

3.4 Geschichtskultureller Wandel, Migrationsgesellschaft und historisches Lernen aus der Perspektive von Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion

Christine Chiriac und Riem Spielhaus

Dieses Kapitel trägt zur Analyse des geschichtskulturellen Wandels die Perspektiven von siebzehn Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion bei. Es geht der Sicht von Autor:innen, Redakteur:innen und Herausgeber:innen von Schulbüchern sowie digitalen Bildungsmedien auf historisches Lernen und dessen Veränderungen in der deutschen Migrationsgesellschaft nach. Die Bildungsmedienmacher:innen erreichen mit ihren Bildungsimpulsen Lehrkräfte sowie Schüler:innen in großer Zahl. Gleichzeitig ist ihr Handeln, wie die bisherige Forschung wiederholt herausstellte, durch eine Reihe von Rahmenbedingungen geprägt und eingeschränkt. Das sind etwa staatliche Auflagen und Bestimmungen (Grundgesetz, Lehrpläne), wirtschaftliche Aspekte (Ressourcen, Märkte, Wirtschaftlichkeit der Produkte, Organisation der Lernmittelfinanzierung) sowie Fachwissenschaftlichkeit, Aktualität und didaktische Aufbereitung der Bildungsm Medieninhalte (vgl. Jürgens 2010, siehe auch Bläsi 2018, Höhne 2018, Sammler 2018, Sammler et al. 2016, Sauer 2016, Wendt 2010). Dabei werden von der Branche der Bildungsmedienproduktion hegemoniale Strukturen nicht nur repliziert, sondern auch »kritisch«, »kreativ« und »subversiv« relativiert bzw. hinterfragt (Macgilchrist 2011a: 33). Auch verstehen sich Bildungsmedienverlage nicht als »Organisationen der Umsetzung«, die lediglich Lehrpläne und Bildungsstandards implementieren, sondern als »Organisationen der Diskursproduktion« (Macgilchrist 2011b, 2017), die Wissensbestände gestalten. Der Schulbuchforscher Marcus Otto identifizierte in der bisherigen Forschung zu Schulbuchproduktion eine Lücke in Bezug darauf, wer die Schulbuchinhalte bestimmt und welche Rolle Schulbuchautor:innen bezüglich des in Schulbüchern dargelegten Wissens spielen (zu den wenigen Studien, die sich auf Grundlage von Befragungen mit der Akteur:innenperspektive von Bildungsmedienproduzent:innen befassen, zählen Heym 2018 zu Strategien von Bildungsmedienverlagen angesichts technologischer Entwicklungen sowie Müller 2021 zu Aushandlungen um Afrikawissen in englischen und bundesdeutschen Schulbuchverlagen). Zur Ausleuchtung dieses »blind spot« of educational media research« (Otto 2018: 100) will die im Folgenden dargelegte empirische Studie beitragen.

Im Zentrum der Befragungen von Bildungsmedienproduzent:innen und der Analyse des Datenmaterials steht hier ein Interesse daran, wie diese Akteur:innen ihr eigenes Handeln im Kontext migrationsbedingter und anderer gesellschaftlicher Entwicklungen einschätzen und wie sie ihre Spielräume im Prozess der Produktion von Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht wahrnehmen. Als Datengrundlage für die Erarbeitung der Akteur:innenperspektiven und -praktiken wurden im Rahmen des Verbundprojekts Expert:inneninterviews mit siebzehn Akteur:innen aus vier deutschen Bildungsmedienverlagen geführt. Die interviewten Redakteur:innen, Herausgeber:innen, freien Autor:innen, Redaktions- oder Abteilungsleiter:innen und Produzent:innen digitaler Bildungsmedien wirken auf der ›Arbeitsebene‹ und treffen Alltagsentscheidungen bezüglich der Produktion von Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht. Entsprechend der größeren Repräsentanz von männlichen Akteuren in der Bildungsmedienproduktion sind von den Befragten dreizehn männlich und vier weiblich. Zehn Interviewte arbeiten an Bildungsmedien für das Gymnasium, fünf an Bildungsmedien für mittlere Schulformen und zwei für beide Formen. Dabei sind sechs der Interviewten freie Schulbuchautor:innen. Die Hälfte der Befragten verfügt über mehrjährige Erfahrung als Lehrkraft. Zehn Personen sind promoviert. Die Gesprächspartner:innen sind zum Zeitpunkt der Interviews seit 7 bis 37 Jahren in der Bildungsmedienproduktion tätig, im Schnitt seit 15 Jahren.¹ Die Rekrutierung der Interviewpartner:innen basierte auf Bibliotheks- und Internetrecherchen insb. in Schulbuchsammlungen und den Netzwerken des Georg-Eckert-Instituts | Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung (GEI). Ferner haben Gesprächspartner:innen weitere Personen empfohlen bzw. den Kontakt hergestellt.

Das folgende Kapitel systematisiert die Aussagen der interviewten Bildungsmedienproduzent:innen in Bezug auf geschichtskulturellen Wandel (Abschnitt 3.4.1), Migrationsgesellschaft (Abschnitt 3.4.2) sowie ihren Umgang mit dem von ihnen wahrgenommenen Wandel historischen Lernens (Abschnitt 3.4.3). Der abschließende Abschnitt 3.4.4 arbeitet anhand von drei der Interviews – mit einem Produzenten digitaler Bildungsmedien, einem Schulbuchautor und einem Herausgeber – Zusammenhänge zwischen den Codes GESCHICHTSKULTURELLER WANDEL, MIGRATIONSGESELLSCHAFT und HISTORISCHES LERNEN heraus. Ziel ist hierbei, markante Positionen einzelner Akteur:innen auf diese thematischen Felder sichtbar zu machen.

3.4.1 Geschichtskultureller Wandel und dessen Motoren

Geschichtskultur und -begeisterung im Wandel

Die im Rahmen der Studie befragten Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion nehmen einen Wandel der Geschichtskultur wahr, doch verbinden sie ihn nicht in erster Linie mit der Migrationsgesellschaft. Auf die offene Frage, »Wie hat sich

1 Siehe Abschnitt 2.2.4 *Zum Sampling*. Die Jahrgänge der Befragten reichen von 1952 bis 1990 und sind wie folgt verteilt: 1950 bis 1960: 6 Interviewte; 1961 bis 1970: 5 Interviewte; 1971 bis 1980: 5 Interviewte; 1981 bis 1990: 1 Interviewter.

der Umgang mit Geschichte in der Gesellschaft verändert?« nennen die Interviewten politische Entwicklungen, den medialen Wandel, insb. die Digitalisierung, den Generationenwechsel, aber auch soziale Verschiebungen und bildungspolitische Prioritätensetzungen als Ursachen oder Auslöser für Wandel. Die Migrationsgesellschaft erwähnen sie regelmäßig – aber nicht als zentralen Faktor.

