Vorwort

> „Um einen Roman von achtzigtausend Worten zu schreiben, mußt du unterwegs etwa eine Viertelmillionen Entscheidungen treffen: nicht nur Entscheidungen [...], wie die Kapitel eingeteilt werden und wie der Titel des Bandes lauten soll (das sind die leichtesten und gröbsten Entscheidungen) [...], sondern vor allem mußt du Abertausende von Feinentscheidungen treffen, zum Beispiel, ob dort, im dritten Satz, gegen Ende dieses Absatzes da, blau oder bläulich stehen soll? Oder vielleicht sollte es blaßblau heißen? Oder himmelblau? Eventuell dunkelblau? Oder vielleicht doch eher blaugrau? [...] Oder wäre es doch überhaupt am besten, dort einfach das Wort „Abendlicht“ hinzuschreiben und dieses Abendlicht mit keinerlei Blaugrau oder staubigen Azur anzumalen?“ (Amos Oz)

Ich habe meine zigtausend Entscheidungen getroffen und nun dieses Buch vorgelegt, das als Dissertation an der Universität Hamburg angenommen wurde. Viele dieser Entscheidungen gehen auf Diskussionen und Anregungen zurück – eine solche Arbeit entsteht im Austausch mit anderen Menschen und entsprechend möchte ich mich bei vielen Menschen bedanken. Die Wichtigsten seien an dieser Stelle erwähnt:

Als erstes möchte ich meinen Eltern danken, dafür, dass sie immer wieder Geduld und Verständnis für meine Projekte aufgebracht haben und mir die großen Freiheiten eingeräumt haben, diese zu verwirklichen.

Ganz wichtig waren natürlich die Probanden und die Lehrerin des Kurses, ohne die diese Arbeit nie hätte geschrieben werden können und denen ich sehr danke: hoffentlich bin ich mit Euren Interviews sorgfältig und fair genug umgegangen!

Mein nächster – außerordentlich großer! – Dank gilt meinem akademischen Lehrer und Doktorvater Bodo von Borries, dafür, dass er mir zunächst im Studium, dann als Mitarbeiter und schließlich als Doktorand ganz neue Horizonte eröffnet hat, meine Arbeiten immer kritisch-konstruktiv und vor allem sehr freundschaftlich begleitet hat. Vielen Dank!

Ebenso danke ich Meinert A. Meyer, Andreas Körber, Uwe Hericks und Christoph Koller, deren Beratungen mir immer wieder sehr weiter geholfen haben. Ihr habt mich damit motiviert, weiterzuarbeiten.

Darüber hinaus danke ich den Mitgliedern der drei sich teils überschneidenden Gruppen, in denen meine Arbeit immer wieder gewinnbringend diskutiert wurde und in denen ich die freundschaftliche Zusammenarbeit sehr genossen habe: erstens den Mitgliedern des geschichtsdidaktischen Forschungskolloquiums an der Universität Hamburg, zweitens den Mitgliedern des Graduiertenkolleg Bildungsgangforschung und drittens den Teilnehmern des Doktoranden- und Habilitandenkolloquium zur Bil-

dungsgangforschung. Namentlich erwähnt seien hier Jenny Lüders, Maike Vollstedt, Hanna Cronjäger, Kathrin Vorhölter, Miriam Hellrung, Sibylla Leutner-Ramme, Jan-Oliver Eberhardt, Jan Bauer, Jan Albroscheit und Sven Baumgarten.

Ich bedanke mich bei Marko Demantowsky, für seine großzügige Unterstützung an der Ruhr-Universität Bochum und Meik Zülsdorf-Kersting für seinen kritischen Blick und seine weiterführenden Kommentare.

Außerdem danke ich auch der „Konferenz für Geschichtsdidaktik. Verband der Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker Deutschlands e.V." für einen großzügigen Druckkostenzuschuss und den Herausgebern der „Schriftenreihe zur Geschichtsdidaktik" für die Aufnahme meiner Arbeit in die Reihe.

