrungen mit Bildungsgängen kurzzeitig die Option von Geschichte als Interpretation gegenübergestellt, indem er z.B. auf die Potenziale von Bildanalysen verweist. Allerdings wird dies nicht vom Rest der Gruppe getragen, sondern die Beschäftigung mit Bildern wird eher als eine routinisierte Methode des Geschichtsunterrichts verstanden, die auch nicht zu häufig angewendet werden sollte. Auch die Deutungspraktiken im Umgang mit den Kolonialfotografien sind von dieser Kenntniszentrierung geprägt, sodass schulische Vorgehensweisen zunächst zwar genannt, dann aber bereitwillig ausgelassen werden, um die Kenntnisse zu den Fotografien zu nennen. Dieses Vorgehen verdeutlicht wiederum, wie selbstbewusst sie in Bezug auf ihre historischen Kenntnisse sind, wobei diese kurzzeitig durch die Möglichkeit einer Schwarzen Person in der Hängematte irritiert werden. Darin zeigt sich auch, wie für sie Kolonialismus v.a. ein Machtgefälle zwischen Kolo-

nisatoren und Kolonisierten darstellt, weswegen die Diskussionen auch immer wieder um Aspekte „weißer Überlegenheit“ kreisen. Als weiteres Merkmal der Deutungspraktiken dieser Gruppe lässt sich das individualistische Beharren auf den eigenen Kenntnissen sowie das selbstbewusste Vorbringen dieser feststellen. Im Zuge dessen streiten sie sich regelrecht um die Gründe für Kolonisierungsprozesse oder den Genozid an den Herero und Nama. Abschließend erreichen sie zwar einen Minimalkonsens, allerdings wird deutlich, wie sie grundlegend auf ihren jeweiligen Standpunkten bestehen bleiben sowie ihre Kenntnisse anerkannt haben wollen, weshalb sich für die Bilder eine Deutungspraktik der *Kenntniszentrierung* rekonstruieren lässt.

Die Deutungspraktiken im Umgang mit den weiteren Bildinterpretationen sind hingegen von dem Muster der Vereinnahmung dieser im Hinblick auf ihre Perspektiven und Kenntnisse geprägt. Sie erkennen dabei zwar unterschiedliche Sichtweisen in den Deutungen, fokussieren sich jedoch v.a. auf Aspekte, die ihre Kenntnisse bestätigen. In ihrem Umgang zeigt sich somit eine Tendenz zu einem Bestätigungsfehler.¹¹⁰ Demzufolge formen sie auch postkoloniale Deutungen zu Sichtweisen von Kolonisatoren durch den Bezug auf ihnen bekannte historische Beispiele um, worin sich eine Deutungspraktik der *Aneignung* zeigt. Gleichzeitig ist die Auseinandersetzung mit den Bildinterpretationen von dem Streben nach einer Eindeutigkeit geprägt, weswegen sich insgesamt eine Deutungspraktik der *Aneignung* und *Eindeutigkeit* rekonstruieren lässt. Deutungen außerhalb ihrer Kenntnisse werden hingegen als nicht mehr zeitgemäß abgewertet und externalisiert.

Hinsichtlich ihrer Positionen zur Kolonialgeschichte bleibt festzuhalten, dass sie durchaus kolonialverharmlosende Deutungen anbringen, aber auch kolonialkritische Positionen einnehmen sowie sich im weiteren Verlauf des Gesprächs erkennbar von kolonialverherrlichenden Positionen abgrenzen. Dennoch rekurren sie dabei auf geläufige koloniale Denkmuster, wie z.B. „Dritte Welt“ und „edler Wilder“. Abschließend setzt sich Elias' Position durch, wonach zukünftig die Sichtweise zu lernen sei, dass der Kolonialismus der Beginn der gegenwärtig schwierigen Situation in ganz Afrika sei. Dennoch ist die inhaltliche Dimension gegenüber der Intention der Anerkennung für ihre historischen Kenntnisse als zweitrangig einzustufen. Vielmehr geht es ihnen im Zuge der Verhandlung der für sie relevanten Thematik Kolonialgeschichte darum, im

110 Zur Erläuterung des Begriffs Bestätigungsfehler bzw. *Confirmation Bias* siehe Oswald und Grosjean 2010.

Sinne eines zu besitzenden Allgemeinwissens dazu eine Deutung sowie die historischen Gründe dafür zu kennen.

Insgesamt lässt sich somit für die in diesem Gespräch gezeigten, gemeinsam geteilten Zu- und Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte eine Spielregel rekonstruieren, die sich als *Kenntniszentrierung* bezeichnen lässt. Dabei ist es zentral, eindeutige und bessere historische Kenntnisse zu haben, um sich dadurch profilieren zu können. Abschließend lässt sich die Gruppe somit als auf *eindeutige Klärung fokussierte sowie kenntniszentrierte Geschichtsprofilier:innen* charakterisieren.¹¹¹

5.5 Die ‚zögerlich kolonialkritischen Kenntnisbevorzuger:innen‘

A. ‚Wir müssen noch auf die Person mit dem Schlüssel warten‘

Am Tag des Gesprächs mit der Jugendgruppe breche ich schon etwas früher auf zu dem nachmittäglichen Gesprächstermin, um mir einen Cappuccino zum Mitnehmen an der Ecke zu holen und noch etwas durch die Altstadt zu schlendern. Hier herrscht ein entspanntes Treiben an einem milden sowie sonnigen Wintertag. Einige Menschen gehen spazieren, andere machen Fotos vor den Wahrzeichen der Stadt, und die Wintersonne färbt die Gebäude in angenehme Farbkombinationen. Danach mache ich mich auf zum Treffpunkt, einem mehrstöckigen Gebäude mit größeren Fensterfronten, in dem auch weitere Organisationen ihren Sitz haben. Als ich ankomme, stehen vier Jugendliche vor dem Eingang des Gebäudes und warten. Ich spreche sie an, ob sie die Gruppe seien, und es kommt ein kurzes „Ja“ sowie die Information, dass sie auf die Person mit dem Schlüssel warten. Wir stehen circa zehn Minuten vor der Tür, jedoch fühlt es sich viel länger an, denn es herrscht eine gewisse Stille. Auch Versuche meinerseits, ein erstes Kennenlernen oder einen Smalltalk zu starten, z. B. über das Wetter und woher sie angereist sind, führen lediglich zu einsilbigen Antworten. Es entsteht in der ganzen Wartezeit kein wirkliches Gespräch, auch nicht unter den Jugendlichen selbst. Stattdessen warten wir in der Nachmittagssonne, was nicht unangenehm wirkt, sondern von den Jugendlichen so hingenommen wird. Im Vergleich zu anderen Gruppen zeigt sich darin bereits ein Unterschied, denn sie agieren zunächst zurückhaltender. Dennoch sind sie sehr freundlich und haben auch immer etwas zu sagen, aber suchen nicht von sich aus den Austausch. Dementsprechend gibt es auch keine Verbrüderungsgesten oder Vergleichbares seitens der Jugendlichen. Vielmehr dominiert eine Zurückhaltung, ohne dass ich den Eindruck habe, dass es unangenehm für sie wirkt, denn auch nach dem Treffen kontaktieren sie mich noch einmal und bedanken sich für das Gespräch.

111 Im Folgenden wird diese Gruppe aus Gründen der Lesbarkeit kurz als *Geschichtsprofilier:innen* bezeichnet.

Endlich erscheint die Person mit dem Schlüssel und schließt die Tür auf, bevor sie zügig einem Jugendlichen den Schlüssel in die Hand drückt und wieder davonradelt.

Wir gehen dann gemeinsam in das Gebäude, das sehr neu und modern wirkt, und suchen uns eine Ecke in einem großen Multifunktionssaal. Der Raum wirkt groß und hell, die Betonwände sind glatt, hoch und leer, aber keinesfalls kalt. Neben den angenehmen Lichtinstallationen wirkt der Raum jedoch etwas leer und es gibt auch keine sonstigen Anzeichen für gewisse parteipolitische Richtungen, einzig die Farbe eines Sofas und die der Stühle lassen andeuten, wo wir sind. Nachdem wir uns organisiert und mit Wasser sowie Süßigkeiten versorgt haben, steigen wir langsam in das Gespräch ein, wobei wir eine kleine Verzögerung haben, weil sich noch jemand verspätet. Zunächst warten wir kurz, fangen aber dann doch schon mal an. Der Redefluss ist durchweg etwas stockend und geprägt von anfänglichen Pausen, in denen man merkt, dass es ein Eis zu brechen gilt. Danach entsteht aber ein Dialog und ein wenig später auch freiläufige Passagen, sodass das Gespräch fast dreieinhalb Stunden dauert. Die Gruppe setzt sich dabei aus fünf Jungen unterschiedlichen Alters von fünfzehn bis neunzehn Jahren zusammen, die verschiedene Schulformen besuchen (Gymnasium, Gesamt- und auch Förderschule). In der weiteren Fallanalyse werden für diese Jugendlichen die Namen Luca, Emil, Louis, Theo und Felix verwendet. Anzuführen ist auch, dass Louis eine Person of Colour ist.

B. ‚Gibt dieses Ereignis, was ist da passiert? Fertig, hihi‘ vs. ‚Zunächst die wichtigen Informationen überhaupt erst übermittelt bekommen‘

Wie sich im Folgenden zeigen wird, lassen sich auch für diese Gruppe aus den Erfahrungsberichten zum Geschichtsunterricht dominante Deutungspraktiken rekonstruieren, obwohl zu Beginn des Gesprächs vordergründig kein wirklicher Konsens zu den Geschichtsunterrichtserfahrungen zu bestehen scheint und die Gruppe eher von disparaten Erfahrungen berichtet:

Sequenz: Langweiliger Frontalunterricht und lehrerabhängige Ausnahmen (Z. 55–80)¹¹²

I: Mhm "schön" ja da haben wir ja schon eine interessante Gruppe zusammen. cool ähm ja und dann wäre eigentlich meine erste Frage an euch ähm dass ihr mir mal erklärt wie so typischer Geschichtsunterricht, bei euch aussieht, oder dass ihr das mal miteinander bespricht,

Luca: (4) Also ich hatte erst sehr lange das was ich als den langweiligen Geschichtsunterricht bezeichnen würde. () gibt dieses Ereignis was ist da @passiert, fertig@

Louis: (2) Ich glaube bei mir sah es ein bisschen anders aus (.) es war immer abwechslungsreich (.) ein einige Lehrer haben meistens nur Frontalunterricht gemacht aber ab der Oberstufe war sage ich mal Mischmasch bisschen kreative Aufgaben und Frontalunterricht.

¹¹² Die Transkription der Aussagen erfolgt in Anlehnung an die Transkriptionsregeln des TiQ (Bohnsack 2021, 255–256). Eine ausführliche Erklärung der Zeichen findet sich im Anhang (vgl. Kapitel 10.4).

Luca: (2) Ja was jetzt bei mir auch noch immer ist ähm was ich sehr gut finde wenn man auch über Themen diskutiert

Louis: Mhm

Luca: ä:h weil das immer noch ein paar andere Ansätze liefert joa

Emil: (.) Ja wir haben auch im Grunde genommen (.) also ja glaube ich viel Frontalunterricht ähm ich überlege gerade ja: es ist (auch) normaler Unterricht so ich wei- weiß jetzt nicht wie ich es beschreiben soll. (.) wir haben einfach ja es wurde uns so erzählt was passiert es gab ein Tafelbild dazu und dann hat man das halt gelernt so so war das

Louis: Genau so war es ungefähr bei mir in der L(unter)J

Emil: LJa alsoJ

Louis: es war bei mir lehrerabhängig

Emil: Jaja

Louis: Je älter die Lehrer umso mehr Frontalunterricht

Emil: Mhm also es wurde halt immer gesagt dann hat der Lehrer hat halt das grob zusammengefasst an die Tafel hat man das übernommen dann hat der Lehrer noch ein bisschen dazu was gesagt und äh: (.) genau dann ab und zu melde äh gibt es halt eine Frage oder so und dann redet man ganz kurz drüber, ja: so ist das @ () @

Louis: Ja

In dieser Sequenz dokumentieren sich unterschiedliche Erfahrungen mit Geschichtsunterricht, wobei allen gemeinsam die Erfahrung von Geschichtsunterricht als langweiliger Übernahme von Inhalten ist. Hervorzuheben ist diesbezüglich, wie Luca die Diskussion mit der Deutung eines „langweiligen Geschichtsunterrichts“ bereits eröffnet und somit eine erste Richtung für die Diskussion vorgibt (Z. 58). Im Rahmen dessen führt er aus, dass ein solcher Geschichtsunterricht für ihn rein ereigniszentriert abläuft, sodass besprochen wird, was da „passiert“ ist und „fertig“ (Z. 59). Dieser Deutung widerspricht Louis zunächst, indem er sagt, dass es auch „abwechslungsreichen“ Unterricht gäbe, womit er allerdings fachunspezifisch „kreative Aufgaben“ verbindet (Z. 60 u. 62). Aus dem weiteren Verlauf seiner Ausführungen wird des Weiteren ersichtlich, dass er Lucas Aussage teilweise unterstützt und sogar elaboriert, indem er den Aspekt der Langeweile unter Frontalunterricht zusammenfasst (Z. 60–62). Daran zeigt sich, dass auch für Louis diese Erfahrungen eines langweiligen Unterrichts bestehen, wobei er dies keineswegs als die einzige und somit typische Erfahrung rahmt. Interessanterweise stellt für ihn das Gegenstück dazu ein Unterricht dar, der durch „kreative Aufgaben“ davon abweicht (Z. 62). Louis nimmt also Lucas Aussage auf und validiert die Erfahrung eines langweiligen ereigniszentrierten Frontalunterrichtes auch unter Berufung auf das Gegenstück davon, die fachun-

spezifische kreative Abwechslung davon. Dies greift Luca auf und elaboriert es dahin gehend, dass es für ihn dann interessant wird, wenn „über Themen auch diskutiert“ wird (Z. 64). Somit können sich Luca und Louis erfahrungsbasiert darauf einigen, dass es neben der langweiligen Zentrierung auf Ereignisse im Modus des Frontalunterrichts auch interessanten Geschichtsunterricht gibt, der für sie dadurch gekennzeichnet ist, dass sie dabei aktiv teilhaben können. Anschließend untermauert Emil erneut seine Erfahrung des Frontalunterrichts, indem er den für ihn typischen Ablauf wiedergibt, sodass die Lehrperson erzählt, „was passiert [ist]“ und daraus ein Tafelbild entsteht, und es dann gilt, dieses zu lernen (Z. 69–70). Das rahmt er als den für ihn „normalen Unterricht“ (Z. 70).

Damit wird deutlich, dass eine gemeinsam geteilte Erfahrung mit Geschichtsunterricht dahin gehend besteht, dass sie diesen häufig als eine ereigniszentrierte Vermittlung von Inhalten wahrnehmen, in der sie selbst nicht aktiv sind und am Ende die präsentierten Inhalte lernen bzw. übernehmen sollen. Dass sie dies als langweilig und wenig ansprechend empfinden, zeigt sich ebenfalls daran, dass sie als Gegenstück über Geschichtsunterrichtserfahrungen sprechen, in denen es um „kreative Aufgaben“ und Diskussionen und somit um die eigenen Aktivitäten geht (Z. 62 u. 64). Was sie für Erfahrungen mit diesem Gegenstück des interessanten Geschichtsunterrichts verbinden, führen sie in der anschließenden Sequenz aus:

Sequenz: Tafelbild vs. interessante Ausnahmen (Z. 81–119)

Theo: (.) Bei mir ist es so so ist es ja noch so das ist gemischt sage ich so manchmal also wie bei euch entweder: (.) ähm ja eben dass es () ein Tafelbild an- gibt und dann darüber gesprochen wird aber dann gibt es auch manchmal dass man doch () das gab es ein einziges Mal was das hat man () und das ging über Germanen Wikinger so also das war das (.) frühe Rom eben sage ich (jetzt) hat man wirklich eben (von einer Woche) einen Wissenschaftler zu uns geholt der sich damit (fest) äh beschäftigt hat das war interessant sage ich so ja der hatte dann auch Zeug wie ein Webstuhl mitgebracht. konnten wir (weben) das weiß ich noch

Luca: (.) Ja das war von dir schon ein guter Punkt dass es das ist immer sehr lehrerabhängig und ich finde dann ist das auch noch themenabhängig also ich hatte bis zur zehnten Klassen mit einer mit derselben Lehrerin hatte ich Geschichtsunterricht. also Anfang Mittelalter hat man sehr doll gemerkt @konnten nichts dafür abgewinnen@ aber wo es dann schon so äh erster Weltkrieg Nazizeit gibt dann: wurden die Aufgaben auch kreativer (.) kann wohl sein dass das ein bisschen mit () wo für die Schüler sind okay das merkt man als Lehrer wahrscheinlich LauchJ

Louis:

LJaJ

Emil: Aber wir mussten so fünfte sechste Klasse eher mehr so Stationsarbeit sowas machen und dann sich so selbst ein bisschen was erarbeiten und jetzt ist das eigentlich bei uns so umso höher man in der Klasse gestiegen eigentlich so es gar nicht mehr so viel zu selbst erarbeiten gibt also es wird dann immer vorgegeben was soll man lernen genau

Louis: Bei mir war das genau umgedreht

Emil: @Okay echt,@

Louis: vorher war es einfach mehr vorgegeben und jetzt beziehungsweise man musste dann immer mehr selbstständig machen

Emil: Okay

Louis: und hat Stationsarbeit zum Beispiel bekommen wurde dann unterschiedlich eingeteilt manchmal konnte man sich selber sage ich mal einteilen und manchmal musste man auch sage ich mal Kärtchen ziehen und ja gab dann auch meisten kreative Gruppen die auch manchmal @ ()@ sehr: sage ich mal dementsprechend waren

Emil: Wo man sehr viel alleine gemacht hat @ ()@

Louis: Ja das unter anderem

Emil: @ ()@

Louis: (2) meistens haben wir glaube ich auch noch manchmal praktische Beispiele gemacht in der fünften Klasse konnten wir uns beziehungsweise wir mussten uns als sage ich mal Steinzeitmenschen verkleiden und mussten einen Tag ungefähr so leben genau da haben wir auch sage ich mal noch irgend so ein Ort besucht ganz in der Nähe und dort haben wir dann sage ich mal selber Brot gebacken und genau ja

Luca: (5) () Also Geschichtsunterricht ist ja auch ab und zu auch Exkursionen (kommt) irgendwie Lmit drinJ hatte ich aber tatsächlich nur einmal gehabt (.) das war äh (ist mir der Name) ja äh (Ort anonymisiert) sind wir dahin gegangen

An dieser Stelle bringt sich auch Theo stärker in die Diskussion ein und elaboriert die „gemischten“ Deutungsansätze der Gruppe zwischen den Erfahrungen des langweiligen passiven Unterrichts (Z. 81), was auch er mit dem Tafelbild verbindet, und den besonderen Ausnahmen davon. Dazu macht auch er als Gegensatz die Erfahrung auf, an der es für ihn im Unterricht mal „interessant“ wurde (Z. 86). Damit verbindet er die Ausnahme, dass ein Wissenschaftler eingeladen und dann konkret handlungsorientierte Tätigkeiten, wie z.B. Weben, vollzogen wurden. Luca greift diese Erfahrungen dann nicht auf, sondern elaboriert stattdessen Erklärungsmuster für den Unterschied zwischen langweiligem und interessantem Unterricht. Dazu steuert er die Themenabhängigkeit bei und belegt dies durch das Beispiel für Mittelalter. Dies bekräftigt Louis, woraufhin im Folgenden die beiden den Aspekt der Abwechslung durch Methoden mit ihren Erfahrungen abgleichen, die jedoch für die Klassenstufen unterschiedlich scheinen. Außerdem ist an dieser Verhandlung der Unterrichtserfahrung auffällig, wie Emil, Luca und Louis nacheinander alle davon sprechen, was man lernen „soll“ oder „machen muss“ (Z. 99; Z. 102–103; Z. 106). Daran zeigt sich weiterführend, wie sie inzwischen ebenfalls die Ebene der an sie gestellten Erwartungen mitverhandeln. Diesbezüglich deuten die Aussagen auf einen Konsens hin, dass es gilt, die von der Lehrperson gestellten Anforderungen sowie Aufgaben

zu erledigen. Mit Bezug auf die vorher angedeutete Lehrerabhängigkeit wird somit deutlich, dass Geschichtsunterricht für sie ebenfalls mit der Pflicht verbunden ist, das zu tun, was die Lehrkraft sagt, und es auch konkret darum geht, die Inhalte, die die Lehrperson präsentiert, zu lernen. Im Anschluss daran greift Louis dann Theos Eindrücke vom Beginn der Sequenz noch einmal auf, indem er ebenfalls von „praktischen Beispielen“ und diesbezüglichen Erlebnissen aus dem Geschichtsunterricht berichtet (Z. 112). Wiederum ist der Gegensatz dadurch geprägt, dass es als aktivierend im fachunspezifischen Sinne sowie als Abwechslung von der Norm wahrgenommen wurde. Luca schließt daran an, indem er die Erfahrung der Exkursion nennt, wobei er dies anders als Louis als Ausnahme kennzeichnet. Dahin gehend sprechen die Jugendlichen auch noch weitergehend über Exkursionen, wobei erkennbar wird, dass der Fokus in der Darlegung wiederum darauf liegt, dies als Ausnahmeerlebnisse von dem normalen ereignis- und lehrerzentrierten Unterricht darzustellen.

Insgesamt lassen sich somit aus den Anfangspassagen zu ihren Geschichtsunterrichtserfahrungen folgende gemeinsam geteilte Erfahrungen rekonstruieren. Zum einen besteht die Erfahrung mit Geschichtsunterricht als die Erfüllung einer *langweiligen Pflicht*. Dies sind Erfahrungen von einem ereigniszentrierten und auf passive Inhaltsübernahme ausgelegten Frontalunterricht. Zum anderen besteht die Deutungspraktik bzgl. der Ausnahmen davon, die sich als *Erlebnis* bezeichnen lassen. Darin zeigt sich eine dichotome Deutungspraktik: Zum einen ist sie geprägt von Erfahrungen der passiven Inhaltsübermittlung. Als Gegensatz dazu entfalten sie die Deutungspraktik der Aktivierung bzw. des Erlebnisses. Die Erklärungen, warum dies dann als aktivierend und interessant erachtet wird, variieren dabei zwischen den Individuen von interaktiven Methoden, die Lehrkräfte einsetzen und die zu einer aktiven Mitarbeit auffordern, über stärker handlungsorientierte Ansätze oder auch aufgrund von spannenderen Themen. Grundsätzlich besteht dennoch ein Konsens in der Gruppe, dass Geschichtsunterricht eine *Pflicht* ist, die auf die Übernahme von Inhalten abzielt und die meist langweilig und manchmal auch ein *Erlebnis* sein kann. Außerdem ist beiden Ausprägungen gemeinsam, dass den Jugendlichen nicht deutlich scheint, warum sie das machen oder was abseits von gewissen Inhalten gelernt werden sollte. Somit wird implizit anhand dieser Deutungspraktiken ein Verständnis historischen Lernens rekonstruierbar, das geprägt ist von der Vermittlung von Kenntnissen und weniger vom kritischen Umgang sowie der Reflexion dieser oder gar der Einsicht in Geschichte. Insgesamt entwickelt die Gruppe damit eine Deutungspraktik, in der sie ihre Geschichtsunterrichtserfahrungen je nach Lehrperson und Aktivität als *langweilige oder erlebnisreiche Pflicht* interpretiert.

Aufschlussreich bzgl. der Geschichtsunterrichtserfahrungen und deren Wahrnehmung als Pflicht ist auch eine Sequenz am Ende des Gesprächs. An dieser Stelle wird noch einmal nach der Einschätzung zu Geschichtsunterricht im Vergleich zu den behandelten Umgangsweisen mit Kolonialfotografien gefragt. Konkret erfolgt somit ein Vergleich des kennengelernten Umgangs mit Bildern und ihrem Geschichtsunterricht sowie eine normative Bewertung dessen:

Sequenz: Rückbezug Geschichtsunterricht (Z. 1315–1366)

I: Danke (2) hattet ihr das Gefühl dass da, (8) und noch eine andere Frage also w- wir haben das ja jetzt außerhalb von Schule gemacht und sowas alles und würdet ihr sagen ähm wäre auch wichtig diese Bilder in der und die Interpretationen dazu in der Schule zu behandeln oder so wie sollte man die in der Schule behandeln und vielleicht gar nicht oder LdochJ was sagt ihr dazu?

Luca:

LMhmJ Also ich finde

es ist wichtig äh (.) in der Schule solche Bilder zu behandeln ähm aber vielleicht nicht mit den Interpretationen sondern mit wirklich äh also Sachtexten wie () wo da steht was da ist was da passiert und dass dann vielleicht ähm die Schüler oder so selber etwas darein interpretieren sollen also dass dann ausgewertet wird ja genau aber ich glaube die die Bilder mit Interpretationen zu vermitteln weiß ich nicht ob das so gut ist

Emil: Ich denke schon dass man das machen könnte aber man muss halt auch dann mehrere verschiedene Interpretationen zeigen wenn man jetzt aber jetzt nur eine da nimmt und sagt okay das ist jetzt hier die Richtige weil die Lehrkraft jetzt damit zustimmt das ist ja schon kritisch als wenn man jetzt mehrere gibt. der Schüler kann sich die alle mal durchlesen und seine eigene Meinung daraus bilden und was mir halt auch noch wichtig ist bei Bildern dass man halt auch den Kontext dazu hat also bei uns hat das ja auch schon ein bisschen geändert wo wir die Hintergrunddaten zu den verschiedenen Bildern hatten ja aber ich finde schon dass man da Interpretationen geben kann

Felix: (5) Also was ich bisher im Geschichtsunterricht mitbekommen auch im Geschichtsleistungskurs aktuell ist dass man sich nicht wirklich intensiv mit solchen Bildern befasst man befasst sich nicht intensiv mit der Kolonialzeit wo Deutschland tatsächlich auch Kolonien hatte und was da groß passiert ist man hat da vielleicht hier und da mal gelegentlich Bilder gesehen hat was dazu gesagt bekommen und das war es soweit auch also nicht wirklich dass es zu einem eigenen Thema geworden ist ich fände es großartig wenn das ein eigenes Thema äh werden würde gerade auch das letzte Jahrtausend ist für Deutschland ein ganz besonders entscheidendes ähm gewesen ähm wo sich dann all diese verschiedenen Zusammenhänge [...] genauso ist es auch bei dem Thema mit dem deutschen Kaiserreich und den Kolonialgebieten man betrachtet diese Themen nicht wirklich in einem Zusammenhang sondern man hat halt erst das Thema Kaiserreich und dann haben wir das Unterthema ja es gab auch Kolonien wir hatten hier und da mal ein paar Kolonien und dann joa hat man vielleicht noch ein paar Bilder gesehen und wenn man da aber einen tiefen Zusammenhang reinbringt wenn man von Napoleon und vielleicht sogar noch weiter davor dann bis hin zum Kaiserreich beispielsweise geht und dann eben den Zusammenhang darin verstehen kann. dann kann man auch diese Bilder viel besser interpretieren dann kann man viel besser auch selber einen Entschluss daraus finden wie überhaupt potenziell auch der Kontext daraus ist wie die Menschen darüber vielleicht gedacht haben a die Kolonialherren wie die äh Menschen drüber gedacht haben die dann ver-

sklavt wurden ähm ja ich versuche mich äh meiner Redezeit langsam ein Ende @einzubringen@ ähm aber ja das ist halt einfach nur wichtig dass man auch einen Zusammenhang findet um das nochmal extra äh hervorzuheben und dass man halt eben auch diese wichtigen Informationen überhaupt erst übermittelt bekommt

I: Mhm ja was denkt ihr wie oder ob wie sollte das im Geschichtsunterricht vorkommen?

Louis: (2) Ich finde im Geschichtsunterricht sollte man eine Mischung von Beiden machen man sollte am er- als erstes sage ich mal mit Themen anfangen sage ich mal mit irgendwas Lockerem und dann sage ich mal Kontextwissen dazu einbeziehen und dann sage ich mal nach dem Kontextwissen was man sich dann angeeignet hat dann sage ich mal wie hier zum Beispiel dann mit verschiedenen unterschiedlichen Interpretationen sage ich mal solche Bilder behandeln oder andere Methoden sodass man vorher sage ich mal vorher das Wissen aufbauen kann und dann sage ich mal schon mit einem sage ich mal mit einer Vorahnung reingehen kann und dadurch dann die Interpretation besser versteht beziehungsweise auch die unterschiedlichen Ansichten dann besser nachvollziehen kann als sage ich mal wenn man das einfach so vorn Latz geballert bekommt

Hinsichtlich der normativen Einschätzung des Geschichtsunterrichts sowie des behandelten Umgangs mit Kolonialfotografien eröffnet wiederum Luca die Diskussion. Er kommt zu der Einschätzung, dass „solche Bilder“ zwar behandelt werden sollten, aber dann zunächst „Sachtexte“ dazu im Fokus stehen und nicht direkt die Interpretationen getätigt werden sollten (Z. 1317 f.). Diese Zweifel betont er am Ende seiner Aussage noch mal und unterstreicht damit, dass der Fokus auf den Kenntnissen und weniger der Diskussion von Interpretationen der Kolonialfotografien liegen sollte. Demgegenüber formuliert Emil eine Antithese. Für ihn könne der Zugang schon über „verschiedene Interpretationen“ erfolgen (Z. 1323 f.), wenn denn mehrere und nicht nur die für die Lehrperson passende behandelt werden. Somit könne sich der Schüler „die alle mal durchlesen und seine eigene Meinung daraus bilden“, wobei die Kontextinfos schon dazugegeben werden sollten (Z. 1327–1330). Damit stehen auch basierend auf den Bildungsgängen, die sie selbst zuvor erlebt haben, am Ende des Gesprächs zwei Positionen bzgl. des Umgangs mit Kolonialfotografien im Konkreten und Geschichte im Allgemeinen gegeneinander. Den Positionen ist dabei gemeinsam, dass Kolonialfotografien behandelt werden sollten, wobei dies auch in der Frage des Interviewers angelegt ist.

Einsichtsreicher für den Umgang mit Geschichte in der Gruppe ist hingegen, dass ausgehend von den Deutungspraktiken der mal *langweiligen Pflicht* und den mal *aktiven Erlebnissen* auch zwei unterschiedliche Ausrichtungen von Geschichtsunterricht sowie historischem Lernen verhandelt werden. In der einen Position wird der Fokus auf Sachinformationen gelegt und es spiegelt sich eine Zentrierung auf Kenntnisse wider, die Luca zu Beginn noch als langwei-

lig darstellte. Demgegenüber vertritt v.a. Emil die andere Position, die darauf ausgerichtet ist, mit mehreren Interpretationen zu arbeiten und eine eigene Interpretation zu entwickeln. In dieser Ansicht wird Geschichte und historisches Lernen viel stärker als Deutungsgeschäft aufgefasst (Borries und Körber 2001, 345–349). Diese Spannung zwischen den Vorstellungen von historischem Lernen als kenntniszentrierte Inhaltsvermittlung und historischem Lernen als Deutung sowie Interpretation wird zunächst nicht aufgelöst, sondern es gibt eine kurze Pause, bis Felix mit einem längeren Sprachanteil das Wort übernimmt. Auch er schließt sich in seiner geäußerten Kritik am Geschichtsunterricht dem Konsens an, betont darüber hinaus allerdings, dass es so behandelt werden solle, dass „Zusammenhänge“ auch zu anderen Themen deutlich werden würden (Z. 1341). Nachdem er dann selbst die historischen Zusammenhänge erläutert, baut er darauf die Forderung auf, dass es Kontextwissen für die Interpretationen der Kolonialfotografien bedarf. Im Abschluss seines Statements formuliert er zudem die Forderung, „dass man halt eben auch diese wichtigen Informationen überhaupt erst übermittelt bekommt“ (Z. 1345–46). Diese Aussage lässt sich damit als längere Elaboration für die Deutung Lucas interpretieren, demnach bedürfe es zunächst mehr historischen Kenntnissen, um somit die von ihm geforderten Zusammenhänge zu verstehen. Interessanterweise spricht er dabei auch direkt davon, dass es seiner Ansicht nach darum ginge, wichtige „Informationen überhaupt erst übermittelt“ zu bekommen (Z. 1361). Dies verdeutlicht noch einmal, wie diese Gruppe trotz ihrer Kritik an der Erfahrung von historischem Lernen als Inhaltsübermittlung verinnerlicht hat, dass es im Geschichtsunterricht v.a. um die Übermittlung von Informationen bzw. Kenntnissen gehe. Außerdem ist darin bereits ein positivistisches Verständnis von Informationen angelegt, sodass davon ausgegangen wird, dass neutrale Fakten sowie Informationen unabhängig z.B. von Historiker:innen bestehen würden (Meyer-Hamme, 2023, 142).

In der Gesamtschau der Aussagen zum Geschichtsunterricht wird somit ersichtlich, wie die dominante, gemeinsam geteilte Vorstellung zum Geschichtsunterricht darin besteht, Informationen bzw. historische Kenntnisse übermittelt zu bekommen. Dies ist dahin gehend interessant, da es vordergründig zunächst in einem gewissen Widerspruch zu der zuvor gezeigten Deutungspraktik der *langweiligen Pflicht* steht. Dahin gehend lässt sich mit Blick auf die letzte Passage jedoch weitergehend anfügen, dass ihnen an der erfahrenen Inhaltsübermittlung nicht die Fokussierung auf Kenntnisse als das primär Problematische erscheint, sondern wie Kenntnisse vermittelt werden. Diese wünschen sie sich durch Methoden allerdings aktiver sowie erlebnisreicher gestaltet. Dahinter deutet sich je-

doch eine gemeinsam geteilte Vorstellung an, dass Geschichtsunterricht ein Ort der *Inhalts- bzw. Wissensvermittlung* und der damit einhergehenden Pflicht ist, diese zu lernen. Dass sie am Ende des Gesprächs daran festhalten, verdeutlicht, wie die von ihnen dargelegte *Inhaltsübermittlung* auch eine Routine bei ihnen darstellt, die sie trotz aller Langeweile nicht aufgeben wollen.

Darüber hinaus lässt sich der zum Abschluss des Gesprächs erzeugte Konsens zu Geschichtsunterricht als Ort der *Inhaltsübermittlung* auch als ein trügerischer Fehlschluss in Bezug auf die im Unterricht thematisierten historischen Kenntnisse sowie Inhalte interpretieren. Dieses Phänomen der Wahrnehmung von Geschichtsunterricht als einer Aneignung von ‚reinen Fakten‘ stellten Bodo von Borries und Andreas Körber in den quantitativen Befragungen sowie deren Replikation zum Geschichtsbewusstsein Jugendlicher und ihrer Lehrkräfte bereits in den 1990er-Jahren fest. Diesbezüglich resümieren sie im Jahre 2001 Folgendes:

*„Zumindest glauben die Schülerinnen und Schüler augenscheinlich daran, schlicht **Wissen vermittelt** zu bekommen, nicht Deutungen. [...] Der Deutungscharakter historischer Kenntnisse und Einsichten ist ihnen [den Lernenden, Anm. DFV] wenig bekannt; und sie gestehen sich den Anteil konventioneller Moral am Deutungsgeschäft nicht ein. [Hervorhebungen im Original] (Borries und Körber 2001, 347–348).“*

Im Vergleich zu den anderen Gruppen zeigen sich dahin gehend Vergleichshorizonte. Es zeigt sich für diese Gruppe, wie bei den *Geschichtsprofilier:innen*, eine Fokussierung auf historische Kenntnisse. Während historische Kenntnisse bei den *Geschichtsprofilier:innen* indessen eine Wertschätzung im Zuge einer zu besitzenden Allgemeinbildung erhalten (vgl. Kapitel 5.4), ist mit Kenntnissen in dieser Gruppe v.a. die Vorstellung von neutralen Informationen sowie Inhalten verbunden. In der Wahrnehmung von Geschichtsunterricht als *Pflicht* deutet sich zudem eine Nähe zu den *Konventionsanpasser:innen* an, wobei Letztere viel strategischer vorgehen und nicht nur von der Übermittlung von Inhalten reden, sondern sogar die Anpassung ihrer Konventionen als Strategie formulieren. Außerdem betonen die *Konventionsanpasser:innen* den Deutungscharakter von Kolonialgeschichte, sehen ihre eigene Bildinterpretation als neutral (vgl. Kapitel 5.2). Hingegen legen die *Kolonialkritiker:innen* zwar offen, dass sie sich auf gesellschaftliche und ‚ethische‘ Werte in ihren Umgängen mit Kolonialgeschichte beziehen, generalisieren diese allerdings ebenfalls als ‚neutral‘ (vgl. Kapitel 5.3). Inwieweit sich für diese Gruppe in der Fokussierung auf Informationen und diesbezügliche historische Kenntnisse bereits die dominante Spielregel

dieser Gruppe zeigt, gilt es im Folgenden weiter zu überprüfen. Ein weiterer Anhaltspunkt dafür sind die Erfahrungen zum Lernen mit Bildern.

**„Durch Bilder lässt sich besser vorstellen, wie das passiert ist“
und „Bilder machen Spaß“**

Im Hinblick auf die Erfahrungen mit historischen Bildern im Geschichtsunterricht berichten die Jugendlichen davon, dass v.a. Karikaturen, aber auch „wirkliche“ oder „richtige Bilder“ häufig vorkommen (Z. 140 u. 152). Damit sind dann Aufnahmen vom Ersten Weltkrieg und der Weimarer Republik gemeint. Wie sich damit im Unterricht beschäftigt wird, erklärt dann v.a. Emil:

Emil: „Also wir haben so gut wie jeden Test äh ein Bild oder eine Karikatur die man dann so analysieren muss und ja dazu dann was sagen muss äh also Bilder sind schon viele dann ja“ (Z. 149–150).

Wiederum spricht er davon, was gemacht werden muss, wodurch sich erneut die Deutung von Geschichtsunterricht als Pflicht andeutet und die Erkenntnispotenziale eher sekundär sind. Demgegenüber problematisiert Luca hingegen Bilder etwas, indem er davon spricht, dass es gelte „vorsichtig [zu] sein [...], weil es vor allen Dingen ja von der Zeit @ganz grausame@ Bilder gibt“ (Z. 162–163). Vor dem Hintergrund dieser Aussagen, die generell verdeutlichen, dass für die Jugendlichen die Beschäftigung mit Bildern im Geschichtsunterricht eine bekannte Routine darstellt, diskutieren sie ihre Einstellungen und Erfahrungen zum Lernen mit Bildern im Folgenden noch einmal ausführlicher:

Sequenz: Bildlernerfahrungen (Z. 172–202)

I: (3) Und wie findet ihr das? °so? (.) die Behandlung von Bildern im Geschichtsunterricht,

Louis: Mir hat es eigentlich immer Spaß gemacht ich fand es vor allem auch immer die einfachste Aufgabe in Arbeiten weil da konnte man sage ich mal frei interpretieren aber man wird trotzdem gebunden (aber) mir fiel es einfacher (.) genau

Luca: () Also die Karikaturen haben mir prinzipiell immer Spaß gemacht wenn es dann halt um richtige Bilder ging fand ich dass dann doch immer besser weil () dass was mich so wo wir alles vor 20. Jahrhundert immer genervt dass ich nichts wirklich veranschaulicht dafür hatte deswegen find wenn Bilder da sind immer besser sich da bisschen mit hineinzusetzen

Theo: (2) Also bei mir ist es so: mir hat eigentlich Geschichte immer Spaß gemacht weil ich mich selber privat auch ähm schon ziemlich lange für Geschichte interessiere

Luca: °Ja° ich finde Bilder im Geschichtsunterricht dass äh schon wichtig und das macht auch Spaß also ich f- ich würde jetzt nicht sagen ach ne jetzt muss ich wieder wieder ein Bild oder @ sowas@ das ist jetzt eigentlich nicht der Fall

I: (2) Ja interessant ihr habt gesagt einfache was ist also einfacher was meint ihr damit?

Louis: Ich finde man konnte die leichter interpretieren da man sage ich mal einige Symbole sofort direkt erkenne- erkennen konnte und dadurch viel es einem deutlicher einfacher und es () größere Zeitersparnis als sagen wir mal Beispiel ein Text hatte musste man erstmal den ganzen Text lesen beziehungsweise absatzweise und dann sage ich mal ihn bearbeiten genau

Luca: Und bei Bild hat man auch erstmal den Vorteil da kann man nicht komplett L@daneben liegen@J weil erstmal das Bild zu beschreiben ist @(bist du ja schon mal sicher dran)@

Emil & Louis: L@(.)@J

Emil: Und und durch ein Bild kann man finde ich auch sich immer besser was vorstellen wie das passiert ist als in einem Text und ja

Louis: (2) Ähm ich weiß nur einige haben bei uns auch zum Teil falsch interpretiert weil Bilder ja da fällt mir ganz genau eine Karikatur zum deutschen Zollverein ein da haben viele ganz was anderes interpretiert @(.)@ nicht ein Zollverein und sage ich mal die Gesche- die Geschehnisse damit sondern irgendwas mit was wars gewesen mit mit Kaiser Wilhelm den zweiten aber auf jeden Fall ganz was anderes

Luca: Ja das ist glaube ich bei mir da spielt halt die (Schulform anonymisiert) mit rein da hast du es halt direkt erkannt wenn du bisschen drauf geguckt hast

Obwohl diese Passage durch die Rückfragen des Interviewers gerahmt wird, entsteht zunächst der Konsens in der Bewertung der Lernerfahrungen mit Bildern im Geschichtsunterricht dahin gehend, dass diese „Spaß“ machen (Z. 173). Diese Deutung gibt Louis vor und fügt an, dass Bilder ihm auch deswegen Spaß machen, weil sie ihm „einfacher“ fallen als andere Aufgaben und erst mal „frei“ interpretiert werden können, aber man „trotzdem gebunden“ wird (Z. 174 f.). Den Aspekt „Spaß“ greift auch Luca auf, wobei er wiederum den Veranschaulichungscharakter hervorhebt, indem er betont, dass Bilder helfen, „sich da bisschen mit hineinzusetzen“ (Z. 179). Während Theo generell sein Geschichtsinteresse ausdrückt, schließt auch Emil sich der positiven Einstellung gegenüber Bildern an, ohne jedoch Gründe zu nennen. Gemeinsam geteilt ist somit, dass sie positive Einstellungen gegenüber der Beschäftigung mit Bildern verbinden, die sie teilweise als „Spaß“ kennzeichnen. Damit fallen Bilder in ihre Deutungspraktik des ‚Erlebnisses‘, was sie als Gruppe hiermit bestärken. Für diese Zuordnung nennen sie jedoch z.T. unterschiedliche Gründe. Neben der Möglichkeit der Interpretation führt Louis das Argument der „Zeitersparnis“ gegenüber Texten an (Z. 188). Luca geht auf diese pragmatische Sichtweise ein und nennt als weiteres Argument, dass man nicht daneben liegen kann, und deutet damit den Vorgang des Beschreibens ebenfalls als einfach. Dass dann Emil und Louis gemeinsam mit ihm lachen, ist als Anzeichen dahin gehend zu interpretieren, dass ihnen diese Unterrichtserfahrung gemeinsam ist und wie sehr sie ebenfalls

die Beschäftigung mit Bildern vor dieser unterrichtspragmatischen Erfahrung, einfach die Ansprüche der *Wissensvermittlung* erfüllen zu können, deuten. Erst danach betont Emil fachspezifischer erneut den Vorteil des Abbildcharakters von Bildern als historische Quellen und verweist darauf, dass es dabei hilft, sich „besser was vorstellen [,] wie das passiert ist“ (Z. 193–194).

Deutlich wird an der Passage, wie sie zwar mit Bildern auch Potenziale für Veranschaulichungen und Interpretationen verbinden, jedoch die Erfahrungen mit Bildern primär aus einer unterrichtspragmatischen Sichtweise deuten. Demnach machen Bilder Spaß, auch weil es eine einfache Methode für sie darstellt, um geforderte Leistungen im Geschichtsunterricht zu erbringen. Daran zeigt sich wiederum der Konsens bzgl. einer Pflichterfüllung. Darüber hinaus betont Emil vermehrt den von ihm für historische Bildquellen angenommenen Abbildcharakter, wobei dies von der Gruppe nicht wirklich aufgegriffen wird.

C. ‚Die Kolonien in Afrika [...] weiß nicht, was wir da groß diskutieren wollen‘ und ‚Meistens haben wir nur die Sicht von uns Europäern‘

Wie an den Analysen zu den folgenden Aushandlungsprozessen in der Gruppe herausgestellt wird, lassen sich auch für diese Gruppe Bilddeutungspraktiken zum Umgang mit den Kolonialfotografien rekonstruieren, obwohl, wie an der folgenden Sequenz deutlich wird, eine nicht ganz einfach zu deutende Reaktion auf die Bilder erfolgt:

Sequenz: Reaktion auf Kolonialfotografien (Z. 205–254)

I: (4) Ja: spannend schon mal äh viele Punkte ich habe euch heute auch Bilder mitgebracht und ähm das sind zwei Mal die gleichen und ich würde euch bitten ich lege die jetzt mal in die Mitte natürlich immer noch bisschen (Schoki) und sonstiges und dass ihr euch die mal anschaut und diskutiert was ihr da seht. ich mache das mal so dann könnt ihr hoffentlich alle (.) nehmt die ruhig

Theo: (13) Die Kolonien in Afrika

Louis: Genau der Kolonialismus

Luca: (36) Ja ich weiß nicht was wir da jetzt groß diskutieren LwollenJ

Emil: L Soll- sollenJ wir da schon was zu sagen?

I: Ja könnt ihr diskutieren ja

Emil: (.) Ja sieht () halt () also wir hatten das ja auch im Geschichtsunterricht hier sieht man halt ganz klar dieses ähm den ähm jetzt den äh halt den weißen Mann der von den ähm anderen äh getragen wird einfach ja der kommt höchstwahrscheinlich nicht aus dem Land äh (.) äh ja genau und der ist halt weiß nicht also man sieht sieht einen () in der Hängematte und ähm das

ist man hat ja oft im Geschichtsunterricht auch solche Bilder wenn es um Kolonialismus geht wo man das immer wieder sieht sowas

Louis: Genau (.) Ja, wie wurde der Kolonialismus bei euch behandelt?