Im Allgemeinen beschreiben Interviewte geschichtskulturellen Wandel als selbstverständlich und als bereichernd. Das Spannende an Geschichte – so die Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion – sei gerade die Tatsache, dass jede Generation neue Fragen an die Vergangenheit entwickle und neue Schwerpunkte setze. Akzentverschiebungen hinsichtlich der Bewertung einzelner Themen und der Wandel politischer »Sensibilitäten« (BIV16: 29) in Bezug auf historische Ereignisse seien somit »normal« (BIV5: 104). Geschichte sei sinnstiftend für die Gegenwart und werde gerade deshalb stets umgewertet (BIV5: 104). Man projiziere »Dinge, die uns heute beschäftigen« auf Vergangenes, und »daraus entsteht Geschichte« (BIV7: 105). So lässt sich aus Sicht eines Befragten auch erklären, warum man an Geschichtsschulbüchern »gesellschaftlichen Wandel ablesen« (BIV15: 75) könne. Verantwortlich für geschichtskulturelle Verschiebungen sei u. a. der Generationenwechsel: Durch den zeitlichen Abstand verändere sich das Verhältnis zu Ereignissen, würden »bestimmte Epochen wieder verklärt« und »andere Dinge erscheinen plötzlich problematisch« (BIV2: 170).

Etwa die Hälfte der Interviewten spricht über die Wahrnehmung eines gegenwärtig steigenden gesellschaftlichen Interesses für Geschichte, und führt dies auf vielerlei Gründe zurück. So sieht ein Autor die Entwicklung neuer Formen der politischen Beteiligung als Ursache für ein wachsendes historisches Bewusstsein (BIV7: 96). Andere konstatieren eine größere öffentliche Sensibilität für die Behandlung kontroverser Themen (BIV2: 171) oder eine als gesamtgesellschaftliches Phänomen beschriebene »Empörungskultur« (BIV15: 89). Mehrere Interviewte sprechen von einer verstärkten Kontrolle der Öffentlichkeit in Bezug auf geschichtliche Darstellungen.

Einige Interviewte bringen eine geschichtskulturelle Wende auch mit einem Erstarren des Nationalismus in Verbindung. Dabei distanzieren sie sich entschieden von dieser politischen Haltung, einzelne sehen darin aber gleichzeitig den Grund dafür, dass Geschichte »wieder jemanden interessiert« und »dass wieder diskutiert wird« (BIV1: 124). Ein Redakteur prognostiziert, dass die Tendenz zur Instrumentalisierung von Geschichte als »Steinbruch, um Identität [...] oder bestimmte politische Auffassungen zu begründen«, in Zukunft sogar weiter zunehmen werde (BIV15: 89).

Bildungsmedienproduzent:innen beschreiben zudem eine weitgreifende Popularisierung und mediale Ausdifferenzierung von Geschichtskultur – eine regelrechte »Explosion« (BIV7: 97) der Angebote. Sie äußere sich in Fernsehsendungen, Dokumentationen, Spielfilmen, Serien, Audio- und Virtual-Reality-Formaten, Tutorials, Animationen, journalistischen und populärwissenschaftlichen Publikationen und historischen Romanen genauso wie in der Gründung von Public-History-Studiengängen an Universitäten. Zwar sei Geschichte »die klassische Buchwissenschaft«, aber nicht-textuelle Darstellungsformen seien in den vergangenen Jahren »legitimer« geworden (BIV12, BIV15). Heute würden selbst »Vollbluthistorikerinnen und -historiker« akzeptieren, dass es auch »diesen anderen Zugriff geben darf« (BIV16: 93). So habe der »Erlebnischarakter« von Geschichte an Bedeutung gewonnen – dieser reiche von

Mittelaltermärkten über Computerspiele bis hin zu interaktiven Angeboten in Museen. Ein Akteur umschreibt die Entwicklung als »Knoppisierung« (BIV16: 93) der Geschichte, ein weiterer stellt fest, dass sie heute »in kleineren Häppchen« angeboten würde als früher (BIV15: 135).

In einigen Interviews kommt eine gegenläufige Entwicklung zur Sprache, nämlich ein beobachtetes allgemeines Schwinden des Interesses für die Beschäftigung mit der Vergangenheit. Ein Herausgeber erklärt dies damit, dass das Bildungsbürgertum – für das Geschichte »eine Art gesellschaftliche Leitwissenschaft« dargestellt habe – nun verschwunden sei oder sich »anders orientiert« habe (BIV8: 114). Auch im Bereich der schulischen Bildung habe das Fach Geschichte trotz einer Ausdifferenzierung der Didaktik, der Unterrichtsmethoden und der visuellen Darstellungsmöglichkeiten »an Profil verloren« (BIV10: 98, ähnlich BIV13a: 187²). Wenn überhaupt vorhanden, sei die Lernbegeisterung bei Schüler:innen oberflächlich und kurzlebig (BIV13b: 188); man lerne nicht »für das Leben« und mit weniger »Herzblut« als früher (BIV10: 98).

Zwei Interviewte sprechen schließlich von einer Nivellierung der Geschichtskultur. Eine »linke erinnerungskulturelle Linie [ist] Staatslinie geworden«, so die Schulbuchautorin BIV5 (104), was dazu führe, dass als Gegenreaktion Royalismus, Fürstenjubiläen und das Wiederaufbauen von Schlössern verstärkt Akzeptanz erführen. Zudem, betont ein Autor, sei es selbst in einer demokratischen Gesellschaft wie der deutschen schwierig, manch kontroverse Frage aufzuwerfen. Er stellt hierzulande für viele Geschichtsbe- reiche hegemoniale Deutungsmuster fest, die sich auf die Schulbuchentwicklung und den Geschichtsunterricht auswirken würden:

[I]ch glaube, wir haben in Deutschland [...] schon auch ein sozusagen vorherrschendes Geschichtsbild, das gesellschaftlich verankert ist und auch konsensfähig [...]. Wir sind eine offene, freie, demokratische Gesellschaft, in der es den freien, offenen Diskurs gibt. Und trotzdem kann ich jetzt sagen, nach Jahrzehnten Arbeit mit und an Geschichtsbüchern, gibt es so etwas wie ein allgemeingültiges Geschichtsbild auch bei uns, denke ich. Und das schlägt sich in den Lehrplänen [nieder], nicht vielleicht bis ins letzte Detail [...]. [Es gibt] so einen Pool an Deutungen, der von einem großen Konsens gekennzeichnet ist. Und Sie werden natürlich auch keine großen Unterschiede in Geschichtsbüchern da finden. (BIV7: 64)

Einige Interviewte konstatieren inhaltliche Akzentverschiebungen im Umgang mit Geschichte sowie Interessensverlagerungen – weg von Politik-, Kriegs- sowie Herrschaftsgeschichte und hin zu Sozial-, Mentalitäts-, Geschlechter- und Umweltgeschichte. Befragte skizzieren auch eine Gegenüberstellung von historisch-politischer und naturwissenschaftlicher, bzw. wirtschaftlicher Schulbildung (z.B. BIV1: 124). Eine bildungspolitische Schwerpunktverschiebung datieren sie auf die vergangenen zwanzig Jahre: In diesem Zeitraum sei das Fach Geschichte bundesweit zugunsten der Naturwissenschaften und der Ökonomie »bewusst an den Rand gedrängt« worden (BIV14: 137). Stundenkontingente seien »kontinuierlich gekürzt«, Fächer »zusammengelegt« worden (BIV1: 124),

2 Bei den als »BIV13a« und »BIV13b« markierten Interviewten handelt es sich um eine Redakteurin und eine Autorin, die im Rahmen eines Doppelinterviews befragt wurden.

Geschichte werde heute häufig fachfremd unterrichtet und habe keinen hohen Stellenwert in der schulischen Fächerhierarchie (BIV7: 33).