Der allergrößte Dank gilt aber meiner Frau Sina Lumpe und unserem Sohn Mitja – ohne Euren Rückhalt hätte ich diese Arbeit nicht schreiben können, Euch ist sie gewidmet!

Hamburg, im Juni 2009 Johannes Meyer-Hamme

Inhalt

Einleitung.....11

Teil I Forschungsstand: historische Orientierungen in der Einwanderungsgesellschaft.....19

1 Empirische Studien zum Geschichtsbewusstsein und zum Geschichtslernen.....19

1.1 Hypothesenprüfende Studien 20

1.2 Rekonstruktive Studien 32

1.3 Desiderata der empirischen Studien zum Geschichtsbewusstsein und Geschichtslernen.....44

2 Das „Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft“ (Jeismann 1977).....45

2.1 Geschichtskultur als gesellschaftliche Praxis.....47

2.2 Historische Identität als Funktion.....52

2.3 Historische Kompetenzen zur historischen Orientierung.....65

3 Geschichtslernen in der Einwanderungsgesellschaft.....77

3.1 Konzepte historischen Lernens.....77

3.2 Interkulturelles Geschichtslernen.....85

3.3 Historisches Lernen aus Sicht der Bildungsgangforschung 95

4 Zusammenfassung und Fragestellung für die empirische Untersuchung.....102

Teil II Methodische und methodologische Überlegungen.....105

1 Das Design der empirischen Studie.....105

1.1 Zur rekonstruktiven Anlage der Studie.....105

1.2 Die Erhebungsmethoden 107

1.3 Die Auswertung qualitativer Daten aus fachdidaktischer Perspektive.....114

1.4 Die Ergebnisse: Eine Typologie und die Frage der Verallgemeinerbarkeit.....120

2 Die Forschungsstrukturierung.....122
2.1 Das Sampling.....122
2.2 Der Unterricht: Die Eroberung Mexikos und deren Rezeption.....127
2.3 Der Gang der Untersuchung.....129

Teil III Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung.....133

1 Stefanie: „In der Schule geht der eigene Charakter verloren“.....133
1.1 Stefanie im Unterricht zwischen Schülertaktik und distanzierter Quelleninterpretation.....133
1.2 Stefanies historische Identität.....140
1.3 Die professionelle und distanzierte Schülerin Stefanie.....160

2 Dzenan: „Nation, das ist ja nicht so, als hätte das jetzt Moses vom Berg Sinai verkündet“.....162
2.1 Dzenan kommentiert seinen Unterricht.....162
2.2 Dzenans Entwurf seiner historischen Identität.....172
2.3 Dzenans Fähigkeit und Bereitschaft zur historischen Identitätsreflexion – auch in der Schule.....195

3 Süleyman: „Mit den Kreuzzügen begann für mich eine Zeit, wo die Geschichte anfing interessanter zu werden“.....198
3.1 Süleyman kommentiert seinen Unterricht.....198
3.2 Süleymans historische Identitätskonstruktion.....208
3.3 Der deutsch-türkische Schüler Süleyman und das Ausleben der unbewussten Anteile seiner historischen Orientierungen.....235

4 Typologie: Historisches Lernen im Spannungsverhältnis von schulischem Erfolg und historischer Identitätsreflexion 238

5 Tulia: „O.K., es gab wirklich die Täter und ich bin sogar mit ihnen verwandt“ 249
5.1 Tulias Perspektive auf Unterricht: zwischen Nähe und Distanz 249
5.2 Tulias historische Identität: Reflexion der Familiengeschichte.....256
5.3 Tulia, die reflektierte und distanzierte Schülerin.....269