Luca: (.) Bei uns war das glaube ich ganz kurz das war ich weiß gar nicht glaube ich mit dem zweiten äh ersten Weltkrieg oder so sogar verbunden ich weiß es gar nicht

Emil: Bei uns auch ganz kurz oder so gar nicht lange bei uns

Theo: Also bei uns gar nicht das finde ich eigentlich schlimm muss ich sagen dass es bei uns nie behandelt wurde weil ähm dass ist ja wirklich eigentlich ein Stück deutscher Geschichte was denke ich mal viele gar nicht wissen dass Deutschland ähm auch (.) Kolo- dass die Ko- Deutsch-land Kolonien hatte ja ja klar aber wie es dort eigentlich ähm: vor sich ging sage ich so ja weil wenn man das so sieht hat man schon irgendwie so ein Unbehagen schlechtes Gefühl

Luca: Bei uns wurde es auch nur kurz angeschnitten @ich glaube dazu haben wir sogar eine Karikatur behandelt@ äh äh ja ja die Nationen die haben sich halt da Kolonien gemacht und das war es halt eigentlich schon gewesen und erst wo ich mich später mal freizeitlich bisschen mit Geschichte auseinandergesetzt habe ist mir eigentlich aufgefallen wie grausam das eigentlich war und dass es eigentlich echt schrecklich ist dass es nur so kurz angeschnitten LwurdeJ

Theo:

LJaJ

Louis: Ja ich fand bei uns ging es sogar wir haben e:s glaube ich relativ ausführlich behandelt wir haben eine sage ich mal eine A4 Karte bekommen von Afrika war sag ich mal auch der Kolonialstaat reingezeichnet aber wir mussten selber sage ich mal markieren wer sage ich mal der Kolonialherr war

Luca: Mhm

Louis: und dadurch wurde es schon sage ich mal eine ganze Stunde damit verbracht sage ich mal erstmal darüber zu sprechen wer die Kolonialherren waren und welche Gebiete sie ungefähr sage ich mal hatten beziehungsweise sie besaßen

Emil: So ausführlich haben wir das nicht gemacht

Louis: und dann hatten wir sage ich mal noch eine Kek- These bekommen beziehungsweise ein Spruch ähm der Platz an der Sonne und was der eigentlich damit zu tun hat mit Kolonialismus dann haben wir es Stück für Stück aufgearbeitet das war auch äh relativ lang sage ich mal das auch behandelt ich glaube ungefähr vier fünf bis sechs Unterrichtsstunden und dazu gab es dann noch eine Abschlussarbeit deswegen ja

Theo: Mhm da fällt mir gerade noch was ein also wir haben es doch behandelt fällt mir ein aber nie in Geschichte so sondern interessanterweise in Geographie (.) in Geographie haben wir das behandelt ähm wo Afrika dran war und da haben wir auch (.) Karten bekommen wo ähm die fran- französischen englischen belgischen Kolonien und deutschen eingezeichnet waren

Louis: Genau ja

Zunächst sind die ersten beiden Pausen als Reaktion auf die Bilder hervorzuheben, wobei v.a. die längere und 36 Sekunden anhaltende Pause nach der Nennung der Thematik erklärungsbedürftig wirkt. Zwar benennen Theo und Louis nach ein paar Sekunden der Betrachtung der Bilder deutlich die Thematik „die

Kolonien in Afrika“ und „Kolonialismus“ und versichern sich gegenseitig diesbezüglich (Z. 209 u. 210), gehen dann aber nicht weiter auf die Fotografien ein und führen ihre thematischen Zuordnungen auch nicht weiter aus. Sie halten sich in ihren kurzen Zuordnungen auch bzgl. ihrer Perspektiven auf Kolonialismus auffallend bedeckt. Die zweite lange Pause und Lucas Rückfrage können deshalb auch dahin gehend interpretiert werden, dass seitens der Jugendlichen kein Bedürfnis nach einer tiefergehenden Diskussion um die Fotografien besteht. Indem sie die Thematik benennen, scheint für sie die Aufgabe einerseits erledigt, andererseits scheinen sie auch bewusst eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den Fotografien und somit die Offenlegung ihrer Positionen und Perspektiven darauf zu meiden, worauf auch die Rückfrage von Luca hindeutet. Dies mag zum einen auch damit zusammenhängen, dass, wie an der Rückfrage von Emil deutlich wird, die offene Aufgabe sie etwas verwirrt und ihnen nicht bewusst ist, was sie machen sollen. Denn kurz darauf startet er mit einer Bildbeschreibung, die er durch seine Kenntnisse dazu aus dem Unterricht rahmt und abstützt. In dieser fokussiert er sich sehr auf die *weiße* Person in der Mitte der Fotografie mit den sechs Personen und hat demgegenüber bei der Bezeichnung der Schwarzen Personen auf dem Bild gewisse Hemmungen, wie die Füllwörter verdeutlichen: „*weißen* Mann der von den ähm anderen äh“ (Z. 218). Dies ist im Zusammenspiel mit Lucas Aussage auch dahin gehend zu interpretieren, dass sie sich unsicher in der Bezeichnung von Schwarzen Personen gerade auch in Anwesenheit einer *Person of Colour* sind und zunächst eine tiefergehende Auseinandersetzung meiden. Passend dazu hält auch Emil sich bzgl. einer Interpretation bedeckt und wiederholt stattdessen, dass solche Bilder „oft im Geschichtsunterricht“ zur Thematisierung eingesetzt werden (Z. 219). Vielmehr gehen sie im Anschluss auf die zuvor besprochene Metaebene der Unterrichtserfahrungen mit Kolonialgeschichte, wobei alle Kolonialgeschichte behandelt haben, aber wiederum ganz unterschiedliche Erfahrungen bestehen. Zusammenfassend wird in der ersten Reaktion auf die Fotografien eine grundlegende Spannung zwischen der erfolgten klaren Benennung der Thematik und der Zurückhaltung bzgl. einer inhaltlichen Deutung sowie Positionierung zu Kolonialgeschichte erkennbar. Deswegen lässt sich die Deutungspraktik dieser Gruppe als *Themenbenennung* kennzeichnen. In diesem Zuge kann Lucas Aussage weitergehend auch als eine gewisse Abwehr bzgl. einer Offenlegung weitergehender Positionierungen verstanden werden, sodass man zunächst nicht über die Kolonialfotografien ausführlicher sprechen möchte, sondern versucht, möglichst neutral und auf der Ebene der von ihnen als neutral wahrgenommenen Informationen zu bleiben. Demgegenüber kann das Verhalten auch dahin gehend gedeutet werden, dass

durch die Zuordnung und das Erkennen der Thematik die Routine der Bildanalyse aus dem Unterricht für ihn und einen Großteil der Gruppe erledigt ist.

Im Folgenden geht auch niemand auf Emils Versuche der Bildinterpretation ein. Stattdessen greift Louis den darin aufgeworfenen Aspekt des Geschichtsunterrichts auf und fragt die Gruppe, wie die Thematik bei ihnen im Geschichtsunterricht behandelt worden sei. Nachdem Louis diese Frage aufwirft, entsteht eine Diskussion unter den Jugendlichen. So kommen Luca, Emil und Theo zügig zu dem Konsens, dass dies nur „ganz kurz“ oder sogar „nie behandelt“ worden sei (Z. 222; 224; 226). Theo betont dabei, dass er die fehlende Thematisierung „schlimm“ fände und dass er bei den Bildern ein „Unbehagen“ sowie „schlechtes Gefühl“ verspüre (Z. 229). Luca erklärt im Anschluss daran, dass er erst später außerhalb der Schule mitbekommen habe, wie „grausam das eigentlich war“ (Z. 233). An dieser Stelle äußern sich die beiden somit das erste Mal auch inhaltlich zum Kolonialismus und eröffnen innerhalb ihrer Kritik am Geschichtsunterricht Ansätze für eine kolonialkritische Perspektive, die sich auf die Verurteilung der Verbrechen des Kolonialismus fokussiert. Dabei geben sie in ihren Aussagen allerdings zu verstehen, dass ihnen eine gewisse Expertise aufgrund der mangelnden Thematisierung im Geschichtsunterricht fehle, und ziehen sich damit auf eine Position fehlender Kenntnisse durch fehlende Thematisierung im Geschichtsunterricht zurück. Im Anschluss eröffnet wiederum Louis im Hinblick auf die Thematisierung von Kolonialismus eine kontrastive Einschätzung und nennt Beispiele, wie und was in seinem Unterricht dort behandelt wurde, wobei wiederum deutlich wird, dass es dabei v.a. um Kenntnisse sowie die Einführung in die Konvention um die Gründe für den Besitz von Kolonien zu Zeiten des Kaiserreiches und die Verhandlung des „Platzes an der Sonne“ ging (Z. 246). Dennoch haben sie sich nebenbei auf eine kolonialkritische Position eingependelt, die allerdings auch dadurch gekennzeichnet ist, die Positionierungen abzuschwächen und sich wieder stärker auf die Ebene der Nennung von Kenntnissen für Verbrechen des Kolonialismus zu begeben.

Die Deutungspraktik der *Themenbenennung* zeichnet sich somit auch dadurch aus, dass zunächst v.a. der historische Kontext und die Kenntnisse dazu genannt werden, jedoch weitergehende Deutungen sowie zu starke Positionierungen anfänglich zurückgehalten, aber auch nicht ganz vermieden werden, wie z.B. bei den *Konventionsanpasser:innen* (vgl. Kapitel 5.2). In Zügen ähnelt diese Fokussierung auf die Thematik der *Themenzentrierung* der *Kolonialkritiker:innen*, wobei sich auch Unterschiede feststellen lassen. So benennen sie zwar ähnlich wie die *Kolonialkritiker:innen* die Thematik direkt (vgl. Kapitel 5.3), agieren dann aber bzgl. einer konkreten inhaltlichen Verhandlung und einer damit

einhergehenden Positionierung jedoch zurückhaltender und zögerlicher. Im Vordergrund steht vielmehr die Nennung der Thematik, mit der auch Unsicherheiten und Zurückhaltungen bzgl. der inhaltlichen Deutung verbunden sind, wobei auch sie v.a. den Schwerpunkt auf Kolonialverbrechen und deren moralische Verurteilung legen. Unter Rückgriff auf ihren Geschichtsunterricht betonen sie allerdings, dass ihnen das Wissen dazu fehlt und dass sie ihre Kenntnisse dazu außerhalb der Schule erworben haben. Dieser Fokus auf die Gewalttaten des Kolonialismus verdeutlicht, dass die *normkritische* Spielregel zwar auch in der Gruppe besteht, aber weit weniger dominant ist als z.B. bei den *Kolonialkritiker:innen* (vgl. Kapitel 5.3). Außerdem lässt sich in dem Festhalten an der Ebene der reinen Nennung erneut ein Hinweis auf eine dahinterliegende *Kenntniszentrierung* sehen, worin Ähnlichkeiten zu den *Geschichtsprofilier:innen* bestehen.

Wie sehr in dieser Gruppe beide Spielregeln, die der *Normkritik* und der *Kenntniszentrierung* nebeneinander bestehen, unterstreicht auch die folgende Sequenz zu den Kolonialfotografien. Diese schließt an die ersten Reaktionen und Diskussionen zu den Bildern an, wobei zunächst die längeren Pausen hervorzuheben sind, bevor Louis die Diskussion mit seiner Äußerung ankurbelt:

Sequenz: Einseitige Perspektiven und weitere Kenntnisse (Z. 272–297)

I: Ja schon sehr interessant ähm was fällt euch vielleicht noch an diesen Bildern auf? (28) was seht ihr da vielleicht noch?

Louis: (30) Meisten Falls haben wir sage ich mal nur die Sicht von von uns Europäern gesehen wir haben meistens nicht sage ich mal die Sicht von den Afrikanern allgemein von den anderen Kolonien aus den sage ich mal aus den besetzten Zonen von den Leu- von den Einheimischen haben wir meistens nicht behandelt es wurde auch sage ich mal kaum so richtig sage ich mal es wurde bearbeitet bei uns aber man hat sich sage ich mal nicht so inhaltlich sage ich mal so tief auseinandergesetzt auch sage ich mal ob die Kolonial- ob die Kolonien gut waren oder schlecht bei uns wurde sage ich mal abgearbeitet die gab es halt und ja es war halt so wurde sich eher kaum kritisch sage ich mal damit beschäftigt

Luca: (2) Auch von den Bildern her (also) die Bilder sind ja bei den beiden ist ja quasi (.) ja ja der Weiße im Mittelpunkt und so makaber wie das so auch jetzt klingt aber jetzt bei dem hier es sieht auch bisschen aus wie so ein sehr komisches Urlaubsfoto LirgendwieJ also das wurde ja wahrscheinlich von einem anderen gemacht der auch wahrscheinlich weiß war wenn man das so sieht und das wird ja auch nur da sein ja guck mal hier wir haben es hier gut (.) äh

Emil:

L@(.)@J

(.) Also es ist auch auf beiden Fotos halt äh die gleiche Einteilung dass immer der der Weiße liegt halt in der Hängematte und dann sind welche drumherum die sind halt nicht weiß und kümmern sich um den und es gibt halt er wird immer getragen in einer Hängematte also der hat definitiv keinen Stress und dann sieht man auch immer jemanden der Sachen trägt vermutlich dem seine würde ich sagen ähm genau

Theo: D- Die Kolonialgebiete von Deutschland haben sich ja () auf Afrika dieses das war winzig was sie in Afrika Lhatten mussJ man dazu sagen das war das richtige Kolonialgebiet waren eher ähm Neuseeland Ozeanien da hatten die auch Kolonien aber das habe ich mir dann mal selber angeeignet

Luca: LMhmJ

Louis: Genau

Theo: Ja

Louis: (.) So im asiatischen Raum auch vor allem

Theo: ja

Louis:()

Theo: stimmt

Erneut ist es Louis, der dann das Eis bricht und zu verstehen gibt, dass häufig nur die „Sicht von uns Europäern“ im Unterricht behandelt werde (Z. 274). Dabei geht er jedoch weniger auf die Bilder ein, sondern verbindet dies mit einer Kritik der für ihn oberflächlichen Beschäftigung mit Kolonialgeschichte im Geschichtsunterricht. Diesbezüglich gibt er, der zuvor meistens seine Geschichtsunterrichtserfahrungen als positive Gegenbeispiele in der Diskussion angebracht hat, zu verstehen, dass ihm die Auseinandersetzung damit im Geschichtsunterricht „nicht so inhaltlich“ und „kritisch“ genug wäre (Z. 280–281). Dies verbindet Luca im Folgenden mit den Kolonialfotografien und macht in den Bildern *weiße* Perspektiven aus, die wie „ein sehr komisches Urlaubsfoto“ auf ihn wirken (Z. 284). Damit exemplifiziert er Louis' Kritik der einseitigen Perspektiven auf Kolonialismus an den Fotografien, was Emil durch die Nennung von weiteren Details untermauert, wobei der Fokus wiederum auf der *weißen* Person liegt. Theo bringt hingegen weitere Kenntnisse zu Kolonialgebieten in Asien und im Pazifik in die Diskussion ein, worauf Louis und auch Luca eingehen. So verschiebt sich die Diskussion von den einseitigen Perspektiven auf Kolonialismus und dem Beginn einer Quellenkritik der Kolonialfotografien als perspektivische Darstellungen hin zu Kenntnissen um weitere Kolonialgebiete.

Der Diskursverlauf dieser Passage, ausgehend von Louis' Forderung nach einer kritischeren sowie multiperspektivischen Auseinandersetzung mit Kolonialgeschichte im Geschichtsunterricht und Ansätzen der gemeinsam geteilten Quellenkritik der Kolonialfotografien hin zu einer Diskussion um Kenntnisse der Kolonialgebiete, kann als eine Fokussierungsmetapher für die Umgänge mit Geschichte in dieser Gruppe interpretiert werden. Es zeigt sich hier nämlich exemplarisch, wie sie gemeinsam geteilt immer wieder kolonialkritische Pers-

pektiven zu Kolonialgeschichte einnehmen und dabei v.a. Louis immer wieder zeigt, dass er ein Verständnis für Strukturmerkmale historischen Denkens, wie z.B. Perspektivität, hat. Dann, und das ist typisch für diese Gruppe, kommen sie immer wieder auf eine Ebene der Kenntnisse zurück, in denen es ihnen darum geht, anzubringen, was sie dazu wissen.

„Europäer bei der Kolonialisierung“ vs. „Schöne dritte Welt als Wunschkonstruktion der Kolonialherren“

Hinsichtlich der gemeinsam geteilten Deutungen von Kolonialismus in dieser Gruppe wurde zwar bereits ein gewisser Grundkonsens bzgl. Kolonialkritik deutlich, wobei im Folgenden der Fokus ihrer Kritik weiter dargelegt werden soll. Hierzu ist die Verhandlung ihres Bildtitels einsichtsreich und ihre Antworten auf die Rückfrage nach der Bedeutung dessen. Um es vorwegzunehmen, die Gruppe legt sich später auf den Bildtitel „der Europäer in den afrikanischen Kolonien“ fest (Z. 431), woran deutlich wird, wie sie zu der reinen Benennung der Thematik und somit zu ihrer ersten Reaktion auf die Kolonialfotos zurückkehren. Wie sie dazu kommen und welche Alternativen sie dazu diskutieren, geht aus folgender Sequenz hervor:

Sequenz: Verhandlung und Formulierung Bildtitel (Z. 328–348)

I: Zum was was so was ihr über die Bilde:r eigentlich schreiben würdet, ja oder die Fotografien, die Beiden

Theo: (8) Naja vielleicht Kolonialismus in Afrika das wäre doch

Emil: @ () @

Theo: ja oder? trägt oder eigentlich so

Luca: Mhm (2) wenn man das vielleicht so in die Richtung macht (.) die Wunschkonstruktion weil das die Koloniale Ko- (.) Kolonialherren da erhofft haben das haben wir ja jetzt

Theo: Die dann müssen wir das (dritte) das dritte Rei- nein dritte Reich war was anderes das wie nannten die das die dritte Welt ja jetzt fällt es mir wieder ein nannten Afrika damals die dritte Welt

Louis: Ja so vielleicht die schöne dritte Welt,

Emil: Joa (2) mhm ja gut also wer

Luca: Es kann ja ein provokanter Titel L@ (sein) @J

Emil: LWürde würde passen ne, J ja wäre wäre provokant ja

Theo: Ja oder ne das wäre doch ein bisschen zu makaber wenn wir das aufschreiben würden das ist @ (.) @ (4) oder Unterdrückung der Afrikaner durch die Europäer

Emil: Ja hm: (4) oder sowas wie äh der Europäer bei der Kolonialisierung

Luca: Ja L(so ist es)J

Louis: LJ a jaJ

Deutlich wird an dieser Passage, wie Theos erster Vorschlag eigentlich seine Themenbenennung vom Anfang wiederholt, aber dies zunächst keine Zustimmung erhält. Stattdessen schlägt Luca den Aspekt der „Wunschvorstellung“ der Kolonialherren vor (Z. 331), der die auch zuvor von ihm ebenfalls im Bild erkannte Perspektive der *Weissen* in den Bildern benennt. Außerdem wird die Begrifflichkeit „dritte Welt“ als damalige europäische Sichtweise auf Afrika in Ansätzen problematisiert und von Louis in einen „provokanten Titel“ umgewandelt (Z. 338). Obwohl die Formulierung Louis' einer ironisch gemeinten „schönen dritten Welt“ zunächst bei Luca und Emil Anklang findet und auch für ein Lachen sorgt, rudern sie dann jedoch zurück und diskutieren die Alternativen „Unterdrückung“ und „Kolonialisierung“. Nach weiteren Diskussionen einigen sie sich dann auf den Titel: „der Europäer bei der Kolonialisierung“ (Z. 343). Es zeigt sich daran, wie sie einerseits eine *weiße* Perspektive und damit einhergehende Intention in den Fotografien gemeinsam rekonstruieren und mit historischen Kenntnissen verorten können, worin auch eine Kritik an diesen angedeutet wird. Andererseits wird hier exemplarisch deutlich, wie sie von einer zu deutenden Benennung dieser Perspektive wieder abkehren und somit eine explizite Deutung sowie Positionierung meiden und sich stattdessen wieder auf einen stärker beschreibenden Titel zurückziehen. Grundlegend besteht dennoch ein Konsens in der Gruppe, sich auf die Problematik kolonialer Sichtweisen und auf koloniale Verbrechen zu fokussieren und diese zu benennen, wie allerdings erst auf daran anschließende Nachfrage zur Formulierung des Bildtitels geäußert wird. Exemplarisch dafür steht wiederum Louis' Aussage:

Louis: „Genau es kam zur Entmenslichung von der afrikanischen Bevölkerung würde ich sagen und dass, sage ich mal, die Bevölkerung nur noch als, sage ich mal, Material und Dinge angesehen wurde, sodass es, sage ich mal, keine menschlichen Züge, sage ich mal, zugesprochen wurden, ja“ (Z. 445–448).

Obwohl Louis als *Person of Colour* häufiger auch die Seite der Kolonisierten hervorhebt, gehen sie dennoch gemeinsam geteilt in ihren kolonialkritischen Aussagen von der Macht der Europäer und den Überlegenheitsvorstellungen dieser aus. Insgesamt liegt der Fokus in ihren Deutungen und somit die Agency damit bei der *weißen* Person und ihren Handlungen. Hierzu kritisieren sie diese

grundlegend und können auch auf gegenwärtige Beispiele hinweisen, ähnlich wie bei den *Kolonialkritiker:innen* (vgl. Kapitel 5.3). So weist z.B. Emil auf die Problematik der gegenwärtig im Humboldt-Forum ausgestellten „Raubkunst“ hin (Z. 450). Damit liefert er einen Gegenwartsbezug für die Problematik des in der Gruppe kritisierten europäischen Überlegenheitsdenkens. Exemplarisch verdeutlichen diese Stellen, wie sich die Gruppe über die Diskussion mit den Bildern und die Rückfragen dazu weiter auf eine gemeinsam geteilte kolonialkritische Sichtweise und ein kolonialkritisches Verständnis von Kolonialismus einpendelt, wobei kolonialkritische Interpretationen und Positionierungen gegenüber der Ebene der Kenntnisse und der Nennung von Ereignissen sekundär in ihren Umgängen mit den Kolonialfotografien bleiben. Dies zeigt sich auch daran, dass diese Punkte nicht in ihren Titel einfließen und erst nach einer Rückfrage ausgeführt wurden.

Zusammenfassend kann die dominante Bilddeutungspraktik im Umgang mit Kolonialfotografien dieser Gruppe daher als *Themenbenennung* kategorisiert werden, die zunächst stärker auf einer Ebene der Zuordnung sowie historischen Kontextualisierung stattfindet. Dahinter zeigen sie ebenfalls eine Ebene der kolonialkritischen Deutung der Kolonialfotografien sowie kolonialkritischer Positionierung, kehren aber dann wieder zu einer stärkeren Nennung von Kenntnissen zurück. Das dominant gemeinsam Geteilte ist daran, dass sie in den Kolonialfotografien damalige Sichtweisen von Europäern erkennen und auch damit verbundene kritische Inhalte zur Kolonialgeschichte anführen, demgegenüber aber auch Unsicherheiten in Bezeichnungen von Schwarzen Menschen sowie Ausdrücken für Kolonialismus aufweisen und grundsätzlich die Ebene der Benennung der Thematik der Ebene von Interpretation sowie Positionierung vorziehen.

D. ‚Anders als gedacht‘ vs. ‚Ich finde den Text Blödsinn‘

Basierend auf ihrer gemeinsam geteilten kolonialkritischen Position mit Fokussierung auf die Verbrechen des Kolonialismus stellt sich im Folgenden die Frage, wie sie u.a. mit den postkolonialen Interpretationen der Bilder umgehen. Denn, wie auch in den Überschneidungen zu den *Kolonialkritiker:innen* hervorgehoben wurde, bestehen *normkritische* Ansätze in dieser Gruppe. Angesichts der geäußerten Erfahrungen mit Geschichte, die zum einen sehr auf historisches Wissen abzielen und historische Informationen als etwas Neutrales erachten, stellt sich zudem grundlegend die Frage, wie sie auf die Thematisierung der Mehrdeutigkeit der Kolonialfotografien reagieren. Vorwegzunehmen ist diesbezüglich, dass sie sich insgesamt mehr als fünfundvierzig Minuten und somit länger als

alle anderen Gruppen mit den weiteren Bilddeutungen auseinandersetzen. Als weitere Besonderheit ist für diese Gruppe ebenfalls hervorzuheben, dass sie zu allen Bildinterpretationen Zweifel äußern und sich später sehr auf die Kontextinformationen zu den Fotografien fokussieren. Dies kann bereits als erstes Anzeichen für eine Fortsetzung der zuvor bereits gezeigten *Kenntniszentrierung* gegenüber der *Normkritik* interpretiert werden. Einsichtsreich hierfür ist auch in dieser Gruppe die Reaktion auf die erste Deutung Azamedes und der Umgang mit der für sie neuen Bedeutung des Tragens in der Hängematte:

Sequenz: Reaktion Deutung Azamede (Z. 462–501)

Luca: ((liest Deutung Azamede I vor)) In Gebieten des heutigen äh Togos ließen sich zwar lokale Machthaber als Zeichen ihrer Macht in Hängematten transportier- transportieren. das Tragen der Europäer bedeutet jedoch nicht automatisch die Anerkennung der Europäer als neue Machthaber. das Tragen der Europäer konnte ein Zeichen der Gastfreundschaft von lokalen Herrschern gegenüber gegenüber Europäern sein zum anderen konnte es auch Anzeichen des Widerstands sein. im Togo wurden Europäer was ist den v.a.,

I: Äh vor allem

Luca: Äh vor allem in Hängematten aus Baum- äh Baumwollstoff getragen diese wurden ansonst nur genutzt um Tote zu transportieren beziehungsweise zu beerdigen

I: Mhm (8) Was sagt ihr dazu?

Emil: (2) Also es ist jetzt doch anders als man gedacht L@hat@J

Luca: LJaJ

Emil: (.) Nur ich glaube das ist war dem der in der Hängematte liegt definitiv nicht bewusst (.) würde ich sagen

Theo: Mhm (.) da könnte man ja schon eigentlich Demütigung der Europäer würde ich sagen es war ja auch wenn ich das jetzt richtig verstanden habe auch ein bisschen entweder ähm von den sage ich mal Stammes- Häuptlingen Anführern äh:m entweder (.) wie soll ich sagen also Solidarität unfreiwillige Solidarität sage ich so oder eben zur Demütigung der Europäer weil darin wurden ja die Toten transportiert

Felix: (9) Also wie sich das anhört wenn man sich das einmal so geschichtlich anschaut in verschiedenen Ländern ist es ja so-dass man versucht hat mit regionalen Oberhäuptern zusammen zu arbeiten damit nämlich am Ende weniger Garnisionskräfte braucht um die Bevölkerung auch klein zu halten ähm das hat auch beispielsweise in anderen Ländern gesehen wie in Italien beispielsweise in Äthiopien ähm wo es zahlreiche verschiedene ähm Stämme gab die man dann versucht hat hier und da vielleicht ähm entweder zu bestechen oder Sonderrechte zu geben ähm was man halt in diesem Zusammenhang sieht wenn man sich die: äh Matten anschaut und dass sonst nur für Tote getragen wird könnte man schon durchaus sagen ja das ist schon b- ein Stück weit Spott den diese ähm äußern aber ein Spott in ein solcher Form sodass es die Europäer nicht mitbekommen ähm dementsprechend eigentlich ganz schlaue äh gemacht was mich da halt noch ein bisschen zum Fragen übrig lässt ist wer am Ende ist von diesem Stamm ähm überhaupt welche Rolle hatte der im Rahmen vom Deutschen Kaiserreich gehabt ähm ja

Luca: Ja kann man eigentlich sagen es ist ja so eine Art Missverständnis gewesen oder? also die Europäer dachten okay

Felix: LGenauJ

Emil: LJa eigentlich schonJ

Louis: Ldie denkenJ ich

Emil: Also klar die man könnte jetzt sagen die ähm Einheimischen haben jetzt den praktisch ausgetrickst aber äh im Grunde genommen hat er sich ja trotzdem gut gefühlt und versucht die Einheimischen zu unterdrücken würde ich sagen

Erneut benötigt die Gruppe etwas Zeit, um auch über die Interpretation ins Gespräch zu kommen. Dazu gibt Emil gleich zu Beginn zu verstehen, dass die Bildinterpretation Azamedes „anders“ zu ihrer ist. Hierzu schwingt in Emils Formulierung ebenfalls mit, dass er es nicht nur als andere Perspektive darauf wahrnimmt, sondern dass es anders „ist“ (Z. 473). Damit eröffnet er implizit für die Gruppe die Frage danach, was die ‚richtigere‘ Erklärung sei, wobei er ebenfalls wahrnimmt, dass dies von der *weißen* Person anders wahrgenommen worden sein könnte und somit gleichzeitig die Deutung der Gruppe hochhält. Theo versucht dann, die beiden Deutungsoptionen noch einmal nachzuvollziehen und in seine Sprache zu überführen. So spricht er von „Demütigung“ (Z. 477). Hingegen zielt Felix’ Äußerung darauf ab, die Glaubwürdigkeit über sein Kontextwissen und andere Beispiele aus der Kolonialgeschichte zu überprüfen und greift damit die von Emil aufgemachte Frage danach auf, wie es denn war oder gewesen sein könnte. Die Aspekte der Gastfreundschaft und der Kollaboration kann er hierzu mit seinem Vorwissen verbinden, wohingegen der Aspekt des „Spotts“ für die Europäer schwieriger ist (Z. 1433). Deswegen möchte er auch mehr Informationen haben und wissen, wer zu dieser Zeit welche Ämter besetzte. Luca bietet daraufhin seine Deutung eines Missverständnisses zwischen beiden an, womit er diese Deutung in Einklang mit der eigenen Bilddeutung bringt, weshalb er auch einen ersten Zuspruch erhält. Emil hingegen ist damit noch nicht vollkommen zufrieden und argumentiert noch einmal für die zuvor von der Gruppe entwickelte Unterdrückungsdeutung.

In den ersten Reaktionen auf die Deutung zeigt sich ein Umgang mit Deutungen, der zwar die Andersheit der Deutung erkennt, aber zunächst darauf hinausläuft zu überprüfen, welche stimmt und wie es denn v.a. aus Sicht der Kolonisatoren gewesen sein könnte. Darin steckt noch kein Verständnis, dass es eine andere Perspektive sein könnte. Die Deutung der Gastfreundschaft versucht dann v.a. Felix über sein Vorwissen abzusichern, wobei er für den Aspekt des Widerstands keine direkten Belege hat. Auffällig ist auch, wie Emil und

Luca doch immer wieder auf die Sichtweise des Europäers und insgeheim somit auf ihre Bilddeutung zurückkommen und diese dagegeghalten. Damit stehen nicht zwei Perspektiven nebeneinander, sondern es besteht zwischen den beiden Deutungen eine Konkurrenz um die Wahrheitsansprüche, die sich in der Verhandlung des Titels für die Deutung fortsetzt. Auch mit dem Vorschlag „Missverständnis“ sowie weiteren Vorschlägen v.a. von Felix sind v.a. Luca und Emil wenig zufrieden, wobei sie schlussendlich doch zu einem Konsens kommen, indem Louis einen neuen Ansatz vorschlägt:

Sequenz: Titelfindung Überschrift Deutung Azamede (Z. 591–612)

Felix: Der fremde Boss

Luca: (.) Da ist halt bloß die Frage wenn du uns das schon erstmal Lerklären musstJ und jetzt eine Person ist die unser Gespräch nicht mitgehört würde die das dann verstehen,

Emil:

LMh:mJ

Felix: Da kann man es vielleicht auch auf Missverständnis Lwieder runterbrechenJ und dann kommen wir wieder zum Anfangsvorschlag LJ a:J

Emil:

LMhm das würde ich auchJ

Felix: (2) was würdest du denn sagen?

Louis: Ich würde vielleicht zwei unterschiedliche Welten (.) Lweil wir erst sage ich dieJ eine die eine Sicht sage ich mal

Emil:

LDas ist sehr gut finde ichJ

Louis: von den Afrikanern haben und einmal die Sicht von den sage ich mal Europäern und Kolonialherren da genau da wir sage ich mal die zwei Sichten haben einmal von denen und einmal von den anderen und es würde auch sage ich mal auch am meisten noch Sinn machen (.) Genau sage ich mal die sehen das sage ich mal der Afrikaner währenddessen sage ich mal die Europäer das eher sage ich mal als sage ich mal Entspannung sehen in so einer Matte zu liegen und sage ich mal es sich halt (meiste) Zeit (leichte) Zeit genießen

Felix: (3) Mhm zwei Welten ist gut mhm wollen wir das als Überschrift nehmen?

Emil: Ja würde ich machen

Theo: Mhm

Wie an der Diskussion um Felix' Vorschlag, „fremder Boss“, erkennbar wird (Z. 591), haben sie weiterhin das Bestreben, diese Deutung in Einklang mit ihrer Deutung zu bringen. Diese Spannung unterstreicht, wie sie in gewisser Weise dieser Deutung zwar nicht widersprechen, aber sie auch nicht direkt mit ihrer vereinbaren können. Dahin gehend bietet erst Louis' Vorschlag, dass es

sich um zwei Sichtweisen handelt und es deswegen als „zwei unterschiedliche Welten“ zu bezeichnen sei, eine Lösung dieser Situation an, die die Gruppe bereitwillig annimmt (Z. 602). Wiederum ist es Louis, der den Aspekt der unterschiedlichen Sichtweisen von Kolonisatoren und Einheimischen anbringt und somit den Modus der Gruppe wiederum dahin gehend verändert, dass der Aspekt der Perspektivität betont wird und die Spannung der Suche nach der einen wahren Deutung gelöst wird. Damit unterstreicht der Verlauf der Aushandlung, wie innerhalb der Gruppe unterschiedliche Tendenzen und Praktiken des Umgangs bestehen. Ein Teil der Gruppe verfolgte zunächst einen *kenntniszentrierten* Umgang mit der Deutung, in dem versucht wird, die Frage zu lösen, was davon v.a. angesichts der eigenen konträren Deutung und auf Basis der eigenen Kenntnisse stimmen könnte. Dieser zunächst dominante Modus der Assimilation an Vorwissen und die Anpassung an eine europäische Perspektive gleicht in Zügen der Deutungspraktik der *Aneignung* der *Geschichtspröfilier:innen* (vgl. Kapitel 5.4). Dies wird jedoch durchbrochen, indem Louis erneut den Aspekt der unterschiedlichen Sichtweisen anführt und damit eine Auflösung der Spannung sowie eine Konklusion herstellt. Somit zeigt sich bei Louis wiederum die Tendenz zum Perspektivieren von Geschichte, die der Umgangsweise der *Kolonialkritiker:innen* sehr ähnelt (vgl. Kapitel 5.3).

Gemeinsam geteilt ist in der Gruppe jedoch die Skepsis gegenüber weiteren Bildinterpretationen, wobei sich die inhaltlichen Kritikpunkte an den weiteren Bildinterpretationen durchaus unterschiedlich darstellen. Zur Deutung von Osterhammel äußern sie eine Kritik an der Ausdrucksweise des „gelegentlichen Genozids“ (Osterhammel 2009a, 5), die sie als verherrlichend empfinden (Z. 645). Nach Vergleichen um andere Leugnungen von Genoziden kommt jedoch Kritik in der Gruppe auf und der Aspekt der „blöden“ Formulierung setzt sich durch (Z. 751). Daraufhin historisiert die Gruppe die Sichtweise als „Kolonialisierung aus Sicht der Europäer“ damals, die auch im Zuge von Sozialdarwinismus unter Europäer:innen verbreitet gewesen wäre (Z. 786). Wie schon bei den Aushandlungsprozessen um die Kolonialfotos betonen sie, dass sie in der Bildinterpretation die Sichtweise der Kolonialherren von damals bestätigt sehen, wie v.a. an Felix' Zusammenfassung der Diskussion zu ihrem Bildtitel ersichtlich wird:

Felix: (6) „Also was jetzt gerade beim zweiten das wir das gekriegt haben der Fall ist ich kann es aus Sicht von den Menschen von dieser Zeit die eben auch diese Macht hatten das zu tun durchaus verstehen dass man einer bestimmten Gruppe an Menschen die Menschlichkeit abspricht um dann die eigenen scheußlichen Taten äh ja zu legitimieren

dadurch ähm von dem her kann ich inhaltlich durchaus nachvollziehen aus Sicht von einer Person die am Ende Macht hatte wie das hier überhaupt zustande gekommen ist und gerade auch nochmal in dem Bezug ähm ja wie ist das jetzt überhaupt zeigt sich auch nochmal ähm ja es ist eigentlich wie schon scheiß egal was überhaupt mit den Sklaven da passiert sofern es Sklaven sind weil es geht nun mal äh um die Person die die Macht hat ich finde das durchaus wenn man das von dieser Sichtweise her betrachtet ähm nachvollziehbar dass man solche Formulierungen ähm einbringt aber aus meiner sehr humanistisch geprägten Sicht ist das doch eher eine Abart“ (Z. 847–857).

Darin wird erkennbar, wie der von Louis eingebrachte Aspekt der Sichtweisen weiterhin von Bedeutung ist, aber nun anders genutzt wird. So versucht Felix, dies auch auf die Osterhammel-Deutung zu übertragen, indem er diese als eine damalige historisiert, obwohl deutlich das Jahr 2009 neben der Deutung zu lesen ist. Dem stellt er seine „humanistisch geprägte Sicht“ gegenüber, wodurch wiederum deutlich wird, wie die Gruppe versucht, das Konzept Sichtweisen anzuwenden und auch moralische Wertvorstellungen in ihre Umgänge einzu beziehen (Z. 857). Wie die *Geschichtsprofilier:innen* rahmt auch diese Gruppe Bildinterpretationen, die eher abseits ihrer Position liegen, zu einer damaligen Sichtweise (vgl. Kapitel 5.4). Dadurch erklären sie sich, wie es zu den von Louis ausgemachten unterschiedlichen Sichtweisen kommt.

Ähnliche Zweifel zeigen sich auch gegenüber der zweiten Bildinterpretation von Azamede. Zum einen lehnen sie diese ab, weil sie sich nicht vorstellen können, dass Einheimische damals für ihre Dienste Geld erhalten haben mögen und sie von einer Macht und Befehlen der Europäer:innen ausgehen (Z. 884–886). Deutlich wird daran, wie diese Deutung mit ihrer Vorstellung der Agency, die ihrer Ansicht nach allein bei den Europäer:innen lag, kollidiert und sie sich deswegen nicht vorstellen können, dass diese Deutung stimme. Dementprechend hebt Felix hervor, dass es „Interpretationsansätze“ und „soweit keine Fakten“ seien, die sie da vor sich haben (Z. 877–878). Auch Emil greift diese Unterscheidung auf, wenn er von „Halbwissen“ und „Fakten“ spricht (Z. 893). Nach der Einordnung als „Halbwissen“ und den damit ausgedrückten Zweifeln an der Glaubwürdigkeit erklären sie diese Interpretation wiederum zu einer damaligen Sichtweise, wie an Felix’ Aussage deutlich wird:

Felix: „(3) Das spannende bei historischen Sachverhalten ist ja immer dass man äh dadurch ein Stückweit ein Blick in die Denkweise von den Menschen zu dieser Zeit bekommen kann äh und wenn ich im Grunde ist es da genauso wie auch beim Text davor wenn man sich versucht reinzuversetzen in die Denkstruktur von den Menschen

damals die in Deutschland gelebt die diese Kolonialherren am Ende auch gestellt haben dann kann ich dass aus deren Sicht wo der Sozialdarwinismus stark vertreten war ähm durchaus auch nachvollziehen wie man auf einen solchen Schluss kommt was mir persönlich aber sehr schwer noch immer äh auf dem Herzen liegt ist halt einfach dass es meinem Menschenbild widerstrebt eine solche Abart überhaupt irgendwie zu versuchen zu legitimieren ähm und dass man sagt ja hier ist ja nur und aber und gelegentlich und ich finde das sind alles so ja verharmlosende Worte für das was eigentlich äh gefallen ist ich bin ein großer Fan davon die Dinge auch in der Brutalität auszusprechen wie sie im Zweifel auch gewesen sind und da muss man eben auch sagen es geht hier um einen Völkermord es geht hier um die Menschen die darunter gelitten haben und was mir bei allen von diesen Texten auffällt ist dass es im Kern aber eben genau nicht darum geht dass die Menschen am Ende so stark gelitten haben sondern vor allem geht es ja darum dass die Europäer ihre Macht äh ausnutzen konnten und das ist ein Stück weit schon eine Art von Framing ähm und versucht ein Stückweit davon abzulenken ähm darauf wer etwas gemacht hat und äh rückt es erstmal an zweite Stelle was gemacht wurde ich bin der Meinung es sollte genau umgekehrt sein“ (Z. 997–1016).

Insgesamt lässt sich die Deutungspraktik daher als ein Pendeln zwischen der normativen Ablehnung bzw. der Position der Kolonialkritik sowie einem Bezweifeln der empirischen Triftigkeit der Deutung charakterisieren, wobei nach dem ersten Vorschlag von Louis versucht wird, das Konzept der Sichtweisen stärker anzuwenden. Dementsprechend erklären sie die Bildinterpretationen, denen sie aufgrund ihrer Kenntnisse sowie normativen Standpunkte nicht zustimmen können, zu damaligen Sichtweisen. Hierzu versuchen sie gerade zu Beginn der Diskussion anhand ihres Kontextwissens zu überprüfen, inwieweit die Interpretationen stimmen könnten. Zum einen ergeben sich in diesen Umgängen sowohl Ähnlichkeiten zu den *Kolonialkritiker:innen* und ihrem Fokus auf eine *normkritische* Auseinandersetzung mit den Kolonialverbrechen. So lesen sie z.B. auch die Deutung Osterhammels und die Ausdrucksweise zum Genozid als kolonialverherrlichend. Allerdings werten sie z.B. Sichtweisen, denen sie weniger zustimmen würden, vielmehr als damalige ab und betonen auch, dass es diese heutzutage abzulehnen gelte. In Ansätzen und v.a. durch Louis' Einwürfe versuchen sie somit auch, die Perspektiven als solche kenntlich zu machen (vgl. Kapitel 5.3). Gleichzeitig zeigen sich in der Rahmung von Bildinterpretationen, die über ihre Kenntnisse hinausgehen, als „keine Fakten“, „Halbwissen“ und „Sicht von damals“ (Z. 893 u. 1018), Gemeinsamkeiten mit der *Kenntniszentrierung* der *Geschichtspröfilier:innen* (vgl. Kapitel 5.4). Im Unterschied zu den *Geschichtspröfilier:innen* stellt in dieser Gruppe jedoch die Kolonialkritik eine

gemeinsam geteilte Basis für ihre Umgänge auch mit den weiteren Bildinterpretationen dar.

Zusammenfassend lässt sich daher festhalten, dass der Umgang mit den weiteren Bildinterpretationen von gemeinsam geteilten sowie sogar teils getrennten Deutungspraktiken geprägt ist. Einerseits finden sich v.a. in Louis' Ausführungen Ansätze des *Perspektivierens*. Daneben bestehen in der gesamten Gruppe Tendenzen der *Positionierung* zu den Deutungen. Andererseits spielt gleichzeitig auch die Kenntniszentrierung eine Rolle, sodass Deutungen außerhalb ihrer Kenntnisse bezweifelt oder zu damaligen ‚historisiert‘ werden. Dementsprechend lassen sich zwei z.T. konträre Deutungspraktiken feststellen. Zum einen zeigt sich eine Deutungspraktik der *Perspektivierung und Positionierung* sowie zum anderen eine Deutungspraktik des *Bezweifels und Historisierens*.