Dabei sprechen mehrere Befragte auch paradoxe Entwicklungen bezüglich des Interesses der Gesellschaft an Geschichte an: In den vergangenen Jahrzehnten, so ein Schulbuchautor, seien einerseits »Museen wie Pilze aus dem Boden geschossen«, andererseits müssten diese Museen um Besucher:innen kämpfen (BIV7: 96). Zwar fänden TV-Serien, in denen Geschichte eine Rolle spiele, in Deutschland ihr Publikum, doch die weltweit erfolgreichsten Serien kämen gänzlich ohne geschichtliche Bezüge aus (BIV1: 59). Auf der einen Seite seien Computerspiele im Aufwärtstrend – sie machten »mehr Umsatz als die gesamte Filmbranche« in Deutschland, würden »von einem Millionenpublikum leidenschaftlich gespielt« und prägten, wenn sie einen historischen Bezug haben, das geschichtliche Wissen der Nutzer:innen –, auf der anderen Seite werde ihr Potenzial von der Geschichtswissenschaft verkannt (BIV1: 61). Schließlich markierten die zahlreichen Jubiläen und Gedenktage, die in der Öffentlichkeit begangen würden, ein lediglich oberflächliches (BIV1: 59) oder utilitaristisches (BIV10: 98) Interesse für Geschichte, das sich oftmals als bloßes »Strohfeuer« (BIV1: 61) herausstelle.

Geschichtskultureller Wandel und Bildungsmedien

Der beschriebene geschichtskulturelle Wandel spiegelt sich in Bildungsmedien wider, so die Interviewten übereinstimmend. Insbesondere die mediale Ausdifferenzierung der Geschichtskultur und die Digitalisierung beschäftigen gegenwärtig die Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion. Mehrere konstatieren zudem eine Verschiebung der Geschichtsbetrachtung weg vom nationalstaatlichen Rahmen und hin zu globalgeschichtlichen Perspektiven.³

Bildungsmedienverlage sind nach Aussage der Befragten daran interessiert, den medialen Wandel, der in der Gesellschaft stattfindet, aufzunehmen: Sie bemühten sich trotz Ressourcenknappheit, neben den klassischen Schulbüchern digitale Formate, Animationen, Hörspiele oder Erklärfilme anzubieten. Digitalisierung wird als Chance wahrgenommen, mit der »alle Verlage« befasst seien, und gleichzeitig als »die große Herausforderung der nächsten Jahre« (BIV15: 85). Die Interviewten benennen dabei als Anliegen, nicht nur ein diversifiziertes Medienangebot auf den Markt zu bringen, sondern v.a. Schüler:innen im kritischen Umgang mit Medien zu schulen, bzw. Medienkompetenz zu vermitteln (BIV15: 135, BIV14: 137).

Die Interviewten sprechen auch von einem massiven didaktischen Wandel in Geschichtsunterricht und Schulbüchern. Wo früher das Auswendiglernen von histo-

3 Globalgeschichte steht hier für die »multizentrisch gedachte und multiperspektivisch erzählte« Geschichte globaler Verflechtungen und grenzüberschreitender Vernetzungen (siehe Grewe 2016) und die Überwindung nationalhistorischer und eurozentrischer Perspektiven sowie epistemischer Systeme, die universale Gültigkeit beanspruchen (dt. auch »Verflechtungsgeschichte«, engl. »shared history«, »entangled history«, frz. »histoire croisée«, siehe Werner/Zimmermann 2006). Für eine Begriffsklärung in Abgrenzung von außereuropäischer Geschichte, Weltgeschichte, Universalgeschichte und Geschichte der Globalisierung siehe Grewe 2016: 302ff. In Bezug auf historisches Lernen siehe Kühberger 2005, 2008, 2012, Popp/Forster 2003, Popp 2005, 2013, Popp et al. 2021, Schwabe 2020.

rischen Fakten erwartet wurde (BIV16: 93), der Unterricht frontal und stofforientiert verlief, Quellenarbeit, Debatte und Unterrichtsgespräche fehlten (BIV7: 22) und Schulbücher textlastige »Bleiwüsten« (BIV13b: 187) waren, stünden heute (De-)Konstruktion (BIV15: 135, BIV16: 93), (Multi-)Perspektivität und Kontroversität (BIV12: 114), Handlungsorientierung (BIV7: 48, BIV13a: 187), Schülerzentrierung und kooperative Lernformen (BIV7: 49) sowie eine stärkere Fokussierung der Schulbuchentwicklung auf Arbeitsaufträge (BIV5: 62, BIV7: 74) im Blickpunkt der Bildungsmedienproduktion. Gleichzeitig berichten manche Interviewte von einer Nivellierung der aktuellen Schulbücher, die ähnliches, bildlastiges Layout verwendeten und visuell einem »Bilddiktat« (BIV7: 39) unterlägen, was ausführliche Autor:innentexte zurückdränge. Schulbücher seien im Aufbau zwar vielfältig und abwechslungsreich, untereinander jedoch kaum noch zu unterscheiden (BIV7: 38).

Den Befragten zufolge gehen die ausschlaggebenden Impulse für grundlegenden inhaltlichen Wandel von Bildungsmedien nach wie vor vom Erscheinen eines neuen Lehrplans aus. Verlage nehmen neue Lehrpläne zum Anlass, Schulbücher zu überdenken, neu zu konzipieren oder umzugestalten. Dabei bemängeln einige Akteur:innen eine Diskrepanz zwischen geschichtswissenschaftlichem und -didaktischem Forschungsstand einerseits und dessen Umsetzung in Lehrplänen und Schulbüchern andererseits. Die Geschichtsdidaktik etwa befasse sich bereits seit fünfzehn Jahren verstärkt mit Geschichtskultur, so der Herausgeber BIV3, der selbst Geschichtsdidaktiker ist. Dies müsse im Unterricht und in den Bildungsmedien entsprechend umgesetzt werden, um Schüler:innen zum adäquaten Umgang mit Geschichtskultur zu befähigen. Allerdings fänden Erinnerungs- und Geschichtskultur erst in sehr wenigen aktuellen Lehrplänen eine explizite Erwähnung. Ein anderer Herausgeber bemerkt gegenteilig, dass in den Lehrplänen »Themen wie Migration und außereuropäische Kulturen [...] stärker [werden]«, allerdings in der Geschichtsdidaktik kaum darüber diskutiert werde (BIV9: 130).

Einen Wandel stellen die Interviewten auch in Bezug auf die räumliche Dimension von Geschichtsbetrachtungen fest. Geschichtsunterricht sei nicht mehr allein national gerahmt, auch wenn die Geschichte des Nationalstaats weiterhin eine wichtige Rolle spiele. Seit der Jahrtausendwende würden regionale Geschichte und »Länderspezifika« (BIV9: 111) stärker in den Blick genommen bzw. in Lehrplänen erwähnt; zugleich interessiere man sich aktuell stärker für die Geschichte anderer Nationen (BIV7: 97). Diesen Aspekt des Wandels bringen Akteur:innen weniger mit der Migrationsgesellschaft als vielmehr mit der Globalisierung in Verbindung. Der Gedanke, dass Geschichte global gedacht werden müsse, habe sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der Geschichtswissenschaft »weite Kreise gezogen« (BIV7: 97). Globalgeschichte habe allgemein an Bedeutung gewonnen (BIV14: 137). Themen, die vor einigen Jahren noch keine Rolle gespielt hätten, z.B. chinesische Geschichte (BIV13b: 221), fänden inzwischen Eingang in viele Lehrpläne. Diese Entwicklung befürworten die Befragten nahezu durchgängig. Allein der Autor BIV14 (137) plädiert dafür, »die Geschichte der Region und auch Europas erstmal halbwegs vernünftig zu verstehen, bevor man sich intensiv mit chinesischer Geschichte auseinandersetzt«.