6 Marek: „Du musst immer darauf achten, wo du herkommst“.....271

6.1 Mareks Reflexion über Geschichtsunterricht: Sachauseinandersetzung und Anerkennung der Lehrerin 271

6.2 Mareks historische Identitätskonstruktion.....275

6.3 Der katholische Pole im deutschen Geschichtsunterricht.....283

Teil IV Identitätsrelevanter Geschichtsunterricht? Eine Synthese 285

1 Zusammenfassung der Ergebnisse.....285

2 Diskussion der Ergebnisse empirischer Untersuchungen.....292

3 Schlussfolgerungen für die geschichtsdidaktische Theorie und Unterrichtspraxis.....295

Anhang 301

Transkriptionsregeln.....301

Unterrichtsmaterialien (Auszug).....302

Bibliographie.....305

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Übersicht über historische Kompetenzen und deren Niveaustufen.....74
Tab. 2: Konzepte historischen Lernens in Bezug auf die Dimensionen des Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft. 81
Tab. 3: Übersicht über die interviewten Schülerinnen und Schüler 126

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: „Geschichtsbewusstsein dynamisch“ (Hasberg/Körber 2003: 187).....68
Abb. 2: Kompetenzbereiche historischen Denkens (Schreiber/Körber et al. 2006: 30).....69
Abb. 3: Erhebungsmethoden.....109
Abb. 4: Historisches Lernen im Spannungsverhältnis von schulischem Erfolg und historischer Identitätsreflexion I.....245
Abb. 5: Historisches Lernen im Spannungsverhältnis von schulischem Erfolg und historischer Identitätsreflexion II.....288

Einleitung

> „Ja, zum Beispiel […] wenn's halt darum geht, dass die Osmanen vor Wien standen, ja (.) und es aber nicht geschafft haben einzuziehen. Und da sagt natürlich Marek: 'Und warum habt ihr das nicht geschafft? Weil die polnischen Reiter euch von hinten (.) den Garaus gemacht haben.' […] Ich versuche dann natürlich zum nächsten Mal herauszufinden, wo denn die Osmanen mal eine wichtige Schlacht gewonnen haben [*lacht*], um natürlich kontern zu können oder so." (Süleyman, biogr.: 627-636)

Mit dieser Schilderung, die sicherlich auch ironisch gemeint ist, beschreibt und kommentiert Süleyman[1], Schüler eines Geschichtsleistungskurses kurz vor dem Abschluss seiner Schulzeit, eine aus seiner Sicht typische Gesprächssituation am Rande des Geschichtsunterrichts. Süleyman und Marek sind beide in Hamburg geboren und Migranten der zweiten Generation. Süleymans Eltern sind als „Gastarbeiter" aus der Türkei nach Deutschland gekommen, Mareks Eltern aus Polen. In der Situation, die hier aus der Perspektive Süleymans geschildert wird, ordnet Süleyman Marek und sich selbst den Herkunftsnationen zu; sie sind „der Pole" bzw. „der Türke". Nicht nur an der Oberfläche des Zitats, sondern auch in den Feinstrukturen wird diese Perspektive deutlich: „Wir", bzw. die Osmanen haben es „nicht geschafft" in Wien „einzuziehen" – so als ob dies ein ganz friedliches Vorhaben war. Vielmehr wurde ihnen „der Garaus gemacht" und dies „von hinten". Letzteres habe „natürlich" Marek gesagt.

Ein anderer Schüler des Kurses, Dzenan, der aus Bosnien nach Deutschland migriert ist, berichtet anders über solche Gesprächsverläufe:

> „Und dann [geht es] eben halt auch so 'n bisschen um Nation. Wobei ich da nicht mitgemischt habe, weil ich fand, das war ein bisschen zu billig. Also darüber wird ständig gestritten, ja welche also so, so ganz unsinnige Geschichten, ich weiß gar nicht, wie man sich da noch irgendwie als fast erwachsener Mensch Gedanken drüber machen kann. Welche Nation jetzt die erfolgreichste war? Und wir sind dann also, man ist dann doch am Ende zum Schluss gekommen, dass dann doch die Engländer die ganze Welt unterworfen *[lacht] hätten*." (Dzenan, biog.: 770-776)