E. ‚Waren nicht zu der entsprechenden Zeit vor Ort‘

Abschließend gilt es, sich im Verhältnis dazu die expliziten Erklärungen der Jugendlichen für die Mehrdeutigkeit der Kolonialfotografien anzuschauen. Diesbezüglich sei grundlegend erwähnt, dass diese Gruppe im Vergleich zu anderen Gruppen Schwierigkeiten hatte, explizite Erklärungen dafür vorzubringen. So folgt auf eine erste Thematisierung der Frage nach Erklärungen für die Existenz mehrerer Bildinterpretationen keine wirkliche Antwort und erst später im Gespräch entwickelt die Gruppe Erklärungen für die Mehrdeutigkeit der Bilder. Dementsprechend ist die folgende Sequenz die einzige, in der dies offen verhandelt wird, wobei sich ein Teil der Gruppe wiederum der Diskussion um diesbezügliche Erklärungen enthält:

Sequenz: Explizite Erklärungen für Mehrdeutigkeit (Z. 1234–1256)

I: Spannend ja danke ähm wir haben ja jetzt irgendwie schon lange heute Nachmittag über ja vier Bilder eigentlich gesprochen vier Bildmotive und ähm ja ganz ähm oder wir haben mehrere Interpretationen dazu gehabt und auch noch was dazu aufgeschrieben ähm zu vier Bildern wie erklärt ihr euch dass das da jetzt mehrere Interpretationen stehen wie kann das sein

Felix: (2) Naja einmal liegt das halt daran weil die ich stark davon ausgehe dass entsprechende Personen nicht zu der entsprechenden Zeit am entsprechenden Ort waren und in Anbetracht davon dass diese verschiedene persönliche Erfahrungen im Leben gemacht haben ein bestimmtes Menschenbild haben bestimmte geschichtliche Informationen auch irgendwie auch eingeordnet haben müssen damit man diesen überhaupt umgehen kann und daraus ein Konstrukt alles in allem kommt dann auch so verschiedene ähm ja Ansätze heraus und ich glaube wenn man sich dann die Vielzahl an verschiedenen Informationen anschaut die Vielzahl an verschiedenen Interpretationen anschaut äh dann kann man so in etwa versuchen ähm ja einen mittleren Pfad zu finden was so in etwa an die Realität herankommen könnte

Emil: (3) Ja es gibt über so gut wie alles verschiedene Meinungen und verschiedene Ansichten und ja ich würde sagen so ist das entstanden (.) kann ich jetzt aber auch nicht viel mehr dazu sagen

I: Mhm

Luca: Ja und ich denke ja auch dass es ich gehe jetzt ja auch einfach davon aus dass es von Menschen geschrieben wird die jetzt nicht da waren und die werden ja wahrscheinlich auch alle verschiedene Quellen benutzt haben um ihre Texte zu verfassen und diese Quellen können zum Teil äh zu können zum Teil fehlerhaft sein können zum Teil Sachen anders darstellen können natürlich auch andere Texte zusammenkommen am Ende

In der Sequenz dokumentiert sich, wie zumindest ein Teil der Gruppe davon ausgeht, es gebe eine historische „Realität“ (Z. 1247), an die man nur aufgrund problematischer Umstände nicht herankommen könne. Dies lässt sich auch als Ausdruck einer impliziten Vorstellung davon auslegen, dass es eine eindeutige oder richtige Version der Vergangenheit gebe, die jedoch aufgrund der genannten Umstände noch nicht oder nicht mehr gefunden werden kann. Dementsprechend führt Felix in seiner einführenden Äußerung die Mehrdeutigkeit der Bilder zunächst v.a. auf die fehlende Anwesenheit „vor Ort“ zu der „entsprechenden Zeit“ zurück (Z. 1240). Die danach genannten Aspekte, die hingegen auf den Konstruktionscharakter und die Standortgebundenheit von historischen Deutungen hinweisen, ergeben sich dementsprechend für ihn nur aus dieser Problematik der fehlenden Zeitzeugenschaft. Diesbezüglich gelte es auch, einen „mittleren Pfad“ einzuschlagen, um „nahe an die Realität“ heranzukommen (Z. 1247). Im Anschluss macht Emil dann zwar nahezu skeptizistische Züge auf, aber es wird mit Rückbezug auf den zweiten Teil seiner Äußerung deutlich, dass ihm eigentlich explizite Erklärungen für die erfahrene Mehrdeutigkeit fehlen und er auch keine wirklichen Erklärungen dafür hat. Luca greift hingegen den Aspekt auf, dass Quellen „fehlerhaft“ seien oder „Fehler“ bei der Überlieferung entstanden sind (Z. 1255). Die Einordnung von Quellen als fehlerhaft lässt sich wiederum dahin gehend deuten, dass es demgegenüber auch eine nicht fehlerhafte und somit eindeutige oder richtige Version der Vergangenheit gebe. Diese Version kann allerdings aufgrund der genannten Umstände noch nicht oder nicht mehr gefunden werden, weshalb es mehrere Deutungen gebe. Auch die Unterscheidung in den Aussagen zwischen Informationen und den Menschen, die etwas damit machen, verdeutlicht exemplarisch, wie in dieser Gruppe zwischen Informationen und Interpretationen unterschieden wird. Letztere stellen dabei ähnlich wie Perspektivität etwas Zweitrangiges gegenüber Informationen sowie Fakten dar und erzeugen für sie auf ihrer Suche nach einer eindeutigen Antwort ein zu überwindendes Problem. Dabei wird in den Aus-

fürhungen deutlich, dass ihnen bewusst ist, dass es besonders für Kolonialgeschichte Sichtweisen, Interpretationen sowie standortbedingte Konstruktionen gibt. Wenn diese allerdings nicht mit ihrer kolonialkritischen Position übereinstimmen, sind dies für sie eher zweifelbare oder damalige Deutungen. Besonders in der Rahmung von weiteren Bildinterpretationen als damalige ergeben sich wiederum Gemeinsamkeiten mit den *Geschichtsprofilier:innen* und der dort rekonstruierten *Kenntniszentrierung* (vgl. Kapitel 5.4).

F. Die ‚zögerlich kolonialkritischen Kenntnisbevorzuger:innen‘

Zusammenfassend lassen sich trotz der unterschiedlichen Umgänge mit den Kolonialfotografien und den dazugehörigen Bildinterpretationen dennoch folgende Geschichtsunterrichtserfahrungen sowie Deutungspraktiken für diese Gruppe rekonstruieren. Somit ergibt sich folgende grafische Darstellung der Deutungspraktiken und Spielregeln der Gruppe:

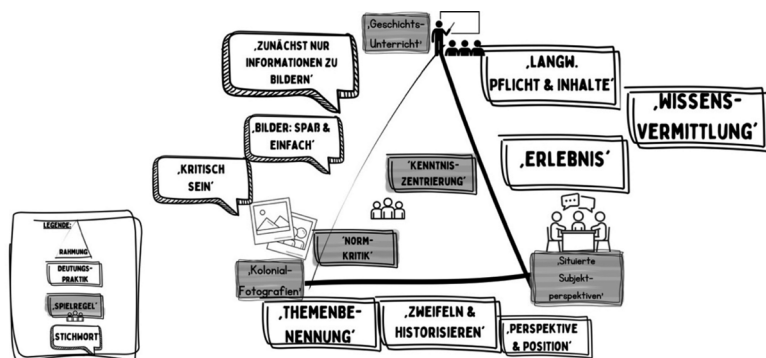


Abb. 14: Deutungspraktiken und Spielregeln der Gruppe *Kenntnisbevorzuger:innen* (eigene Darstellung)

Wie aus den Analysen der Aushandlungsprozesse der Gruppe zu ihren Geschichtsunterrichtserfahrungen sowie in Bezug auf die Bildaufgabe deutlich wurde, lassen sich gemeinsam geteilte sowie zum Teil getrennte Deutungspraktiken rekonstruieren. Dennoch besteht eine gemeinsam geteilte Erfahrung mit Geschichtsunterricht in der Wahrnehmung dessen als *Inhalts- bzw. Wissens-übermittlung*. Dabei erleben sie diese mal in der Ausprägung der *langweiligen Pflicht* und mal in der Form eines *aktiven Erlebnisses*. Grundlegend besteht darin die Erfahrung von Geschichtsunterricht mit einer Zentrierung auf Inhalte und somit auf Ereignisse sowie historische Kenntnisse, worauf ihrer Ansicht nach auch der Umgang mit Geschichte abzielen sollte. Dementsprechend wünschen

sie sich auch für Bilder v.a. Kontextinformationen und weniger Interpretationen. Die Vorstellung von Geschichte als Interpretation ist in der Gruppe zwar vorhanden und deutet sich auch in einigen *normkritischen* Umgängen mit den Kolonialfotografien sowie diesbezüglichen Positionierungen an, aber ist gegenüber den Kenntnissen zweitrangig. Die sich darin andeutende *Kenntniszentrierung* lässt sich auch in den Umgängen mit den Kolonialfotografien dahin gehend rekonstruieren, dass hier der Modus einer *Themenbenennung* der dominante wird. Im Rahmen dieser Deutungspraktik werden die Ebene der Interpretation sowie Positionierung zwar nicht vollkommen gemieden, allerdings ist dies gegenüber der Ebene der Kenntnisse wiederum nachrangig und wird z.T. erst auf Nachfrage thematisiert. Dabei zeigen sie v.a. auf Louis' Anregungen hin Ansätze zur kritischen Reflexion der Intention der Kolonialfotografien und auch die Perspektiven der Kolonisatoren in den Bildern werden daraufhin kritisch hervorgehoben. Demzufolge entwickelt sich ein Konsens, die Kolonialfotografien kolonialkritisch zu betrachten sowie zu deuten. Der Fokus liegt dabei v.a. auf der Agency der Kolonisatoren, wobei Louis durchaus anmerkt, dass ihnen die Sichtweise der Einheimischen meist für die Auseinandersetzung mit solchen Bildern fehle. Danach verlagert sich dies allerdings wieder auf die Ebene der Kenntnisse und konkrete Fragen um Wissensinhalte, wie z.B. wo es Kolonien gab und welche Kolonialverbrechen es gab. Darin dokumentiert sich, wie die Jugendlichen Informationen gegenüber Interpretationen bevorzugen. Dies lässt sich als eine Mischform aus den zuvor rekonstruierten Spielregeln der *Normkritik* und der *Kenntniszentrierung* interpretieren.

Vor diesem Hintergrund sind auch die Zweifel zu erklären, die die Jugendlichen gegenüber allen drei Bildinterpretationen äußern, wobei sie jeweils andere Aspekte für ihre Zweifel anführen, so z.B., ob es so etwas wie Bezahlung überhaupt gegeben habe oder Europäer den Widerstand wahrgenommen haben mögen. Diesbezüglich nehmen sie v.a. die Deutung von Osterhammel, aber auch die zweite Deutung von Azamede als eine Verharmlosung von Kolonialismus wahr, woran sich erneut der starke Konsens der Gruppe bzgl. Kolonialkritik zeigt. Jedoch bestehen neben den Zweifeln ebenfalls Praktiken, die Perspektiven zu damaligen Zeiten zu erklären. Dennoch wird in den Umgängen ersichtlich, dass es ihnen nicht einfach fällt, diese Perspektiven nebeneinander stehen zu lassen. Dies mag neben einem fehlenden Verständnis für eine Agency von Kolonisierten auch mit der immer wieder durchbrechenden Fokussierung auf eindeutige Informationen bzw. Kenntnisse zusammenhängen. Daran zeigt sich, wie Perspektivität für sie etwas darstellt, was durch mehr und verlässlichere Informationen überwunden werden könne.

Insgesamt besteht somit in den Deutungspraktiken eine Mischform der zuvor festgestellten Spielregeln der *Kenntniszentrierung* und der *Normkritik*, die dazu führen, dass es für diese Gruppe im Umgang mit Kolonialfotografien primär darum geht, kritische Informationen zu kennen bzw. vermittelt zu bekommen. Abschließend lässt sich diese Gruppe daher als *zögerlich kolonialkritische Kenntnisbevorzuger:innen* bezeichnen.¹¹³

5.6 Die ‚involviert normsetzenden Gegenwartsbezieher:innen‘

A. ‚Mama, es ist alles gut!‘

Dieses Gespräch kam im Gegensatz zu den anderen über eine Kontaktaufnahme zu einem Elternteil zustande, das in einem postkolonialen Projekt tätig ist. Vorab gab es mit ihr ein Gespräch und Absprachen. Anders als bei den anderen Gruppen wurde hier explizit vorab kommuniziert, dass es um Kolonialismus und den Umgang mit Bildern gehen wird, um überhaupt die Erlaubnis und das Vertrauen zu erhalten. Bis zuletzt stand das Gespräch immer wieder auf der Kippe, sodass sich kurzfristig auch weitere Teilnehmende abmeldeten. Für das Gespräch fuhr ich in die Stadt der Jugendlichen, in der mir im Stadtbild viel mehr koloniale Bezüge ins Auge fielen als an den anderen Orten zuvor, so z. B. Namen von ‚Entdeckern‘.

Für das Gespräch treffen wir uns dann in einem Teamraum eines Bürokomplexes, den wir als Gesprächsraum organisiert hatten und in dem wir uns nach Feierabend aller Angestellten in Ruhe zusammensetzen. Nachdem ich den Ort etwas vorbereitet habe, gehe ich an diesem kalten und regnerischen Winterabend nach draußen an die Straßenecke, um die beiden Jugendlichen und ein Elternteil von einer der beiden Jugendlichen dort zu treffen. Dabei läuft die Begrüßung hauptsächlich über das Elternteil ab, das die Jugendlichen zum Gespräch bringt und mit in das Gebäude kommt. Das Elternteil bleibt dann auch noch etwas länger, um sich wiederum mit mir auszutauschen und sich etwas umzuschauen. Wir machen uns alle einen Tee in der Küche und klären vorab die Einverständniserklärungen. Es fällt mir jedoch schwer, mit den beiden ins Gespräch zu kommen. Zum einen, weil das Elternteil noch etwas bleibt und es einen Moment dauert, bis sie geht. Hier ist auch zu erwähnen, dass die Tochter während des Gesprächs noch einmal einen Anruf erhält, in dem sie versichert, dass weiterhin alles gut sei. Zum anderen wirken die Jugendlichen eher weniger daran interessiert, mit mir ins Gespräch zu kommen. So sprechen und lachen sie eher miteinander, während wir uns in der Küche einen Tee machen. Es dauert dann auch etwas, bis wir aus der Küche an den Gruppentisch umziehen.

¹¹³ Im Folgenden wird diese Gruppe aus Gründen der Lesbarkeit kurz als Kenntnisbevorzuger:innen bezeichnet.

Auch die Vorstellungsrunde bricht noch nicht das Eis. Dies ändert sich allerdings schlagartig, wenn es um ihre Erfahrungen aus dem Unterricht geht und sie sehr direkt und ungeschönt von ihren Erfahrungen mit Rassismus auch im Zusammenhang mit der Thematisierung von Kolonialgeschichte berichten. Da spielen Auseinandersetzungen mit Lehrpersonen und Mitschüler:innen zum N-Wort eine große Rolle sowie ihre Verletzungen im Umgang mit der Thematik Kolonialismus. Das Gespräch ist in der Hinsicht an einigen Stellen auch ein emotionales Gespräch, wobei es ebenfalls von einzelnen längeren Pausen geprägt ist, in denen sie nicht direkt antworten oder sich auch mit den Bildern auseinandersetzen. Es scheint, als würden sie sich jedoch wesentlich wohler damit fühlen, ihre Titel und Begründungen aufschreiben zu können. Auffällig ist auch, dass sie den *weißen* Personen auf den Bildern z. B. einen Schnurrbart ins Gesicht malen und auch ins Englische wechseln. Außerdem ist zu erwähnen, dass sie gegen Ende des Gesprächs freier über den zukünftigen Umgang mit der Thematik sprechen und auch von Diskussionen darüber mit Familienmitgliedern abseits der Schule berichten.

Insgesamt dauerte das Gespräch mit den beiden Jugendlichen, die im Folgenden Emma und Sophia genannt werden, etwas mehr als zwei Stunden, wobei wir abzüglich der Pausen etwa eine Stunde und fünfundvierzig Minuten miteinander reden. Außerdem ist zu den beiden Jugendlichen festzuhalten, dass sie sechzehn und vierzehn Jahre alt sind und zu unterschiedlichen Klassen an Gesamtschulen gehen. Im Vergleich zu den anderen Gruppen handelt es sich hier somit um eine sehr kleine Gruppe und auch das Gespräch ist etwas kürzer. Außerdem ist zu erwähnen, dass sich beide im Rahmen des Gesprächs auch als Schwarze Menschen positionieren.

B. ‚Beginnt mit PowerPoint, dann gibt es Aufgabenblätter‘ vs. ‚Wenn ich als Schwarze im Unterricht sitze ...‘

Wie sich an den Überschriften andeutet und wie in der Auswertung dieses Gesprächs aufgezeigt wird, geht es in den Erfahrungen dieser Jugendlichen neben ihrer Wahrnehmung des typischen Geschichtsunterrichts ebenfalls um ganz bestimmte Momente sowie Erlebnisse im Geschichtsunterricht, in denen v.a. Bilder aus der Kolonialzeit eine zentrale Rolle spielen.¹¹⁴ Dementsprechend werden in dieser Fallanalyse Unterrichtserfahrungen und Lernerfahrungen mit Bildern zusammen diskutiert. Hinzu kommt eine Sequenz vom Ende des Gesprächs, in der die Jugendlichen noch einmal für circa achtzehn Minuten ihre Forderungen zum Umgang mit Kolonialgeschichte im Geschichtsunterricht verhandeln. Bereits darin zeigt sich, dass auch diese Jugendlichen ohne direkte parteipolitische Zugehörigkeit ein Mitteilungsbedürfnis bzgl. der Ausrichtung des Geschichtsunterrichts haben. Zunächst aber zum Einstieg in das Gespräch:

114 An dieser Stelle möchte ich anmerken, dass es nicht ganz auszuschließen ist, dass durch die Bekanntgabe der Thematik Kolonialgeschichte in der Anfrage der Jugendlichen bereits solche Verknüpfungen angeregt wurden.

Sequenz: Unterrichtsroutinen (Z. 12–31)¹¹⁵

I: Perfekt äh:m super ich hätte so als erste Frage an euch könnt ihr mir mal eine typische Situation aus eurem Geschichtsunterricht beschreiben wie das so abläuft?

Sophia: Willst du anfangen oder,

Emma: Mach du

Sophia: Mhm ich gehe auf eine christliche Schule also mein Geschichtslehrer ist sehr christlich also fängt er meistens (sich) schon mit einer Andacht an und dann die Andacht leitet dann oft in die Geschichte ein also zum Beispiel er hat so Powerpoints und die passen dann zum Beispiel zu dem Thema was wir gerade haben im Geschichte und dann

Emma: ()

Sophia: Äh reden wir darüber und wir haben dann mehrere Power- also er zeigt uns dann die Powerpoint und erklärt uns was es dann so ist und gibt uns dann Zettel aus oft müssen wir die dann lesen und markieren und uns dann so zehn Stichpunkte rausschreiben (3) und das dann jemand anderem erklären also dem aus diesen Gruppen und dann ähm manchmal muss man es auch nochmal ihm erklären oder so (.) ja:

I: mhm ja absol- bei dir ja:

Emma: Äh: bei mir ist es eigentlich fast so wie bei Sophia dass einfach ähm die Lehrerin sich begrüßt dann eigentlich auch alle Lehrer halt das mit einer Powerpoint vorstellen und dann auch kurz erklären um welches Thema es heute geht uns kurze Fakten dazu erzählen und dann bisschen tiefer in das Thema eingehen und dann bekommen wir auch Arbeitsblätter bearbeiten das und besprechen das in der Mehrheit nochmal zusammen

In dieser Eröffnungssequenz zum typischen Geschichtsunterricht wird zunächst erkennbar, wie ungewohnt die Situation dieses Gesprächs für diese Jugendlichen noch wirkt und sie selbst nach der Vorstellungsrunde noch etwas zögerlich sind, was im gegenseitigen Zuschieben des Rederechts zum Ausdruck kommt. Dennoch kommen sie über die ersten Aussagen und ihre Beschreibungen des Geschichtsunterrichts langsam ins Sprechen. Die Art und Weise, wie die Jugendlichen über den Ablauf des Geschichtsunterrichts von der Power-Point mit Vorstellung des Stundenthemas, über Ausführungen der Lehrkraft und die Bearbeitung von Arbeitsblättern bis hin zu dem abschließenden Austausch berichten, illustriert, wie sie Geschichtsunterricht als eine immer ähnlich ablaufende schulische *Routine der Aufgabenerfüllung* wahrnehmen. Es entsteht der Eindruck, dass es den Jugendlichen bewusst zu sein scheint, was auf sie im Geschichtsunterricht zukommt und dass sie diese von der Lehrkraft initiierte

¹¹⁵ Die Transkription der Aussagen erfolgt in Anlehnung an die Transkriptionsregeln des TiQ (Bohnsack 2021, 255–256). Eine ausführliche Erklärung der Zeichen findet sich im Anhang (vgl. Kapitel 10.4).

Routine mittragen, indem sie dann die Arbeitsblätter und die Aufgaben zum Austausch über den Inhalt erledigen. Deutlich wird daran, dass ihnen auch klar ist, was von ihnen erwartet wird, und zwar Arbeitsblätter und Aufgaben zu bearbeiten. Daher lässt sich hier von einer Wahrnehmung von Geschichtsunterricht als Ort der routinierten Lehr-Lern-Praxis sprechen, wobei es bis auf den Aspekt der Fakten so wirkt, als könnte es auch jeder andere Unterricht sein. Dahin gehend werden die Ausführungen erst nach der nächsten Frage nach Bildern spezifischer, wobei sich in den Ausführungen zu Bildungsgängen im Geschichtsunterricht ebenfalls die Wahrnehmung einer Routine wiederfinden lässt. Hierzu führt Emma an, dass Bilder im Unterricht von Lehrkräften gezeigt werden, „damit wir uns nochmal besser vorstellen können wahrscheinlich [,] wie es zu der Zeit aussah“ (Z. 43–44). Außerdem beschreibt Sophia in Ansätzen die ihnen ebenfalls vertraute schulische Vorgehensweise der Schritte der Bildanalyse: „Ja ähm (3) also in den Powerpoints sind oft Bilder und dann (.) (sollen) wir halt erklären, was wir daran sehen und ähm so das Bild beschreiben [,] und was wir dann deuten so“ (Z. 46–47). Es wird also deutlich, dass ihnen durchaus bewusst ist, welche Schritte und Verhaltensweisen von ihnen jeweils verlangt werden und dass sie auch den Umgang mit historischen Bildern als Teil der Routine des Geschichtsunterrichts wahrnehmen sowie auch Vermutungen haben, warum Bilder dafür eingesetzt werden. Wie sehr sie Geschichtsunterricht und damit auch die Behandlung von historischen Bildern als *Routine* und z. T. auch *angenehme Routine* wahrnehmen, unterstreicht ebenfalls die erste Reaktion auf die Rückfrage nach der Bewertung von Bildarbeit, wobei dann jedoch schnell deutlich wird, wie für sie diese Routine durch die Thematisierung von Kolonialgeschichte und vor allem durch koloniale Bilder durchbrochen wird:

Sequenz: Kolonialismus und unangebrachte Bilder (Z. 48–89)

I: LOkayJ mhm mhm ja: und wie ist das für euch diese diese Arbeit mit Bildern wie findet ihr das,

Sophia: Im Allgemein gut aber es kommt drauf halt an

Emma: Ja:

I: Mhm worauf kommt es an?

Emma: @(..)@

Sophia: Wir hatten letztens das Thema ähm Kolonialismus?

I: Okay

Sophia: Ähm und dort wurden halt sehr explizite Bilder gezeigt also so von wie damals ähm die Europäer (.) Schwarze in Afrika gesehen haben und da wurde halt auch so das N-Wort oder so da beschrieben

I: Mhm

Sophia: und dann hat der Lehrer das halt so erklärt und wir sollten dann auch noch unsere Meinung und so dazu sagen und ich fand das irgendwie da so bisschen unangebracht,

I: Mhm

Sophia: ja

I: Ja w- also ähm was was meinst du mit unangebracht kannst du vielleicht noch ein bisschen erklären

Sophia: Ä:hm also man weiß ja dass man das Wort nicht sagt

I: Mhm

Sophia: und wenn du das so zeigst und ähm er hat das halt nicht so erklärt dass da die Bilder die da sind eigentlich gemein sind also das waren so

I: Mhm

Sophia: keine Ahnung weiße Leute die so Blackfacing oder so gemacht haben und er hat halt nicht erklärt dass man das nicht macht oder dass das verletzend ist wenn man einfach diese Bilder gezeigt und halt so gesagt so das haben die halt damals gemacht

I: Mhm

Sophia: und ohne weitere Erklärung und so finde ich das halt dann so komi- also wir saßen da so wir haben auch viele mit Migrationshintergrund in unserer Klasse die auch aus Afrika kommen und wir saßen da so und mussten uns dann so Bilder davon angucken wie man wie Leute irgendwie runtergemacht wurden

I: Mhm oh ja, (.) danke hast du eine ähnliche Situation erlebt oder

Emma: Äh in der neunten Klasse (2) ich glaube es ging um den ersten und zweiten Weltkrieg, aber irgendwann kam es auch so in die Richtung zur Kolonialisierung,

I: Mhm

Emma: und da ging es auch darum zum Beispiel dass es früher so Völkerschau gab

I: Mhm

Emma: auch im lokalen Tierpark und da wurden auch Bilder gezeigt (2) aber ich finde auch wie bei Sophia dass es auch nicht richtig erklärt worden ist ähm (.) was das jetzt gerade ist so richtig weil (.) leider gibt es auch in den Klassen Schüler die das nicht ernst nehmen und

I: Mhm

Emma: immer wieder so Kommentare so von Vorurteilen () unangebracht sind also ich finde dass sehr viele Lehrer mit solchen Themen sehr unsensibel umgehen (.) ja

In diesen Ausführungen zu den Geschichtsunterrichtserfahrungen mit Kolonialfotografien dokumentiert sich grundlegend, wie die Thematik Kolonialge-

schichte bei ihnen andere Zu- sowie Umgangsweisen mit Geschichte im Vergleich zu anderen historischen Themen auslöst. Dementsprechend wird in ihren Ausführungen zu ihren Geschichtsunterrichtserfahrungen erkennbar, wie dieser von ihnen als Routine empfunden wird. Anders als Leander und Lars von den *Kolonialkritiker:innen* kritisieren sie jedoch nicht, dass es einen routinemäßigen Ablauf gibt (vgl. Kapitel 5.3). Auch Bilder stellen für sie im Allgemeinen einen Bestandteil dessen dar, wobei sich dies durch die Thematisierung von Kolonialgeschichte u.a. aufgrund von „expliziten Bildern“ sowie der Nutzung des N-Worts schlagartig wandelt (Z. 50 u. 56). Stattdessen wird die Art und Weise, wie die Lehrkraft Bilder und Kolonialgeschichte thematisiert, als „unangebracht“ empfunden (Z. 61). Darüber hinaus werden auch konkrete Kritikpunkte genannt: Zunächst werden Aspekte von Kolonialgeschichte, die ihnen bekannte Konventionen des Sprechens über Schwarze Menschen verletzen, wie z.B. das N-Wort, verhandelt. Dies zeigt sich darin, wie Sophia auf die Verwendung des N-Wortes verweist: „Man weiß ja [,] dass man das Wort nicht sagt“ (Z. 66). Des Weiteren wurde von der Lehrkraft im Hinblick auf das auf den Bildern dargestellte *Blackfacing* „halt nicht erklärt [,] dass man das nicht macht oder dass das verletzend ist“ (Z. 71–72). Deutlich wird an ihrer Kritik der Vorgehensweise der Lehrkraft, wie sehr die rassistische Praxis des N-Worts sowie des *Blackfacings* für sie im Gegensatz zur Lehrkraft nicht nur eine Deutung von „damals“ ist (Z. 73). Stattdessen fühlen sich solche vermeintlichen damaligen rassistischen Praktiken für diese Jugendlichen sehr gegenwärtig an und beschäftigen sie auch in der Gegenwart emotional (Z. 72–74). Wie sehr diese Art der Thematisierung von Kolonialgeschichte sie und auch andere *People of Colour* im Klassenraum verletzt, wird deutlich, wenn Sophia ausführt, wie sie und ihre Mitschüler:innen sich dies anschauen mussten (Z. 76 ff.). Auch Emmas Ausführungen unterstreichen, wie sehr eine „unsensible“ Thematisierung von Kolonialgeschichte und entsprechenden Bildern als Verletzung wahrgenommen wird (Z. 88). Dies wird in ihrem Fall noch einmal durch die Kommentare von Mitschüler:innen verstärkt. In diesen gemeinsam geteilten Erfahrungen der Jugendlichen zu ihren Geschichtsunterrichtserfahrungen mit der Thematisierung von Kolonialgeschichte zeigen sich somit persönliche Verletzungserfahrungen in der Gegenwart. In diesen wird zum einen erkennbar, wie sehr das ‚unsensible‘ Verhalten von Lehrkräften und die dadurch aufgeworfenen Perspektiven als verletzende Reproduktion kolonialer Deutungen in der Gegenwart wahrgenommen werden. Zum anderen lässt sich daran erkennen, welche starken Subjektbezüge sie mit der Thematik verbinden.

Aus diesen ersten Ausführungen zu Erfahrungen mit Geschichtsunterricht allgemein und den Erfahrungen mit Kolonialgeschichte im Geschichtsunterricht im Besonderen lassen sich somit zwei dominante Muster der Wahrnehmung von Geschichtsunterricht rekonstruieren. Zum einen die Auffassung, dass Geschichtsunterricht von den Jugendlichen in der Regel als Ort der *routinisierten Aufgabenerfüllung* verstanden wird. Im Zuge dessen gilt es, die von der Lehrperson eingeführten Thematiken in der gewohnten Art und Weise zu bearbeiten. Dieses Vorgehen erkennen sie an und sie tragen es auch mit, weil es ihnen somit auch deutlich ist, was von ihnen erwartet wird. Bemerkenswerterweise zeigen sich an dieser Stelle Ähnlichkeiten zu den *Konventionsanpasser:innen* in der Wahrnehmung von Geschichtsunterricht als die routinehafte Bearbeitung von Aufgaben und somit auch als eine Form der von Christian Spieß (2014) festgestellten „Aufgabenerfüllung“ (vgl. Kapitel 2.2). Dennoch unterscheiden sich die *Konventionsanpasser:innen* wiederum in ihrem strategisch-widerwilligen Verhalten von dieser Gruppe, da sie viel stärker versuchen, strategisch die zu erwartende Konvention zu erfüllen (vgl. Kapitel 5.2). Demgegenüber besteht in dieser Gruppe jedoch die Wahrnehmung einer zu erfüllenden, aber auch angenehmen Routine, worin sich wiederum Gemeinsamkeiten mit den *Kenntnisbevorzuger:innen* ergeben (vgl. Kapitel 5.5). Angenehm ist die Unterrichtsroutine für diese Gruppe, weil durch den immer ähnlichen Ablauf die gestellten Erwartungen für sie klar sind. Diese Routine des Geschichtsunterrichts wird jedoch durch die Erfahrungen zur Thematik Kolonialgeschichte durchbrochen. Es zeigt sich an ihren themenspezifischen Erfahrungen zu Kolonialgeschichte, wie Geschichtsunterricht für diese Jugendlichen ebenfalls zu einem Ort der persönlichen *Verletzung* wird, weil ihre Subjektbezüge nicht beachtet sowie ihre Konventionen des Sprechens darüber verletzt werden. Demzufolge fühlen sich die im Unterricht für sie ‚unsensibel‘ verhandelten rassistischen Traditionen sowie Praktiken sehr gegenwärtig an. Darin zeigen sich weitreichende Unterschiede zu den anderen Gruppen. In einigen Gruppen wurden zwar ebenfalls negative Erfahrungen geäußert, allerdings bestehen diese meist aufgrund von Langeweile und teilweise aufgrund von Enttäuschungen über ihre Benotungen, wie z.B. bei den *Geschichtsprofilier:innen* (vgl. Kapitel 5.4). Demgegenüber fühlen sich die Jugendlichen dieser Gruppe durch die Thematisierung eines für sie sehr bedeutsamen historischen Themas persönlich verletzt.

Ausgehend davon gilt es, zum Abschluss dieses Teilkapitels noch auf die Verhandlung ihrer normativen Ansprüche an den Geschichtsunterricht einzugehen. Dabei werden in der hierfür gezeigten Hinwendung zur Thematik wieder-

rum ihre über den Geschichtsunterricht hinausgehenden Bedeutungszuschreibungen sowie Zugänge zur Thematik Kolonialgeschichte ersichtlich:

Sequenz: Umgang mit Kolonialgeschichte im Geschichtsunterricht (Z. 1291–1345)

I: °Ja spannend° also ihr habt ja auch am Anfang ein bisschen von so ein paar schockierenden Beispielen aus dem Unterricht erzählt ähm (2) wenn ihr jetzt entscheiden könntet wie (.) solche Bilder und solche Themen im Unterricht vorkommen wie würdet ihr euch das wünschen,

Sophia: sensibel sein

I: Mhm

Sophia: und beide Perspektiven sehen und (.) anerkennen dass das was passiert ist falsch war und das nicht irgendwie so verharmlosen oder so (.) zu sagen ja okay es war vielleicht falsch aber es hat ja auch gute Sachen gebracht sondern man muss wirklich sagen es war **falsch** und da ist kein **aber** dahinter

I: °Mhm (.) ja°

Emma: Ähm stimme dir zu (.) aber ich hab ich glaube ich hab auch vorhin angesprochen dass ich ähm mir wünschen würde dass Schulen auch andere Geschichten außerhalb der westlichen Welt ähm so zeigen würde und ich glaub da würde ich mir nochmal wünschen dass man ähm im Unterricht nicht immer nur diese unterdrückte Seite der Schwarzen Geschichte zeigt aber auch sowas wie dass Schwarze früher Könige und Königin waren dass es Königreiche gibt (.) dass Afrika nicht nur ähm als arm angesehen wird (.) oder zum Beispiel auch dass Afrika also weil sehr viele das heutzutage immer noch leider denken dass Afrika ein Land ist welches aber @nicht so ist@

Sophia: das ist aber nur peinlich für die selber

Emma: das stimmt aber it's just

Sophia: und

Emma: Ja

Sophia: ich find es auch wichtig so wenn ich jetzt in dem Unterricht sitze als Schwarze und sag ich glaube sie als weiße Lehrer wissen nicht wie ich das mich fühle wenn sie das und das ansprechen

I: Mhm

Sophia: dass ich das dann dass der Lehrer das dann auch akzeptiert und das dann so umführt und das nicht nur bei mir in der Klasse sondern

Emma: Yes

Sophia: bei allen Schülern weil wenn ich sage sie wiss- er weiß ja nicht wie sich das für mich anfühlt was für ähm (.) wie heißt das Erfahrung ich schon hatte es könnte ja sein dass wenn ich das N-Wort höre ich davon getriggert werde weil ich ein Trauma habe oder so

I: Mhm

Sophia: und wenn ich das anspreche dass das dann dass dann gar nicht mehr darüber überhaupt **diskutiert** werden muss sondern dass man sagt okay, du sagst jetzt als jemand der besser in dem Punkt sozusagen Erfahrungen hat ähm dass es für dich nicht okay ist und für viele

Schwarze dann auch dann mache ich das nicht und dann muss man auch nicht diskutieren was diskutierst du mit einer vierzehnjährigen

Emma: @(..)@

I: Mhm

Sophia: das ist peinlich

Emma: Ich muss sagen weiß gar nicht ob wir Namen nennen aber ich sag mal von Tanja der Bruder

Sophia: Mhm

Emma: hat auch letztes erzählt dass ähm er in seiner Schulzeit auch irgendwie so=n also glaube ich irgendwie auch so ein Thema hatte ich glaube auch Sklaverei und so und die Lehrerin irgendwie so meinte das ging nur für ein paar Jahre obwohl das so mehr als 400 Jahre oder so ging

Sophia: Mhm (unverständlich)

Emma: so deswegen also ich finde (.) dass auch in den Schulen vielleicht die richtigen F- also

Sophia: Mhm

Emma: dass bevor man überhaupt solche sensiblen Themen auswählt man sich nochmal darüber informieren sollte richtig und nicht einfach so reden sollte

Sophia: ja also man sollte richtig sich informieren

Emma: Mhm

Im Allgemeinen wird deutlich, welche konkreten Vorstellungen sowie Forderungen die Jugendlichen haben, wie die Thematik und mit welchen Perspektiven diese behandelt werden solle. Diese beginnen mit der immer wieder betonten ‚Sensibilität‘, wobei ihr Verständnis davon v.a. in Sophias Aussage sowie Positionierung als Schwarze Person fassbar wird (Z. 1314–1315). Demnach geht es ihnen auch darum, dass v.a. *weiße* Lehrkräfte ihre Sichtweise auf die Thematik als Schwarze Person anerkennen und respektieren sowie auch übernehmen sollen. Ausgehend davon gibt es auch eine Reihe an inhaltlichen Forderungen, die sie damit verbinden. Im Rahmen der Thematisierung von Kolonialgeschichte im Unterricht fordern sie u.a., dass Lehrkräfte Verbrechen als solche klar verurteilen sowie andere Geschichten außerhalb der Unterdrückung Schwarzer Menschen und stereotypischer Vorstellungen von ‚Afrika als Land‘ thematisieren sollen. Es geht ihnen somit darum, dass *weiße* Lehrpersonen die Gefühle und Perspektiven Schwarzer Personen ernst nehmen und sich „richtig“ informieren (Z. 1345). Bezeichnenderweise sprechen die Jugendlichen daher auch davon, dass ihnen die Beschäftigung mit Kolonialgeschichte wichtig sei und sie dies z.B. mit Verwandten besprechen (Z. 701–706). Empirisch wird damit fassbar, wie Umgän-

ge mit Geschichte auch mit der jeweils behandelten Thematik und den dazu bestehenden geschichtskulturellen Erfahrungen von anderen geschichtskulturellen Spielfeldern abseits des Geschichtsunterrichts zusammenhängen. Diese geschichtskulturellen Erfahrungen bringen sie mit in den Geschichtsunterricht und nehmen den Geschichtsunterricht ausgehend davon wahr. Wie sehr sie sich trotz der genannten Erfahrungen dennoch mit der Thematik Kolonialgeschichte befassen möchten, unterstreicht auch eine Äußerung Emmas. Diese erfolgt im Anschluss auf die Frage, wie es ihnen mit dem Gespräch ging und ob sie etwas für sich daraus mitnehmen:

Emma: „M:m ja: (.) ähm (2) ich glaube was ich aus dieser heutigen Unterhaltung mitnehmen würde ist also dass ich wie- also posi- also ich hatte ja schon oft jetzt in der Schule Geschichte und so aber nur zu Sachen die so europäisch sind und mir nicht so wirklich naheliegend vielleicht aber hier war es nochmal sodass es mir bisschen naheliegt weil das so Menschen die mir gleich sind sozusagen von Kultur und Aussehen und so weiter und dass es interessant ist zu sehen was es für positive also wortwörtlich gesagt ähm Meinungen oder Interpretationen zu solchen Bildern gibt“ (Z. 1705–1711).

In dieser Aussage Emmas dokumentieren sich wiederum grundlegend die Subjektbezüge der Jugendlichen zur Thematik Kolonialgeschichte. Darüber hinaus lässt sich exemplarisch an diesem Zitat ausmachen, wie wichtig die subjektiven Relevanzzuschreibungen für eine Auseinandersetzung mit historischen Themen und historisches Lernen im Allgemeinen sind. Als Kontrast dazu nimmt sie allerdings die Themen des Geschichtsunterrichts als etwas wahr, das ihr nicht naheliegt und für sie zudem eine ziemlich deutsch- sowie westlich-zentrierte Nationalgeschichte darstellt, was auch Sophia im Anschluss weiter ausführt. An dieser Stelle sei zudem auf die zuvor festgestellten Geschichtsunterrichtserfahrungen der Routine hingewiesen. So mag die Wahrnehmung von Geschichtsunterricht als die zuvor beschriebene Routine auch mit ihrer Wahrnehmung von Geschichtsunterricht als eine Einführung in deutsche sowie westliche Geschichte zusammenhängen, ohne dass dabei auch die für sie relevanten Perspektiven verhandelt werden.

In der geäußerten Kritik an dieser Wahrnehmung von Geschichtsunterricht als Einführung in deutsche und hier auch westliche Nationalgeschichte bestehen durchaus Überschneidungen zu den *Geschichtsprofilier:innen*. Während diese Jugendlichen die Ausrichtung des Geschichtsunterrichts kritisieren und eine Öffnung für weitere Themen auch zur Vermeidung von Stereotypen fordern, formulieren die *Geschichtsprofilier:innen* eine Einführung in deutsche National-

geschichte durchaus als normative Erwartung an den Geschichtsunterricht, die es im Sinne eines Allgemeinwissens in Deutschland zu besitzen gelte (vgl. Kapitel 5.4). Exemplarisch wird an diesem Vergleich deutlich, wie unterschiedlich Bedeutungszuschreibungen zu historischen Themen bei Jugendlichen ausfallen. Als gemeinsam Geteiltes lässt daran jedoch festhalten, dass es für historisches Lernen grundsätzlich historischer Themen bedarf, zu denen die Jugendlichen eine gewisse Nähe haben, wie es Emma metaphorisch ausdrückt (Z. 1688). Es geht also darum, dass die Jugendlichen auch Relevanzen in der Beschäftigung mit den zu verhandelnden historischen Thematiken für ihre Lebenswelten ausmachen. Zusammenfassend lässt sich zu den Geschichtsunterrichtserfahrungen dieser Gruppe daher festhalten, dass sie von einer allgemeinen Unterrichtserfahrung als *Aufgabenerfüllung* geprägt sind, die wenig mit ihnen zu tun hat und in der sie in gewisser Weise ebenfalls *pflchtgemäß* an sie gestellte Aufgaben erfüllen. Wenn es dann doch mal zur Verhandlung der für sie relevanten Themen kommt, wie in diesem Fall Kolonialismus, erleben sie den Geschichtsunterricht jedoch bezeichnenderweise als einen Ort der *Verletzung*, weil ihre Perspektiven und Sichtweisen als Schwarze Jugendliche und die darin angelegten Subjektbezüge nicht ernst genommen oder gar missachtet werden. Gleiches gilt für ihre Bildeinstellungen, sodass ihnen die Beschäftigung mit Bildern durchaus als *angenehme Routine* erscheint, wobei es schnell zur Ausnahme der kolonialen Bilder und der Einbindung dieser übergeht. Dennoch wird aus ihren späteren Äußerungen zum Geschichtsunterricht ebenfalls deutlich, dass sie trotz dieser Erfahrungen die Beschäftigung mit der Thematik nicht vollkommen ablehnen, sondern vielmehr die schulisch erfahrene Herangehensweise kritisieren.

In der Zusammenschau dieser Sequenzen lässt sich zudem erkennen, dass die Jugendlichen bereits ihre eigenen Deutungen sowie Positionierungen zur Thematik mitbringen. So sprechen sowohl Sophia als auch Emma immer wieder davon, dass es von der Lehrperson „nicht richtig erklärt“ sei bzw. fordern, sich „richtig“ zu informieren (Z. 88 u. 1721). Daran lässt sich festmachen, dass sie sich bereits abseits des Unterrichts eine gefestigte Vorstellung davon angeeignet haben, was eine ‚richtige‘ und für sie ‚angemessene‘ Deutung von Kolonialgeschichte und diesbezüglicher Bilder sei. Darin geht es ihnen grundlegend um kritische Bezüge auf Kolonialgeschichte sowie auch darum, mehr Kenntnisse zu den ehemaligen Kolonien auch zur Zeit vor der Kolonisierung zu erhalten, wobei im Folgenden auch anhand der Bildungsgänge noch weiter zu klären ist, was sie darunter verstehen.

C. ‚Hier fang du an, hihi‘ und ‚Ich mag die Bilder nicht‘

An dieser Stelle sei nochmals erwähnt, dass über die Ansprechperson der Jugendlichen die Thematik der Kolonialfotografien für das Gespräch vorab bekanntgegeben wurde. Ausgehend davon ergab sich folgende Reaktion auf die mitgebrachten Fotografien:

Sequenz: Erste Reaktion auf Bilder (Z. 139–168)

I: Mhm ja (2) ja ähm sehr interessant was schon so mit Bildern diskutiert wird bei euch in den Klassen ähm ich würde halt auch gern mit euch Bilder diskutieren ähm und da aber eher euch fragen also wirklich was ihr denkt ganz offen und ähm sagt wirklich was was ihr da- ähm von haltet und ähm vielleicht auch auf die Sachen die ihr erlebt habt bezogen also damit wir damit da raus ähm ja wie eure, also ich hab euch ähm zwei zwei Bilder mitgebracht und ich würde euch bitten dass ihr euch das anschaut und dass ihr ähm mal einfach sagt was ihr seht auf diesen Bildern okay,

Emma: Mhm

I: Und ähm oder wie es euch dabei geht ne also ähm (5) genau

Emma: (21) Es ist dasselbe Bild von nur von einer ander- (?)

I: Es sind zwei unterschiedliche

Emma: Achso

I: Genau aber haben ein ähnliches Motiv genau

Emma: Mhm

I: Ihr könnt ja sagen was ihr seht oder was euch auffällt einfach so frei raus

Emma: @(hier fang an)@

Sophia: Da sind sechs Männer @also auf dem@

I: Mhm

Sophia: und @einer davon ist Weiß und die anderen fünf sind Schwarz@

Emma: L@(4)@J

I: Mhm

Sophia: und die fünf haben irgendwie weniger angezogen als die, da wird der Weiße wird halt getragen

I: Mhm

Sophia: und das ist so eine Hütte und die sehen so waldig aus

I: Mhm

Sophia: als als wäre es so in der Natur

I: Mhm danke

Emma: Ähm ich sehe drei Schwarze Männer, (.) und einen weißen Mann, auch wie bei Sophia, auch so eher auf einem Feld oder in der Natur, und dahinter ist auch so eine Hütte

Hervorzuheben ist zunächst die lange Pause von einundzwanzig Sekunden nach der Verteilung der Bilder sowie vor der Rückfrage, ob die beiden Fotografien dasselbe Bild zeigen. Daran wird grundlegend deutlich, dass sie eine Beschäftigung mit den Bildern zunächst eher ablehnen. Die erneute Abgabe des Rede-rechts von Emma an Sophia ist hingegen auch als ein weiteres Anzeichen dafür zu interpretieren, dass sie immer noch etwas mit dem Setting des Gesprächs fremdelt. Nach dem erneuten Prompt des Interviewers vollzieht Sophia eine Bildbeschreibung im Sinne der schulischen Schrittfolge und bleibt dementsprechend erst einmal nur auf der vermeintlichen Beschreibungsebene. Hierzu geht sie als Erstes auf den in den Bildern angelegten Gegensatz zwischen *weißen* und Schwarzen Männern ein. Dabei zeigt sie in ihren Äußerungen eine gewisse Distanz zu den Bildern, wie sich u.a. in der Verwendung des Konjunktivs ausdrückt, „als wäre es in der Natur“ (Z. 168). Emma schließt sich diesem Vorgehen an und ergänzt die Ausführungen mit Fokus auf Bild zwei.