Andere Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion kritisieren, dass Globalgeschichte in der Schule nicht wirklich »angekommen« sei. Als Gründe dafür nennen

sie die praktische Umsetzbarkeit – genauer: das Platzproblem im Schulbuch und das reduzierte Stundendeputat im Fach Geschichte – sowie eine weiterhin bestehende Priorisierung der nationalen oder europäischen Geschichte in Lehrplänen (BIV10: 10). Es sei immer noch so, dass »unsere vorderasiatisch-europäisch-deutsche Entwicklungsgeschichte im Mittelpunkt steht und das auch so verlangt wird« (BIV3: 190), argumentiert ein Herausgeber. »Das andere ist immer sozusagen Add-on« (ebd.).

Ein weiterer Befragter beobachtet hingegen eine Rückkehr zu nationalen Schwerpunktsetzungen: »Heimat ist wieder ein wichtiges Thema heute« (BIV7: 16). Auch der Redakteur BIV10 stellt fest, dass trotz des allgemeinen Trends hin zu mehr Global- und Europageschichte und der Auflockerung des nationalen Paradigmas einige Lehrpläne »Nationalgeschichte [...] wieder groß schreib[en]« (BIV10: 88):

[Ein] Beispiel für mich, völlig unverständlich, 1848 – die deutsche Revolution wird tatsächlich als deutsche Revolution thematisiert und nicht als europäisches Ereignis. Das widerspricht jeder wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Thema seit fünfzehn Jahren. Aber es steht im Bildungsplan. Da ist der nächste Konflikt zwischen meinen Herausgebern und dem Autorenteam ja schon vorprogrammiert, weil ich sage, also ansatzweise sollten wir doch bitteschön die europäische Dimension berücksichtigen, selbst wenn im Bildungsplan es definitiv heißt: »1848 – die deutsche Revolution« (ebd.)

Interviewte stellen aber auch fest, dass Themen, die früher in einem nationalstaatlichen Rahmen betrachtet wurden, gegenwärtig in einen größeren Kontext gestellt werden. So sei die Weimarer Republik in aktuellen Lehrplänen im Kapitel *Europa in der Zwischenkriegszeit* vorgesehen. Schüler:innen sollen somit die Zeit zwischen den Weltkriegen nicht nur in Deutschland, sondern auch in Frankreich behandeln, und beide Länder miteinander vergleichen. Doch auch dieser Versuch stoße aus pragmatischen Gründen an seine Grenzen, so die Redakteurin BIV4 (280): Ein Vergleich setze viel Vorwissen voraus, die Themen könnten jedoch auf knappem Raum nur oberflächlich behandelt werden. Ähnliche Hürden beklagen Akteur:innen, wenn es um den Imperienvergleich zwischen China, dem Osmanischen Reich und Russland geht, der in einem Lehrplan vorgesehen ist. Hier sei es schwierig, mit dem abstrakten Imperiumsbegriff zielführend zu arbeiten und gleichzeitig von der Ereignisgeschichte und der Chronologie wegzukommen (BIV7: 69). Zudem sei es für Bildungsmedienmacher:innen eine Herausforderung, die Expertise für das Verfassen der entsprechenden Kapitel aufzurufen.

Migration und Geschichtskultur

Die Aufnahme neuer Themen in Lehrpläne und Schulbücher führen einige Befragte auf die gesellschaftliche Pluralisierung infolge von Migration zurück. Dabei formulieren Interviewte auch essenzialistische Vorstellungen von Gruppenidentitäten. Die zunehmend heterogen zusammengesetzte Gesellschaft wird allerdings in keinem der Interviews abgelehnt, sondern durchgehend als Ressource für Wandel interpretiert, auf den in der Bildungsmedienproduktion zu reagieren sei. Dass wünschenswerte Innovationen in Bildungsmedien nicht immer umgesetzt werden können, liegt laut Aussagen von

vielen Interviewten meist an praktischen Hürden und verlagsexternen Einschränkungen.

»Migration« an sich ist ein Thema, das als »neu« beschrieben wird (BIV9: 109) und mehreren Interviewten zufolge erst in den Bildungsmedien der letzten Generation stärker berücksichtigt wird (BIV10: 14). Eine Schulbuchautorin und Lehrerin findet es jedoch immer noch »unterrepräsentiert«. Sie vertritt die Ansicht, »dass man darüber mehr reden müsste«, gerade weil Migration in der öffentlichen Debatte sehr präsent sei. Im Hinblick auf »Flüchtlingskrisen« und den »Rechtsruck« in der Gesellschaft wünscht sie sich, dass das Thema in der Schulbildung allgemein stärker berücksichtigt wird. Da Migration »der Normalfall«, Nationalstaaten hingegen »die Ausnahme« in der Geschichte darstellten, plädiert sie für ein grundlegendes Umdenken der Rahmung von Geschichte – weg von dem nationalstaatlichen Paradigma und hin zu einer Normalisierung von Migration (BIV5: 126).

Die Autorin und Lehrerin merkt an, dass infolge der Pluralisierung der Gesellschaft das Interesse der Schüler:innen für »neue« Themen wächst – und bezeichnet dies als unterstützenswert. Sie berichtet von einem Schüler, der lieber »ein Projekt zum NSU«, zum Rechtsradikalismus und der Geschichte der »Gastarbeiter« machen wollte, als sich mit dem Thema Wiedervereinigung zu befassen. Sie findet den Wunsch des Schülers überzeugend, da er sich mit den erwähnten historischen Themen aufgrund seiner Migrationsbiografie identifizieren könne, so BIV5. Diese Ereignisse seien »ja auch in Deutschland« zu verorten und somit Teil der deutschen Geschichte: »Der hat ja gar keine türkische Geschichte, die für ihn irgendwie interessant ist. Sondern der hat eben diese Einwanderergeschichte. Und das, finde ich, ist schon ein Punkt, der wichtig ist, und der fällt nicht auf, wenn man in der Klasse ist, wo eben kaum einer ist mit Migrationshintergrund« (BIV5: 128).