Es ist davon auszugehen, dass Süleyman und Dzenan hier von der gleichen Art von Gesprächen berichten, die neben einem guten Teil ironischer Distanz auch die Aushandlung nationaler Identitäten in ihrer historischen Dimension reflektieren. Dzenan möchte sich an dieser Aushandlung nicht beteiligen. Er betont die „Unsinnigkeit" solcher „Geschichten".[2]

1 Selbstverständlich sind alle Namen befragter Personen pseudonymisiert.

Zwei Begriffe erscheinen besonders geeignet, die obigen historischen Orientierungen zu analysieren: Erstens der Begriff der *historischen Identität* (Rüsen 1989), weil die Probanden sich in der Zeit verorten und damit zugleich Kontinuitäten und Abgrenzungen herstellen, und zweitens der Begriff der *historischen Kompetenz* (Körber/Schreiber/Schöner 2007), weil damit die Prozesse historischen Denkens beschrieben und analysiert werden können.

Süleyman, Marek und Dzenan sind zusammen mit Stefanie und Tulia die Schülerinnen und Schüler des genannten Kurses, deren historische Identitäten und deren Auseinandersetzung mit ihrem Geschichtsunterricht im Zentrum dieser Arbeit stehen.

Es wird die Frage erörtert, in wieweit historische Identitäten, wie sie oben schon kurz beschrieben sind, unabhängig davon, ob sie sich auf Nationen oder Anderes beziehen, entscheidend für historisches Lernen im Allgemeinen und für historisches Lernen im Geschichtsunterricht im Besonderen sind (siehe auch: Körber 2004b). Dabei geht es vor allem um die Frage, inwiefern historische Identitäten als Voraussetzung historischen Lernens anzuerkennen und zu berücksichtigen sind (Schweitzer 1988: 66, Schönemann 2006b: 91, von Borries 2008b), auch wenn Geschichtslehrerinnen und -lehrer in einer repräsentativen Befragung den Zusammenhang von Geschichtsunterricht und Identität als äußerst gering eingeschätzt haben (von Borries 1995: 281-285).

In der Geschichtsdidaktik, der Geschichts- und der Erziehungswissenschaft wird der Zusammenhang von Identität und Geschichte äußerst ernst genommen (vgl. Kap. I.2), und entsprechend sind auch die Konzepte historischen Lernens im (Pandel 1987, Rüsen 1994b, Bergmann 2000c, Schreiber 2002, von Borries 2004c) unter anderem auf dieser Kategorie aufgebaut. In diesen Konzepten wird Identität als formales Kategorie verstanden. Irgendeine qualitative Formung historischer Identität als Ziel des Geschichtsunterrichts zu propagieren (etwa: „Wir brauchen wieder eine feste deutsche Identität“), erscheint jedoch in vielerlei Hinsicht obsolet.

Dies trifft auch auf Konzepte des interkulturellen Geschichtslernens zu (Alavi 1998, von Borries 2001b, Körber 2001a). Diese sind geradezu als Antwort auf die zunehmende kulturelle Heterogenität der Schülerinnen und Schüler sowie als Reaktion auf die Globalisierung und gesellschaftliche Pluralisierung zu verstehen. Nach Angaben des Mikrozensus von 2005 hat ein knappes Fünftel aller Bundesbürger und nahe-

2 Unterstrichene Wörter in Zitaten symbolisieren eine Betonung der Probanden. Für die Transkriptionsregeln siehe S. 301.

zu ein Drittel der Kinder unter fünf Jahren einen „Migrationshintergrund“[3], wobei große regionale Unterschiede bestehen und z.T. unterschiedliche Kriterien den Statistiken zu Grunde liegen.[4] Die Zahl der Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird in Zukunft zunehmen. Es ist also nötig und angemessen, Deutschland als eine Einwanderungsgesellschaft zu verstehen: Migration ist der Normalfall der Geschichte (Bade/Oltmer 2004, Bade 2007).