Somit lässt sich für diesen Einstieg in die Diskussion um die Kolonialfotografien zunächst eine Meidung der Beschäftigung mit diesen feststellen, was sich in den Pausen sowie dem leichten Lachen andeutet. Dieses kann daher auch als ein Verlegenheitslachen ausgelegt werden. Dann entsteht allerdings auch aufgrund der Prompts des Interviewers eine routinehafte Bildbeschreibung gemäß dem schulischen Vorgehen, sodass sie zunächst nur das Bild beschreiben, wobei darin bereits von Sophia ein erster Schwerpunkt gesetzt wird. Denn sie macht die Unterscheidung auf, dass es sich um *weiße* und Schwarze Männer auf der Fotografie handelt. Im Kontrast zu Emma und Sophias Fokussierungen nennen die *Konventionsanpasser:innen* zunächst äußere Merkmale und ‚den Himmel‘ auf den Kolonialfotografien (vgl. Kapitel 5.2). Somit dokumentiert sich zwar wie bei den *Konventionsanpasser:innen* eine zunächst widerwillige Erfüllung der Routine der Bildbeschreibung, allerdings bestehen dafür völlig andere Gründe sowie Motive. Denn in dieser Gruppe geht es nicht darum, dass Bilder generell als langweilig und unterfordernd wahrgenommen werden, sondern, dass diese bestimmten Kolonialfotografien Subjektbezüge bei den Jugendlichen auslösen und sie außerdem in der Schule damit negative Erfahrungen gemacht haben, wie im vorherigen Kapitel herausgestellt wurde. Dies erklärt das zunächst ablehnende und dann vorsichtige Vorgehen im Umgang mit den Bildern, sodass sich Sophia zunächst an die schulische Routine hält und Emma wiederum Sophia in ihren Aussagen folgt. Dennoch geben auch sie Hinweise darauf, was sie in den Kolonialfotografien sehen und wie sie dazu stehen. Dies zeigt sich u.a. daran, dass Sophia den Konjunktiv für die Bildbeschreibung nutzt, wodurch sie eine Distanz zu den in den Fotografien angelegten Perspektiven anzeigt. Vor diesem

Hintergrund sind auch die weiteren Aushandlungsprozesse hin zu ihrer Formulierung eines Bildtitels zu verstehen. Hierzu ist auf folgende Sequenz nach der anfänglichen Bildreaktion einzugehen:

Sequenz: Bildinterpretation und Bildtitel (Z. 169–203)

I: Mhm ja (2) interessant, was fällt euch noch auf auf diesen Bildern,

Emma: (7) Mh: (5) also ich würde mal so LreininterpretierenJ dass er eine also eine Macht hat LalsoJ, weiß nicht oder so was

I: LMhmJ

LMhmJ

Sophia: (.) Würde ich auch sagen also (.) also nicht dass er jetzt wirklich mächtiger oder so besser List alsJ die aber dass er sich so sieht als wäre er es

I: LMhmJ

Emma: Mhm

I: Mhm mhm

Sophia: und wohl den anderen keine Chance gegeben hat als irgendwie sich dagegen zu wehren oder so also ich leite der- also ich kann mir schon vorstellen dass das von alter Zeit ist oder so und da hatten die vielleicht bessere Waffen oder so und (der) hat denen dann so gedroht

I: Also wer hat dann wem gedroht,

Sophia: Also der Weiße hat dann so denen LgedrohtJ“

I: LMhmJ ja (2) was sagt ihr wo- also wofür stehen solche Bilder (4) Hab ich schon ein bisschen gehört

Sophia: Im Geschichtsunterricht gab es immer die also hat er gezeigt dass ähm (.) so welche Bilder (wohl) auf Postkarten waren

I: Mhm

Sophia: die von Afrika zurück nach Deutschland geschickt wurden

I: Mhm

Emma: Mh:

Sophia: oder so meinten irgendwie wir zivilisieren die und machen die auch zu Menschen,

I: Mhm (4) ja wie gehts euch dabei bei den ähm sagt ganz ehrlich

Emma: Ich habe nicht wirklich so gefühlt, so war das Bild aber ich würde sagen ich mag die Bilder nicht

I: Ja aha (.) kannst du vielleicht sagen warum du die nicht magst

Emma: Mhm: (7) brauche ein bisschen Vitamine

I: Alles gut nehmt ruhig [von den Süßigkeiten]

Emma / Sophia / I: @(.)@

I: hab (unverständlich)

Sophia: ist irgendwie unmenschlich

Emma: ja

In dieser Sequenz dokumentiert sich wiederum die Ablehnung der Jugendlichen gegenüber den Kolonialfotografien, wobei ebenfalls deutlich wird, welche Kolonialismusdeutung sie in diesen Bildern angelegt sehen. Der Kernpunkt dabei ist, dass für sie die Bilder eine Aussage ‚weißer Überlegenheitsansprüche‘ ausdrücken, die *weiße* Kolonisatoren auch mit der Androhung von Waffengewalt durchsetzen. Wie entfernt ihre Position zu dieser für sie in den Bildern angelegten Deutung ist, wird wiederum durch Sophias Konjunktivnutzung ersichtlich (Z. 177 f.). Bemerkenswerterweise rekurriert Sophia zur Absicherung ihrer Deutung der Fotografien auf ihren Geschichtsunterricht und die dort behandelte Thematik der kolonialen Postkarten. Demnach wurden solche Bilder nach Deutschland geschickt, um sie als Beweise für eine ‚Zivilisierungsmission‘ anzuführen (Z. 189–195). Damit wird ersichtlich, wie Sophia diese Fotografien als perspektivische Darstellung von Vergangenen wahrnimmt, ähnlich wie die *Kolonialkritiker:innen*, die diese als symbolisch für die Selbstwahrnehmung der *Weiß*en zu dieser Zeit kategorisieren (vgl. Kapitel 5.3). Darüber hinausgehend äußern Emma und Sophia jedoch eine emotionale Ablehnung dieser Bilder, die sich in Sätzen ausdrückt wie „ich mag die Bilder nicht“ sowie der Kategorisierung „ist irgendwie unmenschlich“ (Z. 197 u. 204). Darin deutet sich eine besondere Nähe sowie z.T. auch Betroffenheit für diese Thematik an, wobei sie an dieser Stelle noch nicht explizit werden. Stattdessen praktizieren die Jugendlichen in der daran anschließenden Phase der Formulierung eines eigenen Bildtitels eine Art Schreibgespräch und formulieren als Titel folgende Überschrift:

„Die unterdrückten Menschen & Das unterdrückte stillgeschwiegene Leid“. Begründung: „Die können ja nicht sozusagen eigentlich nicht viel dagegen tun also die werden ja unterdrückt“ (Z. 241–242).

Obwohl die beiden den Bildtitel nicht explizit ausdiskutieren, wird in dem Verhalten dennoch ersichtlich, dass sie ihre Kritik an den Bildern und deren Intentionen noch weiter ausbauen und sich mit den Schwarzen Personen auf den Bildern solidarisieren, sodass sie den Bildtitel aus deren Perspektive formulieren. Neben der sich in diesen Sequenzen nun auch inhaltlich stärker zeigenden Kritik am Kolonialismus äußert die Kleingruppe somit eine Deutung, die sich auf

das Leid der Schwarzen Menschen auf den Bildern fokussiert und sich emphatisch demgegenüber zeigt.

Im Vergleich zu den Deutungen von Kolonialismus der vorherigen Gruppen lässt sich an dieser Stelle bereits festhalten, dass diese Gruppe wie nahezu alle weiteren Gruppen ebenfalls von Unterdrückung spricht und ähnlich wie die *Kolonialkritiker:innen* auch *weiße* Überlegenheitsansprüche sowie Zivilisierungsabsichten in den Fotografien angelegt sieht sowie diese kritisiert. Im Gegensatz zu allen anderen Gruppen identifiziert sich diese Gruppe allerdings mit den Unterdrückten bzw. kolonisierten Schwarzen Menschen auf den Kolonialfotografien. Wie sehr sich die Beweggründe für die anfänglich gezeigte Vermeidung der Beschäftigung mit Kolonialfotografien von den Gründen der *Konventionsanpasser:innen* unterscheiden, untermauern Stellen aus dem späteren Gesprächsverlauf, auf die im Folgenden zur weiteren Interpretation der Bildumgangsweisen und der dabei gezeigten Deutungspraktiken eingegangen wird.

„Voll interessante Frage“ und „Man muss wissen, wie es war, um es nicht zu wiederholen“

Ausgangspunkt dieser späteren Diskussionen um ihre Eindrücke zu den Bildern ist die Frage zum zukünftigen Umgang mit kolonialen Bildern, die gegen Ende des Gesprächs gestellt wurde:

Sequenz: Koloniale Bilder im Geschichtsunterricht zeigen oder nicht? (Z. 1385–1432)

I: Ähm genau wir waren ja an dem Punkt so ein bisschen wie ihr euch das das gerne ähm wünscht wie das behand- also wie man mit solchen Sachen im Geschichtsunterricht umgehen was würdet ihr denn sagen zu zu diesen Bildern sollten die verwendet werden (2) oder eher nicht,

Emma: Voll interessante Frage also ähm mir fällt gerade zu der Frage ein dass ich ich glaube das war so in der ersten Quarantäne

I: Mhm

Emma: ja doch in der ersten Quarantäne auch gerade so wo das Thema Black Lives Matter und so voll groß geworden ist und sehr viele das supported haben und @deren Support@ gezeigt haben

I: Mhm

Emma: sehr viel also mehr so Info so mehr Posts auf Instagram zur Schwarzen Geschichte irgendwie also auf meine ähm Page auf jeden Fall habe ich sehr viele mehr davon bekommen

I: Mhm

Emma: und da gab es auch so ne ähm so eine ähm so jemand die der deren Meinung zu sowas gesagt hat weil da wurden Schwarze Menschen etwas nackiger gezeigt und da hat die Person halt auch gesagt dass sie das eigentlich sehr respektlos findet weil ähm Schwarze Menschen so

dargestellt werden aber bei einem weißen Mensch wurde man das nie tun aber komischerweise bei Schwarzen Menschen findet man das auf einmal dann okay dass es so ähm dargestellt werden kann und ich finde ich stimme der Person voll zu so

I: Mhm

Emma: weil ja weil ich finde ich weiß nicht also weil früher wurden ja Schwarze als so wild und (.) nicht (.) als menschenmäßig angesehen und irgendwie enthumanisiert man die indem man die so zeigt weil in Afrika läuft nicht jeder nackt rum oder ja deswegen ich finds ich finde ähm dass so Bilder mit so Schwarze die so nackt dargestellt werden schon respektlos sind

I: Würdest du sagen die hier [Bilder der Erhebung, Anm. DfV] gehören dazu,

Emma: Ja:: schon bisschen

Sophia: Ähm also ja ich verstehe was du meinst (.) ähm (4) ich gebe dir Recht aber wenn ich jetzt darüber nachdenke wenn wir jetzt das zum Beispiel jetzt nicht zeigen würden (.) dann würden wir auch nicht dazu lernen und das Bild ist ja echt ist nicht nachgestellt worden oder so

Emma: Mhm

Sophia: (.) aber ich verstehe was du meinst, also wenn man dann nicht den richtigen Kontext dazu gibt und dann so tut als würde man in Afrika so laufen es würden alle in Hütten leben und es keine Ahnung würden die alle nackt immer in der Schule sitzen oder so

Emma: Mhm

Sophia: oder darüber zu darüber zu reden dass das vor- früher war und dass das nicht mehr so ist und ähm dass die jetzt so keine Ahnung (.) dass dass man so darüber redet als wäre das so bis heute noch so alltäglich [...]

finde ich dann ist das sehr respektlos gegenüber dem Land dem der Kultur dem Kontinent aber wenn man jetzt so (2) man muss ja schon so zeigen wie das damals war und wie eklig das eigentlich ist dass man so Leute behandelt hat und so

Emma: ja Laaber ich finde es wichtigJ dass ähm Lehrer im Unterricht das auch

Sophia: Lgenau macht nicht jederJ

Emma: (unverständlich) manche nutzen es aus

Sophia: Mhm

Emma: aber ich verstehe deinen Point und unterstütze den

Eingangs ist hervorzuheben, dass die Frage danach, ob koloniale Bilder gezeigt werden sollen oder nicht, wie sie z.B. auch durch den in der Einleitung diskutierten Umgang des Abdeckens der Bilder im Museum erörtert wurde (vgl. Kapitel 1 u. 3.4), nur in dieser Gruppe so tiefgehend diskutiert wurde. Wie relevant diese Ebene des Umgangs mit Kolonialfotografien für sie ist, wird bereits in Sophias Reaktion auf diesen Impuls als „voll interessante Frage“ erkennbar (Z. 1400). Daran zeigt sich, wie die relevanten Fragen zu dieser Thematik für sie außerhalb des Spielfeldes Geschichtsunterricht verhandelt werden. Außerdem

ist es bezeichnend, dass erst nach über einer Stunde eine Gesprächssituation entstanden ist, in der v.a. Emma die anfängliche Zurückhaltung abgelegt hat und offener über ihre Gedanken zu den Bildern spricht. Dies könnte zum einen ihre Art sein, sodass sie erst etwas Zeit benötigt, um sich offener zu äußern. Zum anderen mag die anfängliche Zurückhaltung sowie das Verhalten einer Vermeidung der Beschäftigung mit den Bildern auch mit den schulischen Erfahrungen zusammenhängen. Allgemein wird jedoch deutlich, wie sie sich auch abseits des Geschichtsunterrichts mit solchen Fragen beschäftigen und es keinesfalls nur eine schulische Thematik für sie darstellt.

Darüber hinausgehend wird an dieser Sequenz ersichtlich, welche unterschiedlichen Standpunkte die beiden zu der Frage vertreten, ob Kolonialfotografien, auf denen wenig bekleidete Schwarze Personen zu sehen sind, weiterhin gezeigt werden sollten. So verweist Emma auf im Zuge der *Black Lives Matter*-Debatte genannte Kritikpunkte und führt an, dass durch erneutes Zeigen der Bilder Stereotype weiter tradiert sowie verfestigt werden. Auch Sophia ist es diesbezüglich ein Anliegen, die Tradierung von Stereotypen zu unterbinden. Jedoch hat Sophia einen anderen Bezug zu den Bildern, indem sie betont, wie wichtig es ist, die Bilder zu zeigen und sie gewissermaßen als Beweisbilder für damalige Verbrechen zu thematisieren, um zu zeigen: „wie eklig das eigentlich ist [,] dass man so Leute behandelt hat und so“ (Z. 1428–1429). Bemerkenswerterweise decken sich die hier vertretenen Standpunkte mit den zuvor gezeigten ersten Reaktionen auf die Fotografien. Während Emma eine Beschäftigung mit den Kolonialfotografien vermied, beschäftigte sich Sophia gemäß einer Unterscheidung in Beschreibung sowie Deutung mit den Fotografien und brachte dabei ihre Ablehnung der Bilder zum Ausdruck. Wie wichtig Sophia eine Auseinandersetzung mit kolonialen Bildern auch für Rückschlüsse auf die Gegenwart ist, betont sie dann noch mal im Anschluss daran:

Sophia: „Also man muss ja wissen wie es war um zu wissen dass man es nicht wiederholen soll //Mhm// und ähm (.) wenn man das sieht dann kann man so für sich vielleicht so da rein denken, wie würde ich mich da fühlen wenn ich irgendjemand da tragen muss und da denkt man doch darüber nach und der Kopf fängt an zu rattern und (.) man merkt halt einfach wie falsch das ist aber wenn man irgendwie nie wohl solche Bilder sehen würde dann würde man nicht wissen wie es eigentlich so war“ (Z. 1437–1443).

Wiederum zeigen sich Erklärungen, warum sie die Initiative in der Beschäftigung mit den Bildern übernahm. Zunächst wird deutlich, wie sehr das Bild

bei Sophia eine Identifizierung mit den Trägern auslöst. Erneut wird deutlich, dass es keine damalige Perspektive für sie ist, sondern sie es als eine gegenwärtige wahrnimmt und die Perspektive eines Trägers sogar in Teilen übernimmt. Darüber hinaus wird neben den Subjektbezügen, die die Bilder in ihr auslösten, ersichtlich, wie sehr sie mit Kolonialgeschichte auch eine kritisch-exemplarische Sinnbildung für die Gegenwart verbindet. Demnach geht es ihr darum, aus den Kolonialfotografien und den darin dokumentierten Verbrechen zu lernen, um diese nicht zu wiederholen. Interessanterweise sind sich beide einig im Ziel, gegen die Tradierung kolonialer sowie rassistischer Denktraditionen vorzugehen, jedoch zeigen sich unterschiedliche Ansätze des Umgangs mit Vergangenen darin. Es wird somit erkennbar, wie unterschiedlich Subjektbezüge zu Thematiken mit historischer Bedeutung gefüllt werden können. Außerdem ist hervorzuheben, dass einhergehend mit diesen Subjektbezügen beide ebenfalls eine emotionale Ablehnung mit den Bildern verbinden. Darüber hinaus ist zu erkennen, wie die Jugendlichen in der Befassung mit der Thematik auch aufgrund der schulisch gemachten Erfahrungen zwar zunächst vorsichtig sind, es aber bei entsprechender Situation nicht grundlegend ablehnen, Kolonialgeschichte und die für sie damit verbundenen Subjektbezüge zu diskutieren.

Zusammenfassend zeigt sich somit aus der Reaktion auf die Bildaufgabe und der erneuten und dann auch offeneren Diskussion über zukünftige Umgänge mit den Kolonialfotografien gegen Ende des Gesprächs, welche Subjektbezüge koloniale Bilder grundlegend in den Jugendlichen auslösen und welche Handlungsmuster das bei ihnen hervorrufen kann. So lässt sich unter Einbezug der späteren Sequenzen für den Bildumgang festhalten, dass sie ihre Emotionen z.B. hinter den schulischen Routinen verbergen. Gewissermaßen kollidieren für sie an diesen Bildern ihre schulischen Routinen und ihre individuellen Bedeutungen. Dementsprechend lässt sich die Deutungspraktik dieser Gruppe als eine Mischung aus *Meidung und Methode* charakterisieren. Damit zeigt sich ein Modus des Zu- und Umgangs mit den Kolonialfotografien, der nicht nur auf die Subjektbezüge zur Thematik Kolonialgeschichte, sondern auch die damit erfahrenen persönlichen Verletzungen zurückzuführen ist. Ausgehend davon geraten im nächsten Teilkapitel die Umgänge mit den weiteren Bildinterpretationen in den Blick und wie sie sich in dem Diskurs weiter positionieren.

D. ‚Das ist eine Schönredung‘ und ‚Wie kann ein Schwarzer so etwas sagen?!‘

Allgemein ist für diese Phase des Gesprächs festzustellen, dass sie sich zwar im Vergleich zu den anderen Gruppen kürzer mit den Deutungen befassen, näm-

lich nur circa achtzehn Minuten, und somit fast nur halb so lang wie z.B. die *Kolonialkritiker:innen* (vgl. Kapitel 5.3). Dies bedeutet allerdings nicht, dass die Aushandlungen zu den weiteren Bilddeutungen weniger intensiv erfolgen, sondern verdeutlicht u.a., wie gefestigt sie in ihrer Position zu Kolonialgeschichte sind und ausgehend davon weitere Deutungen verhandeln. Wiederum beginnt es mit der ersten Deutung von Kokou Azamede:

Sequenz: Reaktion auf Deutung von Azamede (Z. 281–308)

I: Jo ja danke schonmal ähm ich werde das mal ja so hier hinlegen und ähm ich habe euch eine Deutung zu diesen Bildern mitgebracht ähm vielleicht willst du die vorlesen ähm

Emma: ((liest Deutung Azamedes vor)) In Gebieten des heutigen Togos ließen si- ließen sich zwar lokalen Machthaber als Zeichen ihrer Macht in Hängematten transportieren das Tragen der Europäer bedeutete jedoch nicht automatisch die Anerkennung der Europäer als neue Machthaber (.) das Tragen der Europäer könnte ein Zeichen der Gastfreundschaft von lokalen Herrschern gegenüber Europäern sein (.) zum anderen kommt es auch an- könnte es auch Anzeichen des Widerstands sein im Togo wurden Europäer von ander- von

I: Vor allem genau @Entschuldigung@

Emma: vor allem in Hängematten aus Baumwollstoff getragen diese Wolle ansonsten nur genutzt um Tote zu transportieren beziehungsweise zu beerdigen

I: Mhm was sagt ihr dazu, zu der Interpretation der Bilder

Emma: Ist das aktuell? also,

I: ja: das ist

Sophia: Hm: (3) wusste ich nicht

I: Aha

Emma: Also ich es Lkann seinJ dass man ähm das nicht so richtig heraussehen konnte an der also an der Farbwahl des Bildes weil es ja schwarz-weiß gemacht Lworden istJ

I: LMhmJ

LMhm (2) jaJ

Sophia: Mh: ja, also ich halt, ich wusste das nicht und (.)

Emma: Mhm

Sophia: finde es, erstaunt mich, aber eigentlich ist es irgendwie, keine Ahnung, gut, dass es nicht nur sozusagen so war, aber ich finde, man sollte so was auch in der Schule lernen, weil so was, diese Bilder gab es da zwar auch, aber niemals halt so davon darüber geredet, also dass das auch Widerstand sein könnte, sondern eigentlich immer nur, dass (.) die sich untergeben haben lassen sozusagen

I: Mhm, ja

Emma: Mhm, ja stimme ich dir zu

Als erste Reaktion auf die für sie zunächst unbekannten Bedeutungen der Hängematten und die damit verbundenen Deutungen fällt die Rückfrage auf, ob dies aktuell sei, sowie die Verwunderung von Sophia, dass ihr diese Bedeutung des Baumwollstoffes unbekannt war. Daran zeigt sich grundlegend, wie überrascht die beiden von dieser Deutung der Bilder sind und wie diese Interpretation im Kontrast zu ihrer steht, ohne dass sie diese jedoch explizit als andere Perspektive kennzeichnen oder gar ablehnen. Während Emma dann versucht, Erklärungen zu finden, warum ihnen diese Bedeutung nicht deutlich wurde und sie hierzu die Qualität der Bilder und die fehlende Farbe anführt, geht Sophia wiederum auf den Aspekt ein, dass ihr diese Bedeutung unbekannt war, sie es aber gut findet, dass es Widerstand gab. Zudem bemängelt sie, noch nie von einer Widerstandsdeutung für solche Bilder im Unterricht gehört zu haben, sich diese aber dort wünscht (Z. 306–308). Einerseits wird damit greifbar, wie die Deutungsangebote des Geschichtsunterrichts nicht zu ihren individuellen Subjektbezüge sowie ihren Fokussierungen auf die Kolonisierten passen. Andererseits kollidiert diese Deutung mit ihren Vorkenntnissen, weswegen sie ebenfalls mit der Bildinterpretation hadern, obwohl sie dem Gedanken des Widerstands auch aufgrund der Fokussierung auf die Kolonisierten nicht völlig abgeneigt sind. Dies unterstreicht auch die spätere Überschrift, die sie hierzu formulieren: „Unerwarteter Hintergrund; Anderer Grund als gedacht“. Auffällig ist dabei, wie sehr sie in der Bezeichnung der weiteren Bildinterpretation auch ihre Perspektive darauf zum Ausdruck bringen.

In Relation zu den anderen Gruppen wird außerdem erkennbar, dass zunächst, ähnlich wie bei den *Kolonialkritiker:innen*, eine Fokussierung auf den Aspekt des Widerstands in der Bildinterpretation stattfindet sowie eine Sympathie dafür ausgedrückt wird, obwohl es konträr zu der zuvor geäußerten eigenen Bilddeutung und der Interpretation einer Unmöglichkeit des Widerstands gegen *weiße* Kolonisatoren liegt. Dementsprechend sind sie auch hin- und hergerissen bzgl. dieser Deutung, wie exemplarisch an folgendem Zitat deutlich wird:

Sophia: „(.) Ich weiß nicht ob ich so handeln würde (2) aber es ist ja sozusagen so ein geheimes Ding sozusagen so, so alle wissen eigentlich damit wollen die darstellen dass er für uns sozusagen tot ist aber // Mhm // das weiß er ja nicht, // Mhm // und ich weiß nicht ob ich das dann machen würde weil dann ist er ja sozusagen nicht blamiert und merkt was er eigentlich da falsch macht sondern er denkt vielleicht er ist trotzdem sozusagen an der Macht obwohl man ihn in sein Place packen sollte“ (Z. 316–324).

Ähnlich wie bei den *Kolonialkritiker:innen* geht ihnen diese Art des Widerstands nicht weit genug. Zudem wird an dem zweiten Teil des Zitats erkennbar, wie sehr sich Sophia in die Situation und die Position der Kolonisierten hineinversetzt und die Perspektive nahezu auf die Gegenwart überträgt. Dies unterstreicht erneut, wie gegenwärtig die historische Thematik und die für sie darin angelegten Sinnbildungen sowie Analogien sind. Im Gegensatz dazu lehnen sie jedoch die Bedeutung der Gastfreundschaft in Verbindung mit dem Bild ab, wie sich aus Emmas Aussage lesen lässt:

Emma: „(.) Ich sehe jetzt ich sehe auch wo ich den Text gelesen habe //Mhm //Kommt es mir trotzdem nicht so vor als wäre das so was wie ne, ein Zeichen der Gastfreundschaft also ich //Mhm // ich kann das nicht in Verbindung damit bringen das Bild“ (Z. 353–356).

Somit lehnt diese Gruppe v.a. den in der Deutung angelegten Aspekt der Gastfreundschaft auch aufgrund ihres dominanten Verständnisses von Kolonialismus als Unterdrückung ab. Demgegenüber haben z.B. die *Geschichtsprüfer:innen* zunächst genau diesen Aspekt der Gastfreundschaft an der Bildinterpretation hervorgehoben und mit ihren Vorkenntnissen bestätigt sowie für ihre europäische Perspektive der Ausnutzung von Gastfreundschaft durch Kolonisatoren adaptiert (vgl. Kapitel 5.4). Daran lässt sich über die Gruppen hinweg erkennen, wie die Jugendlichen sich jeweils vor dem Hintergrund ihrer eigenen Kenntnisse und Deutungen unterschiedliche Schwerpunkte in den weiteren Bildinterpretationen herausuchen. Des Weiteren lassen sich auch inhaltliche Gemeinsamkeiten zu anderen Gruppen an der Reaktion dieser Gruppe hervorheben. So sind sie ähnlich wie die *Kolonialkritiker:innen* v.a. dem postkolonialen Aspekt des Widerstands in der Deutung Azamedes am stärksten zugeneigt (vgl. Kapitel 5.3). Grundlegend wird aber ein Modus der Zustimmung vs. Ablehnung deutlich, der sich noch deutlicher im Umgang mit der zweiten Deutung Azamedes zeigt:

Sequenz: Reaktion Azamede II (Z. 363–392)

I: (10) Mhm ((Interviewer liest formulierte Überschrift vor)) unerwarteter Hintergrund ja (.) spannend ähm ich hätte noch @(.)@ eine weitere Interpretation zu den Bildern, ähm kannst du die vielleicht einmal vorlesen, ich leg die die mal so hierhin ()

Sophia: ((liest zweite Deutung Azamedes vor)) Das Arbeiten für Europäer als Träger oder Übersetzer war kein Akt der Unterwerfung, es war eine Möglichkeit gutes Geld zu verdienen die einheimischen Träger und Übersetzer waren für die Europäer häufig die einzige Möglichkeit in die ihnen unbekannten und schwierigen Gebiete zu gelangen. die Europäer waren somit auf die Hilfe der Einheimischen angewiesen und mussten diese dafür bezahlen

I: Mhm (2) was sagt ihr dazu,

Sophia: ((Finger trommeln auf Tisch)) Ich glaub nicht dass die Geld bekommen haben

Emma: @(.).@

I: Mhm warum nicht ja

Sophia: Die sehen nicht enthusiastisch aus als würden die sagen (.) wow ich krieg dafür den Mindestlohn

I: Mhm

Sophia: Und

Emma: Ich lese gerade nochmal den Text

I: Alles gut nehmt euch Zeit ne

Emma: (10) LMhmJ

Sophia: LKann mirJ auch vorstellen dass es irgendwie so eine Schönredung oder so ist

I: Mhm

Emma: Ich würde es verstehen wenn die also wenn der weiße Mann die bezahlen würde für vielleicht so eine Übersetzung so als Dolmetscher, aber nicht als Träger du kannst doch laufen du hast doch Beine

I / Emma: / **Sophia:** @(3)@

Sophia: Ich bezahle doch keinen dafür

Emma: (.) In Europa würde es nie auch nicht kommen tragen lassen why do you think in Africa it is a normal thing

Sophia: Ne: also in Europa machen wir auch nicht so

Emma: Ja

In dieser Sequenz dokumentiert sich, wie Sophia eine Abwehrreaktion auf die Deutung zeigt, was zum einen an dem der Antwort vorausgehenden Fingertrommeln festzumachen ist und zum anderen an den Antworten von Emma. Ziemlich schnell schätzen sie diese Deutung nämlich als „Schönredung“ ein (Z. 386), an der für sie v.a. der Aspekt des Bezahlens für das Tragen nicht nachvollziehbar ist und sie sich auch ein Stück weit darüber aufregen, sodass sie darin auch eine Beleidigung von Kolonisierten und auch von afrikanischen Gewohnheiten generell sehen (Z. 386). Somit wirkt die Deutung auf sie als eine Verharmlosung von kolonialen Verbrechen und liegt somit konträr zu dem zuvor von ihnen betonten Leid der Kolonisierten. Diese Deutungspraktik lässt sich daher als *Abwehr durch Identifikation* charakterisieren, was auch erklärt, warum sie im Folgenden weiter von ihrer anfänglichen Zustimmung abweichen und hin zu einer Ablehnung tendieren, wie z.B. Emma:

Emma: „Mhm (.) ja ich weiß nicht ob ich wei- ich bin mir nicht sicher ob ich ob ein also einen von den Texten (Die Bilddeutungen Azamedes, Anm. DFV) überhaupt so mag“ (Z. 459–460).

In dieser zunehmenden Ablehnung gegenüber den Deutungen Azamedes wird erkennbar, was sich bereits am Anfang in ihrem Sprechen der ‚richtigen‘ Deutung von Kolonialgeschichte angedeutet hat. Die Jugendlichen verfügen bereits über eine feste Position, an der sie in den Umgängen mit den weiteren Deutungen festhalten. Auf Basis dessen verhandeln sie auch die Bilddeutung Osterhammels:

Sequenz: Reaktion auf Deutung Osterhammels (Z. 485–511)

Sophia: ((liest Deutung Osterhammel vor)) Die Kolonialherren entwickelten einen eigenen Stil um ihre Macht zu demonstrieren dazu gehörte auch das Reisen im Kolonialstil mit Sänf- mit Sänfte Hängematte und Sonnenschutz, die westeuropäische Kolonialherren bedeut- beuteten ihre Untertanen zwar aus und ließen gelegentlich Genozid geschehen hatten aber hatten kein Interesse daran Arbeitskräfte und Steuerzahler umzubringen

I: (.) Mhm was sagt ihr dazu,

Emma: Also ich glaube dass äh wenn ich mir das Bild angucke und das würde ich sagen dass das eher so zusammenpasst

I: Mhm

Sophia: würde ich auch sagen also das kann ich mir am ehesten vorstellen

I: Mhm warum?

Sophia: (2) die Krim-

Emma: L ich muss echt J

Sophia: Mhm

Emma: Ich muss echt sagen

Sophia: Mhm

Emma: also bei dem ersten war es hieß es ja irgendwie sowas mit dass es so eine Gastfreundschaft ist und Lso aberJ die sehen auch gar nicht mal so glücklich auf den Bildern L(.) auchJ zum Beispiel äh wenn man sein Gast so

I: LMhmJ

Emma: Mhm

Sophia: (.) willkommen möchte ist man viel glücklicher drauf

I: Mhm ja

Emma: Mhm

Sophia: Du das ist ja schlau dass sie nicht Arbeitskräfte und Steuerzahler umbringen würden weil durch Steuern die kriegen ja die und Arbeitskräfte warum soll ich die töten wenn die für mich arbeiten dann krieg ich ja mehr Geld

Im Gegensatz zu den anderen Deutungen ist diese Deutung für sie eine Bildinterpretation, die v.a. für Emma am besten zu den Bildern passt und die für sie die Ausdrücke des ‚Leides der Schwarzen‘ Personen auf den Bildern am besten wiedergibt. Auch Sophia kann sich diese Deutung „am ehesten vorstellen“ (Z. 501). Dies mag auch daran liegen, dass der erste Teil der Deutung auch den von ihnen betonten Aspekt der Unterdrückung durch die Bezeichnung als Machtdemonstration enthält. Demgegenüber erachten sie auch den zweiten Teil der Deutung nicht als Verharmlosung von Genoziden, wie z.B. die *Kolonialkritiker:innen* oder auch in gewissen Teilen die *Kenntnisbevorzuger:innen* (vgl. Kapitel 5.3 u. 5.5). Vielmehr scheint dies eine Deutung zu sein, die zu ihrer eigenen Interpretation passt, weswegen auch der zweite Teil der Deutung ihnen als etwas vorkommt, was aus der Sicht der Kolonialherren „schlau“ sei (Z. 509). Im Grunde geht es ihnen jedoch darum, an ihrer Ausgangsdeutung zu den Kolonialfotos festzuhalten. Dementsprechend wehrt Sophia auch die Rückfrage hinsichtlich einer Änderung ihres Bildtitels ab: „Also [...] wenn ich nicht mit meiner Interpretation einverstanden wäre [,] würde ich sie nicht so interpretieren.“ (Z. 547–548). Weiterhin beschäftigen sie jedoch v.a. die Deutungen Azamedes, wie folgende Reaktion belegt:

Sequenz: Vergleich Bilddeutungen (Z. 616–644)

Sophia: Also keine Ahnung man kennt ja die Identitäten nicht also ändert das ja jetzt sozusagen nichts

I: Mhm

Sophia: wir werden ja nie erfahren ob es jetzt Gastfreundschaft oder keine Ahnung was war

I: Mhm

Emma: stimmt

Sophia: es hat mich nur überrascht dass die beiden die so positiv ein bisschen dafür gesprochen haben von allen Schwarzen waren

I: Mhm warum hat dich das überrascht

Emma: @(.).@

Sophia: @keine Ahnung@ es kam so eher so vor als würde man das so gut reden wollen

I: mhm

Sophia: und ich hätte nicht gedacht dass das

Emma: weiß nicht weil wahrscheinlich also er ist ein Schwarzer Mann? dieser?

I: Mhm

Emma: also dass man als Schwarze Person eigentlich also wenn man so ein Bild sieht das also kei- also ich würde sagen dass kein Schwarzer Mensch (unverständlich) @Positives@ @(.)@

Sophia: @ja@

Emma: @(unverständlich)@ würde @(.)@

Sophia: nein ich @musste so lachen also kein Mensch aber da ist ja ein Mensch@

I:/ Emma: @(3)@

I: Ja:

Sophia: Ja also ich sehe doch nichts Positives deswegen hat es mich gewundert warum ein anderer Schwarzer da etwas Positives sieht

I: Mhm

Sophia: am meisten weil (.) durch Situationen wie die wir bis heute noch daran

L(.)affected sindJ

Emma:

L@(.)@J

In dieser Reaktion der Gruppe zeigt sich zum einen, dass sie es trotz ihrer festen Positionierung zu Kolonialgeschichte dennoch aushalten können, dass es keine eindeutige Lösung auch mittels der Kontextinformationen gibt. Hier werden trotz der festen Überzeugung, dass es eine ‚richtige‘ Deutung der Bilder und Kolonialgeschichte allgemein gebe, dennoch Unterschiede zu den *Geschichtsprofilier:innen* sowie *Kenntnisbevorzuger:innen* ersichtlich. Diese zielten nämlich viel mehr auf eine auch anhand von Quellen eindeutig zu klärende Deutung oder gar Lösung eines historischen Problems in ihren Umgängen ab (vgl. Kapitel 5.4 u. 5.5). Demgegenüber liegt v.a. Sophias Schwerpunkt in der Aushandlung von weiteren Bilddeutungen viel stärker darauf, dass eine der Deutungen, die sie als kolonialverherrlichend interpretiert, von einer Schwarzen Person stammt. Wie sie weiter betont, schließt sie nämlich für Schwarze Personen die Möglichkeit aus, in den Bildern etwas Positives zu sehen. In diesem Verhalten zeigt sich, dass Hautfarbe und Herkunft der deutenden Person für sie eine Rolle in der Bewertung der Deutung spielen. Somit verwirren sie diese in ihren Augen positiven Aussagen einer Schwarzen Person zu Kolonialismus und wühlen sich auch emotional auf, wie sich an dem Klopfen auf dem Tisch andeutet. Sie ist somit nicht darüber verwundert, dass es Deutungen gebe, die ihrer Ansicht nach den Kolonialismus beschönigen, sondern v.a. darüber, dass

diese von einer Schwarzen Person kommt. Dies unterstreicht, wie Umgangsweisen mit weiteren Bildinterpretationen auch von Fragen der Identifikation sowie Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen geprägt sind.¹¹⁶ Dabei ist anzufügen, dass sie die Deutungen Azamedes und die darin angelegte Fokussierung auf die Agency von Kolonisierten so lesen, dass damit gleichzeitig die Verbrechen des Kolonialismus verharmlost würden, wie es nahezu die meisten Gruppen im Sample machen. Hervorzuheben ist ebenfalls, wie sie einerseits solche Perspektiven mit anderen Fokussierungen fordern, diese andererseits jedoch entschieden ablehnen. Dies lässt sich daher als ein Anzeichen dafür verstehen, dass auch dieser Gruppe der Umgang mit postkolonialen Interpretationen nicht vertraut ist.

Als Vergleich sei zudem auf die *Kolonialkritiker:innen* verwiesen, die anhand dieser Informationen zu den Autoren jedoch stärker über die Standortgebundenheit der Deutungen und die damit einhergehende Perspektivität zu sprechen kommen (vgl. Kapitel 5.3). Auf völlig andere Aspekte zielen hingegen die Bewertungskriterien der *Konventionsanpasser:innen*, für die es von Bedeutung war, dass die Personen Historiker sind, weswegen sie denen nicht offen widersprechen (vgl. Kapitel 5.2). An dieser Stelle und durch den Vergleich wird also deutlich, wie sehr sich die Subjektbezüge und darin angelegten Identifikationen auch auf die Kriterien zur Validierung der Deutungen auswirken. Am Ende dieser Äußerung werden zudem die für sie in der Thematik liegenden Gegenwartsbezüge offensichtlich. Zum wiederholten Male wird damit fassbar, dass sie in der Thematik eine Kontinuität bis in die Gegenwart und bis hinein in ihre Lebenswelt ausmachen, sodass sie davon betroffen sind. Hieran zeigt sich die hinter den Erfahrungen sowie Deutungspraktiken liegende Spielregel der *Lebensweltzentrierung*. Es ist nämlich nicht nur ein historischer Sachverhalt, der dort für sie verhandelt wird, sondern eine Thematik, die auch ihre alltäglichen Erfahrungen betrifft. Dies unterstreicht auch der Vergleich zu den *Kolonialkritiker:innen* und deren ähnlichen, aber dennoch anders gelagerten Gegenwartsbezügen. Diese beziehen sich nämlich viel stärker auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen Strukturen und nicht direkt auf sich selbst (vgl. Kapitel 5.3).

In der Gesamtheit dieser Sequenzen zeigt sich somit, dass diese Jugendlichen klare Vorstellungen davon haben, welche Deutungen für Kolonialgeschichte und auch diese Kolonialfotografien für sie, auch aufgrund ihrer klar

116 Diese Stelle geht auf die Besprechung der Gruppe mit Jana Völkel zurück. Bemerkenswerterweise kommt sie unter einer anderen theoretischen Fragestellung zu einer ähnlichen Interpretation, siehe hierzu Völkel in Vb.

ausgedrückten Zugehörigkeiten zur Community der Schwarzen Deutschen, passend sind. Konkret sind das dann Deutungen aus der Perspektive von Kolonisierten, die das Leid durch die Unterdrückung betonen. Im Vergleich mit den *Kolonialkritiker:innen*, die dieser Sichtweise auf die Thematik noch am nächsten kommen, findet jedoch kein ausgiebiges Einlassen auf die Deutungen und deren Perspektiven statt. Stattdessen verbinden sie mit gewissen Deutungen sowie mit den Kolonialfotografien auch Emotionen sowie Identifikationen, die sie dazu veranlassen, stärker auf die eigene Sichtweise und Deutung zu bestehen. Die Bildinterpretationen, die dies nicht betonen, verstehen sowie kritisieren sie demzufolge als verharmlosend. Auch neue Aspekte, wie z.B. die Bedeutung des Tragens in Totentüchern als Widerstand, finden sie zwar interessant und ansprechend, aber auch nicht vollkommen überzeugend. Wie alle Gruppen im Sample bleiben sie somit auch bei der eigenen Bilddeutung. Dennoch ist ebenfalls anzuführen, dass sie trotz der Kritik und Ablehnung von einzelnen Deutungen nicht deren Existenz oder den Wahrheitsgehalt direkt bezweifeln, wie z.B. die *Geschichtsprofilier:innen*, die nur die Aspekte von Deutungen akzeptieren, die zu ihren Vorkenntnissen passen und für eine europäische Perspektive adaptierbar sind. Vielmehr ist ihnen bekannt, dass es unterschiedliche Perspektiven dazu gibt, nämlich die von den Kolonisatoren und die der Kolonisierten, die für sie eine ‚Schönredung‘ der Geschehnisse darstellen. Daraus ergibt sich die Frage, wie sich die Jugendlichen die Unterschiede zwischen den Deutungen erklären und welche Validierungsstrategien sie für die Begründung ihrer Zustimmung sowie Ablehnung anbringen.

E. ‚Wie Tagebucheinträge von zwei verschiedenen Menschen‘

Wie zuvor festgestellt, ist den Jugendlichen auch aufgrund der Unterrichtserfahrungen bewusst, dass es unterschiedliche Sichtweisen auf Kolonialgeschichte gibt. Dabei unterscheiden sie, wie am Umgang mit den Deutungen ersichtlich wurde, dichotomisch in ‚verherrlichende‘ sowie ‚richtige‘ Deutungen. Welche Erklärungen sie darüber hinaus für unterschiedliche Positionen anbringen und wie das zu ihrer Validierungsstrategie der Herkunft der deutenden Person passt, wird an folgender Sequenz deutlich:

Sequenz: Erklärungsmuster verschiedene Deutungen (Z. 1133–1170)

I: Ja °@(.)@° ja mhm spannend ähm ihr habt gesagt (.) ähm (.) dass es dass sie unterschiedliche Informationen vielleicht haben was könnt ihr euch vorstellen was die für unterschiedliche Informationen haben oder,

Emma: Mm: also aus vorherigen Geschichten

I: Mhm

Emma: gibt es ja bestimmt nochmal so äh wie heißt das so Quellen

I: Mhm

Emma: die man so von früher oder so gefunden hat und and also wenn man diese Quellen hat kann man sich ja also ähm ich muss gerade gucken wie ich das am besten sagen will

I: Mhm

Emma: also an sich so historische Sachen, (.) da gibts ja irgendwie es gibt von jeder historisch-historischen Sache immer zwei Seiten einmal

I: Mhm

Emma: die positive und die negativen Sachen (.) die meisten positiven versuchen dann bestimmte Sachen vielleicht auszublenden während die anderen (.) ich bin mir nicht sicher ob es ob die es machen nur weil es die Wahrheit zeigen oder auch

I: Mhm

Emma: die schlimmen Sachen auf jeden Fall eher so die die man sich am besten vorstellen kann

I: Mhm

Sophia: ja also vielleicht könnten wir das so vorstellen wie Tagebucheinträge von derselben Situation aber von zwei verschiedenen Menschen

I: Mhm (.) und (.) wie kann das sein dass sie ähm dass zwei verschiedenen Menschen so dieselbe Situation vielleicht anders

Sophia: weil der eine es tut und der andere es erfährt

I: Mhm

Sophia: und wenn ichs tue dann denke ich ja mei- fa- eigentlich fast alle was Menschen tun denken die eigentlich dass was sie tun ist gut

I: Mhm

Sophia: deswegen würden sie es niemals so hinschreiben als wäre es was Schlimmes weil sie ja wirklich glauben dass was sie tun gut ist aber wenn ich es erfahre kann ich ja sagen okay das ist nicht gut

I: Mhm

Sophia: so ich weiß ja nicht wie ich in der also ich weiß nicht wie die Person in der Situation wirklich ist

I: Mhm

Sophia: und ob es wirklich gut für die ist

I: °ja°

Emma: °Mhm°

In dem Vergleich der Sichtweisen als Tagebucheinträge von zwei unterschiedlichen Personen wird deutlich, wie sie trotz der festen Positionen ein Verständnis von Perspektivität aufzeigen und dazu, wie unterschiedliche Perspektiven entstehen können. Dabei unterstreichen sie ebenfalls, wie wichtig der Bezug auf Quellen ist. Davon gehen sie wiederum über zu dem Aspekt der standortgebundenen Wahrnehmung, sodass sich Situationen unterschiedlich anfühlen, je nachdem, ob man z.B. aktive oder passive Person ist. Grundlegend lässt sich daher festhalten, dass die klare Positionierung bzgl. der ‚richtigen‘ Interpretation von Kolonialgeschichte und die teils abwehrenden Haltungen gegenüber anderen Bildinterpretationen keinesfalls als Tendenzen eines positivistischen Geschichtsbegriffs zu deuten sind. Stattdessen wird deutlich, dass ihnen auch der Bezug auf Quellen und somit die Ebene der empirischen Triftigkeit bewusst ist, allerdings kommen sie immer wieder auf die normative Ebene bzgl. der Abhängigkeit vom Betrachtungsstandpunkt in ihren Diskussionen zurück, aus dem sich dann auch ihre Vorstellungen von ‚richtig‘ ableiten. Die Deutungen sind für sie daher ‚richtig‘, wenn ihre normativen Standpunkte darin anerkannt und übernommen werden. Dementsprechend sind die gezeigten Umgänge vielmehr auf die Subjektbezüge und die damit verbundenen Identifikationen und somit auf ihre Nähe zur Thematik zurückzuführen. Darin zeigt sich wiederum die Spielregel *Lebensweltzentrierung* und die damit einhergehende Fokussierung auf die Gegenwart. Im Gegensatz z.B. zu den *Geschichtspröfilier:innen*, die fast ausschließlich die empirische Triftigkeitsebene zu den Deutungen verhandeln mögen (vgl. Kapitel 5.4), steht hier v.a. die normative Ebene im Zentrum.