Ein Redakteur bekräftigt den Zusammenhang zwischen thematischen Änderungen im Lehrplan bzw. dem Wandel von Darstellungen im Schulbuch und der migrationsbedingten Vielfalt der Gesellschaft:

Ja, wir haben es mit Schülern zu tun, die eben aus anderem Kulturraum kommen. Und das versuchen wir eben auch immer wieder zu thematisieren. Eigenes und Fremdes, Austausch und Verflechtung bei den Griechen, Römern und Germanen, die Seidenstraße, das Mittelalter, Handel mit Asien, Religionen und Kulturen, Konflikt und Kooperation mit Gegenwartsbezug. Wie ist es heute? Vielfalt innerhalb der Kulturen. Flucht und Vertreibung im zwanzigsten Jahrhundert. Wie ist es früher mit der Integration von Vertriebenen gewesen? Wie ist es heute mit der Integration? Wie war es mit den Gastarbeitern und den Vertragsarbeitern in der Bundesrepublik und der DDR? Auch unsere Leitfiguren, so kleine Illus im Buch, spiegeln Diversität wider. Ja, also das kommt an ganz vielen Stellen. (BIV15: 93)

Die Herausforderungen, mit denen sich Bildungsmedienproduzent:innen angesichts der Pluralisierung historischer Sinnbildung konfrontiert sehen, fasst dieser Redakteur in der Frage zusammen: »Es gibt nicht mehr die eine Narration, aber welche stellen wir dar?« (BIV15: 89). Aus seiner Sicht muss dementsprechend eine Auswahl zwischen mehreren Narrationen getroffen werden bzw. die Auswahl bewusster getroffen werden. Ein Abteilungsleiter lehnt es wiederum ab, überhaupt »die eine Narration im Buch zu ver-

mitteln«. Stattdessen sieht er es als Aufgabe der Verlage an, den Konstruktcharakter von Geschichte greifbar zu machen und lediglich »Möglichkeiten zu offenbaren« (BIV16: 93). Auf dieser Basis könnten Schüler:innen sich ihre eigenen Ansichten und Urteile über historische Sachverhalte bilden. Grenzen der Verhandelbarkeit von Geschichte sieht der Interviewte in Bezug auf den Nationalsozialismus, denn hier gebe es »nicht unendlich viele Deutungen und es darf auch nicht unendlich viele Deutungen geben« (ebd.).

Perspektiven auf aktuelle Debatten und Kontroversen in Bildungsmedien

Neben der Frage, wie sich aus ihrer Sicht der Umgang mit Geschichte allgemein in der Gesellschaft verändert habe, wurden die Gesprächspartner:innen auch speziell zu aktuellen geschichtskulturellen Kontroversen befragt. Der Interviewleitfaden bezog sich dabei auf drei zum Zeitpunkt der Forschung in der Öffentlichkeit geführte Debatten: (a) die Frage nach der Vergleichbarkeit (nicht Gleichsetzung) des Holocaust mit anderen Genoziden, (b) die Aufarbeitung der deutschen Kolonialgeschichte sowie (c) das Erstarken des Nationalismus und geschichtsrevisionistischer Forderungen. Die Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion wurden im Interview gebeten, sich in Bezug auf diese Debatten zu positionieren und zu beschreiben, inwiefern diese sich auf ihre Arbeit an Bildungsmedien auswirken. Insgesamt brachten die Befragten die Debatten und Kontroversen in ihren Antworten nicht oder nur marginal in Verbindung mit Migration und deren Auswirkungen.

(a) Die Vergleichbarkeit des Holocaust mit anderen Genoziden

Gefragt nach der Debatte um die Vergleichbarkeit des Holocaust,⁴ berichten mehrere interviewte Akteur:innen, dass diese in Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht zuallererst aus pragmatischen Gründen keine große Rolle spiele. Man brauche viel Vorwissen, etwa über die Roten Khmer in Kambodscha und deren Verbrechen, um sie mit jenen der Nationalsozialisten vergleichen zu können – die Zeit, die für den Aufbau dieses Vorwissens nötig sei, fehle (BIV8: 118). Ebenso seien Lehrkräfte angesichts der reduzierten Stundenkontingente »froh, wenn sie überhaupt das Thema Nationalsozialismus behandeln können« (BIV14: 139). Ein anderer Befragter verweist darauf, dass Lehrpläne keinen Vergleich vorsähen (BIV8: 118). Eine Ausnahme bilde allerdings ein Lehrplan für Berlin und Brandenburg, der als Wahlmodul das Längsschnittthema »Völkermorde und Massengewalt« beinhalte (BIV9: 200). Vergleichende Aspekte seien, wenn überhaupt, nur in Lehrplänen der Oberstufe angesiedelt (BIV8: 118), und dort eher beschränkt auf den Historikerstreit der 1980er Jahre (BIV5: 104, BIV10: 102).

Doch v.a. auf der Ebene der persönlichen Haltungen in Bezug auf einen solchen Vergleich werden in den Interviews Unterschiede deutlich. Manche Befragte lehnen einen Vergleich ab: Ein Autor etwa sieht die Gefahr einer »unwürdigen« (BIV6: 98) Opferkonkurrenz, sollte man unterschiedliche Verbrechen miteinander vergleichen. Ein Herausgeber wiederum charakterisiert es als eine Generationenfrage: »Ich bin eher so auf der Einzigartigkeitstheorie [...] unterwegs und ich bin ja auch schon älter [...], was nicht heißt, dass es nicht auch andere Völkermorde gegeben hat« (BIV9: 200).

4 Siehe Rothberg 2021 und Zimmerer/Rothberg 2021.

Weitere Interviewte platzieren Nationalsozialismus und Holocaust an die Spitze einer Themenhierarchie in der deutschen Geschichte. Es sei das »vielleicht deutschestes Thema aller Themen überhaupt« (BIV1: 68) und »unser, ich würde fast sagen, einziger historischer Exportartikel« (BIV7: 67). Ein Vergleich sei diesbezüglich nicht angebracht, weil dieser die Ereignisse relativiere (BIV9: 184).

Andere Interviewte befürworten wiederum, den Holocaust in einen größeren, auch vergleichenden Kontext zu stellen: Laut Autorin BIV5 ist der Vorrang des Holocaust nachvollziehbar, er habe aber zur Folge, dass »im Vergleich zum Holocaust ja alles [andere] nicht so schlimm ist und deswegen letztendlich immer so vernachlässigt wird«. Sie finde es gerade »im Hinblick auf unsere globalisierte Welt eigentlich schon notwendig« zu vergleichen, allerdings betont sie, dass sie diesen Ansatz »niemals« als Versuch der »politischen Entschuldung« der Deutschen betrachten würde (BIV5: 103f.).

Ein weiterer Autor kritisiert, dass die Behandlung des Themas »immer noch auf klassischen Antworten basiert« (BIV1: 68). Er vermutet, dass Schüler:innen sich bewusst politisch korrekt verhalten, um diesem Konsens zu entsprechen, und dass sie »genau wissen, was sie sagen dürfen und was sie nicht sagen dürfen«, selbst wenn sie vielleicht etwas anderes denken. Dies führe dazu, dass »Unterricht in vielerlei Hinsicht auch an ihnen vorbeigeht« (ebd.). Manche Interviewte erkennen in einem vergleichenden Ansatz Chancen, und zwar Gegenwartsbezüge herzustellen (BIV15: 137), »kontrovers diskutierte« Themen in den Unterricht einzubringen und aktuelle Konflikte historisch zu verorten (BIV14: 139) sowie die Urteilsfähigkeit der Schüler:innen zu fördern (BIV5: 104).

Ein Befragter findet die Debatte um die Vergleichbarkeit hingegen bereits veraltet. Der Autor fragt sich, »[w]arum soll ich diesen Massenmord für so wahnsinnig einzigartig halten?« (BIV14: 159). Als »gefährlich« sieht er es an, neben dem Holocaust keine anderen Verbrechen zu thematisieren, weil es »unehrlich« wäre und man so die Schüler:innen von heute nicht mehr erreichen könne. Allerdings würde auch BIV14 nicht »den Völkermord in Ruanda als Hauptthema und den Holocaust nur am Rande« behandeln, denn »hier in Deutschland ist natürlich der Holocaust zentral für uns, weil er uns selbst massiv betrifft« (BIV14: 159).