In diesem Zusammenhang werden in einem Teil der Forschungsliteratur heutige Gesellschaften als „hybrid“ bezeichnet, wobei insbesondere auf die Veränderungen durch Massenmigrationen und die daraus folgenden Vermischungen von Kulturen, Traditionen und historischen Narrationen verwiesen wird (Bronfen/Marius 1997a). Jan Motte und Rainer Ohliger sprechen deshalb von einer „geteilten Erinnerung“ im doppelten Wortsinn, die für die deutsche Einwanderungsgesellschaft charakteristisch sei. Sie erkennen kaum geteilte Erinnerungen von autochthonen und allochtonen Bevölkerungsgruppen im Sinne von „*shared memories*“, sondern viel mehr „*divided memories*“, so dass diese kaum als Erinnerungs- und Erzählgemeinschaften verstanden werden können (Motte/Ohliger 2004b: 47). Dies führt zu der Erkenntnis, dass das Verhältnis von historischen Identitäten und Geschichtsunterricht nur zu bestimmen ist, wenn auch die kulturelle Zugehörigkeit der Beteiligten berücksichtigt wird: Geschichtslernen hat, mit anderen Worten, eine gesellschaftliche, eine geschichtskulturelle Dimension.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Motive bzw. Anlässe für eine Migration sich deutlich unterscheiden und dass analog „die Migranten“ eine sehr heterogene Gruppe darstellen. Ein Verweis auf die „Gastarbeiter“ und ihre Familien, auf Bürgerkriegsflüchtlinge aus verschiedenen Krisenregionen der Welt oder sogenannte Aussiedler aus den ehemaligen Sowjetrepubliken, mag hier ausreichen. Interessanterweise ist ein Diskurs über das Geschichtsbewusstsein und das Geschichtslernen in der deutschen Einwanderungsgesellschaft erst seit einigen Jahren zu beobachten. Zudem stellen die Migrationsbewegungen nur *einen* Aspekt kultureller Pluralisierungen dar (Welsch

3 Im Mikrozensus werden auf Grund einer repräsentativen Stichprobe alle in Deutschland lebenden Menschen geschätzt. Diejenigen, die selbst nach 1950 nach Deutschland eingewandert sind und ebenso deren Kinder werden mit dem Merkmal „Migrationshintergrund“ versehen. Entsprechend werden etwa die vielen Kriegsflüchtlinge bis 1949 nicht zu dieser Gruppe hinzugerechnet. Trotz dieser willkürlichen Setzung wird vielfach mit dem Verweis auf einen solchen Migrationshintergrund argumentiert (vgl. Statistisches Bundesamt 2006: 73-79).

4 So zählt die Statistik der Behörde für Bildung und Sport Hamburg „nur“ knapp 20% der Hamburger Schülerinnen und Schüler als Ausländer oder Aussiedler und verwendet mit der Staatsangehörigkeit ein grundlegend anderes statistisches Maß als der Mikrozensus. In der Hamburger Statistik werden damit viel weniger Personen als „Migranten“ erfasst, als im Mikrozensus. Vgl.: Behörde für Bildung und Sport 2006.

1991, von Borries 2000), allerdings einen, der für schulisches Geschichtslernen mutmaßlich äußerst wichtig ist. In der hier vorgelegten Untersuchung wird der Aspekt der Einwanderungsgesellschaft also fokussiert, gerade weil bisher nur wenige empirische Studien zu dieser Fragestellung vorliegen (vgl.: Kap. I.1) und weil dieser Aspekt in besonderer Weise erkenntnisversprechend erscheint.