Des Weiteren lässt sich für ihre Vorstellungen von Perspektivität festhalten, dass ihr Geschichtsbegriff ein Verständnis sowie auch die Anerkennung von Perspektivität aufweist sowie diese durchweg sehr dichotomisch geprägt sind. Dies mag auch eine Erklärung dafür sein, weshalb die zweite Bildinterpretation Azamedes von ihnen so stark abgelehnt wurde, denn darin werden Dichotomien von aktiven Kolonisatoren und passiven Kolonisierten z.T. infrage gestellt sowie umgedreht.

F. Die ‚involvierten sowie normsetzenden Gegenwartsbezieher:innen‘

Abschließend lassen sich die Geschichtsunterrichtserfahrungen sowie die rekonstruierten Deutungspraktiken und die dahinterliegende Spielregel der *Lebensweltzentrierung* dieser Gruppe wie folgt zusammenfassen:

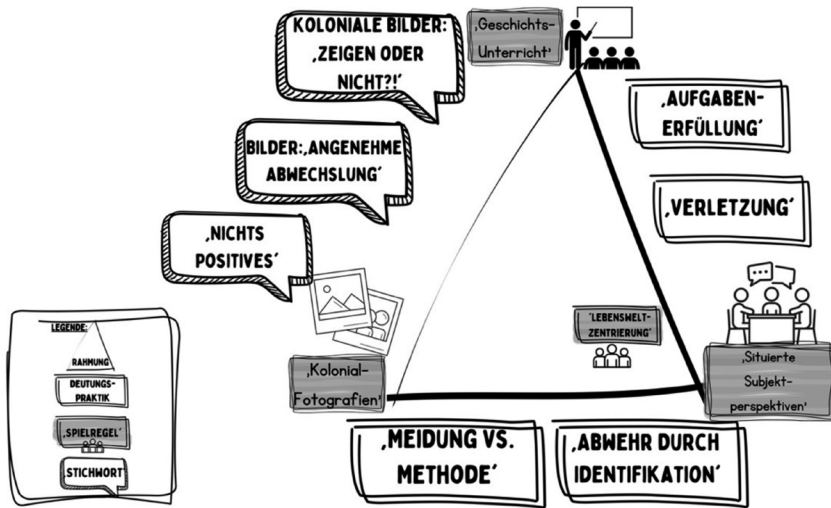


Abb. 15: Deutungspraktiken und Spielregel der *Gegenwartsbezieher:innen* (eigene Darstellung)

Hinsichtlich der Geschichtsunterrichtserfahrungen unter Einbezug der Erfahrungen mit Bildern wird für diese Gruppe zweierlei deutlich: So stellt für sie Geschichtsunterricht in der Regel eine Routine der *Aufgabenerfüllung* dar, als Teil dessen die Beschäftigung mit Bildern auch als angenehme *Abwechslung* gesehen wird. Im Zuge dessen werden von der Lehrkraft gestellte Aufgaben und Themen bearbeitet. Diese Wahrnehmung ändert sich jedoch, wenn es um die Thematisierung von Kolonialgeschichte im Geschichtsunterricht sowie Bildern aus der Kolonialzeit geht. Der Umgang damit im Unterricht wird als ‚unsensibel‘ und persönliche *Verletzung* wahrgenommen, u.a. weil die zu der Thematik bestehenden Subjektbezüge sowie Identifikationen nicht beachtet werden oder sich sogar Mitschüler:innen darüber lustig machen. Während für die Lehrkraft und viele Mitschüler:innen die Thematiken und die damit verbundenen Rassismen ‚damalige‘ sind, fühlt sich dies auch aufgrund der eigenen Rassismuserfahrungen allerdings sehr gegenwärtig an.

Dementsprechend kollidieren für die Deutungspraktiken zu den Kolonialfotografien zwei Interpretationsrahmen, zum einen die *rutinisierte Aufgabenerfüllung* und die Subjektbezüge zur Thematik. Dementsprechend zeigt sich eine Deutungspraktik des *Meidens* der Bilder vs. einer *Fokussierung auf die Methode*. Es besteht somit zum einen eine *Methodenzentrierung* sowie eine *Meidung*, die

eigenen Sichtweisen und Gefühle auf die Thematik zunächst offen auszusprechen. Dies hängt vermutlich auch mit den dazu bisher gemachten negativen Erfahrungen zusammen. Im Gegensatz zu den *Konventionsanpasser:innen* zeigt sich in der Methodenzentrierung durch die konjunktivische Sprechweise allerdings eine Kritik an den Bildquellen und den darin angelegten Deutungen. Kurz danach werden die Subjektbezüge umso deutlicher, wenn sie die Perspektive der Kolonisierten auf den Bildern einnehmen und auch ihre emotionale Abneigung gegenüber diesen Bildern äußern. Damit kritisieren sie implizit weitergehend den Darstellungscharakter einer ‚weißen Überlegenheit‘ dieser Kolonialfotografien. Die ihnen gemeinsam geteilte Kolonialismusdeutung ist hingegen die Betonung des Leids der Kolonisierten und damit einhergehend auch Kritik an den Verbrechen der Kolonisatoren. Deutlich wird dabei, wie sehr sie sich mit den Kolonisierten identifizieren und diese Situation auch als gegenwärtig empfinden. Darin dokumentiert sich die Spielregel der *Lebensweltzentrierung*.

Ausgehend davon lässt sich für die Deutungspraktiken bzgl. des Umgangs mit weiteren sowie kontroversen Bildinterpretationen ein Modus rekonstruieren, der von *Abwehr durch Identifikation* geprägt ist. So lassen sich diese Jugendlichen nur schwer auf neue Deutungen ein, selbst wenn für sie etwas Positives wie Widerstand betont wird. Deutlich wird dabei, wie sie die weiteren Deutungen vor dem Hintergrund ihrer ‚richtigen‘ Deutung und der Betonung des Leids der Kolonisierten beurteilen. Dementsprechend abweichende Deutungen reden etwas schön, wobei sie selbst eine auf Agency ausgelegte Deutung als zu positiv empfinden und als kolonialverharmlosend einschätzen. Dabei ist ihnen neben ihrer ‚richtigen‘ Deutung auch aufgrund von alltäglichen Erfahrungen bewusst, dass es zu Kolonialismus auch andere Perspektiven gibt. Diese verurteilen sie jedoch als zu positiv. Diesbezüglich spielt es für die Jugendlichen auch eine Bedeutung, ob die Deutung von einer *weißen* oder Schwarzen Person kommt, wobei sie das Setting diesbezüglich durchaus verunsichert. Hieran zeigt sich wiederum, wie sehr die Deutungspraktiken von ihren Identifikationen und Zugehörigkeiten geprägt sind, was wiederum auf die Spielregel der *Lebensweltzentrierung* hinweist. Empirisch wird damit fassbar, wie die Spielregeln des Umgangs mit Geschichte auch mit der jeweils behandelten Thematik und den dazu bestehenden geschichtskulturellen Erfahrungen von anderen geschichtskulturellen Spielfeldern zusammenhängen. Insgesamt wird somit die Spielregel der *Lebensweltzentrierung* für die Umgänge mit Kolonialgeschichte ersichtlich, diese ist zum einen durch Erfahrungen der Umgänge mit Geschichte außerhalb des Geschichtsunterrichts sowie durch Identifikationen mit Kolonisierten geprägt. Somit sind die Subjekt- sowie Lebensweltbezüge der Thematik

für die Jugendlichen das, was dominant in ihren Umgängen mit Geschichte wird. Abschließend lässt sich die Gruppe daher als *involviert sowie normsetzende Gegenwartsbezieher:innen* charakterisieren.¹¹⁷

117 Im Folgenden wird diese Gruppe aus Gründen der Lesbarkeit kurz als *Gegenwartsbezieher:innen* bezeichnet.

6. Synopse rekonstruierter Deutungspraktiken und dahinterliegender Spannungsfelder

Zur weiteren Beantwortung der Forschungsfragen werden die Seiten des Erhebungsdreiecks und die dafür rekonstruierten Deutungspraktiken gruppenübergreifend diskutiert. Hierbei wird sowohl die Seite der Geschichtsunterrichtserfahrungen als auch die Seite der Deutungspraktiken zu den Umgangsweisen mit den Kolonialfotos betrachtet, um im Vergleich der Gruppen dahinterliegende Spannungsfelder zu identifizieren. Ausgehend davon werden die Befunde mit dem einleitend geführten Forschungsdiskurs abgeglichen (vgl. Kapitel 2). In einem ersten Schritt werden hierfür noch einmal alle rekonstruierten Deutungspraktiken der rechten sowie der unteren Seite des Erhebungsdreiecks und die dahinterliegenden Spielregeln der Gruppen im Überblick dargestellt. Ergänzend finden sich auf der linken Seite des Erhebungsdreiecks stichwortartige Zusammenfassungen der Aussagen zu Erfahrungen mit Bildern aus dem Geschichtsunterricht sowie der normativen Aussagen über den erfahrenen sowie zukünftigen Umgang mit Kolonialfotos im unterrichtlichen Kontext.

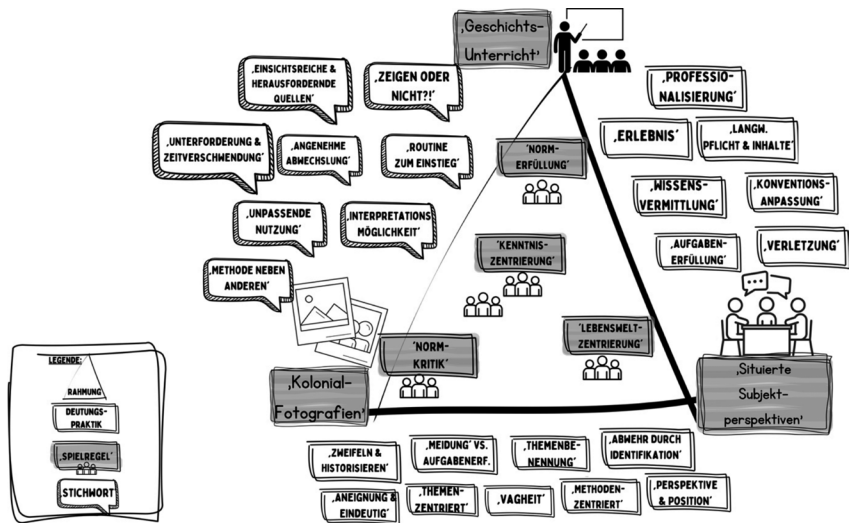


Abb. 16: Gesamtüberblick Spielregeln und Deutungspraktiken (eigene Darstellung)

Unter Rückbezug auf die oben diskutierte Bandbreite an Spielregeln zu Umgangsweisen mit Geschichte (vgl. Kapitel 5.1) ist noch einmal zu betonen, dass auch für Jugendliche gemeinsam geteilte Umgangsweisen mit Geschichte bestehen und wir es auch bei ihnen mit *shared*, *divided* und *conflicting memory practices* zu tun haben. Zur genaueren Kategorisierung und Anbindung an bereits bestehende Befunde werden die hier herausgearbeiteten Deutungspraktiken zu Geschichtsunterrichtserfahrungen sowie zu Umgangsweisen mit Kolonialfotografien und den dazugehörigen weiteren Deutungen von den Gruppen gelöst betrachtet, um sie hinsichtlich dahinterliegender Spannungsfelder zu analysieren. Darüber hinaus wird auf die geäußerten Erfahrungen zum Lernen mit Bildern eingegangen, um am Beispiel von Kolonialfotografien weitere Einsichten zu den untersuchten Bildungsgangsweisen zu erhalten. Abschließend erfolgt zu den Befunden für die einzelnen Dimensionen ein Fazit.

6.1 Geschichtsunterrichtserfahrungen im Spannungsfeld von variierenden Relevanzzuschreibungen sowie impliziten Begriffen historischen Lernens

Im Gruppenvergleich der Deutungspraktiken zu den gemeinsam geteilten Erfahrungen der Jugendlichen mit Geschichtsunterricht zeigt sich ein Spannungsfeld von Relevanzzuschreibungen und unterschiedlichen impliziten Vorstellungen historischen Lernens. Anhand dieses Spannungsfeldes lassen sich die jeweiligen Deutungspraktiken wie folgt grafisch kategorisieren:

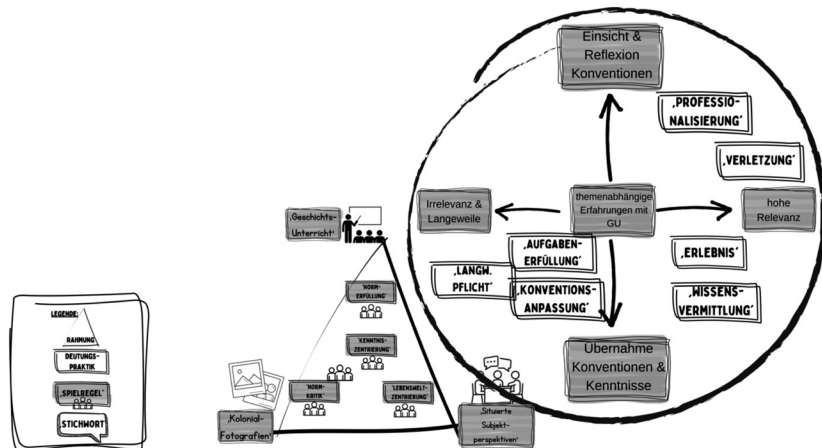


Abb. 17: Spannungsfeld der Erfahrungen mit Geschichtsunterricht (GU) (eigene Darstellung)

Wie in der Grafik veranschaulicht, bieten die Deutungspraktiken v.a. einen Einblick in das Verhältnis von Geschichtsunterricht und den wahrgenommenen situierten Subjektperspektiven zu den gemeinsam geteilten Geschichtsunterrichtserfahrungen. Sie sind daher auf der rechten Seite des Erhebungsdreiecks zu platzieren. In der Kategorisierung der Deutungspraktiken anhand der zwei dahinterliegenden Spannungslinien der Relevanzzuschreibung sowie impliziter Konzepte historischen Lernens zeigt sich für das analysierte Material eine große Bandbreite gemeinsam geteilter und auch konfligierender Erfahrungen mit Geschichtsunterricht. Diese variieren von Geschichtsunterricht als einem Ort der *Konventionsanpassung* und *Wissensvermittlung* über Geschichtsunterricht als *Erlebnis*, als *Professionalisierung* bis hin zur Wahrnehmung von Geschichtsunterricht als *Verletzung*, neben auch fachunspezifischen Erfahrungen wie *langweilige Pflicht* und *Aufgabenerfüllung*.

Grundsätzlich wird dabei deutlich, inwieweit die Erfahrungen der Jugendlichen mit Geschichtsunterricht auch von den behandelten historischen Thematiken abhängig sind. Exemplarisch zeigt sich das daran, dass sich für die *Gegenwartsbezieher:innen* eine generelle Erfahrung von Geschichtsunterricht als *Aufgabenerfüllung* sowie für die Thematik Kolonialgeschichte im Besonderen die Erfahrung der *Verletzung* rekonstruieren lässt. Dennoch können alle anhand des Materials rekonstruierbaren Erfahrungen im Spannungsfeld zwischen subjektiver Relevanzzuschreibung sowie daran geknüpften impliziten Konzepten historischen Lernens verortet werden, sodass sich eine grundlegende These zu den Geschichtsunterrichtserfahrungen der Jugendlichen aufstellen lässt:

These: Geschichtsunterricht wird themenabhängig im Spannungsfeld zwischen variierenden Relevanzzuschreibungen und damit verknüpften impliziten Konzepten historischen Lernens erfahren.

Die Deutungspraktiken zu den Geschichtsunterrichtserfahrungen entlang einer Achse der unterschiedlichen Relevanzzuschreibungen zu kategorisieren, ist in den Erfahrungen selbst angelegt. So lässt sich die Deutungspraktik der *Konventionsanpassung* z.B. als ein Ausdruck geringer Relevanzzuschreibung und analog als eine Form der reinen Erfüllung schulischer Pflichten interpretieren. Da die *Konventionsanpassung* zudem rein auf gute Noten ausgerichtet ist, lässt sie sich als eine Deutungspraktik kategorisieren, die historischem Lernen an sich wenig Relevanz abseits von schulischer Leistungsbewertung zuschreibt. Die Deutungspraktiken der *langweiligen Pflicht* und *Aufgabenerfüllung* sind in der Nähe anzusiedeln, weil sie auf Erfahrungen basieren, die mit nur geringen bis fehlenden Relevanzzuschreibungen zum Geschichtsunterricht verbunden sind.

Am anderen Ende des Spektrums der Relevanzzuschreibungen zu historischem Lernen findet sich hingegen die Deutungspraktik der *Verletzung*. Diese ist geprägt durch eine unsensible Verhandlung der persönlich relevanten Thematik und die Missachtung der in den Subjektbezügen zu Kolonialgeschichte angelegten persönlichen Identifikationen im Geschichtsunterricht. Entsprechend lässt sich diese Erfahrung auch als negatives Beispiel für den unterrichtlichen Umgang mit Subjektbezügen interpretieren. Zusammengefasst wird an dieser ersten Kontrastlinie für die festgestellten Praktiken verständlich, dass eine reine Fokussierung auf die Pflicht sowie schulische Noten einen Gegenpol zu persönlichen Relevanzzuschreibungen bildet.

Weiterführend werden im Vergleich auch Verbindungen zu impliziten Vorstellungen historischen Lernens und diesbezüglich variierenden Vorstellungen ersichtlich. So ist den Erfahrungen von Geschichtsunterricht als *Konventionsanpassung* und den Erfahrungen der *Wissensvermittlung* die inhärente Annahme von historischem Lernen als reine Übernahme historischer Konventionen und der damit einhergehenden Akkumulation von Kenntnissen gemeinsam. Während historisches Lernen im Modus der *Konventionsanpassung* aufgrund fehlender Relevanz abseits von guten Noten allerdings widerwillig strategisch geschieht, erhält es im Rahmen der *Wissensvermittlung* und der damit einhergehenden Fixierung auf gesellschaftlich als bedeutsam erachtete historische Kenntnisse hingegen eine Relevanzzuschreibung. Auch die Deutungspraktiken der *langweiligen Pflicht* und der *Aufgabenerfüllung* sowie des *Erlebnisses* zeigen Ausprägungen in diese Richtung, unterscheiden sich jedoch in den Relevanzeinstufungen. Damit tritt hinter den verschiedenen Deutungspraktiken eine strukturähnliche Ausrichtung auf Konzepte historischen Lernens zutage, die sich v.a. als eine Einführung in Geschichtskultur charakterisieren lässt, denen Jugendliche allerdings je eigene Relevanz zusprechen.

Der Kontrapunkt im Hinblick auf die impliziten Konzepte historischen Lernens Jugendlicher zeigt sich dabei exemplarisch an einer Deutungspraktik, die als *Professionalisierung* interpretiert werden kann. Diese Deutungspraktik ist geprägt von positiven Selbstwirksamkeitserfahrungen im Zusammenhang mit historischem Lernen. Bemerkenswert ist diesbezüglich, was die Jugendlichen konkret als positive Lernerfahrungen formulieren. Dazu zählen neben einer hohen Interaktivität unter den Lernenden auch methodische sowie fachspezifische und geschichtstheoretische Einsichten, wie z.B. die Unterscheidung von Quellen und Darstellung, Kriterien zur Beurteilung der Verlässlichkeit von Quellen und damit einhergehende Verständnisse für Strukturmerkmale wie Perspektivität und Standortgebundenheit (vgl. Kapitel 5.3). Zwar wurden diese positiven Lernerfahrungen nicht von allen

Mitgliedern der Gruppe geäußert, wurden aber in den Aushandlungsprozessen der Gruppe so dominant, dass sie auch auf diese Gruppenmitglieder und besonders im Zusammenhang der Thematik Kolonialgeschichte positiv mitreißend wirkten (vgl. Kapitel 5.3). In der Erfahrung von Geschichtsunterricht als *Professionalisierung* wird somit erkennbar, dass dieser Geschichtsunterricht auf die Reflexion von Konventionen sowie auf damit verbundene Einsichten in Geschichte ausgerichtet ist. Hier zeigt sich ein Gegenpol in Bezug auf die Erfahrungen mit historischem Lernen, der eben nicht nur vornehmlich auf die Übernahme von Konventionen und die Akkumulation von Kenntnissen abzielt. Geschichtsunterricht als *Professionalisierung* lässt sich daher als ein Konzept historischen Lernens beschreiben, das wiederum im Zuge der erlernten Einsichten eine Relevanzzuschreibung in der (weiteren) Beschäftigung mit Geschichte hervorruft. Ergänzend ist zu betonen, dass gerade eine Deutungspraktik der *Professionalisierung* hier Kenntnisse bzw. den Kenntniserwerb zu Kolonialgeschichte umfasst, ähnlich der *Wissensvermittlung*. Anders als bei der *Wissensvermittlung* ist in der Praktik der *Professionalisierung* eine stärkere Reflexion der in Kenntnissen angelegten Perspektiven festzustellen. Somit spielen historische Kenntnisse für beide Formen eine signifikante Rolle und bei beiden geht es auch um den Kenntniserwerb. Der Unterschied liegt allerdings darin, dass die *Wissensvermittlung* v.a. darauf abzielt, ‚korrekte‘, also normative Kenntnisse zu erlangen. Weitergehend wird somit erkennbar, dass historisches Lernen von der Einführung in und der Übernahme von Konventionen sowie der Akkumulation von Kenntnissen bis zur Reflexion und zur Einsicht in den Konventionscharakter von historischen Deutungen reicht und einen komplexen Zusammenhang bildet. Zusammenfassend lässt sich für diese zweite Kontrastlinie festhalten, dass sich Erfahrungen historischen Lernens im Spannungsfeld zwischen einer reinen Übernahme von historischen Konventionen einerseits sowie der Anhäufung von Kenntnissen und Einsichten in sowie der Reflexion von historischen Zusammenhängen andererseits bewegen. Darüber hinaus wird an den Erfahrungen mit Geschichtsunterricht ersichtlich, dass historisches Lernen themenspezifisch weitaus mehr für Jugendliche darstellen kann als nur ein „Schülerjob“ (Martens und Asbrand 2021).

Im Vergleich mit den im Forschungsdiskurs diskutierten Ergebnissen zu Subjektperspektiven Jugendlicher auf ihren Geschichtsunterricht aus den Fallrekonstruktionen von Johannes Meyer-Hamme (2009, 2016) und den fünf Typen der Clusteranalyse nach Isabelle Nientied (2021) ergibt sich somit eine Reihe an Überschneidungen zu den hier rekonstruierten Erfahrungen, auf die im Folgenden einzugehen ist. Grundsätzlich ist anzumerken, dass sich alle fünf Typen nach Nientied auch in den gemeinsam geteilten Erfahrungen mit Geschichtsunterricht der

hier befragten Jugendlichen wiederfinden und an einigen Stellen weiter ausdifferenzieren sowie ergänzen lassen. Wie bei Nientied am Beispiel des Typus „guter Geschichtsunterricht als guter Unterricht“ festgemacht (2021, 313), finden sich auch in diesem Sample fachunspezifische schulische Erfahrungen, wie die Erfahrungen von Geschichtsunterricht als *langweilige Pflicht* und *Aufgabenerfüllung*, wobei an den hier erhobenen Erfahrungen deutlich wird, dass dies zusammen mit fehlender Relevanzzuschreibung auftritt. Eine fachspezifischere Ausprägung bildet hingegen die Deutungspraktik der *Konventionsanpassung*, die ähnlich wie der Fall „Stefanie“ bei Meyer-Hamme v.a. von dem Ziel geprägt ist, im Geschichtsunterricht gute Noten durch strategisch angepasste Umgangsweisen mit Geschichte zu erhalten (2009, 133–140). Diesen Erfahrungen ist zum einen gemeinsam, dass historisches Lernen v.a. als Ansammlung von Kenntnissen sowie Einführung in eine geschichtskulturelle Konvention erfahren wird. Zum anderen wird ersichtlich, dass Geschichtsunterricht für diese Jugendlichen wenig mit ihnen selbst und ihrer Lebenswelt zu tun hat. Nach den meisten der empirisch erhobenen Erfahrungen stellt Geschichtsunterricht ein von anderen geschichtskulturellen Spielfeldern abgesondertes Spielfeld dar und es werden eben nicht die von Renate Girmes geforderten lebensweltlichen Aufgaben bearbeitet (2003).

Allerdings kann der von Nientied identifizierte Typ der „Stoffvermittlung“ mehr umfassen als die reine Ausrichtung auf Kenntnisse (2021, 313). Denn mit den Geschichtsunterrichtserfahrungen der *Wissensvermittlung* geht auch eine Relevanzzuschreibung seitens der Lernenden einher, da es im Rahmen der *Wissensvermittlung* aus ihrer Perspektive eben nur zum Teil darum geht, sich Kenntnisse anzueignen, sondern ganz wesentlich darum, dass diese Kenntnisse sowie das generelle Interesse an Geschichte von der Lehrkraft als gute Leistung bewertet werden. Hier sei an die Selbstbeschreibung als „Geschichtefan“ von Elias in der Gruppe der *Geschichtsprofilier:innen* zur Eröffnung des Gesprächs erinnert (vgl. Kapitel 5.4). Ähnliche Selbstbeschreibungen sind bei Meyer-Hamme für den Fall „Marek“ erkennbar (2009, 271–274). Des Weiteren zeigen auch die Erfahrungen der *Professionalisierung* grundlegende Gemeinsamkeiten mit Nientieds Typen von gutem Geschichtsunterricht als „Forschungswerkstatt“ sowie als „Pluralitätsform“ (2021, 313). Darüber hinaus wird an den hier rekonstruierten Erfahrungen allerdings deutlich, wie sehr sie mit Einsichten in Strukturen und Gegebenheiten historischen Denkens und auch Anlässen für eine diesbezügliche Diskussion sowie Reflexion verbunden und durch Relevanzzuschreibungen für die jeweilige Thematik beeinflusst sind. In diesem Kontext bestehen Gemeinsamkeiten zum Fall „Dzenan“ bei Meyer-Hamme, der v.a. anhand der Thematik Nation und Nationalismus Einsichten in die Konstruktionslogiken jeder Geschichte vollzieht und sie auf das eigene Beispiel

des jugoslawischen Bürgerkriegs überträgt (2009, 195–198). Außerdem ist erneut die Bedeutung von Emotionen für Geschichtsunterricht in den Praktiken *Erlebnis* und *Verletzung* fassbar, wobei unter Bezug auf die Studie von Nientied festzustellen ist, dass sich nur die Erfahrung *Erlebnis* mit Nientieds Kategorisierung deckt. Geschichtsunterricht ist demnach eine gute Erfahrung für Lernende, wenn v.a. durch abwechslungsreiche Methoden oder gar Exkursionen „Spaß“ und „Spannungsempfindungen“ bei den Lernenden aufkommen (Nientied 2021, 317). Dabei verdeutlicht das gleichzeitige Auftreten dieser Erfahrungen mit der *langweiligen Pflicht* in der Gruppe der *Kenntnisbevorzuger:innen*, dass die Erfahrung *Erlebnis* mit der Erfahrung der *langweiligen Pflicht* zusammenhängt: Nur wenn die Lehrkraft von der Routine durch Methoden- oder Ortswechsel abweicht, wird die Erfahrung im Geschichtsunterricht zu einem *Erlebnis*. Darüber hinaus treten auch andere Emotionen in den Geschichtsunterrichtserfahrungen bei den befragten Jugendlichen zutage. So wird etwa anhand der Erfahrungen der persönlichen *Verletzung* erkennbar, dass im Geschichtsunterricht über die Subjektbezüge und Identifikationen mit dort verhandelten Themen eine emotionale Ebene entsteht. Hierin zeigt sich wiederum eine strukturelle Ähnlichkeit zu dem Fall „Tulia“ und der Bedeutung ihrer Familiengeschichte im Zusammenhang mit der Thematik DDR (Meyer-Hamme 2009, 249–256), Allerdings traten in den hier rekonstruierten Erfahrungen insbesondere Situationen hervor, in denen diese Subjektbezüge und Identifikationen im Unterricht nicht sensibel genug berücksichtigt wurden. In der Konsequenz möchten die Jugendlichen der Gruppe der *Gegenwartsbezieher:innen*, ähnlich wie Tulia, die Thematik lieber außerhalb des Unterrichts behandeln.

Zusammenfassend lässt sich aus diesem Vergleich mit Forschungsergebnissen sowie aus dem zuvor dargelegten Spannungsfeld der eigenen Befunde zu Deutungspraktiken von Geschichtsunterrichtserfahrungen festhalten, dass wir es mit stark heterogenen Subjektperspektiven auf Geschichtsunterricht zu tun haben, die sich entlang der Spannungslinie von keiner Relevanz bis zu hoher Relevanz kategorisieren lassen. Weitergehend wurde dabei deutlich, dass diese Relevanzzuschreibungen erstens themenabhängig sind, zweitens mit zuvor gemachten Lernerfahrungen unmittelbar zusammenhängen und drittens auch nicht vollkommen individuelle, sondern gemeinsam geteilte Erfahrungen mit Geschichtsunterricht darstellen.

Es wird also zum einen wieder einmal ersichtlich, dass es für historisches Lernen der Relevanzzuschreibung seitens der Lernenden abseits von Noten bedarf, wobei die Zuschreibung von Relevanz eng mit der Zuschreibung von Bedeutung korreliert. Ansonsten besteht für Geschichtsunterricht eine höhere Wahrscheinlichkeit, von Lernenden als nicht bedeutsam und langweilig im Sin-

ne einer reinen schulischen Pflichtveranstaltung wahrgenommen zu werden. Es geht also darum, aus dem curricularen Spektrum der Möglichkeiten solche Themen auszuwählen, die auf geschichtskulturellen Spielfeldern auch außerhalb des Unterrichts bedeutsam sind und gesellschaftlich verhandelt werden. Wichtig dabei ist, mögliche Subjektbezüge und Identifikationen zu berücksichtigen und sensibel zu behandeln. In diesem Zusammenhang sind die im Zuge der Studie evidenten Erfahrungen der persönlichen *Verletzung* ein Negativbeispiel für eine vertane Chance, auf Subjektbezüge reflektiert einzugehen, da den Sichtweisen und Identifikationen der Jugendlichen kein Raum zugestanden wurde. Problematisch erscheint dahin gehend auch, dass alle Gruppen davon berichteten, dass ihre Subjektperspektiven im Unterricht gar nicht oder nicht genügend vorkämen. Damit ist grundsätzlich Meyer-Hamme beizupflichten, der bei Lernenden einen „schmalen Grat“ zwischen fehlender Relevanzzuschreibung und höchstpersönlichen Themen konstatiert (2009, 295). Zum anderen wurde an den Geschichtsunterrichtserfahrungen der *Professionalisierung* weiterführend deutlich, dass Geschichtsunterricht auch dann nachhaltig als bedeutsam erfahren wird, wenn vonseiten der Lernenden der Eindruck besteht, neben dem Kenntniserwerb auch Umgangsweisen im Sinne von Einsichten in und Reflexionen von Geschichte erlernt zu haben.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Erfahrungen mit Geschichtsunterricht stets themenabhängig sind. Im Sinne von Renate Girmes (2003) und ihrer Ausrichtung der Unterrichtsinhalte auf die Lebenswelt der Lernenden muss es folglich darum gehen, Themen auszuwählen, die auf den geschichtskulturellen Spielfeldern in der Lebenswelt der Jugendlichen außerhalb des Unterrichts von Bedeutung sind. Höchst relevant erscheint die Tatsache, dass Jugendliche ihre Erfahrungen sowie Zugangs- und Umgangsweisen mit variierenden Relevanzzuschreibungen ihrer geschichtskulturellen Spielfelder in den Unterricht mitbringen. Ausgehend davon nehmen sie die Unterrichtsangebote gemeinsam geteilt oder auch sehr unterschiedlich, aber keinesfalls völlig beliebig wahr, wie die grundsätzliche Übereinstimmung mit den von Meyer-Hamme (2009) und Nientied (2021) rekonstruierten Typen belegt. Damit lässt sich die zuvor aufgestellte These dahin gehend erweitern, dass wir es mit Blick auf historisches Lernen prinzipiell mit Lernenden zu tun haben, die sich im und neben dem Geschichtsunterricht gemeinsam geteilte themenspezifische Zuschreibungen von Relevanz und Bedeutung sowie Einsichten bezogen auf Geschichte aneignen. Ohne die Berücksichtigung dieser themenspezifischen Relevanzen und Bedeutungen, der damit verbundenen Subjektbezüge – oder gar gegen diese Relevanzzuschreibungen der Lernenden – kann kein historisches Lernen im Sinne der Einsichten in übertragbare Strukturen historischen Denkens stattfinden.

6.2 Deutungspraktiken im Spannungsfeld von Kolonialverharmlosung und Kolonialkritik sowie Versuchen der Perspektivenüberwindung und Ansätzen zur Perspektivenreflexion

Im Folgenden liegt der Fokus der Betrachtung auf den rekonstruierten Deutungspraktiken für die Umgänge mit den Kolonialfotografien sowie den dazugehörigen weiteren Bilddeutungen. In der Dreiecksgrafik bilden diese die untere Seite des Erhebungsdreiecks und erfassen somit schwerpunktmäßig die situierten Subjektperspektiven auf die Kolonialfotografien, obwohl, wie an den Spielregeln deutlich wurde, immer auch der Einfluss sich überschneidender Geschichtsunterrichtserfahrungen mitzudenken ist. Im Vergleich der für die Gruppen rekonstruierten Deutungspraktiken im Umgang mit den Kolonialfotografien und den weiteren Deutungen zeigt sich somit ein Spannungsfeld von Kolonialismus-Deutungen, die von Kolonialverharmlosung bis Kolonialkritik reichen. Damit gehen auch Umgangsweisen mit Perspektivität einher, die sich zwischen Versuchen der Perspektivenüberwindung und Ansätzen zur Perspektivenreflexion aufspannen lassen. Entlang dieses Spektrums lassen sich die jeweiligen Deutungspraktiken wie folgt positionieren:

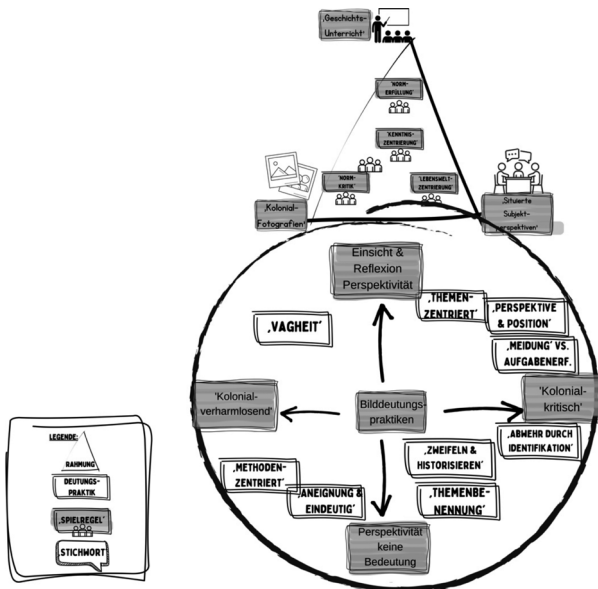


Abb. 18: Spannungsfeld der Deutungspraktiken zu Kolonialfotografien und zu den dazugehörigen weiteren Deutungen (eigene Darstellung)

Als ein Unterscheidungsmerkmal wurden die in den Deutungspraktiken jeweils rekonstruierten Kolonialismus-Deutungen der Gruppen herangezogen, um die inhaltliche Stoßrichtung der deutenden Umgangsweisen festzuhalten und die Praktiken auch vor dem gesellschaftlichen Spannungsfeld von Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte diskutieren zu können. Die in den Umgangsweisen mit den Kolonialfotografien und den dazugehörigen weiteren Deutungen rekonstruierten thematischen Positionierungen der Gruppen lassen sich grundlegend zwischen den Polen Kolonialverharmlosung und Kolonialkritik verorten. An dieser Stelle sei noch einmal betont, dass in den mehrstündigen Gesprächen und den diesbezüglichen Aushandlungsprozessen zwar durchaus mehrere Deutungen sowie Positionierungen zu Kolonialgeschichte zutage traten, anhand der Fallbeschreibungen und der Relationierung des ‚Was‘ mit dem ‚Wie‘ für die Gruppe lassen sich aber dominante Kolonialismus-Deutungen rekonstruieren. So umfassen z.B. auch kolonialverharmlosende Deutungspraktiken kolonialkritische Äußerungen, diese sind jedoch gegenüber dem ‚Wie‘ der Umgangsweisen und weiteren Äußerungen nachgelagert. Genauso finden sich in den als kolonialkritisch kategorisierten Bilddeutungspraktiken Tendenzen, die Zustimmung zu postkolonialen Umgangsweisen zum Ausdruck bringen. Dennoch sind die postkolonialen im Gegensatz zu kolonialkritischen Perspektiven nicht die dominanten, wie sich z.B. an den Reaktionen zu den weiteren Bildinterpretationen zeigt. So wird z.B. die Bildinterpretation von Kokou Azamede (2018), nach der das Tragen von Kolonisatoren einheimischen Trägern auch als Einkommensquelle gedient habe, von den Gruppen der *Kolonialkritiker:innen* als nicht kritisch genug abgelehnt und von den *Gegenwartsbezieher:innen* sogar als Verherrlichung interpretiert. Daher sind die Bilddeutungspraktiken *Perspektive und Position* und *Abwehr durch Identifikation* der Position Kolonialkritik zuzuordnen, wie sie im gesellschaftlichen Spannungsfeld von Umgängen mit Kolonialgeschichte aufgezeigt wurde (vgl. Kapitel 3.3). Deutlich wird somit, dass der Umgang mit postkolonialen Perspektiven für Jugendliche in mehrfacher Hinsicht ungewohnt ist, sodass die postkolonialen Bildinterpretationen von Azamede für alle Gruppen zunächst etwas völlig Neues darstellen. Dies stellt die Gruppen auch aufgrund der meist vorab bestehenden klaren Zweiteilung von Kolonisatoren und Kolonisierten vor Herausforderungen. Demgegenüber nehmen die Gruppen die Bildinterpretation von Jürgen Osterhammel als eine anerkannte Position wahr, wobei die Gruppen mit *normkritischer* Ausrichtung diese Bilddeutung in Zügen und v.a. aufgrund der Ausführungen zum „gelegentlichen Genozid“ ablehnen (Osterhammel 2009a, 5). Trotz der Unterschiede in den Deutungen von Kolonialismus lassen sich in den Gruppen gemeinsame

Tendenzen hin zu einer Position der Kolonialkritik feststellen. Diese Tendenz zu einer vordergründig dominanten kolonialkritischen Position, die Abweichungen davon als Verharmlosungen kennzeichnet, kann auch vor der Frage danach interpretiert werden, was die Jugendlichen in diesem Lernsetting und darüber hinaus auf dem Spielfeld Geschichtsunterricht als angemessene Umgangsweisen mit Geschichte erachten. So lässt sich anhand der hier festgestellten Tendenz die These formulieren, dass Jugendliche zumindest vordergründig die Position der Kolonialkritik als eine weitestgehend anerkannte Deutung von Kolonialgeschichte wahrnehmen. Ähnliches gilt für die Nutzung rassismuskritischer Sprache. So nutzte zwar keine der Gruppen das N-Wort, aber die Gruppen der *Kolonialkritiker:innen* sowie der *Gegenwartsbezieher:innen* bezeichneten bewusst und kontrolliert die abgebildeten Personen als Schwarze und *weiße* Menschen, während die anderen Gruppen in ihren Diskussionen teils suchend und teils sehr unsicher agierten, was auf eine fehlende Vertrautheit mit diesbezüglichen sprachsensiblen Konventionen hindeutet.

Nichtsdestotrotz verdeutlichen die Ergebnisse insbesondere der dokumentarischen Auswertung anhand von Deutungspraktiken, dass sich die Gruppen Jugendlicher zu dieser dominanten Konvention der Kolonialkritik unterschiedlich in Beziehung setzen. Dabei bringen sie kolonialverharmlosende Kolonialismus-Deutungen hervor und reproduzieren teilweise sogar koloniale Deutungsmuster bereits in ihren Bildbeschreibungen wie z.B. die *Konventionsanpasser:innen* (vgl. Kapitel 5.2). Dies deckt sich mit den Befunden von Ilse Porstner (2019) und Patrick Mielke (2020) dahin gehend, dass diese in den Lehrmaterialien und dem beobachteten Geschichtsunterricht ebenfalls keine postkolonialen Positionierungen feststellten. Mielke identifizierte ebenfalls Tendenzen in den Äußerungen der von ihm beobachteten Lernenden einer Klasse, die sich als kolonialverharmlosend interpretieren lassen und in denen koloniale Denkmuster reproduziert wurden (vgl. Kapitel 3.3). Demgegenüber unterstreichen die Ergebnisse der hier vorgelegten Studie, dass es Jugendliche gibt, die der Thematik eine hohe Bedeutung zuschreiben und die mit einer kolonialkritischen Position auch Subjektbezüge verbinden. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass hier mittels der dokumentarischen Auswertung von Bilddeutungspraktiken und der Rekonstruktion von darin dominanten Positionierungen zu Kolonialgeschichte eine Spannweite zwischen Kolonialverharmlosung und Kolonialkritik erkennbar wird, die Teile des gesamtgesellschaftlichen Diskurses um Kolonialgeschichte widerspiegelt. Damit bleibt festzuhalten, dass auch bei Jugendlichen grundsätzlich eine Pluralität der Kolonialismus-Deutungen vorzufinden ist, auch ohne dass offen extremistische Gruppen befragt wurden.

Die zweite Kontrastlinie, anhand derer sich die Deutungspraktiken unterscheiden lassen, ist der Umgang mit und damit verbundene Vorstellungen von Perspektivität. Dies bietet sich als weiteres Unterscheidungsmerkmal für die Deutungspraktiken an, da die Jugendlichen sowohl beim Umgang mit den Kolonialfotografien indexikalisch in den Bildern angelegten Perspektiven als auch bei den weiteren Bildinterpretationen standortgebundenen Aussagen begegnen. Außerdem wurden den Jugendlichen diesbezüglich im Abschluss explizite Fragen gestellt, in denen auch Ansätze für damit zusammenhängende Geschichtsbegriffe in den Fallanalysen rekonstruiert wurden. Im Ergebnis lassen sich die Deutungspraktiken der Gruppen und die darin angelegten Umgangsweisen mit Perspektivität entlang von Kontrastpositionen zu Perspektivität kategorisieren. Einerseits sind dies Umgangsweisen, die Perspektivität als etwas zu Überwindendes betrachten und ihr somit keine Bedeutung zuschreiben. Andererseits sind Umgangsweisen festzustellen, in denen von Perspektivität als *conditio sine qua non* ausgegangen wird und in denen Reflexionen bereits angelegt sind.

Deutungspraktiken, die auf der unteren Hälfte des Spannungsfeldes, also in der Überwindung von Perspektivität verortet werden, liegt somit ein perspektivitätsreduzierender Umgang mit Geschichte zugrunde. Konkret können hier folgende Deutungspraktiken identifiziert werden:

1. Die *Themenbenennung*: Der Umgang mit Kolonialfotografien im Zuge der *Themenbenennung* ist dadurch gekennzeichnet, dass neutral benannt werden soll, was auf der Fotografie zu sehen ist, wobei die Bilder möglichst nur mit neutralen Informationen beschrieben werden sollen.
2. Die Deutungspraktiken des *Zweifels und Historisierens* sowie der *Aneignung* sind hingegen davon geprägt, dass die Fotografie sowie die dazugehörigen Deutungen v.a. an die eigenen Kenntnisse angepasst und v.a. zu deren Bestätigung genutzt werden.

Gemeinsam ist diesen beiden Deutungspraktiken, dass die Perspektivität der verschiedenen Bildinterpretationen zwar anerkannt, aber als etwas behandelt wird, das es zu überwinden gilt, um genauere oder vermeintlich eindeutiger historische Kenntnisse zu erwerben. Dies äußerte sich in der Gruppe der *Geschichtsprofilier:innen* sogar darin, dass Rückfragen gestellt wurden, ob die Deutungen stimmen würden (vgl. Kapitel 5.4). Zugleich zeigt sich in der Auswahl von Aspekten, die an vorhandene Kenntnisse anschließen, sowie in dem Versuch, Unterschiede zwischen Deutungen über die Kategorien ‚wahr‘ und ‚falsch‘ zu bestimmen, ein Streben nach eindeutigen Kenntnissen und verlässlichen Aussagen über Vergangenes (vgl. Kapitel 5.4). Demzufolge werden diese

Deutungspraktiken weiter unten im Spannungsfeld angeordnet. Da sie zudem alle im Rahmen der Spielregel von *Kenntniszentrierung* auftreten, lassen sie sich auch als Tendenzen eines positivistischen Geschichtsbegriffs interpretieren, weil im gegebenen Rahmen die Annahme vertreten wird, dass es so etwas wie perspektivenunabhängige Informationen und Fakten sowie Kenntnisse gibt (Meyer-Hamme 2023, 142).

Im Gegensatz dazu lassen sich ebenfalls Deutungspraktiken rekonstruieren, aus denen hervorgeht, dass die weiteren Bildinterpretationen als standortgebundene sowie selektive Deutungen von Vergangenen behandelt werden. Hierzu zählen folgende Deutungspraktiken:

1. *Konventionsanpassung durch Vagheit*: Im Rahmen dieses Umgangs mit weiteren Bilddeutungen werden die Bildinterpretationen von Azamede als weitere Perspektive anerkannt, wobei sich die Jugendlichen allerdings bewusst vage dazu äußerten. So wurden zwar Einschränkungen in der Zustimmung zur Deutung bekundet und erwähnt, z.B. dass die Deutung niemals Teil einer Aufgabe im Geschichtsunterricht wäre, aber es wurde keine offene Kritik geübt. Hingegen wurde die Deutung von Osterhammel als eine mehrheits- und anschlussfähige Deutung akzeptiert (vgl. Kapitel 5.2).
2. *Themenzentrierung sowie Perspektive und Position*: Diese Umgänge mit den Kolonialfotos sind davon geprägt, die Bilder und Bildinterpretationen als selektive sowie perspektivische Deutungen zu behandeln. Darüber hinaus zeigen sich in der Deutungspraktik der *Perspektive und Position* im Umgang mit weiteren Bilddeutungen außerdem Ansätze zur Reflexion der eigenen standortgebundenen Perspektive (vgl. Kapitel 5.3).

