Johannes Meyer-Hamme: Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 26). Idstein 2009 (Verlag Schulz-Kirchner), 340 Seiten, € 42,95.

Schnörkellos und durchreflektiert kommt sie daher, die Hamburger Dissertation, in der J. Meyer-Hamme versucht, das Verhältnis von historischer Identität und Geschichtsunterricht anhand von Fallstudien näher zu beleuchten. Als schnörkellos kann das Buch nicht nur betrachtet werden, insofern der Verfasser – trotz aller notwendig einfließenden Fachterminologie – offenkundig um einen prägnanten Ausdruck bemüht ist, sondern zugleich, weil es im Aufbau einer traditionellen Linie folgt, wenn nach dem Forschungsstand die Methode dargelegt wird, bevor in einem dritten Kapitel die Befunde – in diesem Fall: die Fälle – referiert und abschließend die Konsequenzen für den geschichtsdidaktischen Diskurs gezogen werden.

Als durchreflektiert können die Ausführungen insofern gelten, als sie, in zum Teil äußerst kleinschrittiger Weise, die Zugriffsweise und Befunde und – weniger detailliert – die Schlussfolgerungen darlegen.

Diese Vorgehensweise führt dazu, dass allein die Darlegung des Forschungsstandes mehr als 100 Seiten und damit ein Drittel des Umfangs einnimmt. Gefolgt von der Erörterung des Designs der Erhebungs- und Auswertungsmethoden, die nochmals 30 Seiten umfasst.

Ausgewertet findet sich im Folgenden eine Erhebung die im Frühjahr 2006 in einem Geschichtsleistungskurs eines Hamburger Gymnasiums durchgeführt wurde, bei der zwei Doppelstunden videographiert wurden. Die im Unterricht beobachteten Schüler wurden gebeten, sich in einem Nachinterview zu ihrem Unterricht zu äußern und darüber hinaus sich zu einem biografischen Interview zu ihrem Verhältnis zur Geschichte zur Verfügung zu stellen. Acht der Kursteilnehmer, deren genaue Anzahl ungenannt bleibt, folgten dieser Aufforderung. Die Ausführungen von fünf Teilnehmern wurden schließlich in die Analyse einbezogen, wobei drei Fälle dazu dienten, eine Typologie zu bilden, in welche die beiden anderen Fälle eingeordnet wurden.

Ziel des Unternehmens war aufzudecken, wie (a) »Jugendliche in der deutschen Einwanderungsgesellschaft ihre historische Identität« entwerfen und (b) »in welchem Zusammenhang … die historischen Identitäten der Jugendlichen« mit ihrem Geschichtsunterricht stehen (104). Damit geht J. Meyer-Hamme einer Frage nach, die bereits vor zwei Jahrzehnten sein Doktorvater aufgeworfen hatte, als er Zweifel äußerte, ob nicht die geschichtsdidaktische Programmatik, insbesondere das Ziel durch die Förderung des Geschichtsbewusstseins historische Identität zu ermöglichen, angesichts der empirisch feststellbaren Wirkungen des Geschichtsunterrichts maßlos überzogen sei.[1] Neben dem geschichtsdidaktischen Diskurs findet die Studie ihren zweiten Ankerpunkt in der Bildungsgangsforschung, in deren Umkreis sie entstanden ist. Diese untersucht

1 Borries, Bodo v.: Geschichtsbewußtsein als Identitätsgewinn? Fachdidaktische Programmatik und Tatsachenforschung. Hagen 1990 (Beitr. z. Gesch.-Kultur, Bd. 3).

schulische Lern- und Bildungsprozesse gezielt aus der Perspektive der Lernenden, die gleichwohl als Subjekte betrachtet werden, auf denen gesellschaftliche Anforderungen lasten. Aus Sicht der Geschichtsdidaktik, in der sie noch kaum zur Kenntnis genommen wurde, kann die Bildungsgangsforschung deshalb erhöhtes Interesse erwarten, da sie dezidiert »fachdidaktisch« ausgerichtet ist. Insofern es um biografische Bildungsprozesse und um die Frage geht, in wie fern Schulunterricht auf solche Einfluss nehmen kann, passt die vorliegende Studie ganz in dieses Raster, wenn sie rekonstruktionslogisch zu erkunden sucht, wie – angeregt oder nicht angeregt durch Unterricht – Oberstufenschüler historische Identität ausbilden, respektive ausgebildet haben.