Die Auswirkungen der kulturellen Heterogenität zeigen sich im schulischen Kontext in besonderer Weise und werden überwiegend als Problem diskutiert. Es geht aber auch darum, diese Heterogenität in der Schule als Chance zu nutzen, denn es wird „fast nirgendwo sonst [...] so intensiv über Kultur, Kulturkonflikt, kulturelle Identität etc. nachgesonnen wie in den Schulen (und ihren Betreuungswissenschaften)“ (Gomolla/Radtke 2007: 277).

In einem der wenigen diesbezüglich vorliegenden Erfahrungsberichte beurteilen Ülfet Talu und Sedat Komut ihren Geschichtsunterricht rückblickend sehr kritisch: „Als Türken kamen wir im Geschichtsunterricht nicht vor – verleugnet? vergessen?“ lautet der Titel ihrer Reflexion (Talu/Komut 2001). Es geht den Autoren unter anderem darum, deutlich zu machen, dass sie sich nicht in ihrer historischen Identität angesprochen fühlten – mit ihnen hatte ihr Geschichtsunterricht kaum etwas zu tun; von historischem Lernen im Sinne eines Bildungsprozesses berichten sie dann auch nicht (zu diesem Begriff siehe Kap. I.3.1). Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Interesse für Geschichte nicht unbedingt mit dem Migrationshintergrund zusammenhängen muss, und zudem altersabhängig ist. So ist etwa in der 9. Klasse das Interesse für dieses Fach äußerst gering ausgeprägt (von Borries 1995: 97-104). Ich werde deshalb in meiner Arbeit nicht vernachlässigen, dass der Migrationshintergrund nur eine Kategorie unter anderen ist, die es für Konzepte historischen Lernens zu berücksichtigen gilt.

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die Frage nach dem Zusammenhang zwischen historischen Identitäten in der durch Einwanderung geprägten Gesellschaft und historischem Lernen in der Schule. Kurz gesagt geht es um das Verhältnis von *Historischen Identitäten und Geschichtsunterricht*. In fünf Einzelfallstudien werden dabei die Verarbeitungsformen der kulturellen Zugehörigkeit sowie die Erfahrungen im Geschichtsunterricht bei der Konstruktion der historischen Identität fokussiert. Es geht also im Kern um das Verhältnis von *kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen* und *individueller Verarbeitung*.

Die vorliegende Studie ist der Bildungsgangforschung zuzurechnen, in der die Perspektiven der Heranwachsenden auf ihre Lern- und Bildungsprozesse untersucht wer-

den. Besonderes Interesse gilt hier den an Jugendliche unter anderem in der Institution Schule herangetragenen gesellschaftlichen Anforderungen, und wie sie diese wahrnehmen, deuten und bearbeiten (Trautmann 2004b, Schenk 2005, Graduiertenkolleg Bildungsgangforschung (Hg.): 2006: 124, Koller 2008b).[5] In dieser Perspektive wird nach den Bedeutungszuschreibungen der Schülerinnen und Schüler gefragt, so dass ihre aktuellen historischen Orientierungsbedürfnisse berücksichtigt werden können. Da die Voraussetzungen der Probanden durch Differenz und Heterogenität bestimmt sind und da nicht eine historische Identität durch den Geschichtsunterricht staatlich sanktioniert werden kann (Bergmann 2000a, von Borries 2004b), wird ebenso untersucht, wann und auf welche Weise die Probanden einen Identitätsbezug herstellen.