In den Interviews kommen auch Positionen zur Sprache, die sich weder als Befürwortung noch als Ablehnung eines komparativen Ansatzes einordnen lassen. Ein Herausgeber stellt einerseits ein gesellschaftliches »Unbehagen über diese ritualisierte Gedenkkultur« und über »eine moralisch aufgeladene Holocaust Education« fest, andererseits aber auch einen weitreichenden Konsens, dass »der Holocaust [...] das größte oder wie auch immer, aber sozusagen ein wirkliches Menschheitsverbrechen war« (BIV8: 120).

Einige Befragte präferieren in der Auseinandersetzung mit dem Holocaust andere Ansätze als den Vergleich. Sie finden die Debatte um die Historisierung und Normalisierung des Holocaust »markanter« (BIV8: 118) oder aktuell relevanter (BIV7: 67). Der Autor BIV6 wiederum wünscht sich, dass der Holocaust »in einen größeren Kontext« gestellt wird, nach dem Vorbild des Buchs *Bloodlands* von Timothy Snyder (BIV6: 98). Ein Herausgeber aus einem anderen Verlag findet es wichtig, den Schüler:innen verständlich zu machen, wie die nationalsozialistische Diktatur funktioniert hat und welche Mechanismen wirksam waren (BIV8); auch der Autor BIV6 (98) beschreibt die Frage, »wie war das möglich?« als »entscheidend«. Aus ihr leitet er den Auftrag für die

historisch-politische Bildung ab, »dass wir uns klar machen müssen, dass wir auch verführbar sind« (ebd.). Dass Erinnerungs- und Gedenkkultur bzw. das Lernen über den Holocaust durch das Verschwinden der Zeitzeug:innen vor Herausforderungen oder einem Wandel stehen, wird in keinem der Interviews thematisiert.

(b) Die Aufarbeitung der deutschen Kolonialgeschichte

Mehrere Befragte formulieren das Anliegen, den »Völkermord an den Herero« (BIV15: 149), Straßenumbenennungen (BIV2: 183), aber auch aktuellere Anerkennungs- und Entschädigungsforderungen aus Namibia und Reaktionen der Bundesregierung darauf in Bildungsmedien zu thematisieren (BIV3: 213ff., BIV10: 110). Dies begründen sie damit, dass das Thema brisant sei und Bildungsmedien den aktuellen Diskussionsstand widerspiegeln müssten. Zwar seien gegenwärtig präsente geschichtsbezogene Debatten – wie die um die Rückgabe von Raubgut – noch nicht in Schulbüchern umgesetzt (BIV13b: 213), dafür aber in digitalen Bildungsmedien (BIV12: 118). Insgesamt finden die Interviewten, die von Rassismus selbst nicht betroffen sind, dass der deutsche Kolonialismus bereits seit längerer Zeit und ausreichend in Lehrplänen und Bildungsmedien behandelt wird.

Ein Autor macht darauf aufmerksam, dass das Thema zurzeit, auch vor dem Hintergrund eines politischen »Rechtsrucks«, starkes gesellschaftliches Polarisierungspotenzial besitze und dass sich Menschen mit »großer Sensibilität für politische Korrektheit« und solche, die in dieser Hinsicht »konservativ« seien, gegenüberstünden (BIV1: 76). Die Autorin BIV5 wiederum findet, dass in Bezug auf das Thema Straßenumbenennungen »die Aufregung der Schüler schon vorbei« sei und die Beschäftigung damit nachgelassen habe. Sie wundert sich über Forderungen aus der Landespolitik, dieses Thema im Schulunterricht stärker zu berücksichtigen – denn der deutsche Kolonialismus würde schon seit Jahrzehnten im Fach Geschichte behandelt. Allein die Schwerpunktsetzungen hätten sich gewandelt: Früher seien mehr wirtschaftliche und wirtschaftspolitische Aspekte behandelt worden, während Rassismus, Kolonialverbrechen und »ihre Folgen bis in die Gegenwart« erst in jüngerer Zeit Eingang in Lehrpläne und Bildungsmedien gefunden hätten (BIV5: 106). Ein Redaktionsleiter findet, die Darstellung sei schon länger »sehr kolonialismuskritisch«. Verbrechen auf dem Gebiet des heutigen Namibia seien »immer schon als im Grunde Verbrechen gegen die Menschlichkeit« (sic) dargestellt worden (BIV2: 183).

Verändert habe sich allerdings das Sprechen (bzw. das Schreiben) über die vom Kolonialismus Betroffenen. Während es »vor zwanzig Jahren noch kein Problem war«, Formulierungen zu verwenden, die Menschen in Afrika als passive Empfänger:innen von Taten der Kolonialherren darstellten, würde man es heute »in der Form so nicht mehr schreiben«, berichtet der Abteilungsleiter BIV16. Anstelle von Sätzen wie »die Afrikaner [...] wurden in die Freiheit entlassen«, die früher in Schulbüchern noch üblich waren, würde man sich heute stärker vom »eurozentristischen Blick« distanzieren und schreiben, dass die Betroffenen »ihre Freiheit erlangt« oder »erkämpft« haben (BIV16: 115).

(c) Erstarkender Nationalismus und Geschichtsrevisionismus

Die interviewten Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion äußern sich auch zu Auswirkungen eines in Deutschland und Europa erstarkenden Nationalismus auf den Geschichtsunterricht sowie auf die Inhalte von Bildungsmedien. Einige wünschen sich als Antwort auf den politischen ›Rechtsruck‹, dass Nationalismus in Lehrplänen und Schulbüchern stärker berücksichtigt würde. Nationalistische und geschichtsrevisionistische Positionen trügen dazu bei, dass Deutungen des Nationalsozialismus in Frage gestellt würden. Dies fände bereits punktuell in Lehrplänen und Schulbüchern Erwähnung (BIV3: 221ff.).

Auf den erstarkenden Nationalismus reagiere auch die Geschichtsdidaktik mit der Forderung, den Konstruktcharakter der Nation stärker in Bildungsmedien zu thematisieren, so ein Interviewter. Alle Verlage seien bemüht, diese Forderung umzusetzen, allerdings spiele das Thema Nationalismus insgesamt eine sehr geringe Rolle in den Lehrplänen. Historischer Nationalismus im Kontext der Entstehung des Nationalstaats sei nur marginal erwähnt, Nationen als Konstrukt seien lediglich in der Oberstufe vorgesehen (BIV14: 145).

Das Erstarken politischer Parteien aus dem rechten Spektrum habe einen Einfluss auf die Ausrichtung der Schulbuchkapitel über die europäische Einigung. So sei es mittlerweile ›historisch relevant‹ (BIV8: 128), dass es seit den 2000er Jahren eine ›europakritische bis -feindliche Tendenz‹ in der Politik gebe, so ein Herausgeber. Diese müsse man im Sinne der historischen Korrektheit im Schulbuch dokumentieren. Der Interviewte schlägt einen multiperspektivischen Ansatz vor, in dem ein ›Europafreund‹ und ein ›Europakritiker‹ zitiert und gegenübergestellt werden. Er würde allerdings als Beispiel für die europakritische Position ›nicht unbedingt‹ einen Politiker einer nationalistischen Partei zitieren, sondern eine Quelle mit ›substanzieller Argumentation‹ auswählen (BIV8: 130).