Doch Kategorien der Analyse finden sich andererseits in der Geschichtsdidaktik verankert. So lehnt die Studie sich unter anderem an das Kompetenzmodell historischen Denkens der Projektgruppe FUER Geschichtsbewusstsein an oder folgt den in der Mitte der 1980er Jahren induktiv entwickelten Lernformen von B. v. Borries, wonach sich Reproduktions-, Imitations-/Modell- sowie Entdeckungslernen und Balance-/Identitätslernen, das hier in nicht ganz nachvollziehbarer Weise als historische Bildung auftritt, unterscheiden lassen.

Damit liegt der Auswertung ein nicht in allen Punkten nachvollziehbares, aber klar strukturiertes, nahezu schablonenhaftes Analyseraster vor, durch das die erhobenen Daten der Auswertung zugeführt werden. Diese orientiert sich vorrangig an der dokumentarischen Methode nach R. Bohnsack. Dabei handelt es sich um ein Verfahren, das die Logik der erhobenen Daten zu rekonstruieren versucht und dazu in der Regel vier Schritte geht: Einer (a) sequentiellen Untergliederung, folgt eine (b) paraphrasierende Interpretation, der sich eine (c) reflektierende (vergleichende) Interpretation anschließt, bevor eine (d) Konstruktion von Typen folgt. Es handelt sich also um eine Form der Inhaltsanalyse, bei der aus den Aussagen der Probanden auf deren gesellschaftliche Praxis, im vorliegenden Fall auf die Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die historische Orientierung, zurück geschlossen wird.

Für die Ergebnispräsentation birgt das Verfahren einige Schwierigkeiten in sich. Zum einen – und das gilt keineswegs nur für die vorliegende Untersuchung – wird die Sequenzierung bzw. die Auswahl der einer eingehenden Analyse unterzogenen Passagen des erhobenen Materials nicht auf eine für den Leser nachvollziehbare Art begründet. Zum anderen behindert die Paraphrasierung ausführlicher Zitate den Lesefluss nicht unerheblich. Und schließlich fördert die Interpretation bei der Lektüre nicht wenige Fragezeichen zutage, die markieren, dass die vorgeschlagene Interpretation den Leser nicht überzeugt. Es bleibt wie es ist: Die dokumentarische ist, wie jede Inhaltsanalyse, eine Form hermeneutischer Interpretation. Selbst die Intersubjektivität wird – wie dargelegt – durch das präzise Erklären des Vorgehens nicht gesteigert, so dass die dokumentarische Analyse nicht weniger subjektiv geprägt ist wie jede philologische Methode.

J. Meyer-Hamme unterscheidet aufgrund seiner Analyse – wie bei Typenbildungen nicht selten – drei Typen, von denen zwei die Ränder markieren: Auf der einen Seite steht der reflektiert historisch denkende Dzenan, der Geschichte in seiner Lebenswelt zur Ori-

entierung einsetzt; auf der anderen Seite Stephanie, die sich sehr bewusst in ihre Schülerrolle ergibt und für die Geschichte ein Schulfach ist, das für ihre Lebenswelt kaum Relevanz zu besitzen scheint. Es überrascht nicht, dass die anderen Probanten sich in den Rahmen dieses Spannungsfeldes einpassen lassen. Ohne dass an dieser Stelle vorgeführt werden kann, welche Äußerungen im Einzelnen zu dieser Typenbildung geführt haben, ist anzumerken, dass sie als Hypothese leicht auch spekulativ hätte generiert werden können.

Bleibt zu fragen, inwieweit die Ausgangsfragen auf dem eingeschlagenen Wege einer Lösung zugeführt werden konnten. »*Bei dem Niveau der historischen Orientierungskompetenz und dem schulischen Erfolg im Geschichtsunterricht handelt es sich um zwei unterschiedliche Dimensionen.*«, lautet das zentrale Ergebnis der Arbeit (288). Abgesehen davon, dass unvermittelt historische Orientierungskompetenz mit historischer Identität gleichgesetzt wird, ruht diese These auf der Erkenntnis, dass (a) es die Schüler sind, die den im Unterricht behandelten Gegenständen Bedeutung zumessen (oder eben nicht), und (b) sie historischen Sinn bilden, der »auch in Abhängigkeit von ihrer kulturellen Zugehörigkeit« steht (287). Betrachtet man diese zentralen Befunde, dann erscheinen sie ebenso wenig neu, wie die daraus gezogenen Schlussfolgerungen für den Unterricht, der lediglich Angebote für subjektives Lernen machen kann, insbesondere in Bezug auf Identitäts- und Sinnbildung.