Auch andere aktuelle empirische Studien fokussieren die kulturelle Heterogenität von Jugendlichen (insb. von Borries 1999, Georgi 2003, Hintermann 2007) oder sie nutzen sie als ein Interpretationsmuster, um differerierende Deutungen historischer Phänomene zu erklären (z. B. Hollstein u.a. 2002, Zülsdorf-Kersting 2007b). Methodisch gemeinsam ist diesen sehr unterschiedlichen Studien unter anderem, dass die historischen Themen, an Hand derer die jeweiligen Deutungen und Orientierungen untersucht wurden, von den Forschern festgelegt wurden, ohne dass geklärt wurde, inwieweit es sich dabei um die relevanten Fragen der Probanden selbst handelt. Damit ist einerseits das Prinzip der Offenheit der rekonstruktiven Forschung stark eingeschränkt, so dass die dieser Forschungslogik inhärenten Chancen nicht voll genutzt werden. Zudem ist andererseits dabei das Verhältnis von historischen Identitäten und Geschichtsunterricht nicht genau bestimmt: Zwar zielen die genannten Studien letztlich auf die Verbesserung von Geschichtsunterricht, in den Erhebungen wird aber entweder distanziert bzw. unspezifisch nach Geschichtsunterricht gefragt, oder es werden auf Grund von Unterrichtsbeobachtungen Aussagen über historische Identitäten getroffen. Empirische Untersuchungen über genau dieses Verhältnis von Unterricht und Identität stehen aber noch aus.

Die vorliegende Untersuchung verfolgt demgegenüber einen *in zweifacher Hinsicht* anderen Ansatz:

Erstens sind aus geschichtsdidaktischer Perspektive die Zugänge der Probanden zu ihrem Geschichtsunterricht von besonderem Interesse, da die Bedeutungszuschreibungen historischer Orientierungen im Unterricht, wie ich zeigen werde, von den je-

5 Zur Verortung der didaktisch ausgerichteten Bildungsgangforschung im allgemeindidaktischen Diskurs siehe: Terhart 2005, 2006.

weiligen biographischen Erfahrungen und der kulturellen Zugehörigkeit abhängig sind und umgekehrt historische Bildungsprozesse im Geschichtsunterricht selbst zu solchen biographischen Erfahrungen werden können.

Zweitens werden die jeweiligen historischen Orientierungen darüber hinaus in Interviews themenoffen – und nicht an Hand eines vorgegebenen historischen Falles – erhoben und der Fokus liegt dabei auf der biographischen Bedeutsamkeit der je spezifischen historischen Orientierungen. Es geht also um die Frage, wie sich Jugendliche in der deutschen Einwanderungsgesellschaft historisch verorten, d. h. welchen historischen Narrationen eine subjektive Bedeutung zugeschrieben wird, wie diese strukturiert und gedeutet sind und wie sich die Jugendlichen selbst in Beziehung zu diesen Narrationen setzen. Inwieweit der Migrationshintergrund die zentrale Differenzkategorie darstellt, ist eine der Kernfragen, die dabei berücksichtigt werden.

Hieraus resultiert eine Triangulation der Perspektiven der Probanden. Einmal werden die biografischen Erfahrungen mit Geschichte erhoben und zum anderen die exemplarische Auseinandersetzung der Probanden mit ihrem Geschichtsunterricht.

Dabei besuchten alle Probanden meiner Arbeit *einen* Geschichtsleistungskurs, so dass die unterschiedlichen Verarbeitungsformen von Geschichte und Geschichtsunterricht an Hand einer real vorkommenden Konstellation erörtert werden: Die Lehrerin ist gefordert, mit genau dieser Konstellation der Schülerinnen und Schüler zu arbeiten, freilich ohne dass sie deren biographische Erfahrungen im Detail kennt, bzw. nicht öffentlich machen darf („Kolonialsierung der Lebenswelt“, Habermas 1981: 293, 551). Es geht mir darum, die Heterogenität von historischen Identitäten in Bezug auf Geschichtsunterricht in einer „ganz normalen“ Schulklasse herauszuarbeiten – allerdings bei einer m. E. hervorragenden Geschichtslehrerin und bei der privilegierten Gruppe der Abiturienten in einem Geschichtsleistungskurs.