Im Sinne der Zuordnung zu Geschichtsbegriffen lässt sich die Deutungspraktik der *Perspektive und Position* im Bereich eines kriteriengeleiteten konstruktivistischen Geschichtsbegriffs verorten, da z.B. Quellen als etwas angesehen werden, anhand dessen sich durchaus belastbare Aussagen treffen lassen (Meyer-Hamme 2023, 144–145). Außerdem wurden nicht nur die Perspektiven in den weiteren Deutungen anerkannt, sondern die Jugendlichen setzten sich selbst ebenfalls dazu in Beziehung und zeigten Ansätze zur Reflexion der eigenen Perspektive auf Kolonialgeschichte (vgl. Kapitel 5.3). Deutlich wird dabei, dass ein solcher Umgang neben dem Bedeutungszuspruch für die Thematik von den Jugendlichen auch ein hohes Maß an Ambiguitätstoleranz erfordert, denn die Bevorzugung bestimmter Perspektiven und das gleichzeitige Respektieren anderer Interpretationen sind teils gegenläufige Interessen und müssen in der Gruppe ausgehandelt werden.

Im Gegensatz dazu wird im Zuge des Umgangs der *Konventionsanpassung* durch *Vagheit* zwar die Perspektivität der weiteren Bildinterpretationen anerkannt. Allerdings wird auch davon ausgegangen, dass ‚positive‘ wie ‚negative‘ Perspektiven auf Kolonialismus den gleichen Geltungsanspruch haben. Des Weiteren werden Quellen als wenig bis gar nicht verlässlich bezeichnet, weil auch darin bereits Interpretationen angelegt seien. Die eigene Perspektive wird zudem als ‚neutral‘ und ‚dazwischen‘ wahrgenommen (vgl. Kapitel 5.2). Während die Annahme der eigenen Neutralität auf einen positivistischen Geschichtsbegriff hindeuten mag, zeigen sich in dem vagen bis teils sogar relativierenden Umgang mit den weiteren Perspektiven v.a. Tendenzen eines eher skeptizistischen Geschichtsbegriffs (Meyer-Hamme 2023, 143 f.). Nimmt man zudem die fehlende Bedeutungszuschreibung zur Thematik und die dahinterliegende Spielregel der *Normerfüllung* hinzu, wird deutlich, dass die eigene Neutralität auch als Ausdruck einer Strategie der *Konventionsanpassung* gelten kann. Diese zielt grundlegend darauf ab, die schulischen Aufgaben gut zu erledigen, sodass auch die Umgangsweisen mit Geschichte und die darin angelegten Geschichtsbegriffe sehr durch die Rahmungen der Aufgaben bestimmt werden. Außerdem ist die *Konventionsanpassung* der Jugendlichen davon geprägt, sich möglichst im Mainstream zu verorten und sich nicht zu deutlich zu positionieren. Exemplarisch wird daran ersichtlich, dass wir es in der Praxis bei Jugendlichen häufig mit Mischformen von Geschichtsbegriffen sowie mit Einflüssen durch Relevanzzuschreibungen zu den jeweiligen historischen Thematiken zu tun haben. Diese Zuschreibungen sind geprägt von Modi des Umgangs, die sich Jugendliche für bestimmte Spielfelder wie den Geschichtsunterricht angeeignet haben und die darüber die Art und Weise der Umgänge mit Geschichte und die damit verbundenen Geschichtsbegriffe als Rahmen mitprägen.

Insgesamt ist somit eine Bandbreite an Umgangsweisen sowie damit einhergehenden Vorstellungen von Perspektivität bei den befragten Jugendlichen zu konstatieren. Diese reichen von Versuchen der Überwindung von Perspektivität und der diesbezüglichen Gleichgültigkeit über die Abwehr ausgewählter Perspektiven bis hin zu Ansätzen ihrer Reflexion. Demzufolge lässt sich für die Umgänge mit Perspektivität bei Jugendlichen Folgendes festhalten: Ähnlich wie in den Untersuchungen v.a. von Rosalyn Ashby und Peter Lee (2000) sowie in Ansätzen auch bei Matthias Martens (2010) und Christian Spieß (2014) wird deutlich, wie sich Jugendliche in ihren Umgängen mit Geschichte auch anhand der darin angelegten Umgänge mit Perspektivität unterscheiden. Dabei deuten die hier festgestellten Deutungspraktiken auf eine noch größere Bandbreite an Umgängen mit Perspektivität sowie dahinterliegenden Geschichtsbegriffen hin.

Denn neben positivistischen und z.T. auch kriterienbezogenen-konstruktivistischen Umgängen mit Geschichte und diesbezüglichen Geschichtsbegriffen zeigen sich in den hier identifizierten Deutungspraktiken Jugendlicher auch skeptizistische Ansätze für Umgänge mit Geschichte. Außerdem ist hinzuzufügen, wie im Zuge der Spielregel der *Normerfüllung* deutlich wird, dass Jugendliche ihr Verständnis von Geschichte sehr stark an den Rahmungen sowie Erwartungen der Aufgaben ausrichten, weswegen Umgänge zur Aufgabenerfüllung nicht automatisch als positivistisch zu kategorisieren sind.

Zweitens geht aus den Ergebnissen hervor, dass immerhin einige der befragten Jugendlichen unter den Bedingungen dieses Settings zu einer Reflexion ihrer Perspektivität fähig sind, aber nur teilweise auch die Bereitschaft für eine solche Reflexion mitbringen. Zur weiteren Erklärung dieses Sachverhaltes wird im Folgenden auf die Zusammenhänge der beiden Kontrastlinien der inhaltlichen Positionierung und des Umgangs mit Perspektivität eingegangen. Dies soll einerseits verdeutlichen, dass bestimmte Vorstellungen von Perspektivität nicht notwendigerweise mit inhaltlichen Deutungen sowie Positionierungen zu Kolonialismus einhergehen, wie sich u.a. daran zeigt, dass alle vier Felder besetzt sind. Andererseits ist die inhaltliche Positionierung zur Thematik nicht zu verstehen, ohne die Umgangsweisen mit Perspektiven zu berücksichtigen, was wiederum mit der Themenabhängigkeit der Deutungspraktiken korreliert. Am ehesten wird dies an der Deutungspraktik *Abwehr durch Identifikation* deutlich: Zwar erkennen die *Gegenwartsbezieher:innen* die Perspektivität der weiteren Bildinterpretationen, diese wird allerdings aufgrund der Subjektbezüge zur Thematik Kolonialgeschichte und der Identifikationen mit Kolonisierten als ‚zu positiv‘ abgewehrt. Ähnliches gilt für die Deutungspraktik der *Methodenzentrierung vs. Meidung* und für den entsprechenden Umgang mit den Kolonialfotografien. Die Perspektiven der Kolonialfotografien erscheinen hier unvereinbar mit den eigenen Perspektiven und der darin ausgedrückten Fokussierung auf das „Leid der Schwarzen Menschen“. Daher werden die Bilder und die darin angelegten Perspektiven zunächst nicht diskutiert, vielmehr wird auch sprachlich dazu eine Distanz aufgebaut (vgl. Kapitel 5.6).

Damit lässt sich für die Deutungspraktiken, die die Perspektivität von historischen Deutungen anerkennen und verhandeln, Folgendes resümieren: Der weitere Umgang mit der im Bild angelegten Perspektivität sowie den Perspektiven in den weiteren Bildinterpretationen hängt sowohl von den Geschichtsbegriffen als auch von den Relevanzzuschreibungen zur Thematik und der damit einhergehenden Positionierung ab. So werden bei fehlender Relevanzzuschreibung die Perspektiven zwar anerkannt, aber sie bestehen eher vage nebeneinan-

der, auch weil eine Positionierung abseits mehrheitsfähiger Deutungen bewusst vermieden wird. Hingegen werden bei sehr hoher Relevanz einzelne Perspektiven, die nicht zur eigenen passen, zwar als solche erkannt, aber entschieden abgewehrt. Insgesamt lässt sich für die auch im Zuge historischen Lernens geforderte Reflexion von Perspektiven sowie der eigenen Standortgebundenheit folgende These aufstellen:

Damit eine Reflexion von Perspektivität erfolgen kann, bedarf es zum einen der Erfahrungen im Umgang mit Perspektiven samt eines Geschichtsbegriffs, der von Perspektivität als Merkmal historischer Aussagen ausgeht. Zum anderen ist – wie für die themenabhängigen Erfahrungen, die im Unterricht gemacht werden – eine Relevanzzuschreibung bezogen auf den historischen Gegenstand nötig, die nicht zu niedrig, aber auch nicht zu hoch ausfallen darf, damit die Reflexion weder gleichgültig noch zu persönlich erscheint. Es bedarf somit nicht nur der Übung der Fähigkeiten und expliziten Einsichten in Perspektivität als Strukturmerkmal historischen Denkens, sondern die Reflexion von Perspektivität hängt auch von der themenabhängigen Bereitschaft der Jugendlichen zur Reflexion ab.

Wiederum ist damit zu erkennen, wie unterschiedlich die diskutierten Materialien und die darin angelegten Perspektiven verstanden und behandelt werden, auch wenn dies grundlegend vor dem Hintergrund der situierten Subjektperspektiven und der sich darin zeigenden Erfahrungen mit Geschichtsunterricht sowie der Thematik Kolonialgeschichte vollzieht. Hervorzuheben ist diesbezüglich, wie gefestigt die Positionen dazu bei den Jugendlichen sind, so dass sie diese selbst nach der Auseinandersetzung mit den weiteren Deutungen kaum verändern. Ähnlich ließ sich dies auch in den Studien von Meik Zülsdorf-Kersting für Holocaustdeutungen (2007), bei Christian Mathis für Deutungen zur Französischen Revolution (2015a) sowie auch in Teilen bei Martens (2010) Untersuchungen der Umgänge mit Darstellungen zu Karl dem Großen und Martin Luther bereits feststellen (vgl. Kapitel 2.2). Insgesamt wird daran ersichtlich, dass die jeweiligen Deutungspraktiken der Gruppen ähnlich wie die Geschichtsunterrichtserfahrungen nicht nur als unterschiedliche Kolonialismus-Deutungen oder verschiedene Umgangsweisen mit Perspektivität zu lesen sind. Vielmehr zeigen sich darin die über geschichtskulturelle Sozialisation erworbenen, gemeinsam geteilten und für angemessen befundenen Spielregeln zu Umgangsweisen mit Kolonialgeschichte und wie beständig diese sind.

6.3 Spannungsfeld der Bildpositionen: Von Bildern als Methode bis hin zu den Erkenntnispotenzialen von Bildquellen sowie variierenden Forderungen zu Umgängen mit Bildern im Geschichtsunterricht

Mit der Fokussierung der Untersuchung auf Spielregeln Jugendlicher am Beispiel von Kolonialfotografien geraten auch weitere, über die Umgangsweisen mit Perspektivität hinausgehende Aspekte in den Bildumgangsweisen der Jugendlichen in den Blick. Diese Aspekte werden im Folgenden unter Rückbezug auf die im Forschungsdiskurs um Bildstudien festgestellten Tendenzen genauer dargelegt (vgl. Kapitel 2.1). Diese weiteren Befunde zu gemeinsam geteilten Bildumgängen sind zudem vor den von den Jugendlichen verhandelten Erfahrungen mit Bildumgängen aus dem Geschichtsunterricht sowie den normativen Aussagen zum zukünftigen Umgang damit im Unterricht zu diskutieren. An dieser Stelle sei noch einmal betont, dass damit keinesfalls das eigentliche Unterrichtshandeln in den Blick gerät. Dabei lässt sich folgendes Spannungsfeld erkennen:

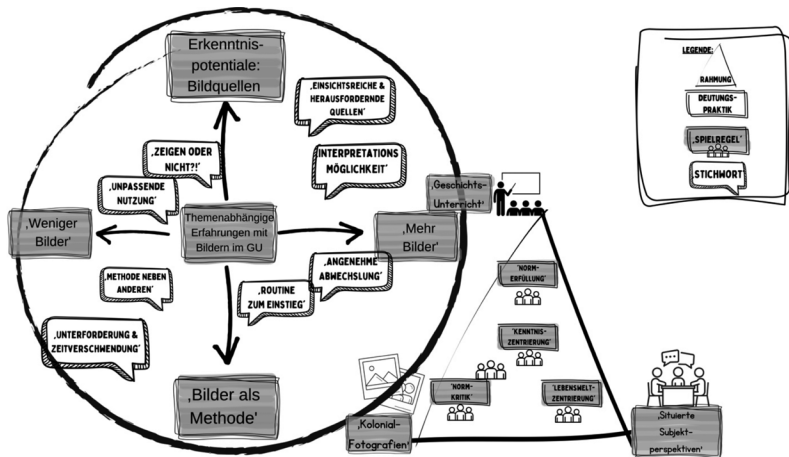


Abb. 19: Spannungsfeld Erfahrungen und Positionierungen zu Bildumgangsweisen (eigene Darstellung)

Grundlegend wird, wie in der Grafik durch die Platzierung auf der linken Seite des Erhebungsdreiecks veranschaulicht, das Verhältnis zwischen Geschichtsunterricht und Kolonialfotografien und somit auch von Umgängen mit Bildern im Unterricht allgemein fokussiert. Dabei ist im Hinblick auf die vorherigen Span-

nungsfelder und Seiten hervorzuheben, dass die Äußerungen der Jugendlichen als Sprechblasen zu Stichworten grafisch abgebildet sind, um die hier z.T. auch normativen Positionen sowie Aussagen mit Blick auf den Geschichtsunterricht wiederzugeben. Da es sich um Aussagen zum Geschichtsunterricht aus einer Außenperspektive handelt und nicht etwa um die Beobachtung von Handeln im Unterricht, ist die Linie dieser Seite zudem schwach gezeichnet. Die hier festgestellten Umgangsweisen und Positionen zum Lernen mit Bildern sind somit als relationale Blicke auf das Handeln mit Bildern im Geschichtsunterricht zu verstehen. Dennoch geraten zum einen über das ‚Wie‘ aus den Deutungspraktiken anhand von Kolonialfotografien und z.T. auch über die Bildlernerfahrungen aus situierter Subjektperspektive konjunktive Anteile in den Blick, sodass sich in Kombination mit den an Kolonialfotografien gezeigten Umgängen Aussagen über gewohnte sowie als angemessen wahrgenommene Routinen zu Bildumgangsweisen aus dem Unterricht ableiten lassen.

Zunächst lässt sich zur Kategorisierung der Äußerungen der gemeinsam geteilten Erfahrungen zu den Umgängen mit Bildern im Geschichtsunterricht – ähnlich wie für die Geschichtsunterrichtserfahrungen und Deutungspraktiken – wiederum eine Kontrastlinie der Befunde entlang der Bedeutungszuschreibungen zur Beschäftigung mit historischen Bildern allgemein und zu Kolonialfotografien im Besonderen ableiten. Zum einen finden sich Erfahrungen, anhand derer ersichtlich wird, dass die Beschäftigung mit Bildern im Geschichtsunterricht lediglich eine schulisch routinisierte Methode darstellt. Hierzu wird von der Präsentation von Bildern als einer einfachen Aktivität für Lernschwächere zum Einstieg in das Unterrichtsgeschehen gesprochen und diese teils sogar als Zeitverschwendung bewertet, wie z.B. von den *Konventionsanpasser:innen* (vgl. Kapitel 5.2). Ähnliche Ansätze finden sich in Aussagen zu Umgangsweisen mit Bildern bei den *Geschichtsprofilier:innen*, die dies v.a. als eine Methode betrachten, die allerdings „nicht alle zwei Wochen“ praktiziert werden müsse (vgl. Kapitel 5.4). Bestenfalls wird eine solche Ansicht von Bildern als Unterrichtsmethode wie bei den *Kenntnisbevorzuger:innen* oder auch den *Gegenwartsbezieher:innen* allgemein als eine Art angenehme Abwechslung von der sonst eher textlastigen Unterrichtsroutine wahrgenommen (vgl. Kapitel 5.5 u. 5.6). Dabei wird ebenfalls ersichtlich, dass die immer gleiche Routine des Bildumgangs für einige Lernende auch etwas Angenehmes darstellt, weswegen nach ihrer Auffassung gerne mehr Bilder vorkommen dürfen. Demgegenüber äußern Jugendliche auch die Erfahrung, mit Bildern die Möglichkeit zum Üben von „Interpretationen“ zu verbinden, so wie es kurz in der Gruppe der *Geschichtsprofilier:innen* aufblitzt, dann aber nicht dominant wird (vgl. Kapitel 5.4). Daneben gibt es

Jugendliche, die die Beschäftigung mit Bildern als herausfordernde, aber ein-sichtsreiche Quellen auch im Geschichtsunterricht erfahren haben, wie v.a. bei den *Kolonialkritiker:innen* erkennbar ist (vgl. Kapitel 5.3). Andererseits stellen insbesondere Kolonialfotografien für die *Gegenwartsbezieher:innen* eine sehr emotionale und teils sogar verstörende Quelle dar (vgl. Kapitel 5.6).

Grundlegend zeigt sich damit für Bildlernerfahrungen im Geschichtsunterricht ein ähnliches Spannungsfeld wie für Geschichtserfahrungen generell im Sinne der Spannungslinie von variierenden Relevanzzuschreibungen, wobei sich dies im Einzelnen zwischen den Polen Bilder als Unterrichtsmethode und Bilder als einsichtsreiche Quellen verorten lässt. Darin wird wiederum tendenziell die Auffassung deutlich, dass Bilder einfach seien, wie dies bereits z.B. Birte Wolfrum und Michael Sauer (2007) in ihrer Fragebogenstudie als eine verbreitete naive Einstellung zu Bildern feststellten. Im Zusammenhang mit den Schilderungen der Gruppen zum Umgang damit im Unterricht ist allerdings zu erkennen, dass diese Einstellungen und auch die entsprechenden späteren Umgangsweisen in Erfahrungen der hauptsächlichen Nutzung von Bildern zum Themeneinstieg oder als Abwechslung von schriftlichen Quellen eingebettet sind, wie es v.a. die *Konventionsanpasser:innen* und die *Geschichtsprofilier:innen* sowie auch die *Kenntnisbevorzuger:innen* und allgemein für Bilder auch die *Gegenwartsbezieher:innen* zum Ausdruck bringen. An dieser Stelle sei noch einmal an Roland Bernhards Befunde zur Nutzung von Bildern und v.a. Fotografien im Klassenraum erinnert, wonach diese meist der Illustration oder als Zusatzinformation dienen (2017).

Darüber hinaus wird hinsichtlich der Unterrichtsrouninen und des darüber angeeigneten konjunkativen Wissens zu Umgangsweisen mit Bildern in den Fallrekonstruktionen ersichtlich, dass vielen Gruppen zudem der Dreischritt als explizite Spielregel geläufig ist. Die jeweiligen Bildumgangsweisen verdeutlichen dann jedoch, wie sich die Gruppen ganz unterschiedlich in ein Verhältnis dazu setzen, um ihre gemeinsam geteilten Kolonialismus-Deutungen zum Ausdruck zu bringen. Während die *Konventionsanpasser:innen* ihren Umgang mit den Kolonialfotografien im Zuge ihrer *Methodenzentrierung* klar am Dreischritt ausrichten, die Schrittfolge sehr dezidiert versuchen einzuhalten und sich selbst teilweise ermahnen, die Kolonialfotografien noch nicht zu deuten, nennen die *Geschichtsprofilier:innen* die schulische Regel, um diese dann zu unterlaufen und ihre Kenntnisse zur Kolonialgeschichte direkt auf das Bild zu übertragen. Demgegenüber zögern die *Gegenwartsbezieher:innen*, Ergebnisse ihrer Bildbetrachtung zu explizieren. Sie formulieren erst nach einigem Abwarten eine erste Beschreibung im Konjunktiv, um sich dann über die Formulierung des

eigenen Bildtitels, „das Leid der Schwarzen Menschen“, v.a. in ihrer Kritik an diesen Kolonialfotografien zu äußern (vgl. Kapitel 5.6). Völlig anders gehen die *Kolonialkritiker:innen* vor: Sie einigen sich zuerst auf die Thematik und ihre Position dazu, erst dann schärfen sie diese in der weiteren Diskussion an einzelnen Details auf den Fotografien. Dabei vergleichen sie das Bildmaterial mit weiteren ihnen geläufigen Motiven von Kolonialfotografien (vgl. Kapitel 5.3).

All diesen Bildumgangsweisen ist gemeinsam, dass die Kolonialfotografien und die darin wahrgenommenen Perspektiven meist als Abbilder von Vergangenheit und tendenziell als Abbilder einer damit verbundenen historischen Deutung behandelt werden. Dabei fallen die Deutungen und somit das, was mit dem Gesehenen auf den Kolonialfotografien verbunden wird, in jeder Gruppe unterschiedlich aus. Die Deutungen können entweder als kolonialkritische oder kolonialverherrlichende Positionen kategorisiert werden, wie bereits im vorherigen Teilkapitel aufgezeigt wurde (vgl. Kapitel 6.2). Die Kolonialfotografien werden von den Jugendlichen als narrative Abkürzungen genutzt und entsprechend den ihnen dazu geläufigen historischen Kenntnissen mit Bedeutung sowie Deutungen aufgeladen. Dies geschieht unabhängig davon, wie sehr sie sich an den Dreischritt halten oder nicht. Wie bereits von Bodo von Borries (1988) und Meik Zülsdorf-Kersting (2011) zu Umgangsweisen mit Fotografien zur Thematik Nationalsozialismus und Holocaust festgestellt (vgl. Kapitel 2.1 und 2.2), werden die Fotografien also zunächst subjektiv vor den eigenen Kenntnissen sowie Positionierungen zu Kolonialgeschichte und somit den gemeinsam geteilten historischen Orientierungen wahrgenommen und entsprechend gedeutet, wobei sich die Jugendlichen aufgrund der situierten Subjektperspektiven in den Gruppen in ihren Betrachtungsweisen gemeinsam ergänzen. Am offensichtlichsten wird dieses Phänomen an der Gegenüberstellung der Bildumgänge der *Konventionsanpasser:innen* und ihrer *Methodenzentrierung* sowie an den *Kolonialkritiker:innen* und ihrer *Themenzentrierung*. In ihren Aushandlungsprozessen thematisieren beide Gruppen den Aspekt der Bekleidung der Schwarzen sowie weißen Personen auf den Fotografien, der auf der indexikalischen Ebene in den Fotografien angelegt ist und Ansätze für Proto-Narrationen zu Kolonialismus enthält. Während die *Konventionsanpasser:innen* die Schwarzen Personen als wenig bekleidet und arm im Rahmen ihrer Vorstellungen eines typischen Bildes für Afrika deuten (vgl. Kapitel 5.2), nehmen die *Kolonialkritiker:innen* die Schwarzen Personen als für damalige Verhältnisse gut gekleidet wahr und interpretieren die Fotografien somit als Versuch von Kolonialherren, Vorteile der Zivilisierung Afrikas darzustellen. Entsprechend interpretieren sie die Fotografie als „Symbolbild“ dafür, wie „Weiße sich selbst gesehen“ hätten. Dies wird

später in Ansätzen auch dahin gehend weiter eingeordnet und reflektiert, dass es andere, schlimmere Fotografien von Gräueltaten aus dieser Zeit gebe (vgl. Kapitel 5.3). Beide Gruppen gehen in ihren Umgängen mit den Fotografien somit grundsätzlich davon aus, dass diese Fotografien im Hinblick auf Kolonialgeschichte das Verhältnis von Kolonisatoren und Kolonisierten besonders anhand der Kleidung ‚abbilden‘. Allerdings kommen sie zu völlig unterschiedlichen Bildinterpretationen und Überlegungen, wofür dies im Rahmen der Kolonialfotografien sowie im Zuge von Kolonialgeschichte stehen könnte.

Hieraus lässt sich ein Erklärungsansatz ableiten, warum stärker normativ angelegte Studien zu Bildungsgängen häufig zu der Feststellung gelangen, dass Bilder als Abbilder von etwas meist unkritisch wahrgenommen und nur selten quellenkritisch z.B. auf die im Bild angelegten Betrachtungsweisen sowie Perspektiven befragt werden (vgl. Kapitel 2.1): Es sind eben zu einem großen Teil die subjektiven Deutungen sowie Positionierungen der Betrachtenden, auf deren Basis sie diese Fotografien betrachten und deuten. Bilder – und auch diese Kolonialfotografien – enthalten höchstens „Proto-Narrationen“, um mit Andreas Körber zu sprechen (Körber 2006, 171), der Rest muss durch die Vorstellungen und Orientierungen der Jugendlichen gefüllt werden. In diesem Prozess greifen sie auf angeeignete standortgebundene Sehgewohnheiten samt den darin enthaltenen Zeitdifferenzvorstellungen zurück. Denn nur so lassen sich die in den Fotografien angelegten indexikalischen Spuren für Vergangenes mit Bedeutung aufladen und historisch deuten. Folglich fällt es den Gruppen Jugendlichen auch in diesem Gesprächssetting schwer, ad hoc eine kritische Distanz zu den in den Fotografien angelegten Betrachtungsweisen einzunehmen und diese gar kritisch zu reflektieren. Nur die Gruppen der *Kolonialkritiker:innen* und *Gegenwartsbezieher:innen* nehmen eine größere kritische Distanz zu den in den Fotografien angelegten kolonialen Perspektiven ein, weil sie die Fotografien von einer gefestigten kolonialkritischen Position aus betrachten können.

Als zweite Gemeinsamkeit hinsichtlich der Bildungsgangsweisen lässt sich festhalten, dass alle Gruppen davon ausgehen, dass sich ihre Deutung in den Fotografien zeigt, womit sie den Fotografien einen Evidenzcharakter zusprechen. Exemplarisch lässt sich dies an der späteren Diskussion in der Gruppe der *Gegenwartsbezieher:innen* um das Zeigen oder Nicht-Zeigen von Kolonialfotografien verdeutlichen. Trotz der Tendenz der demütigenden Darstellung Schwarzer Menschen in den Kolonialfotografien wird als Argument angeführt, dass diese Fotografien gezeigt werden müssten, um bekannt zu machen, wie *weiße* Menschen in der Kolonialzeit Schwarze Menschen behandelten (vgl. Kapitel 5.6). Wiederum wird deutlich, dass Fotografien auch aufgrund des darin

angelegten Evidenzanspruches als physikalisches Abbild von etwas und somit auch von Jugendlichen als Beweise für damit verbundene historische Deutung genutzt werden. Das, was damit historisch bewiesen werden soll und mit welcher historischen Deutung von Kolonialismus es im Einzelnen verbunden wird, fällt aufgrund der Eigenschaften solcher Symbolbilder als mehrdeutige narrative Abbriviaturen allerdings höchst unterschiedlich aus und hängt von den situierten Subjektperspektiven sowie den Positionierungen in den Gruppen ab. Geschichtsdidaktisch gewendet lässt sich somit feststellen, dass die hier befragten Jugendlichen den Fotografien generell eine empirische Triftigkeit im Sinne von Abbildern zusprechen. Allerdings bleiben die unterschiedlichen, damit verbundenen normativen Betrachtungsweisen sowie Deutungen dahinter meist implizit und somit später auch unreflektiert. Dies mag auch erklären, warum die Betrachtungsweisen und Positionen der Jugendlichen, wenn sie sich einmal in der Gruppe formiert haben, so beständig sind, dass alle Gruppen auch nach der Hinzugabe von Kontextinformationen sowie weiterer Bilddeutungen bei den von ihnen verfassten Bildtiteln bleiben und diese nicht signifikant überarbeiten.

Zusammenfassend bleibt für die Erfahrungen sowie Umgangsweisen mit Bildern bei den Jugendlichen in diesem Sample festzuhalten, dass Bildumgangsweisen aus dem Geschichtsunterricht zum einen Relevanzzuschreibungen der Beschäftigung mit historischen Bildern hervorrufen oder auch verringern können. Bilder und Bildumgangsweisen können als eine lästige oder angenehme methodische Abwechslung im Unterricht wahrgenommen werden, wobei hiermit auch die Herausforderung der Interpretation und Deutung von Vergangem verbunden wird. Wichtig ist die Erkenntnis, dass insbesondere der Dreischritt bei Jugendlichen eine gemeinsam geteilte Routine im Sinne einer expliziten Spielregel zum Umgang mit Bildern darstellt. Die Jugendlichen prägen im Verhältnis dazu jedoch eigene Umgangsweisen aus, in denen auch die generellen Spielregeln der Umgänge Jugendlicher mit Geschichte deutlich werden. Generell lässt sich als Gemeinsamkeit für die Bildumgangsweisen erkennen, dass die Betrachtungsweisen und Deutungsweisen von Kolonialfotografien standortgebunden sind. Entsprechend unterschiedlich sind die Lesarten seitens der Jugendlichen, die anhand der Fotografien bei ihnen bereits bestehende gemeinsam geteilte Vorstellungen und Deutungen reproduzieren und dabei den Fotografien in Kombination mit ihrer Deutung grundlegend eine empirische Triftigkeit zusprechen. Wichtig ist auch festzustellen, dass diesen subjektiven, gemeinsam geteilten historischen Orientierungen im Extremfall durch den Bezug auf die Methodik des Dreischritts ein objektiver Anstrich verliehen wird, kombiniert mit der damit häufig einhergehenden Vorstellung, dass sich Fotografien neutral

beschreiben lassen. Die hier herausgearbeiteten Erfahrungen und Routinen zu Bildungangsweisen führen in Kombination mit den jeweiligen Deutungen von Kolonialismus nur selten dazu, dass die Jugendlichen ihre eigenen standortgebundenen Betrachtungen sowie Deutungen der Fotografien kritisch reflektieren.

7. Fazit und abschließende Thesen

Im Zuge der vorliegenden Untersuchung wurden Einsichten zu Deutungspraktiken sowie dahinterliegenden Spielregeln im Umgang mit Geschichte aus dem Forschungs- sowie Theoriediskurs entwickelt, unter dokumentarischen Ansätzen analysiert und anhand einer empirischen Erhebung rekonstruiert. Für eine abschließende Einordnung und Kontextualisierung der Ergebnisse werden im Sinne des hier verfolgten rekonstruktiven sowie hypothesengenerierenden Vorgehens empirisch begründete Thesen zu weiteren Umgangsweisen mit Bildern im Konkreten, zum historischen Lernen im Allgemeinen sowie zur weiteren Theoriegenerierung im Bereich der Geschichtsdidaktik formuliert (Bohnsack 2021, 32 f.). Zunächst wird dazu auf die Frage eingegangen, wie Jugendliche vor dem Hintergrund der teils widersprüchlichen und sich wandelnden gesellschaftlichen Bezüge auf Kolonialgeschichte mit geläufigen Kolonialfotos und dazugehörigen kontroversen Deutungen umgehen. Abschließend geht es dann über die Ergebnisse zu Deutungspraktiken, diesbezüglichen Umgangsweisen mit Perspektivität und Erfahrungen mit Geschichtsunterricht um allgemeine Einsichten und Thesen zu Spielregeln für gemeinsam geteilte Umgangsweisen mit Geschichte.

Bildungsweisen mit Kolonialfotos

Ausgehend von dem in der Einleitung vorgestellten Beispiel der zunächst abgedeckten kolonialen Bilder wurde im Laufe der Arbeit aufgezeigt, wie in Kolonialfotos einerseits koloniale sowie rassistische Spuren und Deutungsansätze angelegt sind (vgl. Kapitel 3.4). Die Auseinandersetzung mit den hier untersuchten Kolonialfotos führte andererseits jedoch nicht automatisch zur Reproduktion kolonialer oder rassistischer Denkmuster bei allen Jugendlichen. Vielmehr zeigte sich an den unterschiedlichen Deutungen von Kolonialismus und Lesarten der Jugendlichen zu den Kolonialfotos des Hängemattenmotivs im Spannungsfeld von Kolonialverharmlosung bis Kolonialkritik, dass sie zu ganz unterschiedlichen Bilddeutungen gelangen, welche die geläufigsten Grundpositionen des gesellschaftlichen Diskurses um Kolonialgeschichte widerspiegeln. Damit wird grundlegend deutlich, dass auch Kolonialfotos mehrdeutige Bilder sind und die mit ihnen verbundene historische Deutung größtenteils von den Identifikationen, Perspektiven und Deutungen der betrachtenden Subjekte abhängt. Bei einigen Gruppen des Samples konnte festgestellt werden,

dass sie koloniale Deutungen und Stereotype reproduzierten, wie sich ebenfalls in den Studien von Patrick Mielke und Ilse Porstner trotz des teils kolonialkritisch gerahmten Materials zeigte (vgl. Kapitel 3.3). Aus den Beispielen der hier durchgeführten Fallrekonstruktionen zu den *Konventionsanpasser:innen* sowie auch den *Geschichtsprofilier:innen* wird die Latenz dieser Deutungen und Stereotype deutlich. Diese kolonialen Stereotype sowie häufig damit einhergehende Vorstellungen von Rassismus sind wiederum als ein Ausdruck strukturellen Rassismus zu deuten, wie sie Aladin el Mafaalani als die dominante Form ansieht. Demnach stellen Vorstellungen von Rassismus „heute ein eher latentes und indirektes gesellschaftliches Strukturierungsprinzip“ dar und werden weitestgehend „auch ohne Absicht und bösen Willen“ aufgrund von Strukturen sowie Routinen dennoch ständig reproduziert (Mafaalani 2021, 16–17). Exemplarisch wird das daran deutlich, dass selbst in der Problematisierung von Kolonialgeschichte eine Gruppe koloniale Stereotype, wie z.B. Vorstellungen vom ‚edlen Wilden‘, reproduziert (vgl. Kapitel 5.4). Somit ist nicht intentionaler Rassismus mit el Mafaalani auch als ein Ausdruck von etwas Strukturellem zu deuten, das auf das gemeinsam geteilte Erfahrungswissen in einer *weißen* Mehrheitsgesellschaft zurückzuführen ist (Mafaalani 2021, 16–19). Dies und die darin angelegten Deutungspraktiken mit ihrem historischen Ursprung im Kolonialismus gilt es demnach zu problematisieren sowie als etwas Strukturelles zu reflektieren.

Allgemein treten in den Bildumgangsweisen zunächst v.a. standortbedingte Deutungen von Kolonialgeschichte samt der darin enthaltenen Relevanzzuschreibungen zutage. Diese sind allerdings nicht völlig individuell, sondern verweisen auf grundsätzliche gesellschaftliche Positionen bezogen auf Kolonialgeschichte, weshalb sie als Aspekt geschichtskultureller Sozialisation interpretiert werden können. Die Kolonialfotografien allein reproduzieren dabei (noch) keine kolonialen Deutungsmuster, vielmehr fungieren die Kolonialfotografien im Sinne narrativer Abbräufuren als Auslöser für betrachtende sowie deutende Subjekte, um ihre gemeinsam geteilten und somit gesellschaftlich angeeigneten historischen Betrachtungsweisen zu äußern und die Fotografien als Abbilder dessen zu betrachten. Dabei zeigt sich, wie herausfordernd es ist, zum einen die in der Fotografie angelegten Perspektiven und zum anderen die eigenen Perspektiven darauf zu erkennen. Bilder und speziell Fotografien sind sehr komplexe historische Quellen und enthalten mehrere Ebenen von Perspektivität, wie bereits Bodo von Borries in seinen ersten Ausführungen dazu 1988 hervorhob (vgl. Kapitel 2.1). Hinzu kommt, dass mit Fotografien zudem ein Evidenzanspruch verbunden wird, der nicht nur für Jugendliche eine enorme Herausforderung darstellt, sondern auch in die gesellschaftlich verbreitete Praktik der Nutzung

von Fotografien als Beweisbilder eingebunden ist. Entsprechend verwundert es nicht, dass alle hier befragten Gruppen die Bilder als Abbilder für ihre Deutungen von Kolonialismus behandeln.

Erwähnenswert ist diesbezüglich, dass an einigen Schilderungen der Gruppen zu den gewohnten Bildumgangsweisen aus dem Unterricht ersichtlich wird, dass mit Bildern häufig genau der didaktischen Intention entgegengesetzte Lernerfahrungen verbunden werden. So bestehen bei den befragten Jugendlichen Lernerfahrungen mit Bildern, in denen Bildumgangsweisen als eine Unterforderung und Zeitverschwendung oder bestenfalls als eine angenehme Abwechslung von Textinhalten verstanden werden (vgl. Kapitel 6.3). Hinzu kommt die explizite Spielregel des Dreischritts, die im Extremfall bei Jugendlichen wie den *Konventionsanpasser:innen* dazu führt, dass checklistenartig mit Kolonialfotografien umgegangen wird. Eine indexikalische Ebene der im Bild angelegten Perspektiven sowie auch die subjektive Ebene der dabei produzierten Bilddeutung werden dadurch jedoch eher objektiviert als kritisch hinterfragt. Daraus kann geschlossen werden, dass es den Jugendlichen u.a. auch aufgrund dieser Lernroutinen zu Bildern nicht bewusst ist, dass sie selbst auch unter Einhaltung von Bildmethodiken Teil einer aus der Gegenwart formulierten Deutung der Kolonialfotografien sind. Wie bedeutsam positive Lernerfahrungen zu Bildquellen auch für weitere kritische sowie reflektierte Umgänge mit Bildern sind, wird hingegen an den *Kolonialkritiker:innen* und ihren von der Wahrnehmung der Selektivität sowie Perspektivität der Fotografien geprägten Bildpraktiken deutlich. Daneben soll nicht unerwähnt bleiben, dass gerade die Präsentation von Kolonialfotografien auch zur Ablehnung der Beschäftigung mit der Thematik Kolonialgeschichte führen kann, wenn, wie bei den *Gegenwartsbezieher:innen*, stark emotionalisierende Subjektbezüge und Identifikationen bestehen. Entsprechend stellt sich die in dieser Gruppe zum Umgang mit Kolonialfotografien verhandelte Frage des Zeigens oder Nicht-Zeigens von kolonialen Bildern auch für den Geschichtsunterricht und kann als geschichtskulturelle Kontroverse eventuell sogar den Ausgangspunkt der Beschäftigung mit kolonialen Bildern bilden. Zusammenfassend lässt sich zudem folgende Einsicht zu den untersuchten Umgängen mit Kolonialfotografien festhalten:

Umgangsweisen mit gesellschaftlich geläufigen Symbolbildern finden – unabhängig davon, ob es im Rahmen eines bestimmten methodischen Vorgehens zur Bildinterpretation geschieht oder nicht – grundlegend vor den geschichtskulturell angeeigneten Kenntnissen sowie gemeinsam geteilten historischen Orientierungen statt. Für Kolonialfotografien ließ sich hierzu konkret eine Bandbrei-

te von kolonialverharmlosenden bis kolonialkritischen Umgängen feststellen. Außerdem besteht eine Spanne der Relevanzzuschreibung zur Beschäftigung mit Bildern. Diese reicht von einer Unterforderung über die Betrachtung von Bildern als einsichtsreiche Quellen bis hin zu einer Ablehnung der Betrachtung von Kolonialfotografien.

Somit ist davon auszugehen, dass v.a. geläufige Symbolbilder vor gemeinsam geteilten gegenwärtigen historischen Orientierungen erschlossen und von Jugendlichen gedeutet werden. Daraus lässt sich für historisches Lernen mit diesen Bildern ableiten, dass es nicht nur um die Einführung in eine verbreitete Konvention zu diesen Bildern gehen sollte, sondern dass weitergehend auch die Reflexion solcher Konventionen anzustreben ist (Meyer-Hamme 2018, 82). Hierzu bedarf es allerdings einer theoretischen Bildposition, die über rein skeptizistische Positionen und Ansätze der Realienkunde und Ikonologie hinausgeht (vgl. Kapitel 2.1 u. 3.4). So gilt es, ausgehend von der Mehrdeutigkeit historischer Bilder, nicht nur danach zu fragen, ob und inwieweit das auf dem Bild Abgebildete historisch ‚wahr‘ oder gefälscht ist, oder was uns die Bildquelle über ein Damals sagen kann. Vielmehr gilt es auch, die z.B. von Andreas Körber geforderte Frage nach dem Wie und Warum der mit den Bildern erzählten Geschichten zu verhandeln.¹¹⁸ Ebenso ist die Frage zu diskutieren, wie damit in Zukunft umzugehen ist, ohne dabei in eine Beliebigkeit der Bilddeutungen abzudriften. Dies kann gelingen, indem die Bilder und die damit verbundenen historischen Deutungen auch vor Fragen nach der narrativen sowie normativen Trifftigkeit diskutiert werden. Insgesamt lässt sich für ein auf diese Weise ausgerichtetes historisches Lernen mit Bildern und den in Kapitel 3.4 vorgeschlagenen historisierenden Umgang mit geläufigen Symbolbildern daher folgende These aufstellen:

Damit eine Reflexion der in den Fotografien angelegten Perspektivität sowie der während der Betrachtung reproduzierten subjektiven Sichtweisen und dahinterliegenden gesellschaftlich gemeinsam geteilten Positionen erfolgen kann, gilt es, zum einen die historische Mehrdeutigkeit von Bildern und zum anderen die verschiedenen Ebenen der Perspektivität von Bildern im Unterricht explizit zu machen und als solche zu verhandeln. Dies kann u.a. anhand der Thematisierung weiterer kontroverser Bildinterpretationen und entsprechender Ver-

118 Dies geht, wie in Kapitel 3.4 erläutert, auf einen von Andreas Körber im Rahmen des FUER-Kolloquiums in Paderborn im Frühjahr 2024 gehaltenen Vortrag zurück.

gleichshorizonte erfolgen. Hierdurch kann wiederum ein Anlass zur Reflexion der eigenen standortgebundenen Sichtweise und Bildinterpretation entstehen.

Dies stellt allerdings nur ein Angebot und eine auf Mehrdeutigkeit von Bildern ausgerichtete Rahmung dar, die für sich genommen noch nicht dazu führt, dass Jugendliche ihre Bildpositionen und Umgangsweisen reflektieren. Dieser Zusammenhang wird im Folgenden anhand der Befunde zu den rekonstruierten Deutungspraktiken abschließend erörtert.

Deutungspraktiken und darin angelegte Umgangsweisen mit Perspektivität

In den rekonstruierten Deutungspraktiken von Gruppen Jugendlicher tritt eine Bandbreite an Umgängen mit Perspektivität sowie variierende Vorstellungen von Perspektivität zutage. Diese reichen von der *Vagheit* gegenüber neuen Perspektiven über deren völlige *Aneignung* vor dem Hintergrund eigener Kenntnisse bis hin zur *Positionierung und Perspektivierung* zu weiteren Deutungen sowie zur *Abwehr* von Deutungen, die konträr zu den eigenen Identifikationen stehen. Darüber hinaus werden daran folgende Zusammenhänge für die gemeinsam geteilten Umgangsweisen mit den Kolonialfotografien und den dazugehörigen weiteren Deutungen ersichtlich:

Die Deutungspraktiken Jugendlicher und die darin angelegten Umgangsweisen mit Perspektivität sind durch themenspezifische Relevanzzuschreibungen, diesbezügliche inhaltliche Positionierungen und die dahinterliegenden Erfahrungen zu Einsichten in die Konstruktionslogiken von historischem Denken geprägt. Dabei ist ein Spannungsfeld von Umgangsweisen mit Perspektivität deutlich geworden, die einerseits auf die Überwindung von Perspektivität abzielen, andererseits zeigen sie Ansätze der Einsicht in die Bedeutung von Perspektivität für historisches Denken sowie Versuche, die Perspektivität zu reflektieren. Hinsichtlich der Kolonialismus-Deutungen ergibt sich ein Spannungsfeld von kolonialverharmlosenden bis zu kolonialkritischen Umgangsweisen.

Wichtig ist die Erkenntnis der Untersuchung, dass die Reflexion von standortgebundener Perspektivität für Jugendliche zwar voraussetzungsvoll, aber nicht völlig unmöglich ist. Damit sie erfolgt, bedarf es zum einen Erfahrungen im Umgang mit Perspektiven samt eines Geschichtsbegriffs, der von Perspektivität als Strukturmerkmal historischer Aussagen ausgeht und diese grundlegend anerkennt. Dabei konnten in den Umgangsweisen der Jugendlichen Tendenzen festgestellt werden, die auf die volle Bandbreite von Geschichtsbegriffen in Umgangsweisen mit Geschichte bei Jugendlichen hinweisen (vgl. Kapitel 6).

So bestehen etwa im Kontext der *Normerfüllung* Tendenzen zur Verwendung skeptizistischer Geschichtsbegriffe, die zum Ausdruck bringen, dass alle Aussagen in Geschichte perspektivisch und daher wenig verlässlich seien. Daneben ließen sich auch Ansätze finden, die Perspektivität und die damit verbundene Unzuverlässigkeit überwinden möchten und somit eher durch positivistische Tendenzen gekennzeichnet sind. Die ebenso identifizierten kriteriengeleiteten und konstruktivistischen Ansätze verdeutlichen anhand der Relationierung von Aussagen und den konkreten Umgangsweisen mit Deutungen, wie mehrschichtig und teilweise auch widersprüchlich die Geschichtsbegriffe bei Jugendlichen ausfallen, besonders wenn es um die konkrete Verhandlung einer Thematik wie Kolonialgeschichte geht.