3.4.2 Migration und gesellschaftliche Heterogenität

Der Gesprächseinstieg, in dem die Interviewerin das Verbundprojekt vorstellte und dessen Forschungsinteresse beschrieb, kontextualisierte dies in der Migrationsgesellschaft. Der Interviewleitfaden selbst enthielt nur eine Frage zu dem ›persönlichen Bezug‹ der Befragten zu Migration. Den Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion stand also offen, ihre Antworten biografisch, beruflich und/oder gesellschaftlich zu rahmen. Im weiteren Verlauf brachte die Interviewerin gemäß dem Prinzip der Offenheit (Helfferich 2005: 101) möglichst wenig Bezüge zum migrationsgesellschaftlichen bzw. migrationspädagogischen Relevanzsystem ein, damit die Befragten ihre eigenen Relevanzen setzen konnten.

Über Vielfalt sprechen: Bezeichnungspraxen in der Migrationsgesellschaft

Bereits die Antworten der Interviewten auf die Frage nach ihrem persönlichen Bezug zu Migration verdeutlichen große Unterschiede im Umgang mit dem Begriff. Während ein eher kleiner Teil der Interviewten etwa die Flucht der Eltern aus der DDR in die

Bundesrepublik (BIV5: 7), den eigenen, zeitlich begrenzten Studienaufenthalt im Ausland (BIV16: 37) oder das Umziehen innerhalb der Grenzen Deutschlands (BIV6: 16) als »Migration« beschreibt, verstehen die meisten darunter in einem engeren Sinn dauerhafte Wohnortwechsel über zwischenstaatliche Grenzen. Der Redaktionsleiter BIV2 (22) etwa ist mehrfach aus einem Bundesland in ein anderes umgezogen, definiert dies aber nicht als Migration.

Manche Interviewte verfügen – wie sie erklären – über einen ausschließlich fachlichen Bezug zu Migration: Ein Autor erinnert sich, »Migrationsgesellschaft« im Studium behandelt zu haben, ein anderer verwendet den Begriff »postmigrantisches Gesellschaft«, um einen bestimmten wissenschaftlichen Zugang zu markieren (BIV6: 37), während ein Herausgeber sagt, das Thema sei ihm ausschließlich im Rahmen seiner Beschäftigung mit Geschichte begegnet (BIV8: 13).

Eine Redakteurin berichtet, sie selbst sei eingewandert. Sie erzählt von einigen Herausforderungen beim Einleben in Deutschland, von sprachlichen Schwierigkeiten im Studium. Diese Erfahrungen – etwa »Mut zu fassen« und »unheimlich viel daran zu arbeiten«, um im Studium mithalten zu können (BIV13a: 24) – betrachtet sie heute als wertvolle Ressource für ihre Arbeit im Bildungsmedienverlag:

Und ich würde das gerne auch weitergeben, weil ich weiß, wie es sich anfühlt sozusagen, mit diesem Problem konfrontiert zu sein, ich glaube, ich kann die Probleme einfach besser verstehen. [...] Also, es ist ein Glück für mich, dass ich das auch beruflich machen kann, weil ich denke, das hilft auch in vielen Schulen, in vielen Schulklassen weiter, wenn wir mit diesem Ansatz rangehen [...], dabei können wir als Schulbuchverlag, glaube ich, viel helfen und viel Unterstützung bieten. (ebd.)

Viele Interviewpartner:innen verstehen Migration als Wanderung neueren Datums aus anderen »Kulturräumen« nach Deutschland. Dies wird etwa deutlich, wenn die eigene Erfahrung in den USA als Aufenthalt »im gleichen Kulturraum« (BIV16: 37) und somit nicht wirklich als Migration gedeutet wird. Zudem nehmen einige Befragte an, dass die Flucht oder Vertreibung ihrer Eltern aus Ostpommern, Ostpreußen oder aus dem Sudetenland im Rahmen der Fragestellung des Forschungsprojekts nicht relevant oder als Migrationsbiografie zu bewerten sei: »[Mein] Vater [...] ist Sudetendeutscher, also zählt ja nicht« äußert BIV12 (15).

Viele Befragte verwenden wiederum den Begriff »Migrationshintergrund«, um eine Herkunft aus einem bestimmten »Kulturraum« – meistens aus der Türkei, dem östlichen Europa oder dem Mittleren Osten – zu beschreiben. Befragte stellen zwar diskriminierende Begriffe wie »Flüchtlingswelle« oder »Gastarbeiter« in Anführungszeichen und distanzieren sich ausdrücklich davon (»also ein persönlicher Kommentar: Ich ärgere mich über Begriffe wie Flüchtlingskrise, Flüchtlingswelle, das tut den Menschen unrecht«, BIV16: 37). Allerdings, wenn die Interviewten von Schulklassen mit »reinem Migrationshintergrund« (BIV14: 23) sprechen oder davon, dass »muslimische Schüler bei uns ja irgendwie immer welche mit Migrationshintergrund [sind]« (BIV5: 112), wird deutlich, dass einige Interviewte doch eine homogene nationale Gesellschaft imaginieren, ein eindeutiges »bei uns«, zu dem durch Migration etwas »Fremdes« hinzukommt. Seltener differenzieren sie explizit in binären Kategorien zwischen »deutschen Kindern« und Schüler:innen »mit Migrationshintergrund«, etwa, wenn es darum geht, dass

als migrantisch gelesene Schüler:innen nicht mit »deutschen Märchen« aufgewachsen seien und aus diesem Grund das Vokabular des Mittelalters und landwirtschaftliche Wendungen nicht beherrschten (BIV5: 67).

Doch Interviewte nehmen binäre Differenzierungen auch vor, um unsichtbare Trennlinien zu benennen, zu deren Überwindung Bildungsmedien beitragen können. So markiert die Redakteurin mit eigenen Migrationserfahrungen Schüler:innen als »türkischer Junge« und »deutsches Mädchen«, um zu unterstreichen, dass alle Lernenden sich mit ihren »kulturellen Hintergründen« (BIV13a: 42) bzw. ihrer Lebenswirklichkeit in den Bildungsmedien wiederfinden sollten. Schulbücher sollten idealerweise »nicht Unterschiede, sondern Gemeinsamkeiten« (BIV13a: 50) beleuchten. Eine weitere Autorin beklagt, dass ein falsches Verständnis von Migration in der Gesellschaft vorherrsche, was dazu führe, dass »Migranten immer die Anderen«, bzw. »Gastarbeiter« seien, während Einwanderung aus der DDR oder Flucht und Vertreibung nach dem Zweiten Weltkrieg nicht ausreichend thematisiert und nicht bewusst als Migration wahrgenommen würden (BIV5: 8).

Heterogenität – nicht nur migrationsbedingt

Eine Gemeinsamkeit der Interviews ist es, dass die Akteur:innen die Gesellschaft ausnahmslos als divers und diese Diversität als allgegenwärtig wahrnehmen. Sie greifen neben natio-ethno-kulturellen Kategorien auch auf die Differenzkriterien Alter, Beeinträchtigung, Gender, Beruf, politische Ausrichtung, sozioökonomischer Status, Bildungshintergrund und regionale Unterschiede zurück, um die Vielfalt in der Gesellschaft zu beschreiben.