Wenn klarer ist, wie groß die Unterschiede im historischen Denken und in der Rezeption von Geschichtsunterricht sind, dann können auch besser die Fragen zur Normativität und zur Konzeption von Geschichtsunterricht gestellt werden (von Borries 1999: 20). Deshalb richtet sich das Erkenntnisinteresse der empirischen Forschung in der Geschichtsdidaktik, dem ich mich verpflichtet fühle, auf das historische Lernen. In der empirischen Geschichtsdidaktik wird dieses „in all seinen Facetten erforscht, um regelhafte Einsichten in seine Zuständlichkeit und Veränderbarkeit sowie in seine Funktionalität zu gewinnen, um die Pragmatik der Vermittlung von Vergangenheit/Geschichte in Hinsicht auf das historische Lernen adäquat einrichten zu können, damit dies zunehmend reflektiert vonstatten geht.“ (Hasberg 2007: 25) Dazu soll die

vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten, indem ein relevanter Aspekt historischen Lernens ins Zentrum der empirischen Untersuchung gerückt wird.

Die vorliegende Arbeit ist in vier Teile untergliedert: Im ersten Teil definiere ich den Gegenstand der Studie. Im Einzelnen werden erstens Ergebnisse von empirischen Studien zum Geschichtsbewusstsein, bzw. zum Geschichtsunterricht unterschiedlicher Provenienz unter Berücksichtigung der hier in Frage stehenden Zusammenhänge referiert. Dabei werden sowohl Studien hypothesenprüfender als auch rekonstruktiver Methodologie berücksichtigt. Zweitens wird das Konzept „Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft“ in einer seiner Facetten referiert (von Borries 2008a, 2008b) und dabei insbesondere der Begriff der historischen Identität reflektiert. Drittens werden Konzepte historischen Lernens im Allgemeinen und interkulturellen Geschichtslernens im Besonderen dargestellt und die Konzeption der Bildungsgangforschung und -didaktik wird auf Geschichtsunterricht bezogen. Die Auseinandersetzung mit den bisherigen empirischen Studien und der Theorie erfolgt, um den besonderen und erstmaligen Ansatz der vorliegenden Arbeit zu legitimieren und, um den Begriffsrahmen für die Interpretation der Daten zu definieren.

Im zweiten Teil der Arbeit stelle ich die methodologischen und methodischen Überlegungen für die eigene empirische Studie dar. Neben den Erhebungs- und Auswertungsmethoden gehe ich auch auf das Setting der Studie (Feld, Sampling etc.) ein.

Anschließend werden im dritten Teil fünf Fallstudien biografischer Entwürfe im Umgang mit Vergangenheit/Geschichte und Geschichtsunterricht herausgearbeitet und in einer Typologie systematisiert. Dabei werden in einem ersten Schritt jeweils die Kommentare von Unterrichtsszenen analysiert und interpretiert, so dass Rezeptionsformen von Geschichtsunterricht herausgearbeitet werden können. Darauf aufbauend wird der Blick auf die biografischen Erfahrungen der Probanden mit Geschichte und Geschichtsunterricht gerichtet, mit dem Ziel, ihre individuelle historische Identität zu rekonstruieren. In einem dritten Schritt werden dann die Ergebnisse synthetisiert. Hieraus werden Dimensionen einer Typologie generiert, die an Hand der Fälle Stefanie, Dzenan und Süleyman entworfen und im Weiteren an den Fällen Tulia und Marek auf ihre Tauglichkeit geprüft werden, um das Verhältnis von historischen Identitäten und Geschichtsunterricht zu bestimmen. Dies ist der analytische Kern der vorliegenden Arbeit.

Im abschließenden vierten Teil werden die Ergebnisse der Ausarbeitungen zur Empirie zusammengefasst und dann aus dieser Perspektive die im Forschungsstand refe-

rierten empirischen Arbeiten kommentiert, um einer etwaigen „Diffusion der Befunde“ (Hasberg 2007: 9) entgegenzuwirken. Abschließend werden die empirisch fundierten Ergebnisse meiner Untersuchung wiederum zu den Überlegungen zur geschichtsdidaktischen Theorie und Unterrichtspraxis in Beziehung gesetzt.