Daran zeigt sich wiederum, wie sehr die Umgangsweisen und eine damit angestrebte Reflexion von Perspektiven in Deutungen sowie der eigenen Standortgebundenheit von der Thematik selbst beeinflusst werden. Es bedarf also einer Relevanzzuschreibung bzgl. des historischen Gegenstandes, die weder zu niedrig noch zu hoch ausfallen darf, damit die Reflexion weder gleichgültig noch zu persönlich ausfällt. So erkennen zwar die *Gegenwartsbezieher:innen* die Perspektiven in den Deutungen und sind sich auch ihrer eigenen Position bewusst, weigern sich aber, diese zu reflektieren, u.a. aufgrund der persönlichen Identifikation mit Opfern des Kolonialismus. Auch an dieser Stelle wird deutlich, wie „schmal“ der Grat ist (Meyer-Hamme 2009, 295), auf dem sich die Jugendlichen hier bewegen. Sie müssen nicht nur fähig, sondern auch dazu bereit sein, eine im Sinne eines reflektierten Geschichtsbewusstseins angestrebte Reflexion v.a. ihrer eigenen Standortgebundenheit zu vollziehen. Dennoch, und das sei hier erneut hervorgehoben, sind sie durchaus dazu in der Lage, und die Beschäftigung mit Geschichte kann weitaus mehr sein als nur ein „Schülerjob“ (Martens und Asbrand 2021). Daraus lässt sich folgende weitere These zum historischen Lernen ableiten:

Damit eine Reflexion von Perspektivität sowie der Standortgebundenheit der eigenen Deutungen bei Jugendlichen erfolgen kann, bedarf es u.a. der Verhandlung von historischen Themen, denen eine Relevanz auch außerhalb des Geschichtsunterrichts zugesprochen wird und anhand derer allgemeine sowie übertragbare Einsichten in Strukturmerkmale historischen Denkens vollzogen werden können. Im Rahmen dessen gilt es, nicht nur die Perspektivität von Quellen und Darstellungen expliziter zu machen, sondern auch Erfahrungen im praktischen Umgang mit *shared*, *divided* und *conflicting memory practices* und deren Aushandlung zu ermöglichen.

Erfahrungen mit Geschichtsunterricht

Des Weiteren wurde an den Aushandlungsprozessen und den daran rekonstruierten Deutungspraktiken der Jugendlichen zu ihrem jeweiligen Geschichtsunterricht erkennbar, wie bedeutsam und prägend die Erfahrungen in der Arena Geschichtsunterricht für weitere Umgänge mit Geschichte sind. Dabei zeigte sich eine große Bandbreite an Erfahrungen mit Geschichtsunterricht von *langweiliger Pflicht* über *Konventionsanpassung* und *Wissensvermittlung* bis hin zu Erfahrungen der *Professionalisierung* und auch der persönlichen *Verletzung*. Aus dem Abgleich mit den Ergebnissen von Isabelle Nientied (2021) und Johannes Meyer-Hamme (2009 u. 2016) zu Subjektperspektiven auf Geschichtsunterricht resultierte, dass die Wahrnehmungen von Geschichtsunterricht weder vollkommen individuell noch kollektiv einheitlich sind. Vielmehr wurden gemeinsam geteilte Typen von Wahrnehmungsmustern von Geschichtsunterricht identifiziert. Daraus kann geschlossen werden, dass Jugendliche neben inhaltlichen Kenntnissen und Positionierungen bereits zahlreiche unterschiedliche, aber keinesfalls völlig beliebige Erfahrungen mit Geschichte in den Unterricht mitbringen. Wenn Jugendliche also zunehmend geschichtskulturelle Erfahrungen zur Thematik und zu den gemeinsam geteilten Perspektiven darauf in den Geschichtsunterricht mitbringen und auf der Grundlage dieser Geschichtsunterrichtserfahrungen gemeinsam geteilte Wahrnehmungsmuster und Haltungen zu Geschichtsunterricht ausbilden, die wiederum zukünftige Erfahrungen sowie Umgangsweisen mit Geschichte beeinflussen, dann ist folgendes Ergebnis als höchst problematisch einzustufen:

Alle Gruppen erachten ihre Perspektiven sowie die darin angelegten Subjektbezüge im Geschichtsunterricht als gar nicht bis zu wenig anerkannt.

Dieser Befund ist aus zwei Gründen problematisch: erstens angesichts der herausgestellten Bedeutung der subjektiven Ebene für die Bildinterpretationen und den Umgangsweisen mit weiteren Deutungen sowie zweitens angesichts der in dieser Untersuchung immer wieder deutlich werdenden allgemeinen Bedeutung von Relevanzzuschreibung für historisches Lernen. Daher lässt sich folgende dritte These formulieren:

Geschichtsunterricht wird themenabhängig im Spannungsfeld zwischen variierenden Relevanzzuschreibungen und damit verknüpften impliziten Konzepten historischen Lernens erfahren. Um Erfahrungen der *langweiligen Pflicht* sowie *Aufgabenerfüllung* und damit einhergehende Vorstellungen von histori-

schem Lernen als Konventionsanpassung zu verhindern, gilt es, die Perspektiven und Subjektbezüge der Lernenden in den Unterricht einzubeziehen, ohne die Pflicht, persönliche Identifikationen offen zu verhandeln.

Gemeinsam geteilte Spielregeln zu Umgangsweisen mit Geschichte

Als Prämisse in der hier vorgelegten Studie wurde davon ausgegangen, dass Umgänge mit Geschichte weder vollkommen individuell noch rein kollektiv sind, sodass individuelle Prozesse historischen Denkens sowohl in gemeinsam geteilte historische Konventionen als auch damit verbundene gemeinsam geteilte Spielregeln und entsprechende Logiken der Zu- und Umgangsweisen mit Geschichte eingebettet sind. Es wurde also angenommen, dass die Art und Weise, wie mit den Kolonialfotografien umgegangen wird, auch von den bisher in und neben Geschichtsunterricht angeeigneten Erfahrungen zum Umgang mit Bildern sowie der Thematik Kolonialgeschichte abhängt. Tatsächlich konnte anhand der Fallanalysen nicht nur festgestellt werden, dass Jugendliche über Erfahrungen zu Umgangsweisen mit Geschichte, über Spielregeln und somit über eine geschichtskulturelle ‚Software‘ verfügen, die sie befähigt, auch in zukünftigen Aushandlungssituationen ‚angemessen‘ zu handeln und zu gemeinsam geteilten historischen Deutungen zu kommen. Vielmehr wurde deutlich, wie diese Spielregeln konkret gefüllt sind und welche gemeinsam geteilten oder unterschiedlichen Vorstellungen sowie Praktiken eines aus ihrer Sicht ‚angemessenen‘ Umgangs mit Kolonialgeschichte sich Jugendliche in und neben dem Geschichtsunterricht angeeignet haben. Diese Spielregeln werden am deutlichsten in der Art und Weise, wie sie sich mit den Kolonialfotografien und dem dafür aus dem Unterricht bekannten Dreischritt der Bildanalyse ins Verhältnis setzen. Dabei konnten folgende vier Spielregeln als dominante Modi der gemeinsam geteilten Zu- sowie Umgänge mit Geschichte rekonstruiert werden:

1. **Normerfüllung:** Eine historische Thematik wird als eine rein schulische Aufgabe verstanden. Folglich gilt es, die expliziten Spielregeln zum Umgang mit Geschichte strategisch ‚gut‘ zu erfüllen und die Deutungen an schulische Konventionen anzupassen, um möglichst gute Noten zu erhalten. Es werden zwar auch zahlreiche Kenntnisse und Einsichten in Geschichte erworben, jedoch fehlen Übertragungen auf die Gegenwart oder die eigene Position, weswegen auch weitere Positionen vage nebeneinander stehen bleiben können.
2. **Normkritik:** Eine historische Thematik wird als relevant für die Gegenwart wahrgenommen, und es werden aus einer moralisch-kritischen Grundhaltung Kritikpunkte an konventionellen historischen Deutungen formuliert,

die grundlegend als zu unkritisch wahrgenommen werden. Die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit und die Bewertung von Geschichte(n) geht dabei über den Geschichtsunterricht hinaus. In diesem Rahmen werden zwar auch andere Positionen anerkannt und bis zu einem gewissen Punkt akzeptiert, aber die eigene Position wird, wenn auch begründet, dennoch als die moralisch überlegene wahrgenommen.

3. **Kenntniszentrierung:** Dieser Modus zeichnet sich v.a. durch die Fokussierung auf historische Kenntnisse sowie das Interesse an historischen Details aus. Historische Kenntnisse zu haben und dafür im Geschichtsunterricht Anerkennung zu erhalten, ist von großer Bedeutung. Historische Kenntnisse werden als Teil der Allgemeinbildung und somit als kulturelles Kapital verstanden. Im Rahmen dessen geht es darum, möglichst viel ‚richtig‘ zu wissen, weshalb weitere Deutungen entweder als ergänzend wahrgenommen oder hinsichtlich ihres Wahrheitsgehaltes angezweifelt werden.
4. **Lebensweltzentrierung:** Dieser Modus des Umgangs mit Geschichte ist geprägt von der Verhandlung der historischen Thematik vor den Subjektbezügen und persönlichen Identifikationen sowie damit einhergehenden Erfahrungen der (Nicht-)Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Gruppen in der Gegenwart. Ausgehend davon besteht eine emotionale Involviertheit, vor der auch weitere Positionen sowie Reflexionen z.T. abgewehrt werden.

Zur Einordnung dieser Abstraktionen der Modi von Umgangsweisen mit Geschichte ist zu betonen, dass es sich dabei, wie in der gefüllten Dreiecksgrafik (vgl. Kapitel 6) angedeutet, um ein relationales Geflecht handelt. Die vier rekonstruierten Spielregeln stellen unterschiedliche Idealpositionen dominant werdender Logiken für die gemeinsam geteilten Umgänge mit Geschichte in den Gruppengesprächen dar. Dabei ließen sich auch Mischformen dieser Spielregeln finden wie z.B. bei den *Kenntnisbevorzuger:innen* (vgl. Kapitel 5.5). Diesbezüglich ist ebenfalls hervorzuheben, dass es sich bei den vier empirisch rekonstruierten Formen um themenabhängige Spielregeln für gemeinsam geteilte Umgänge mit Kolonialgeschichte handelt und nicht auszuschließen ist, dass es daneben auch weitere sowie ganz andere Spielregeln geben mag. Trotz der festgestellten Themenabhängigkeit der in diesem Sample rekonstruierten Spielregeln zeigen sich darin grundlegende gemeinsam geteilte Logiken für eine Beschäftigung mit Geschichte(n) in der Gesellschaft. Diese lassen sich auf die vier Kategorien ‚Schule‘, ‚Kulturelles Kapital‘, ‚Identifikation und Zugehörigkeit‘ und ‚Kritik von Werte- und Moralvorstellungen‘ herunterbrechen. Damit zeigt sich, wie anhand von Spielregeln nicht nur das ‚Was‘ und ‚Wie‘ der historischen Deutungen in

den Blick geraten, sondern auch grundlegende gesellschaftliche Positionen zum ‚Wozu‘ der Zu- sowie Umgangsweisen mit Geschichte.

Diese Einsicht lässt sich ebenfalls auf den Geschichtsunterricht übertragen, der eben nicht nur einen Ort darstellt, an dem an individuellen Kenntnissen sowie Kompetenzen historischen Denkens gearbeitet wird. Vielmehr ist Geschichtsunterricht im Sinne der Spielregeln als ein geschichtskulturelles Spielfeld zu verstehen, auf dem zum einen Erfahrungen mit besonderen expliziten Spielregeln zu Umgangsweisen mit Geschichte erworben werden (z.B. Dreischritt für Bildinterpretationen und zum ‚Was‘ und ‚Wie‘ der Beschäftigung mit Geschichte). Zum anderen schwingt auf diesem Spielfeld implizit immer die Ebene des ‚Wozu‘ mit. Es ist davon auszugehen, dass die Lernenden auch diesbezüglich bereits Erfahrungen und Spielregeln von außerschulischen Spielfeldern in den Klassenraum mitbringen und implizit mitverhandeln. Folglich stellen gemeinsam geteilte Spielregeln des für angemessen befundenen Umgangs mit Geschichte gleichzeitig ein Ziel und den Ausgangspunkt historischen Lernens dar, wobei vor dem von Renate Girmes (2003) geforderten Verständnis von der ‚Welt als Aufgabe‘ eine rein auf schulische *Normerfüllung* ausgerichtete Spielregel zu verhindern ist. Vielmehr lässt sich in Anlehnung an die von Meyer-Hamme (2018) geforderte Einführung in und Reflexion von Geschichtskultur feststellen, dass es im Geschichtsunterricht auch darum gehen muss, die *shared, divided sowie conflicting memory practices* und die damit einhergehenden historischen Deutungen sowie die dahinterliegenden gemeinsam geteilten Spielregeln im Klassenraum explizit zu machen und als solche zu verhandeln.

Exemplarisch wird hier Folgendes deutlich: Gemeinsam geteilte Spielregeln als Instrument auch für weitere empirische Untersuchungen der Software eines ‚Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft‘ haben ein erkenntnisgenerierendes Potenzial, indem weitere gemeinsam geteilte Umgangsweisen mit Geschichte neben dem ‚Was‘ und dem ‚Wie‘ auch auf ein dahinterliegendes ‚Wozu‘ befragt werden können. Folgeuntersuchungen hätten hier vorab eine Reihe weiterer Fragen zu Spielregeln zu klären. Zunächst ließe sich grundlegend fragen, welche weiteren Spielregeln es bei Jugendlichen gibt und wie themenspezifisch diese sind. Auch wäre der Frage nachzugehen, inwieweit sich die für Kolonialgeschichte festgestellten Pole von gemeinsam geteilten Spielregeln auch für gemeinsam geteilte Umgangsweisen mit anderen historischen Thematiken wiederfinden oder inwieweit sich bei deren Änderung auch die Spielregeln verändern. Außerdem wäre empirisch zu prüfen, wie die Spielregeln Jugendlicher im eigentlichen Unterrichtsgeschehen auch in Abhängigkeit von den von der Lehrkraft vorgegebenen expliziten Spielregeln aussehen können. Konkret bietet

es sich mit Blick auf Bildungsgangsweisen und angesichts des vorgeschlagenen historisierenden Umgangs mit geläufigen Symbolbildern außerdem an, spezifische Unterrichtskonzepte zu entwickeln, sie praktisch zu implementieren und empirisch weiter zu beforschen.

8. Abbildungsverzeichnis

1: Spannungsfeld gesellschaftlicher Umgänge mit Kolonialgeschichte	111
2: Hängemattenmotive als Coverbilder auf Geschichtsmagazinen	124
3: Hängemattenmotiv im Tagesspiegel	125
4: Hängemattenmotiv im Online-Archiv (Die Welt)	126
5: Hängemattenmotiv auf Social Media (X ehemals Twitter)	128
6: Das Hängemattenmotiv in Unterrichtsmaterialien (Praxis Geschichte 2/2009)	129
7: Das Hängemattenmotiv in Unterrichtsmaterialien mit postkolonialem Anspruch	131
8: ‚Kompass der vier politischen Grundorientierungen Jugendlicher‘ (Petrik 2013, 197).	186
9: Erhebungsdreieck	206
10: Spielregeln der Gruppen im Überblick	209
11: Deutungspraktiken und Spielregel der <i>Konventionsanpasser:innen</i>	239
12: Deutungspraktiken und Spielregel der <i>Kolonialkritiker:innen</i>	268
13: Deutungspraktiken und Spielregel der <i>Geschichtsprofilier:innen</i>	301
14: Deutungspraktiken und Spielregeln der Gruppe <i>Kenntnisbevorzuger:innen</i>	332
15: Deutungspraktiken und Spielregel der <i>Gegenwartsbezieher:innen</i>	364
16: Gesamtüberblick Spielregeln und Deutungspraktiken	367
17: Spannungsfeld der Erfahrungen mit Geschichtsunterricht	368
18: Spannungsfeld der Deutungspraktiken zu Kolonialfotografien und zu den	375
19: Spannungsfeld Erfahrungen und Positionierungen zu Bildungsgängen	383
20: Fotografien 1. Runde ‚Hängemattenmotiv‘	404

9. Tabellenverzeichnis

TABELLE I: Gesprächsverlaufsplan für themenzentrierte Gruppendiskussion	179
TABELLE II: Übersicht befragte Gruppen	188
TABELLE III: Übersicht Auswertungsschritte	197
TABELLE IV: Abfolge Unterkapitel Fallbeschreibungen	199

10. Anhang

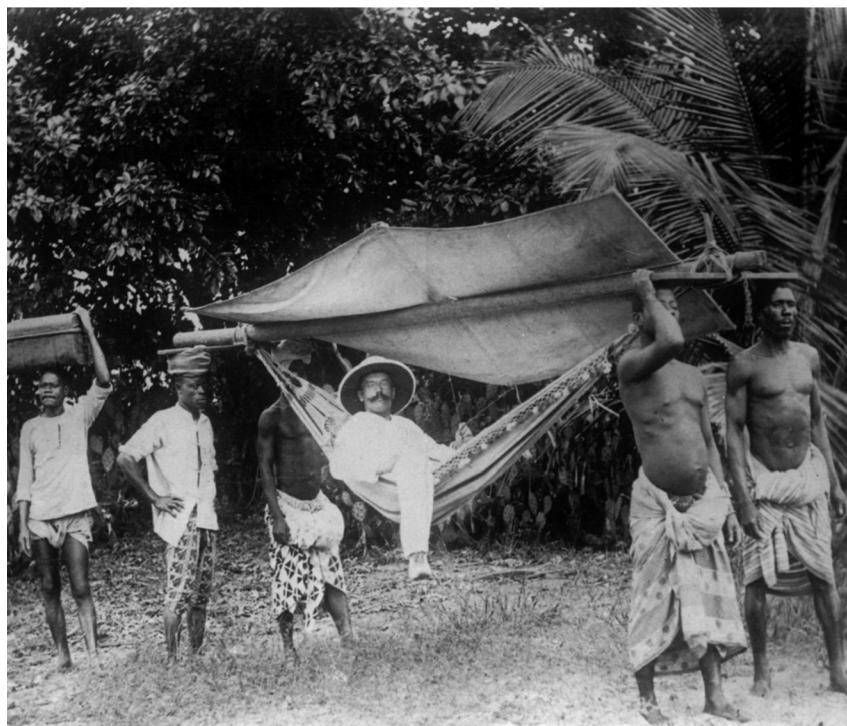
10.1 Diskussionsleitfaden für themenzentrierte Gruppendiskussionen

Phasen/Fragen/Schwerpunkte	Mögliche Rückfragen
(Warm-up/Hinführungsfrage) Erfahrungen GU & Bilder A) typische Situation aus eurem Geschichtsunterricht. Wie läuft/lief das so ab?	Was habt ihr für Erfahrungen mit Bildern? Wie findet ihr das?
(Präkonzepte) Ich habe euch mal Fotos mitgebracht ... A) Schaut euch das an und diskutiert mal, was ihr seht B) Formuliert einen Titel/eine Überschrift & Begründungen	Was fällt euch (noch) an diesem Bild auf? Geht es euch allen so? Wofür könnte das Bild stehen? Woran macht ihr das fest? Was bedeutet ...?
Präsentation der Deutungen (Vorlesen lassen/ Überschrift formulieren) (3-mal) Ich habe euch eine Interpretation von mir mitgebracht und würde euch bitten, dass ihr euch die durchlest.	Was sagt ihr dazu? Wie nachvollziehbar ist das für euch? Findet bitte eine Überschrift dafür. Was meint ihr mit ...?
Hinzugabe Kontextinformationen Informationen zu der Entstehung des Bildes mitgebracht. (+Fotografie damals aufwendiger etc.) Würdet ihr etwas ergänzen/ändern wollen an eurem Titel?	Warum könnten Menschen die Aufnahme damals gemacht haben? Damals so und heute so? Wie erklärst du dir das?
Zusammenschau/Rückbezug auf erste Eindrücke/ These A) Wenn wir uns jetzt die Bilder & Überschriften anschauen, was sagt ihr dazu? B) Welche findet ihr überzeugender/passender für die Bilder? Warum überzeugen euch andere (nicht)?	Woran macht ihr das fest? Würdet ihr an eurem Titel festhalten oder etwas ändern, ergänzen?
Schluss teil: Bildreflexion (Zusammenfassungsfragen) A) Wie erklärt ihr euch, dass es mehrere Deutungen zu einem Bildmotiv gibt? B) Ihr habt jetzt länger mit Kolonialfotos und Deutungen gearbeitet. Wie sollten diese im GU vorkommen? C) Lässt sich mit den Fotos etwas über Vergangenheit herausfinden?	Wie kommt das? Ist es dann beliebig/egal, welche Geschichten/Deutungen es zu dem Bild gibt? Was meint ihr damit? Könnt ihr das noch etwas erklären? Gibt es verlässliche Aussagen?

Ggf. Bildreflexion II (Retrospektivfragen) B) Zum Abschluss habe ich euch Aussagen zu Fotografien mitgebracht, welche überzeugen euch oder nicht?	
Abschluss: Wir haben jetzt länger über Geschichtsunterricht & Kolonialfotografien gesprochen, wie war das für euch?	

10.2 Verwendete Materialien für themenzentrierte Gruppendiskussionen

Fotografien 1. Runde, Hängemattenmotiv¹¹⁹



¹¹⁹ Als Vorlage für die Diskussion wurde die vom preußischen Kulturbesitz erhaltene Datei in DIN A4 ausgedruckt (vgl. Kapitel 3.4).



Weitere Bildinterpretationen¹²⁰:

Das Arbeiten für Europäer als Träger oder Übersetzer war kein Akt der Unterwerfung. Es war eine Möglichkeit, gutes Geld zu verdienen. Die einheimischen Träger und Übersetzer waren für die Europäer häufig die einzige Möglichkeit, in die ihnen unbekannten und schwierigen Gebiete zu gelangen. Die Europäer waren somit auf die Hilfe der Einheimischen angewiesen und mussten diese dafür bezahlen (übersetzt und zusammengefasst basierend auf Azamede 2016, 63–66).

In Gebieten des heutigen Togos ließen sich zwar lokale Machthaber als Zeichen ihrer Macht in Hängematten transportieren. Das Tragen der Europäer bedeutete jedoch nicht automatisch die Anerkennung der Europäer als neue Machthaber. Das Tragen der Europäer konnte ein Zeichen der Gastfreundschaft von lokalen Herrschern gegenüber Europäern sein. Zum anderen konnte es auch Anzeichen des Widerstands sein. In Togo wurden Europäer v.a. in Hängematten aus Baumwollstoff getragen. Diese wurden ansonsten nur genutzt, um

¹²⁰ Als Vorlage für die Diskussion wurde die vom Archiv für Kolonialfotografien der Universitätsbibliothek Frankfurt erhaltene Datei in DIN A4 ausgedruckt (vgl. Kapitel 3.4).

Tote zu transportieren bzw. zu beerdigen (übersetzt und zusammengefasst basierend auf Azamede 2016, 63–66).

„Die „Kolonialherren“ entwickelten einen eigenen Stil, um ihre Macht zu demonstrieren. Dazu gehörte auch das Reisen im „Kolonialstil“ mit Sämfte, Hängematte und Sonnenschutz. [...] Die westeuropäischen Kolonialherren beuteten ihre Untertanen zwar aus und ließen gelegentlich Genozid geschehen, hatten aber kein Interesse daran, Arbeitskräfte und Steuerzahler umzubringen.“ (Osterhammel 2009, 5)

Kontextinfos Hängemattenmotiv:

Die Entstehungszusammenhänge der Bilder sind nur teilweise bekannt. Wahrscheinlich wurde Bild A circa 1885 in Togo aufgenommen und zeigt fünf Männer aus Togo und einen Deutschen. Jedoch gibt es unterschiedliche Informationen über die Identität des *weißen* Mannes.

Bild B wurde wahrscheinlich im Jahre 1873 auch in Togo aufgenommen. Vermutlich wurden die Bilder auf den Reisen in Togo von Deutschen aufgenommen und zurück mit nach Europa genommen.

Heute ist Bild A im Bildarchiv der Stiftung Preußischer Kulturbesitz und Bild B im Bildarchiv „Kolonialismus“ der Universitätsbibliothek Frankfurt/M. zu finden. Sie werden für Artikel, Schulbücher oder auch auf Wikipedia zum Thema Kolonialismus verwendet.

Zusätzliche Informationen zu dem Land Togo: Das heutige Togo liegt in Westafrika. Von 1884 bis 1916 wurde es durch Vertragsschlüsse zwischen lokalen Machthabern und Offiziellen des deutschen Kaiserreichs unter „deutschen Schutz“ gestellt. Im Kaiserreich wurden die Gebiete als deutsche Kolonien betrachtet (Fastabend-Vargas, i. Vb.).

Bildzitate:

„Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“ (genereller Ausspruch)

„Bilder sind Abbildungen der Vergangenheit“ (James Glaisher 1851)

„Fotos lügen“ (Susan Sontag)

„Fotos lügen natürlich nicht. Sie sagen aber oft auch nicht „die“ Wahrheit. Sie bieten Ausschnitte an, Sichtweisen, die der Interpretation und nicht selten zunächst Basiswissen erfordern.“ (Kowalczyk 2021)

„Fotografie ist nicht ein Fenster in die Vergangenheit, sondern Fotos sind selbst bereits eine Interpretation dieser. Die Intentionen und Effekte von Fotos sollten daher immer wieder neu bewertet werden.“ (Hahn 2016)

„Fotografien haben niemals nur eine eindeutige Botschaft, sondern besitzen das Potenzial, ganz unterschiedlich gelesen zu werden.“ (Eigene Übersetzung Michels 2016, 13)

10.3 Themenverlaufspläne der Gruppen

Themenverlaufsplan Gruppe 1

Beginn Zeilen	Ende Zeile	Phase & Zusammenfassung der Oberthemen	Dauer/Phase Insgesamt ca. 2:14:45
0	99	Einstiegsfrage Erfahrungen GU & Bilder:	00:07:00,6
100	268	Präsentation Bilder – Erste Reaktionen & Interpretation:	00:10:23,3
269	366	Formulierung eigener Bildtitel & Nachfragen:	00:06:42,5
367	504	Präsentation/Diskussion Deutung Azamede 1:	00:08:36,7
505	583	Präsentation/Diskussion Deutung Azamede 2:	00:04:36,0
584	664	Präsentation/Diskussion Deutung Osterhammel:	00:04:18,7
665	769	Zusammenschau/Abwägung Deutungen & Rückfrage eigener Titel:	00:06:00,1
770	793	Kontextinfos Bilder:	00:02:04,7
794	1614	Bilderrunde	ca. 40 Min.
1615	1905	Erklärung für versch. Deutungen/ Geschichtsverständnisfragen:	00:19:15,9
1906	1984	Rückbezug auf Einstieg/Frage zukünftiger Umgang mit Bildern:	00:04:53,6
1985	2084	Frage Geschichts-Bildverständnis: RF: An Bild Aussagen über Vergangenheit möglich? RF: Gibt es verlässliche Deutungen?	00:06:13,7
2085	2196	Diskussion Zitate	00:04:49,4
2197	2224	Abschluss: Dank & Übergabe Incentive	00:02:58,5

Themenverlaufsplan Gruppe 2

Anfang (Zeilen)	Ende	Phase & Oberthemen	Dauer/Phase Insgesamt ca. 2:55:38
1	29	Vorstellungsrunde	00:01:31,4
30	134	Erfahrungen GU & Bilder	00:06:37,1
135	348	Präsentation Bilder – Erste Reaktionen & Deutung	00:14:40,9
349	614	Formulierung eigener Bildtitel & Nachfragen	00:16:31,2
615	834	Diskussion Deutung Azamede 1	00:10:09,9
835	843	Pause 1	00:02:23,4
844	1088	Diskussion Deutung Osterhammel	00:13:18,0
1089	1304	Diskussion Deutung Azamede 2	00:10:46,1
1305	1396	Zusammenschau/Abwägung Deutungen	00:07:00,0
1397	1432	Kontextinfos	00:03:15,2
1431	1520	Erklärung Vielzahl Deutungen (Geschichtsverständnis)	00:05:40,7
1511	1517	Pause 2	00:14:09,9
1518	2263	2. Bilderrunde Präsentation Bilder Erste Reaktionen & Deutung (2. Runde)	ca. 36 Min.
2264	2434	Geschichtsverständnisfrage Deutungen/ Verlässlichkeit Bilder	00:08:24,9
2435	2607	Bedeutung Kolonialismus	00:10:37,5
2608	2787	Diskussion Zitate	00:06:19,8
2788		Abschluss (Bauer-Bashing)	00:08:33,4

Themenverlaufsplan Gruppe 3

Anfang (Zeilen)	Ende	Phase & Oberthemen	Dauer/Phase Insgesamt 2:31:54 Min.
1	28	Vorstellungsrunde	00:02:24,1
29	126	Erfahrungen GU & Bilder	00:06:44,9
127	189	Nachfrage Bilder	00:04:30,2
190	263	Präsentation Bilder Erste Reaktion & Rekonstruktionen	00:06:10,9
264	397	Formulierung Bildtitel	00:08:35,3
398	530	Diskussion Deutung Azamede 1	00:10:27,8
531	710	Diskussion Deutung Azamede 2	00:13:35,5
711	866	Diskussion Deutung Osterhammel	00:10:53,7
867	939	Abwägungen Deutungen	00:05:21,2
940	962/1029	Kontextinfos/Rückfrage historisch wahr?	00:06:50,1
1030	1564	2. Bilderrunde	ca. 35 Min.
1565	1594	Geschichtstheoretische Fragen	00:03:02,3
1595	1735	Zukünftiger GU in der Schule	00:11:20,0
1736	1842	Frage Bilder und Geschichte	00:07:05,7
1843	1921	Diskussion Zitate	00:03:44,0
1922	2118	Rückbezug Einstieg & Fazit GU	00:14:28,0
2119		Abschluss	00:02:01,8

Themenverlaufsplan Gruppe 4

Anfang Zeilen	Ende	Phase & Oberthemen	Dauer/Phase Insgesamt ca. 03:13:00
0	54	Präambel und Vorstellungsrunde	00:03:36
55	122	Einstiegsfrage Erfahrung GU & Bilder	00:05:25
135	203	Nachfrage Bilder	00:04:40
204	309	Präsentation Bilder – Erste Reaktionen & Interpretation	00:09:00
311	459	Formulierung eigener Bildtitel & Nachfrage	00:11:56
461	635	Präsentation/Diskussion Deutung Azamede 1	00:15:15
636	863	Präsentation/Diskussion Deutung Osterhammel	00:17:21
864	1031	Präsentation/Diskussion Deutung Azamede 2	00:14:37
1032	1126	Zusammenschau/Abwägung Deutungen	00:07:45
1127	2132	Kontextinfos Bilder	00:10:45
		2. Bilderrunde	00:53:18
1239	1314	Geschichtsvorstellungen	00:04:41
1315	1518	Rückbezug Schule & zukünftiger Umgang mit Bildern	00:17:00
1519	1749	Diskussion Zitate	00:16:37
1750	1753	Schlussätze	00:01:54

Themenverlaufsplan Gruppe 5

Anfang Zeilen	Ende		Dauer Insgesamt ca. 02:01:05
0	11	Präambel und Vorstellungsrunde	00:03:18,3
12	138	Einstiegsfrage Erfahrung GU & Bilder	00:07:17,2
139	202	Präsentation Bilder – Erste Reaktionen & Interpretation	00:04:43,6
203	281	Formulierung eigener Bildtitel & Nachfragen	00:07:33,9
282	363	Präsentation/Diskussion Deutung Azamede 1	00:05:52,8
364	481	Präsentation/Diskussion Deutung Azamede 2	00:07:58,9
482	525	Präsentation/Diskussion Deutung Osterhammel	00:03:34,1
526	543	Zusammenschau/Abwägung Deutungen	00:01:15,5
544	583	Rückfrage nach Erklärungen für Perspektiven	00:02:21,5
584	644	Kontextinfos Bilder	00:03:22,3
645	1103	2. Bilderrunde	ca. 31 Min.
1104	1170	Geschichtsvorstellungen	00:03:27,6
1171	1254	Kontextinfos Bilder 2. Runde	00:04:18,3
1255	1342	Rückbezug Einstieg & zukünftiger Umgang mit Bildern	00:05:15,7
1343	1380	Pause 2	00:02:38,3
1381	1550	Rückfragen Bilder und Bildquellen	00:10:56,7
1551	1614	Diskussion Zitate	00:03:50,1
1615	1724	Zusammenfassung & Änderungsvorschläge Geschichtsunterricht	00:08:20,9
1725		Schlussätze	00:03:06,2

10.4 Transkriptionsregeln und Schema für Interaktionsanalyse

Transkriptionsregeln des TiQ in Anlehnung an Bohnsack (2021, 255–256)

<i>L</i>	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
<i>J</i>	Ende einer Überlappung
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betont
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin) °nee° sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
.	stark sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit von: entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
()	unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung

((stöhnt)) Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; die Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z.B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung.

Lachen wird wie folgt symbolisiert:

@nein@ lachend gesprochen @(.)@ kurzes Auflachen @ (3) @ 3 Sek. Lachen

Tabelle Interaktionsanalyse

<i>Proposition</i>	erstes Aufwerfen einer Orientierung, Themeneinleitung		
<i>Elaboration</i>	Jede Aus- und Weiterbearbeitung einer Orientierung	<i>argumentativ</i>	durch Argumente belegt
		<i>im Modus der Exemplifizierung</i>	mit Beispielen vertieft
		<i>im Modus der Beschreibung</i>	mit Beschreibungen belegt
		<i>im Modus der Erzählung</i>	mit Erzählungen belegt
<i>Differenzierung</i>	Aufzeigen der Grenzen einer Orientierung (nicht als negativer Gegenhorizont) Einschränkung von Reichweite/Relevanz einer Orientierung → Modifizierung eines Orientierungsgehalts		
<i>Validierung</i>	Bestätigung; alles kann validiert werden	<i>propositionell</i>	Aufgreifen der gesamten aufgeworfenen Orientierung
		<i>performatorisch</i>	Aufgreifen eines Teils der Orientierung
<i>Ratifizierung</i>	Anzeigen des Verstehens, ohne inhaltliche Zustimmung wie bei der Validierung		
<i>Antithese</i>	Verneinung der Proposition; negativer Gegenhorizont		
<i>Synthese</i>	zunächst einander entgegenstehende Orientierungsgehalte; Synthesen vollziehen sich meist in Konklusionen; Diskutierende nähern sich dem Kern der Orientierung antithetisch → vgl. antithetischer Diskursverlauf		
<i>Opposition</i>	Entwurf einer Orientierung, die mit der zuerst entfalteten unvereinbar ist → kein gemeinsamer Orientierungsrahmen vorhanden → führt zur rituellen Beendigung eines Themas → keine konsensfähigen thematischen Konklusionen; Themensprünge		
<i>Divergenz</i>	Scheinbare Bezugnahmen, die Fremdrahmungen sind → verdeckte Rahmeninkongruenz		
<i>Konklusion</i>	Abschluss der Entfaltung einer Orientierung; beendet ein Thema	<i>„echt“</i>	- im Modus der Formulierung einer Orientierung/Proposition - im Modus der Validierung einer Orientierung - im Modus der Generalisierung einer Orientierung - im Modus einer Synthese
		<i>rituell</i>	- durch Ausklammern eines Themas - im Modus einer Metarählung - im Modus der Metakommunikation - durch Themenverschiebung - als rituelle Synthese - als performatorische rituelle Konklusion
<i>Zwischenkonklusion/ Anschlussproposition</i>	Erweiterung eines Themas; anderes Aufrollen des Themas		
<i>Trans(pos)ition</i>	Konklusion, in der ein neues Thema aufgeworfen und die alte Orientierung in ihrem Grundgehalt mitgenommen wird		

Die Tabelle wurde aus der rekonstruktiven Studie von Nikolaus Schröck entnommen (2009, 51).

11. Literatur

- AMMERER**, Heinrich (Hg.) (2015): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verl. Online verfügbar unter <http://www.sehepunkte.de/2016/10/27698.html>.
- ARNDT**, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.) (2021): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K) Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk. 4. Auflage. Münster: UNRAST Verlag. Online verfügbar unter <https://portal.dnb.de/opac/mvb/cover?isbn=978-3-89771-501-1>.
- ASSMANN**, Aleida (2006): Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. 1. Auflage. München: C.H. Beck. Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6991495>.
- ASSMANN**, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: Beck (C. H. Beck Kulturwissenschaft).
- AZAMEDE**, Kokou (2018): How to use Colonial Photography in Sub-Saharan Africa for Educational and Academic Purposes. The Case of Togo. In: Sissy Helff (Hg.): Global Photographies. Memory – History – Archives. Bielefeld: transcript Verlag (Image, 76), 57–66.
- AZAMEDE**, Kokou (2022): Kolonialbilder in Togo heute. In: *Historische Anthropologie* 30 (1), 92–99. DOI: 10.7788/hian.2022.30.1.92.
- BARRICELLI**, Michele (2017): Narrativität. In: Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Wochenschau Geschichte), 255–280.
- BARTHES**, Roland (1990): Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn. 9. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 1367 = N.F., Band 367).
- BAUER**, Thomas (2018): Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. 2. Auflage. Ditzingen, Nördlingen: Reclam; C.H. Beck (Was bedeutet das alles?, Nr. 19492).
- BERGMANN**, Klaus (2002): „... so ist das Bild immer notwendig ein beschränktes“ – historisches Denken durch Bilder. In: Gerhard Schneider (Hg.): Die visuelle Dimension des Historischen. Hans-Jürgen Pandel zum 60. Geburtstag; [Referate ..., die im Rahmen des 2. Halleschen Kolloquiums zur Geschichtsdidaktik am 8. Dezember 2000 in Halle/Saale gehalten wurden. Unter Mitarbeit von Hans-Jürgen Pandel. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verl. (Wochenschau Geschichte), 9–20.
- BERGMANN**, Klaus (2016): Multiperspektivität. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, Peter Adamski, Michele Barricelli, Klaus Bergmann et al. (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis. 5. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Wochenschau Geschichte), 65–77.
- BERNHARD**, Philipp (2022): Eine geschichtsdidaktische Vermessung postkolonialer Theorie. Potenziale und Grenzen postkolonialer Kritik für die Geschichtsdidaktik und den Geschichts-

- unterricht. In: Meike Hensel-Grobe (Hg.): Geschichtsdidaktik Update. Aktuelle geschichts-
didaktische Forschungsansätze der Early Career Researchers. Unter Mitarbeit von Heidrun
Ochs, Burghard Barte, Helene Bergmann, Philipp Bernhard, Lisa Genthner, Tobias Flink et al.
1. Auflage. Göttingen: V&R unipress (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik), 51–68.
- BERNHARD, Roland** (2017): Visual Literacy – theoretische Überlegungen und empirische Befunde
über Lernaufgaben zu Bildern im GU. In: *Erziehung und Unterricht österreichische pädagogische
Zeitschrift* (167/9/10).
- BERNHARDT, Markus** (2007): Vom ersten auf den zweiten Blick, Eine empirische Untersuchung
zur Bildwahrnehmung von Lernenden. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* (58), 417–
432.
- BERNHARDT, Markus** (2011): „Ich sehe etwas, was du nicht siehst!“. Überlegungen zur Kompeten-
zentwicklung im Geschichtsunterricht am Beispiel der Bildwahrnehmung. In: Saskia Handro
(Hg.): *Visualität und Geschichte*. Berlin, Münster: LIT-Verl. (Geschichtskultur und historisches
Lernen, Bd. 1), 37–54.
- BERNHARDT, Markus** (2016): Verführung durch Anschaulichkeit. Chancen und Risiken bei der
Arbeit mit Bildern zur mittelalterlichen Geschichte. In: Markus Bernhardt (Hg.): *Bilder –
Wahrnehmungen – Konstruktionen. Reflexionen über Geschichte und historisches Lernen*.
Festschrift für Ulrich Mayer zum 65. Geburtstag. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Wo-
chenschau Wissenschaft), 47–61.
- BERNHARDT, Markus** (2018a): Neue Ideen zur Bildanalyse im Geschichtsunterricht. In: *Geschichte
für heute* (4), 30–46.
- BERNHARDT, Markus** (2018b): „Sehen kann jeder!“ Zu einem Irrtum der geschichtsdidaktischen
Bildinterpretation. In: Klaus Krüger und Karin Kranhold (Hg.): *Bildung durch Bilder*, Bd. 125.
Bielefeld, Germany: transcript Verlag (Image), 209–230.
- BERNHARDT, Markus** (2023): Orientierung für die Welt von gestern. Eine Kritik exemplarischer
Zeitpraktiken im Geschichtsunterricht. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 22, 25–40.
- BERNINGHAUS, Siegfried K.; Ehrhart, Karl-Martin; Güth, Werner** (2002): *Strategische Spiele*. Eine Einführung in die Spieltheorie. Berlin, Heidelberg, s.l.: Springer Berlin Heidelberg
(Springer-Lehrbuch).
- BLOH, Thiemo** (2021): Kooperation und Praxiskompetenz. Eine praxeologische Perspektive auf ko-
operationsbedingte Kompetenzentwicklung von Lehrkräften. Wiesbaden: Springer Fachme-
dien Wiesbaden GmbH (Rekonstruktive Bildungsforschung Ser. v.35). Online verfügbar unter
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6679310>.
- BOHNSACK, Ralf** (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Verlag Barba-
ra Budrich (utb-studi-e-book, 8708). Online verfügbar unter [https://elibrary.utb.de/doi/
book/10.36198/9783838587080](https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838587080).
- BOHNSACK, Ralf** (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*.
10. Auflage. Leverkusen: UTB; Verlag Barbara Budrich (UTB, 8242). Online verfügbar unter
<https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838587851>.

- BOHNSACK, Ralf**; Schäffer, Burkhard; Przyborski, Aglaja (2010): Einleitung: Gruppendiskussion als Methode rekonstruktiver Sozialforschung. In: Burkhard Schäffer und Ralf Bohnsack (Hg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 7–24.
- BORRIES, Bodo** (1999): Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH (Schule und Gesellschaft Ser, v.21). Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6585836>.
- BORRIES, Bodo von** (Hg.) (1988): Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie. Stuttgart: Klett.
- BORRIES, Bodo von** (2002): Zeitgenössische Dokumente und/oder historische Rekonstruktionen? Gattungen und Anmutungen von Geschichtsbildern. In: Gerhard Schneider (Hg.): Die visuelle Dimension des Historischen. Hans-Jürgen Pandel zum 60. Geburtstag; [Referate ..., die im Rahmen des 2. Halleschen Kolloquiums zur Geschichtsdidaktik am 8. Dezember 2000 in Halle/Saale gehalten wurden. Unter Mitarbeit von Hans-Jürgen Pandel. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verl. (Wochenschau Geschichte), 32–48.
- BORRIES, Bodo von** (2004): Zur Mikroanalyse historischer Lernprozesse in und neben der Schule. Beobachtungen an exemplarischen Fällen (1985). In: Bodo von Borries (Hg.): Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag. 3. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Forum Historisches Lernen), 103–122.
- BORRIES, Bodo von** (2005): Bilder im Geschichtsunterricht – und Geschichtslernen im Kunstmuseum. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* (56), 364–386.
- BORRIES, Bodo von** (2016a): „Empirische Bildungsforschung“ – die hauptsächliche (?) Bezugsdisziplin (?) der Geschichtsdidaktik? In: Michael Sauer, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe, Alfons Kenkmann und Christian Kuchler (Hg.): Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen. Göttingen: V&R unipress (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Band 12), 381–398.
- BORRIES, Bodo von** (2016b): „Zweimal Untergang Roms?“ Werkstattbericht zur (versuchten) Replikation einer britischen Studie im deutschen Kompetenztest. In: Katja Lehmann, Michael Werner und Stefanie Zabold (Hg.): Historisches Denken jetzt und in Zukunft. Wege zu einem theoretisch fundierten und evidenzbasierten Umgang mit Geschichte: Festschrift für Waltraud Schreiber zum 60. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Waltraud Schreiber. Berlin, Münster: LIT (Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, Band 10), 235–252.
- BORRIES, Bodo von**; Körber, Andreas (2001): Jungendliches Geschichtsbewusstsein im zeitgeschichtlichen Prozess – Konstanz und „Wandel“. In: Jörn Rüsen (Hg.): Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. Köln, Weimar: Böhlau (Beiträge zur Geschichtskultur, Bd. 21), 317–404.

- BORRIES**, Bodo von; Meyer-Hamme, Johannes (2008): Sinnbildung über Zeiterfahrung. Geschichtslernen im Spannungsfeld von Subjekt- und Institutionsperspektive. In: Hans-Christoph Koller (Hg.): Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse. 1. Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich (Studien zur Bildungsgangforschung, Band 24), 107–136.
- BOURDIEU**, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. 1. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1066).
- BOURDIEU**, Pierre (1992): Rede und Antwort. Deutsche Erstausgabe, 1. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 1547 = Neue Folge, Band 547).
- BOURDIEU**, Pierre; Wacquant, Loïc (1996): Reflexive Anthropologie. Erste Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- BRACKE**, Sebastian (2018): Theorie des Geschichtsunterrichts. Berlin: Wochenschau Verlag (Geschichtsunterricht erforschen). Online verfügbar unter <http://geschichtswissenschaft.proxy.fid-lizenzen.de/fid/pqec-hc/ebookcentral.proquest.com/lib/bsbfidgeschichte/detail.action?docID=5399621>.
- BRAMANN**, Christoph (2018): Historisch Denken lernen mit Schulbuchaufgaben? Medienspezifische Analyse von Arbeitsaufträgen in österreichischen Geschichtsschulbüchern. In: Christoph Kühberger (Hg.): Historisch Denken lernen mit Schulbüchern. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Wochenschau Wissenschaft), 181–214.
- BRINK**, Cornelia (2011): Bildeffekte. Überlegungen zum Zusammenhang von Fotografie und Emotionen. In: *Geschichte und Gesellschaft* 7 (1), 104–129.
- CAILLOIS**, Roger (1960): Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch.
- CAILLOIS**, Roger (2014): Das Spiel und das Heilige. In: Johan Huizinga, Georges Bataille, Roger Caillois und Eric Voegelin: Das Spielelement der Kultur. Spieltheorien nach Johan Huizinga. 1. Aufl. Hg. v. Markus Knut Ebeling. Berlin: Matthes & Seitz, 59–74.
- CARRETERO**, Mario (2014): History learning research in Spain and Latin America. In: Manuel Köster, Holger Thünemann und Meik Zültsdorf-Kersting (Hg.): Researching history education. International perspectives and disciplinary traditions. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Wochenschau Geschichte, Band 4), 56–80.
- CARRETERO**, Mario; Jacott, Liliana (1994): Historical knowledge: cognitive and instructional implications. In: Mario Carretero und James F. Voss (Hg.): Cognitive and instructional processes in history and the social sciences. New York, London: Routledge Taylor & Francis Group, 357–376.
- CASTRO** Varela, María do Mar (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Bielefeld: transcript Verlag (Cultural Studies, 36). Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.5555/9783839411483>.
- CONRAD**, Sebastian (2023): Das Ende der Eintracht. In: *Zeit Geschichte Epochen. Menschen. Ideen* 2023 (5), 106–111.