Dass empirische Studien Triviales aufdecken, ist weder ungewöhnlich, noch beanstandenswert. Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass qualitative Untersuchungen wie die vorliegende, die Gültigkeit oder Wahrscheinlichkeit der vorempirischen (Hypo-) Thesen in keiner Weise erhöhen. Denn sehr zu Recht betont J. Meyer-Hamme, dass seine Befunde durch das Sampling bedingt sind. Sie können über das Feld, das nicht über die dem Leser vorenthaltende Anzahl Schüler des Kurses hinausgeht, in dem die Untersuchung durchgeführt wurde.

Zudem krankt die Untersuchung an einem Mangel, der scheinbar auch dem Autor nicht zu Bewusstsein gelangt ist. Insofern der Einfluss des Geschichtsunterrichts auf die Identitätsentwicklung der Probanden untersucht werden sollte, stellt der Geschichtsunterricht einen vermeintlichen Faktor dieser Entwicklung dar, der sich schließlich als Dimension entpuppt. Folglich dient er in der vorliegenden Studie als die entscheidende Folie für die Auswertung. Immer wieder wird die herausgehobene Qualität der Lehrerin und ihres Unterrichts in den Blick gerückt, ohne dass diese Einschätzung auf einem anderen Fundament ruht als der willkürlichen Beobachtung des Verfassers, der weder den gegenwärtigen, geschweige denn den vergangenen Geschichtsunterricht der Probanden systematisch erkundet hat. Seine sich offenkundig am Parameter der Lernformen orientierende Einschätzung läuft den referierten Probandenäußerungen gelegentlich deutlich zuwider.

Lassen sich einige Ungleichgewichtigkeiten bei der theoretischen Aufbereitung des Themas nicht übersehen (bspw. Geschichtskultur, bspw. Identität) und fallen gelegentlich einige terminologische Ungenauigkeiten ärgerlich auf, bspw. in Bezug auf historische Imagination (u.a. 142) oder DE-Konstruktion

sowie bei der Interpretation der Kompetenzleistungen (z.B. 240: »Dzenan zeigt in den Interviews eine transkonventionelle Performanz der historischen Identitätsreflexion …«, sic!), so – das sei noch einmal hervorgehoben – liegt eine klar strukturierte und lesbare Untersuchung vor, bei deren Lektüre man die eigene Diagnosekompetenz schulen kann. Dass die Befunde insgesamt nicht allzu weit tragen und weder Theoriebildung noch Unterrichtspraxis entscheidend befruchten können, ist nicht dem Verfasser anzulasten, sondern dem geschichtsdidaktischen Trend, die Flut qualitativer Untersuchungen zu mehren, ohne dem reichlich dahin fließenden Strome ein Auffangbecken bereitet zu haben.

Wolfgang Hasberg, Köln

René Mounajed: Geschichte in Sequenzen. Über den Einsatz von Geschichtscomics im Geschichtsunterricht, Frankfurt am Main 2009 (Verlag Peter Lang), 300 Seiten, € 49,80.

Mit René Mounajeds Monografie erweitert sich erfreulicherweise der bis jetzt übersichtliche Bestand an geschichtsdidaktischer Literatur zum Medium des Comics. Erklärtes Ziel des Autors ist es, »das Lernpotenzial von Geschichtscomics für historisches Lernen zu ergründen«. Dieses Anliegen konkretisiert Mounajed, in dem er sich pragmatisch auf das Potential und die Grenzen der »Vermittlung von historischem Wissen« durch Geschichtscomics im schulischen Lernraum konzentriert (vgl. 9). Durch die Kombination von theoretischen Überlegungen und einer empirischen Studie ist die Monografie als Erweiterung der geschichtsdidaktischen Diskussion um die Nutzung von Comics zu verstehen.

René Mounajed beginnt seine Ausführungen mit der Definition und Entstehungsgeschichte seines Untersuchungsgegenstandes (Kapitel 2). Das Subgenre der Geschichtscomics (Kapitel 3) umfassen nach dem Autor alle jene Comics, deren Plots sich in einer vergangenen historischen Epoche verorten lassen; es geht somit um »Darstellungen und nicht Quellen von Geschichte« (46). Diese würden sich von Comics unterscheiden, die tatsächlich als Geschichtsquellen genutzt werden könnten, wie z.B. Propagandacomics. Im weiteren Verlauf wird die Geschichte, insbesondere der deutschsprachigen Geschichts-