- CORNELISSEN**, Christoph (2003): Was heißt Erinnerungskultur? Begriff – Methoden – Perspektiven. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* (54), 548–563.
- DANTO**, Arthur Coleman (1980): Analytische Philosophie der Geschichte. 1. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 328).
- DEMANTOWSKY**, Marko (2005 1–2): Geschichtskultur und Erinnerungskultur – zwei Konzeptionen des einen Gegenstandes. Historischer Hintergrund und exemplarischer Vergleich. In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* (33), 11–20.
- DEPPERMAN**, Arnulf (2014): Das Forschungsinterview als soziale Interaktionspraxis. In: Günter Mey (Hg.): *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen*. Unter Mitarbeit von Katja Mruck. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 133–149.
- DIANGELO**, Robin (2019): *White fragility. Why it's so hard for white people to talk about racism*. London: Allen Lane, an imprint of Penguin Books.
- EBELING**, Markus Knut (2014): Vorwort. In: Johan Huizinga, Georges Bataille, Roger Caillois und Eric Voegelin: *Das Spielelement der Kultur. Spieltheorien nach Johan Huizinga*. 1. Aufl. Hg. v. Markus Knut Ebeling. Berlin: Matthes & Seitz, 7–17.
- EPSTEIN**, Terrie (2009): Interpreting national history. Race, identity, and pedagogy in classrooms and communities. New York: Routledge (Teaching/learning social justice). Online verfügbar unter <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10258297>.
- FASTLABEND**, Daniel; Meyer-Hamme, Johannes (2023): „Fotos, die jede:r kennt“ – Eine empirische Untersuchung historischer Kenntnisse anhand von Bildikonen bei Studierenden des Lehramts Geschichte. In: *Geschichtsdidaktisch intervenieren*, Bd. 13. Bern: hep verlag, 279–303.
- FASTLABEND-VARGAS**, Daniel (i. Vb.): Ohne Theorie keine Empirie?! Zum Stellenwert von Theorie in der rekonstruktiven Forschung am Beispiel der explorativen Erforschung von ‚Spielregeln‘ Jugendlicher im Umgang mit Geschichte.
- FLICK**, Uwe (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, 395–407.
- FLICK**, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (2017): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 13. Auflage, Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: rowohlt enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rororo Rowohlt Enzyklopädie, 55628), 13–29.
- FRIEDRICH**, Jörg; Heinze, Carl; Milch, Daniel (2020): Digitale Spiele. In: Felix Hinz und Andreas Körber (Hg.): *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft: Medien, Praxen, Funktionen*. Göttingen: UTB; Vandenhoeck & Ruprecht (UTB Geschichte, 5464), 261–281.

- GEERTZ**, Clifford (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. 1. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 696).
- GEORGI**, Viola B.; Freund, Sina (2022): Kolonialismus und Rassismus im Geschichtsunterricht. Lehrer:innen zwischen Kritik und Affirmation. In: Viola B. Georgi, Martin Lücke, Johannes Meyer-Hamme und Riem Spielhaus (Hg.): Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft. 1. Auflage. Bielefeld: transcript Verlag (Public History – Angewandte Geschichte, 10), 333–345.
- GEORGI**, Viola B.; Lücke, Martin; Meyer-Hamme, Johannes; Spielhaus, Riem (Hg.) (2022a): Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft. 1. Aufl. Bielefeld: transcript Verlag (Public History – Angewandte Geschichte, 10). Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.5555/9783839457924>.
- GEORGI**, Viola B.; Lücke, Martin; Meyer-Hamme, Johannes; Spielhaus, Riem (2022b): Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft – Problemaufriss und Konzeption des Bandes. In: Viola B. Georgi, Martin Lücke, Johannes Meyer-Hamme und Riem Spielhaus (Hg.): Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft. 1. Aufl. Bielefeld: transcript Verlag (Public History – Angewandte Geschichte, 10), 11–46.
- GILLEY**, Bruce (2021): Verteidigung des deutschen Kolonialismus. 4., verbesserte Auflage. Lüdinghausen: Manuscriptum Verlagbuchhandlung (Edition Sonderwege bei Manuscriptum).
- GIRMES**, Renate (2003): Die Welt als Aufgabe?! Wie Aufgaben Schüler erreichen. In: *Friedrich Jahresheft* Aufgaben. Lernen fördern – Selbständigkeit entwickeln. [Themenheft]. (21), 6–11.
- GREWE**, Bernd (2016): Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* (15), 5–30.
- GÜMÜŞAY**, Kübra (2021): Sprache und Sein. 14. Auflage. München: Hanser Berlin.
- HA**, Kien Nghi (2021): Postkolonialismus. In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk. 4. Auflage. Münster: UNRAST Verlag, 177–184.
- HAHN**, Peter (2017): On the Circulation of Colonial Pictures. Polyphony and Fragmentation. In: Sissy Helff und Stefanie Michels (Hg.): Global Photographies. Memory – History – Archives. Erscheinungsort nicht ermittelbar: transcript Verlag (Image, 76), 89–108.
- HALL**, Stuart (2021): Das Spektakel des ‚Anderen‘. In: Stuart Hall: Ideologie, Identität, Repräsentation. Siebte Auflage, neu durchgesehene Ausgabe. Hg. v. Juha Koivisto und Andreas Merckens. Hamburg: Argument Verlag (Argument classics, 4), 108–167.
- HAMANN**, Christoph (2007): Visual History und Geschichtsdidaktik. Bildkompetenz in der historisch-politischen Bildung. Herbolzheim: Centaurus Verlag & Media (Reihe Geschichtswissenschaft, v. 53). Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=4793392>.

- HAMANN, Christoph** (2019): Fotografien im Geschichtsunterricht. Visual History als didaktisches Konzept. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Wochenschau Geschichte). Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.46499/9783734407147>.
- HAMANN, Christoph** (2021): Das Bild – überschätzt und unterschätzt. Anmerkungen zum diskursiven Status des Visuellen. In: Lars Deile, Jörg van Norden und Peter Riedel (Hg.): Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichts. Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Joachim Rohlfes. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Wochenschau Wissenschaft), 136–141.
- HAMANN, Christoph** (2023): Medienikonen im Geschichtsunterricht. Fotoquellen als Symbole verstehen. Frankfurt: Wochenschau Verlag (Kleine Reihe Geschichte Didaktik und Methodik).
- HANSEN, Christin** (2020): „Wilde“ im deutschen Identitätsdiskurs 1830–1870. Dissertation.
- HASBERG, Wolfgang** (2007): Im Schatten von Theorie und Pragmatik. Methodologische Aspekte empirischer Forschung in der Geschichtsdidaktik. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 9–40.
- HASTERS, Alice** (2021): Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen aber wissen sollten. 19. Aufl. München: hanserblau.
- HEIDEMANN, Frank** (2005): Transkulturelle Bilder. Von der Kolonialfotografie zu „dritten Bildern“. Hg. v. Ulrike Krasberg. Herausgeber © Museum der Weltkulturen, Frankfurt/M. https://www.journal-ethnologie.de/Schwerpunktthemen/Schwerpunktthemen_2005/Visuelle_Anthropologie/Transkulturelle_Bilder/index.html.
- HELFF, Sissy; Michels, Stefanie** (Hg.) (2017): Global Photographies. Memory – History – Archives. Erscheinungsort nicht ermittelbar: transcript Verlag (Image, 76). Online verfügbar unter <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=2962103>.
- HERSCHINGER, Eva** (2014): Zum Verlauf des Forschungsprozesses – linear oder zirkulär? In: Johannes Angermüller (Hg.): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch (2 Bde.). Bielefeld: Transcript (De Gruyter eBook-Paket Sozialwissenschaften, 1), 628–633. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839427224.628>.
- HEUER, Christian** (2023): Rezension zu: Fenn, Monika; Zülsdorf-Kersting, Meik (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. H-Soz-Kult www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-133344.
- HINZ, Felix; Körber, Andreas** (2020): Warum ein neues Handbuch zu Geschichtskultur – Public History – Angewandter Geschichte? In: Felix Hinz und Andreas Körber (Hg.): Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte. Geschichte in der Gesellschaft: Medien, Praxen, Funktionen. Göttingen: UTB; Vandenhoeck & Ruprecht (UTB Geschichte, 5464), 9–36.
- HITZLER, Ronald** (1986): Die Attitüde der künstlichen Dummheit. In: *Sozialwissenschaftliche Informationen* (15), 53–59.
- HOFFMANN-RIEM, Wolfgang; Hoffmann-Riem, Christa** (Hg.) (1994): Elementare Phänomene der Lebenssituation. Ausschnitte aus einem Jahrzehnt soziologischen Arbeitens. Dr. nach Typskript. Weinheim: Dt. Studien-Verl. (Interaktion und Lebenslauf, 8).

- HUIZINGA**, Johan (1939): *Homo Ludens. Versuch einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur.* Aus dem Niederländischen übersetzt. Amsterdam: Pantheon Akademische Verlagsanstalt.
- HUNTINGTON**, Samuel P. (1997): *Der Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert.* 6. Aufl. München: Europaverl.
- INITIATIVE** Perspektivwechsel e.V. (2021): *Widerstand. Drei Generationen anticolonialer Protest in Kamerun.* Unter Mitarbeit von Hilaire Djoko, Katharina Lipowsky, Bathilde Maestracci, Dolly Afoumba und Vincent Bababouilabo. 3. Auflage. Berlin: Vizibil Berlin.
- JÄGER**, Jens (2009): *Fotografie und Geschichte.* Frankfurt/M.: Campus Frankfurt/New York (Historische Einführungen, 7). Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783593407586.
- JAHR**, David (2021): *Dokumentarische Methode: Rekonstruktion von Orientierungsrahmen im Unterrichtsmilieu.* In: Christopher Hempel, Andreas Petrik und David Jahr (Hg.): *Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung. Acht Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde zum Thema Wahlen.* 1. Aufl. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Wochenschau Wissenschaft), 160–188.
- JAHR**, David (2022): *Die Politik der Schulklasse.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (92).
- JEISMANN**, Karl-Ernst (1977): *Didaktik der Geschichte. Die Wissenschaft von Zustand, Funktion und gesellschaftlicher Veränderung geschichtlicher Vorstellungen im Selbstverständnis der Gegenwart.* In: Erich Kosthorst (Hg.): *Geschichtswissenschaft. Didaktik, Forschung, Theorie.* 1. Aufl. (Online-Ausg.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Kleine Vandenhoeck-Reihe, 1430), 9–33.
- KERSCHBAUMER**, Florian (2018): (Post-)Koloniale Narrative in Computerspielen. Globalhistorische Forschungsperspektiven und -potenziale. In: Josef Köstlbauer, Eugen Pfister, Tobias Winnerling und Felix Zimmermann (Hg.): *Weltmaschinen. Digitale Spiele als globalgeschichtliches Phänomen.* Wien: Mandelbaum Verlag (Expansion, Interaktion, Akkulturation. Globalhistorische Skizzen, Band 33), 124–138.
- KÖLBL**, Carlos (2004): *Geschichtsbewusstsein im Jugendalter.* Bielefeld, Germany: transcript Verlag (1).
- KOLPATZIK**, Andrea (2015): Rezension von: Christian Spieß: *Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen,* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2014. 15 (2015), Nr. 6. Hg. v. Sehepunkte. Sehepunkte. Online verfügbar unter <http://www.sehepunkte.de/2015/06/25810.html>.
- KÖRBER**, Andreas (2006): *Bilder als Quellen – Bilder als Darstellungen: Bilder zum Rekonstruieren von Geschichte; Geschichte in Bildern dekonstruieren.* In: Johannes Kirschenmann (Hg.): *Bilder, die die Welt bedeuten. „Ikonen“ des Bildgedächtnisses und ihre Vermittlung über Datenbanken; [... Beiträge zu einer Tagung der Evangelischen Akademie Tutzing.]* München: kopäed (Kontext Kunstpädagogik, Bd. 4), 169–195.

- KÖRBER**, Andreas (2007): Graduierung: Die Unterscheidung von Niveaus der Kompetenzen historischen Denkens. In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber und Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una Verl.-Gesellschaft (Kompetenzen, Band 2), 415–472.
- KÖRBER**, Andreas; Gärtner, Niko; Stork, Annika; Hartmann, Hanna (2021): Task-Based History Learning (TBHL) – ein Konzept für reflexive Lernaufgaben im Geschichtsunterricht? In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 20 (1), 197–212. DOI: 10.13109/zfgd.2021.20.1.197.
- KÖSTER**, Manuel (2013): Historisches Textverstehen. Rezeption und Identifikation in der multiethnischen Gesellschaft. Teilw. zugl.: Münster (Westf.), Univ., Diss., 2013 u. d. T.: Köster, Manuel: Historisches Textverstehen in der multiethnischen Gesellschaft am Beispiel „Holocaust“. Berlin, Münster: LIT (Geschichtskultur und historisches Lernen, 11). Online verfügbar unter <http://www.sehepunkte.de/2014/09/24706.html>.
- KÖSTER**, Manuel (2015): Rezension: Christian Spieß: Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen (rezensiert von Manuel Köster). In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* (14), 251–252. DOI: 10.15463/rec.180194730.
- KÖSTER**, Manuel (2023): Zeiterfahrung, Zeiterleben, Zeitpraktiken – Zeit als Gegenstand geschichtsdidaktischer Reflexion. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 22, 4–24.
- KÖSTLBAUER**, Josef; Pfister, Eugen; Winnerling, Tobias; Zimmermann, Felix (2018): Einleitung: Welt(weit) spielen. In: Josef Köstlbauer, Eugen Pfister, Tobias Winnerling und Felix Zimmermann (Hg.): Weltmaschinen. Digitale Spiele als globalgeschichtliches Phänomen. Wien: Mandelbaum Verlag (Expansion, Interaktion, Akkulturation. Globalhistorische Skizzen, Band 33), 7–26.
- KRAIS**, Beate; Gebauer, Gunter (2002): Habitus. 7., unveränderte Auflage. Bielefeld: transcript Verlag (Einsichten Themen der Soziologie).
- KRAMMER**, Reinhard (2006a): Historische Kompetenzen erwerben – durch das Arbeiten mit Bildern. In: Reinhard Kramer (Hg.): Mit Bildern arbeiten. Historische Kompetenzen erwerben. Neuried: Ars Una (Themenhefte Geschichte, 2), 21–37.
- KRAMMER**, Reinhard (Hg.) (2006b): Mit Bildern arbeiten. Historische Kompetenzen erwerben. Neuried: Ars Una (Themenhefte Geschichte, 2).
- KREBS**, Alexandra (2024): Geschichten im digitalen Raum: historisches Lernen in der „App in die Geschichte“. Oldenburg: De Gruyter.
- KRÜGER**, Gesine (2011): Schrift und Bild. Missionsfotografie im südlichen Afrika. In: Susanna Burghartz (Hg.): Thema: Grenzverschiebungen. Köln, Weimar, Wien: Böhlau (Historische Anthropologie, Jg. 19, H. 1), 123–143.
- KRÜGER**, Gesine (2013): Zirkulation, Umdeutung, Aufladung. Zur kolonialen Fotografie. In: NC-CR Mediality Newsletter (Hg.): Medienwandel – Medienwechsel – Medienwissen. Histo-

- rische Perspektiven. Unter Mitarbeit von Alexandra Bänder. Universität Zürich. Universität Zürich, 3–11.
- KUBA**, Richard (2017): Portraits of Distant Worlds. Frobenius' Pictorial Archive and its Legacy. In: Sissy Helff und Stefanie Michels (Hg.): *Global Photographies. Memory – History – Archives*. Erscheinungsort nicht ermittelbar: transcript Verlag (Image, 76), 109–132.
- KÜHN**, Thomas (2018): Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. 2. Aufl. 2018. Wiesbaden: Springer VS (SpringerLink Bücher).
- KURMANN**, Eliane (2021): Fotogeschichten und Geschichtsbilder. Dissertation. Unter Mitarbeit von Gesine Krüger und Martin Lengwiler. Online verfügbar unter <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2023020719450958053465>.
- LANDWEHR**, Achim (2020): Chronoferenzen. In: Achim Landwehr (Hg.): *Diesseits der Geschichte. Für eine andere Historiographie*. Göttingen: Wallstein Verlag, 239–265.
- LANGE**, Kristina (2011): Historisches Bildverstehen oder Wie lernen Schüler mit Bildquellen? Ein Beitrag zur geschichtsdidaktischen Lehr-Lern-Forschung. Zugl.: Münster (Westf.), Univ., Diss., 2011 u. d. T.: Lange, Kristina: Visual Literacy oder Wie lernen Schüler mit historischen Bildquellen? Münster, Berlin: LIT (Geschichtskultur und historisches Lernen, 7). Online verfügbar unter <https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-21791>.
- LANGE**, Kristina (2013): Schülervorstellungen zur Bildquellenarbeit im Geschichtsunterricht: „Ja, aber so lernen wie Rechnen oder Lesen muss man das, denke ich mal, nicht“. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 12 (1), 27–45. DOI: 10.13109/zfgd.2013.12.1.27.
- LEE**, Peter; Ashby, Rosalyn (2000): Progression in Historical Understanding among Students Ages 7–14. In: Peter N. Stearns, Sam Wineburg und Peter Seixas (Hg.): *Knowing, teaching, and learning history. National and international perspectives*. [Nachdr.]. New York, NY: New York Univ. Press, 199–222.
- LEVSTIK**, Linda S.; Barton, Keith C. (2008): *Researching history education. Theory, method, and context*. 1. publ. New York, NY: Routledge.
- LIEBERN**, Lena (2025): *Geschichte lernen digital: eine Angebot-Nutzungs-Studie zur Rekonstruktion von Schüler*innen-Praktiken in der digital geprägten Lernumgebung* segü. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verl. (Geschichtsunterricht erforschen).
- LÜCKE**, Martin (2012): Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität. In: Martin Lücke (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verl. (Wochenschau Geschichte), 281–288.
- LÜCKE**, Martin (2016): Erinnerungsarbeit. In: Paul Mecheril (Hg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz (Pädagogik), 356–371.
- LÜCKE**, Martin (2023): Geschichtskultur im Geschichtsunterricht. In: Monika Fenn und Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für den Geschichtsunterricht*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen, 250–266.

- LÜCKE**, Martin; Zündorf, Irmgard (2018): Einführung in die Public History. Göttingen, Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht; UTB (utb-studi-e-book, Nr. 4909. Geschichte). Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838549095>.
- MAFAALANI**, Aladin el (2021): Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassismuskritischen Widerstand. Köln: Kiepenheuer & Witsch (KiWi, 1796). Online verfügbar unter <https://www.book2look.com/book/9783462002232>.
- MARMER**, Elina; Sow, Papa (Hg.) (2015): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1114822>.
- MARTENS**, Matthias (2010): Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte. s.l.: Vandenhoeck & Ruprecht (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 1). Online verfügbar unter <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10525732>.
- MARTENS**, Matthias; Asbrand, Barbara (2021): „Schülerjob“ revisited: Zur Passung von Lehr- und Lernhabitus im Unterricht. In: *Z f Bildungsforsch* 11 (1), 55–73. DOI: 10.1007/s35834-021-00309-3.
- MARTENS**, Matthias; Spieß, Christian; Asbrand, Barbara (2016): Rekonstruktive Geschichtsunterrichtsforschung. Zur Analyse von Unterrichtsvideografien. In: Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Wochenschau Geschichte, Band 5), 177–205.
- MATHIS**, Christian (2015a): Didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution und der historischen Kategorie Wandel. „Irgendwie ist doch da mal jemand geköpft worden“. Oldenburg, Univ., Diss., 2013. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Beiträge zur didaktischen Rekonstruktion, 44).
- MATHIS**, Christian (2015b): Die didaktische Rekonstruktion der Französischen Revolution. Typische Erklärungsmuster von Schweizer Schülerinnen und Schülern. In: Monika Waldis und Béatrice Ziegler (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 13“. 1. Aufl. Bern: hep verlag (Reihe Geschichtsdidaktik heute, Bd. 7), 52–62.
- MAYER**, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen; Schneider, Gerhard; Adamski, Peter; Barricelli, Michele; Bergmann, Klaus et al. (Hg.) (2016): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Klaus Bergmann zum Gedächtnis. 5. Auflage. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (Wochenschau Geschichte).
- MESETH**, Wolfgang; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf (2004): Nationalsozialismus und Holocaust im Geschichtsunterricht. In: Wolfgang Meseth und Matthias Proske (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts; [... Tagung, die im Mai 2003 in Frankfurt/M. stattfand]. Frankfurt/M.: Campus-Verl. (Wissenschaftliche Reihe des Fritz-Bauer-Instituts, 11), 95–146.

- MEYER-HAMME, Johannes** (2009): Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung. Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 2009. 1. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 26).
- MEYER-HAMME, Johannes** (2016): „Ja also, das war 'ne gute Stunde“. Qualitätsmerkmale von Geschichtsunterricht aus Schülerperspektiven. In: Johannes Meyer-Hamme, Holger Thünemann und Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich. 2. korrig. u. erw. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag (Geschichtsunterricht erforschen, Band 2), 24–40.
- MEYER-HAMME, Johannes** (2018): Historisches Lernen. Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens. In: Anke John, Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Astrid Schwabe und Markus Bernhardt (Hg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 75–92.
- MEYER-HAMME, Johannes** (2021): „... und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm?“ Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen. In: Thomas Hellmuth, Christine Ottner-Diesenberger und Alexander Preisinger (Hg.): Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik. Berlin: Wochenschau Verlag (Reihe der Gesellschaft für Geschichtsdidaktik Österreich, Band 1), 13–26.
- MEYER-HAMME, Johannes** (2023): Geschichtstheorie im Geschichtsunterricht. In: Monika Fenn und Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für den Geschichtsunterricht. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen, 138–152.
- MEYER-HAMME, Johannes; Chmiel, Cornelia** (2023): Historisches Lernen – ein Beitrag zum geschichtskulturellen Wandel? Am Beispiel von Akteursperspektiven aus dem Projekt „Geschichten in Bewegung“. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 22, 100–115.
- MICHEL, Burkard** (2006): Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink Bücher). Online verfügbar unter <http://swbplus.bsz-bw.de/bsz283371382cov.htm>.
- MICHEL, Burkard** (2013): Fotografien und ihre Lesarten. Dokumentarische Interpretation von Bildrezeptionsprozessen. In: Ralf Bohnsack (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. (Online-Ausg.). Dordrecht: Springer (EBL-Schweitzer), 99–.
- MICHELS, Stefanie** (2018): Re-framing Photography – Some Thoughts. In: Sissy Helff (Hg.): Global Photographies. Memory – History – Archives. Bielefeld: transcript Verlag (Image, 76), 9–18.
- MIELKE, Patrick** (2020): Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht.

- MOTTE**, Jan (Hg.) (2004): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik. Landeszentrum für Zuwanderung Nordrhein-Westfalen. 1. Aufl. Essen: Klartext-Verl. Online verfügbar unter <http://www.h-net.org/reviews/showrev.php?id=18113>.
- N'SOUGAN**, Kofi Kauffmann Mawusé: Postkoloniales Begehren – Exotik und Erotik in ausgewählten deutschsprachigen Afrika-Texten der Gegenwart. Dissertation. Verlag Dr. Kovač. Online verfügbar unter <https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/einzelplatz/2023/160442/>.
- NEIMAN**, Susan; Wildt, Michael (Hg.) (2022): Historiker streiten. Gewalt und Holocaust – die Debatte. Propyläen-Verlag. Berlin: Propyläen. Online verfügbar unter <https://portal.dnb.de/opac/mvb/cover?isbn=978-3-549-10050-9>.
- NIENTIED**, Isabelle (2021): Guter Geschichtsunterricht aus Schülersicht. Dissertation (Geschichtskultur und historisches Lernen, Band 21).
- NOHL**, Arnd-Michael (2001): Migration und Differenzzerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH (Forschung Erziehungswissenschaft Ser. v.112). Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=6301856>.
- NOHL**, Arnd-Michael (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden: Springer VS (Springer eBook Collection). Online verfügbar unter <http://link.springer.com/978-3-658-01292-2>.
- NOHL**, Arnd-Michael (2015): Bildung und Lernen im biografischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen. Unter Mitarbeit von Florian von Rosenberg und Sarah Thomsen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=1965726>.
- NOLDEN**, Nico (2019): Geschichte und Erinnerung in Computerspielen: De Gruyter.
- OSTERHAMMEL**, Jürgen (2009a): Imperialismus. Die Widersprüche europäischer Weltherrschaft. Basisbeitrag. In: *Praxis Geschichte* (2), 4–9.
- OSTERHAMMEL**, Jürgen (2009b): Kolonialismus. Geschichte – Formen – Folgen. 6., durchges. Aufl., Orig.-Ausg. München: Beck (Beck'sche Reihe C.-H.-Beck-Wissen, 2002).
- OSWALD**, Margot; Grosjean, Stefan (2010): Confirmation bias. In: Rüdiger Pohl (Hg.): Cognitive Illusions. A Handbook on Fallacies and Biases in Thinking, Judgement and Memory. Online-Ausg. London: Taylor and Francis (EBL-Schweitzer), 79–98.
- PANDEL**, Hans-Jürgen (2010): Visuelles Erzählen. Zur Didaktik von Bildgeschichten. In: Handbuch Medien im Geschichtsunterricht. 5. erw. Aufl., Studienausg. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verl. (Wochenschau Geschichte), 387–406.
- PANDEL**, Hans-Jürgen (2011): Bildinterpretation. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verl. (Wochenschau Geschichte). Online verfügbar unter <http://www.sehepunkte.de/2009/04/12684.html>.

- PANDEL, Hans-Jürgen** (2021): Geschichte als kulturelle Bildung. Mechanismen der Geschichtskultur. In: Vadim Oswalt und Hans-Jürgen Pandel (Hg.): Handbuch Geschichtskultur im Unterricht. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Methoden historischen Lernens), 11–35.
- PANDEL, Hans-Jürgen** (2022): Geschichtskultur. In: Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider und Bernd Schönemann (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. 4., bed. überarb. u. erw. Aufl. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 99–101.
- PANDEL, Hans-Jürgen; El Darwich, Renate; Huneke, Friedrich** (Hg.) (2021): Methodentraining für den Geschichtsunterricht. Frankfurt/M., Stuttgart: Wochenschau Verlag; UTB GmbH (Wochenschau Geschichte). Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.46499/9783734410840>.
- PAUL, Gerhard** (2013): Visual History und Geschichtsdidaktik: Grundsätzliche Überlegungen. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 12 (1), 9–26. DOI: 10.13109/zfgd.2013.12.1.9.
- PECK, Carla L.** (2010): „It’s not like [I’m] Chinese and Canadian. I am in between“: Ethnicity and Students’ Conceptions of Historical Significance. In: *Theory & Research in Social Education* 38 (4), 574–617. DOI: 10.1080/00933104.2010.10473440.
- PETRIK, Andreas** (2013): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage, Online-Ausgabe. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich (Studien zur Bildungsgangforschung, Band 13). Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3224/9783847403616>.
- PETRIK, Andreas** (2021): Von Fischer*innen, Netzen, Gewässern und der Beute. Kleine Einführung in die qualitative Forschung zum Politikunterricht am Beispiel von acht Methoden. In: Christopher Hempel, Andreas Petrik und David Jahr (Hg.): Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung. Acht Perspektiven auf eine Unterrichtsstunde zum Thema Wahlen, 223–267. 1. Aufl. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Wochenschau Wissenschaft).
- POENICKE, Anke** (2008): Afrika im Geschichtsbuch. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- POPPER, Karl R.** (1973): Logik der Forschung. 6., verb. Aufl. Tübingen: Mohr (Die Einheit der Gesellschaftswissenschaften, 4).
- PORSTNER, Ilse** (2019): ‚Kolonialismus‘ im Geschichtsunterricht. Dissertation (Diskursmuster – Discourse Patterns, Band 26). Online verfügbar unter <https://www.degruyter.com/isbn/9783110705379>.
- PRZYBORSKI, Aglaja** (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Springer eBook Collection Humanities, Social Science).
- PRZYBORSKI, Aglaja; Riegler, Julia** (2010): Gruppendiskussion und Fokusgruppe. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, 436–448.
- PRZYBORSKI, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika** (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erweiterte Auflage. München: Oldenbourg Verlag (Lehr- und Handbücher der Soziologie).

- RAUTHE**, Simone (2011): Rezension zu: Martens, Matthias: Implizites Wissen und kompetentes Handeln. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte. <https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-14989>.
- RIEGEL**, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld: transcript Verlag (Pädagogik). Online verfügbar unter <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1237916>.
- RÜSEN**, Jörn (1994a): Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Köln: Böhlau.
- RÜSEN**, Jörn (1994b): Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. In: Klaus Füssmann (Hg.): Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Köln, Weimar, Wien: Böhlau, 3–26.
- RÜSEN**, Jörn (1997): Objektivität. In: Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen und Gerhard Schneider (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5., überarbeitete Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, 160–163.
- RÜSEN**, Jörn (2013): Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag Köln.
- SAALMANN**, Gernot (2014): Praxeologie. In: Gerhard Fröhlich und Boike Rehbein (Hg.): Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Sonderausgabe. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler, 196–199.
- SAID**, Edward W. (1995): Orientalism. Western conceptions of the orient. Reprinted with a new afterword. London: Penguin Books (Penguin history).
- SAUER**, Michael (2022): Bilder im Geschichtsunterricht. 6. Auflage. Hannover: Klett Kallmeyer.
- SCHMITZ-ZERRES**, Sabrina (2019): Zeitpraktiken des Geschichtsbewusstseins. Eine praxeologische Annäherung an die geschichtsdidaktische „Fundamentalkategorie“. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 18, 129–145.
- SCHNEIDER**, Jürg (2017): African Photography in the Atlantic Visualscape. Moving Photographers – Circulating Images. In: Sissy Helff und Stefanie Michels (Hg.): Global Photographies. Memory – History – Archives. Erscheinungsort nicht ermittelbar: transcript Verlag (Image, 76), 19–38.
- SCHÖNEMANN**, Bernd (2002a): Geschichtskultur als Forschungskonzept der Geschichtsdidaktik. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 2002 (1), 78–87.
- SCHÖNEMANN**, Bernd (2002b): Visualität als Lernfalle? Vom Nutzen und Nachteil der Bilder beim Aufbau von Geschichtsbewusstsein. In: Gerhard Schneider (Hg.): Die visuelle Dimension des Historischen. Hans-Jürgen Pandel zum 60. Geburtstag; [Referate ..., die im Rahmen des 2. Halleschen Kolloquiums zur Geschichtsdidaktik am 8. Dezember 2000 in Halle/Saale gehalten wurden. Unter Mitarbeit von Hans-Jürgen Pandel. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verl. (Wochenschau Geschichte), 21–31.

- SCHÖNEMANN, Bernd** (2003): Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Hilke Günther-Arndt (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, 11–22.
- SCHÖNEMANN, Bernd** (2011): Erinnerungskultur oder Geschichtskultur? In: Eugen Kotte (Hg.): Kulturwissenschaften und Geschichtsdidaktik. München: Meidenbauer (Kulturwissenschaft(en) als interdisziplinäres Projekt, 4), 53–72.
- SCHREIBER, Waltraud** (Hg.) (2004): Bilder aus der Vergangenheit – Bilder der Vergangenheit? Neuried: Ars Una (Schriftenreihe, 4). Online verfügbar unter http://bvbr.bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&doc_number=012995198&line_number=0002&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA.
- SCHRÖCK, Nikolaus** (2009): Change Agents im strukturellen Dilemma. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen schulischer Steuergruppen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (SpringerLink Bücher).
- SOW, Noah** (2021): weiß. In: Susan Arndt und Nadja Ofuately-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache: ein kritisches Nachschlagewerk. 4. Auflage. Münster: UNRAST Verlag, 190–192.
- SOW, Papa; Marmer, Elina; Zia, Aram** (2015): Der ‚versteckte‘ Rassismus – „Afrika“ im Schulbuch. In: Elina Marmer und Papa Sow (Hg.): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim: Beltz, 110–129.
- SPIESS, Christian** (2014): Quellenarbeit im Geschichtsunterricht. Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzerwerb im Umgang mit Quellen. Unter Mitarbeit von Konferenz für Geschichtsdidaktik. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 8). Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=1798893>.
- TERKESSIDIS, Mark** (2021): Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute. 2. Aufl. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- THÜNEMANN, Holger** (2018): Geschichtskultur revisited: Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten. In: Andreas Pigulla (Hg.): Historisierung der Historik. Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Friedrich Jaeger, Hans-Jürgen Lüsebrink, Wulf Kansteiner, Michaela Hänke-Portscheller, Angelika Eppe, Holger Thünemann et al. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 127–150.
- THÜNEMANN, Holger** (2023): Geschichtskultur in der Pluralität der Zeiten. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* (22), 41–55.
- VAN NORDEN, Jörg** (2022): Bilder können nicht reden, sind aber dennoch wichtig für uns! In: Thomas Must, Jörg van Norden und Nina Martini (Hg.): Geschichtsdidaktik in der Debatte. Beiträge zu einem interdisziplinären Diskurs. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Wochenschau Geschichte, Bd. 2), 9–28.

- VOGL**, Susanne (2019): Gruppendiskussion. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 695–700.
- VÖLKE**, Bärbel (2008): Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verl. (Wochenschau Geschichte). Online verfügbar unter <https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-6441>.
- VÖLKE**, Bärbel (2022): Historische Erfahrung im Spannungsfeld von historischer Sinnbildung, Erfahrungswandel und präsenter Geschichte. In: Tobias Arand und Martin Lücke (Hg.): Das subversive Gelächter aus der Geschichte. Festschrift für Bärbel Völkel anlässlich ihrer Pensionierung. Unter Mitarbeit von Bärbel Völkel. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag (Wochenschau Wissenschaft), 264–282.
- VÖLKE**, Jana (2026): Fremdheit, Ordnung und Fremdverstehen in der Geschichtsdidaktik – Phänomenologisch gedacht und geschichtskulturell gewendet. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- WAGNER**, Helen (2022): Vergangenheit als Zukunft? Geschichtskultur und Strukturwandel im Ruhrgebiet. 1. Aufl. Göttingen: Böhlau Köln (Beiträge zur Geschichtskultur). Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=7265522>.
- WEINERT**, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schule – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. unveränd. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik), 17–32.
- WELZER**, Harald; Moller, Sabine; Tschuggnall, Karoline (2023): „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Unter Mitarbeit von Olaf Jensen und Torsten Koch. 11. Aufl. Frankfurt/M.: Fischer-Taschenbuch (Die Zeit des Nationalsozialismus, 15515).
- WINEBURG**, Sam (1991): A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. In: *Journal of Educational Psychology* (83), 73–87.
- WINEBURG**, Sam; Mosborg, Susan; Porat, Dan; Duncan, Ariel (2007): Forrest Gump and the Future of Teaching the Past. In: *Phi Delta Kappan* 89 (3), 168–177. DOI: 10.1177/003172170708900305.
- WOHLFEIL**, Rainer (1986): Das Bild als Geschichtsquelle. In: *Historische Zeitschrift* 243 (1), 91–100. DOI: 10.1524/hzhz.1986.243.jg.91.
- WOLFRUM**, Birte; Sauer, Michael (2007): Zum Bildverständnis von Schülern. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 58 (7–8), 400–416.
- ZELLER**, Joachim (2008): Bilderschule der Herrenmenschen. Koloniale Reklamesammelbilder. 1. Aufl. Berlin: Ch. Links Verlag.
- ZIMMERER**, Jürgen (Hg.) (2023): Erinnerungskämpfe. Neues deutsches Geschichtsbewusstsein. Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG. Ditzingen: Reclam. Online verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=7286281>.
- ZIMMERER**, Jürgen (2024): Deutscher Kolonialismus: Das Ausmaß der Grausamkeit. Deutschland rühmt sich, nun auch seine dunkle koloniale Vergangenheit zu erforschen. In Wahrheit wird hier nur etwas ab-, nicht aufgearbeitet. Ein Kommentar. In: *Die ZEIT* 2024, 13.01.2024 (03/2024).

- ZÜLSDORF-KERSTING, Meik (2007):** Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation. Zugl.: Dortmund, Univ., Diss., 2007. Berlin: LIT (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 2).
- ZÜLSDORF-KERSTING, Meik (2011):** Vorstellen und Verstehen. In: Saskia Handro (Hg.): Visualität und Geschichte. Berlin, Münster: LIT-Verl. (Geschichtskultur und historisches Lernen, Bd. 1), 55–68.

Danksagung

Zum Verständnis der vorliegenden Untersuchung und ihres Entstehungsprozesses mag an dieser Stelle die Metapher eines Bergaufstiegs dienen. Auf meinem Weg bereiste ich verschiedenste Orte, erklomm kantige Felsen, blickte in steile Schluchten und genoss atemberaubende Aussichten. Aber ich war nicht allein: Vielmehr wähle ich diese Metapher, um all jenen zu danken, die diesen Weg oder Teilstücke davon mit mir gingen oder denen ich auf diesem Weg begegnete.

An erster Stelle gilt großer Dank den Jugendlichen, die mir neben ihren Umgangsweisen mit Geschichte auch einen Einblick in ihre Lebens- und Erfahrungswelten gewährten. Für das entgegengebrachte Vertrauen bin ich sehr dankbar und erlebte es als ein großes Privileg.

Darüber hinaus gilt ein großer Dank meinem Doktorvater, Johannes Meyer-Hamme, der mir schon während des Studiums diesen Weg aufzeigte und mir das notwendige Vertrauen entgegenbrachte, diese anspruchsvolle Bergwanderung erfolgreich bestreiten zu können. Ich bin ihm besonders dankbar, dass er mir einerseits die Freiheit gab, auch eigene Strecken und Routen abseits etablierter Pfade zu erkunden, mich andererseits aber niemals ganz allein ließ. Vielmehr hat er ein kooperatives Arbeitsklima samt einzigartiger Grünholzkolloquien am Arbeitsbereich der Theorie und Didaktik der Geschichte geschaffen, von dem ich sehr profitierte. Meine Reise war dadurch sicherlich sehr viel einfacher und angenehmer. Namentlich möchte ich mich daher bei Isabel Elsner, Mert Erdemir, Nassim Imoullas, Alexandra Krebs, Olaf Hartung und Franziska Pilz bedanken. Ganz besonders hervorzuheben sind Fabian Grauthoff und Jana Völkel, die sehr intensiv mit mir zusammenarbeiteten und mir halfen, viele Felsbrocken aus dem Weg zu räumen.

Eine weitere und häufig besuchte Station auf meinem Weg war auch der Bereich der Geschichtsdidaktik in Hamburg um Andreas Körber und Annika Stork. Ihnen danke ich ebenfalls für die zahlreichen Gespräche, einsichtsreichen Beratungen sowie präzisen Anmerkungen, die wesentlich zum Gelingen der Untersuchung beigetragen haben.

Als weitere wichtige Wegmarke auf meiner Wanderung ist die dokumentarische Diskussionsrunde PADER an der Universität Paderborn um Thiemo Bloh zu nennen. Hier wurden die Materialien gewinnbringend diskutiert und ich erhielt wichtige Einblicke in die Methodik und deren Methodologie. Da-

neben möchte ich mich bei Kofi Kauffmann N'Sougan bedanken, nicht nur für den Austausch über Kolonialismus, die Interpretationen von Kolonialfotografien sowie seinen kritischen Blick darauf, sondern auch für unsere Gespräche über den Prozess des Promovierens hinaus. Außerdem geht mein Dankeschön an Bodo von Borries für unsere einsichtsreiche Diskussion über Bilder. Des Weiteren danke ich Bärbel Völkel für das Teilen ihrer Erfahrungen und die aufrichtigen Gespräche sowie Mareike Menne für das sehr einsichtsreiche sowie ermutigende Promotionscoaching.

Nicht zuletzt gilt mein unendlicher Dank meinen Eltern, Rudolf und Marie-Theres, meiner Schwester Sylvia sowie meinen Freunden Ingo und Jan dafür, dass sie mir stets einen festen Rückhalt gaben, mich in meinem Vorhaben ermutigten und diese Arbeit auch immer wieder ins richtige Licht rückten.

Der allergrößte Dank gilt aber meiner Frau Dolores, die nicht nur stets an meiner Seite war, sondern mich bei jedem meiner vielen und unzähligen Schritte begleitete und bestärkte – Dir ist diese Arbeit gewidmet!

Paderborn, April 2024

Daniel Fastlabend-Vargas



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

FORUM HISTORISCHES LERNEN



hrsg. von Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel,
Gerhard Schneider und Bernd Schönemann
4., vollständig überarbeitete Auflage 2022
ISBN 978-3-7344-1103-8, 240 S., € 18,90
PDF: ISBN 978-3-7344-1104-5, € 16,99



Wörterbuch Geschichtsdidaktik

Die Geschichtsdidaktik hat als Wissenschaftsdisziplin eine eigene Fachterminologie entwickelt. In diesem Wörterbuch werden die Fachbegriffe präzisiert und ihr geschichtsdidaktischer Gehalt herausgearbeitet. Neben der Schul- und Unterrichtsfachdidaktik wird die Terminologie des Forschungsfelds der Geschichtskultur berücksichtigt, das inzwischen etablierter Teil der Geschichtsdidaktik ist.

Mit diesem in der vierten Auflage um zahlreiche Begriffe erweiterten Standardwerk erhalten die Leser*innen Hilfen für einen sicheren Umgang mit der Fachterminologie.

A

Alltagsgeschichte (Dorothee Wierling)
Anforderungsbereiche (Siegfried Both)
Annales (Christine Pflüger)
Anschauung (Andreas Urban)
Anthropologie, Historische (Wolfgang Günter)
Arbeitsformen (Andreas Slowig)
Archiv (Thomas Lange)
Archivpädagogik (Thomas Lange)
Artikulationsformen (Nicky Born)
Aufgaben (Christian Heuer)
Außerschulische Lernorte (Ulrich Mayer)
Auswahl (Bernd Schönemann)
Authentizität (Hans-Jürgen Pandel)

B

Begriffsgeschichte (Bernd Schönemann)
Begriffslernen (Bettina Degner)
Bild/Bildquelle (Markus Bernhardt)
Bildungsstandard (Hans-Jürgen Pandel) ...



www.wochenschau-verlag.de



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

STANDARDWERKE

HANDBUCH

PRAXIS DES GESCHICHTSUNTERRICHTS

Michele Barricelli, Martin Lücke (Hg.)



hrsg. von Michele Barricelli und Martin Lücke
Reihe „Forum Historisches Lernen“
2., vollständig überarbeitete Auflage
ISBN 978-3-7344-1775-7, 544 S., € 64,00
PDF: ISBN 978-3-7566-1775-3, € 63,99



Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts

Das vollständig überarbeitete „Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts“ situiert das traditionelle Schulfach in einer Gegenwart, die gerade für Jüngere durch Krisenerfahrung und Bedrohung, zugleich aber den gemeinsamen Willen nach Friedenssicherung, gegenseitigem Verstehen und Demokratie gekennzeichnet ist. Die Autor*innen des Bandes belegen auf dem neuesten Stand der Forschung, dass die Geschichtsdidaktik gedankliche Fundamente, Mittel oder Methoden für die Bewältigung der Widersprüche und Herausforderungen bereitstellen, Ziele operationalisieren sowie zu Kritik und Selbstreflexion befähigen kann. Geboten werden dafür sowohl konzeptuelle Ansätze als auch praktische Perspektiven.



www.wochenschau-verlag.de



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

GESCHICHTSUNTERRICHT ERFORSCHEN

Neue Forschungs- ergebnisse zum Geschichtsunterricht



ISBN 978-3-7344-1685-9



ISBN 978-3-7344-1705-4



ISBN 978-3-7344-1659-0



ISBN 978-3-7344-1673-6



ISBN 978-3-7344-1600-2



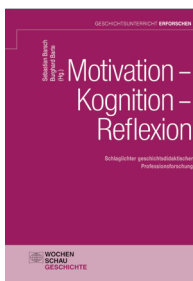
ISBN 978-3-7344-1590-6



ISBN 978-3-7344-1507-4



ISBN 978-3-7344-1232-5



ISBN 978-3-7344-1229-5

Alle Titel
der Reihe im
Webshop -
auch als PDF.



www.wochenschau-verlag.de

Welche impliziten „Spielregeln“ nutzen Jugendliche im Umgang mit Geschichte? Diese Frage untersucht Daniel Fastlabend-Vargas in seiner Studie am Beispiel von Deutungs-aushandlungen zu Kolonialfotografien anhand kontrastiver Gruppendiskussionen. Auf Grundlage einer praxeologischen Perspektive auf geschichtskulturelle Praktiken werden kontrastive Umgangsweisen sichtbar – von konventions- und kenntnisorientierten bis hin zu lebensweltlichen und gesellschaftskritischen Zugängen. Darüber hinaus rekonstruiert die Studie Spannungsfelder der Deutung von Kolonialgeschichte, des Umgangs mit Perspektivität und der Geschichtsvorstellungen Jugendlicher, aus denen sich Impulse für Theorie und Praxis ableiten lassen.

Der Autor

Dr. Daniel Fastlabend-Vargas ist Studienrat für die Fächer Englisch und Geschichte am Elisabeth-Selbert-Gymnasium in Düsseldorf. Er absolvierte seinen Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen. Zuvor war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bereich Theorie und Didaktik der Geschichte an der Universität Paderborn tätig.

ISBN 978-3-7344-1792-4



**WOCHEN
SCHAU
GESCHICHTE**

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.