Wenn es jedoch darum geht, die Heterogenität der Schüler:innen – neben den Lehrkräften Zielgruppe der Bildungsmedienproduktion – sprachlich zu fassen, liegt der Fokus auf den Differenzkriterien Migration, »kulturelle« Herkunft, Sprache, Ethnizität und Religion. Die Interviewten differenzieren zudem häufig entlang der Kriterien Schulform und Schulstufe. Hinzu kommt eine als zunehmend heterogen wahrgenommene Zusammensetzung insb. der Gymnasialklassen bezüglich der Lernvoraussetzungen. Dies rühre daher, so ein Redakteur, dass »das dreigliedrige Schulsystem sich eben immer stärker auflöst« (BIV15: 19).

Den Interviewten ist das Anliegen gemeinsam, diese Heterogenität in den Bildungsmedien zu spiegeln (BIV10: 20) und »möglichst in einer Form einzubringen, die eben der jetzigen Lebenswirklichkeit entspricht« (BIV2: 45). Dabei sei es irrelevant, wie man persönlich etwa »zur Kopftuchfrage« stehe, unterstreicht ein Redaktionsleiter. Bei der »Darstellung von Männern und Frauen« in Bildungsmedien müsse man unabhängig von den eigenen Ansichten die Lebenswelt der Schüler:innen so darstellen, dass diese sich darin »wiederfinden können« (BIV2: 32). Wenn das »Kopftuch« zur Lebenswelt von Schüler:innen gehöre, könne man dies nicht ignorieren oder »so tun, als wäre das irgendetwas völlig Bescheuertes« (ebd.).

Doch gerade, wenn sich Interviewte bemühen, spezifische, heterogenitätsbedingte Herausforderungen in ihrer Arbeit offenzulegen, kann es vorkommen, dass Zuschreibungen anhand von Differenzkriterien reproduziert werden:

Kap. 3.4, Abb. 1: Wortwolke zum Code DIFFERENZKATEGORIEN. Die Größe der Schrift zeigt die Häufigkeit der codierten Segmente (N=17)



Dann hat eben die eine Lehrkraft, die in der Schule mit vielleicht einer sehr interessierten, motivierten, bildungsbürgerlich ausgerichteten Schülerschaft unterrichtet, natürlich andere Vorstellungen von Unterricht als jemand, der in einer Schule unterrichtet, wo es also ein sehr buntes Publikum mit vielen Nationalitäten gibt, die zum Teil auch noch dabei sind, so sich mit der Sprache anzufreunden. [...] Aber beides läuft sozusagen unter dem Label Gymnasium. Und dann muss man natürlich schauen, wie kann man eben auch die verschiedenen Zielgruppen bedienen. (BIV8: 17)

Was auffällt, ist, dass sich in nicht wenigen Interviews natio-ethno-kulturelle Markierungen mit dem Differenzkriterium Schulform überschneiden. Das geschieht etwa, wenn Schüler:innen, »die Deutsch nicht als Muttersprache haben« (BIV4: 236), vornehmlich in den mittleren Schulformen und nur ausnahmsweise im Gymnasium verortet werden. Eben diese Vermengung sehen einige Interviewte sehr kritisch. Sie heben hervor, dass viele Unterschiede nicht kulturell oder migrationsspezifisch, sondern sozioökonomisch oder durch den Bildungshintergrund der Eltern bedingt seien. Das mangelhafte Beherrschen der Bildungs- bzw. Fachsprache⁵ durch Schüler:innen – eine Herausforderung, von der alle Interviewten berichten, – sei eben eine allgemeine u.a. durch den medialen Wandel bedingte Entwicklung. Diese sei nicht von »kultureller« Herkunft, Muttersprache oder Etnizität abhängig:

5 Zur Abgrenzung von Bildungs- und Fachsprache siehe Petersen/Tajmel (2015: 90ff.).

[D]ie spezifische Sprache, die der Kontext Schule verlangt, ist ein Problem meiner Meinung nach. Und es gibt ja also hinreichend Belege, dass Schülerinnen und Schüler aus bildungsnahen Familien eher mit der Bildungssprache umgehen können als Schülerinnen und Schüler bildungsferner Familien, was auch, also anders als es manche hören möchten, auch nicht unbedingt mit dem kulturellen Hintergrund zu tun hat, sondern tatsächlich einfach mit einem soziokulturellem Hintergrund [...]. Also, wie wird in der Familie mit Sprache umgegangen. Und dann muss Schule und dann müssen Bildungsmedienhersteller entsprechend antworten und einen Zwischenraum finden. Also, ich weiß nicht, ob Schule oder vielleicht auch Bildungsmedien immer die richtige Antwort haben, auf diesen gesellschaftlichen Wandel, den auch der technologische Fortschritt mit sich bringt. (BIV16: 35)

Ein Autor dekonstruiert gezielt die Annahme, dass Differenzen im Beherrschen der Fachsprache »kulturell« bedingt seien: »Schüler A, der zu Hause keine richtige Unterstützung hat«, sei eben vielmehr auf sprachfördernde und sprachensible Angebote der Bildungsmedienverlage angewiesen als »Schülerin B, deren Eltern aus dem Iran geflüchtet sind, die aber hervorragenden Bildungshintergrund hat« (BIV14: 50). Doch ganz gleich, wo die Unterschiede in der Schüler:innenschaft herrühren, sehen sich Befragte vor der Aufgabe und Herausforderung, diese Heterogenität abzubilden und dementsprechend in den Bildungsmedien die Gesellschaft als vielfältiges Ganzes darzustellen (BIV15: 103, BIV2: 31).

Ein Redaktionsleiter hält Diversität im Hinblick auf die Zusammensetzung von Autor:innen-Teams für besonders relevant. Es sei für Schulbuchautor:innen, von denen die meisten eine »deutsche Herkunft« hätten, schwierig, »den richtigen Weg zu finden, wie man auf diese veränderte Situation reagiert«, d.h., wie man die von Diversität gekennzeichnete Lebenswirklichkeit der Schüler:innen in Bildungsmedien spiegelt (BIV2: 45). Die Einschätzung der Notwendigkeit, das Personal zu diversifizieren, unterscheidet sich jedoch. Der erwähnte Redaktionsleiter empfindet es gleichzeitig als problematisch, für bestimmte Themen Autor:innen gezielt nach Diversitätskriterien auszusuchen, und bevorzugt ausschließlich professionelle Kriterien, um sicherzustellen, dass die einzelnen Schulbuchkapitel »ausgewogen« (BIV2: 50) behandelt werden. Ein Autor sieht es als Herausforderung, »überhaupt Leute [zu] finden« (BIV1: 120), die sich für die Schulbuchentwicklung begeistern können. Zudem vermutet er, dass redaktionelle Fähigkeiten und fachliche Kompetenz bei der Rekrutierung eine größere Rolle spielen als Diversität. Einer der Verlage wiederum hat ein Team von Expert:innen ins Leben gerufen, die sich mit Migrationsfragen befassen, und die ihren Sachverstand beratend zur Verfügung stellen, wenn migrationsrelevante Themen behandelt werden sollen. Schließlich wünscht sich ein Abteilungsleiter deutlich heterogeneres Personal, da eine Diversifizierung der Autor:innen-Gruppen zu einer Pluralisierung der Sichtweisen und somit zu einer Verbesserung der Produktqualität führen würde:

Wir haben meiner Meinung nach zu wenig Autorinnen und Autoren mit Migrationshintergrund, obwohl wir uns wirklich sehr drum bemühen. Also, das ist mir persönlich auch tatsächlich ein Anliegen, dass wir mit mehr Menschen arbeiten, die entsprechenden Hintergrund haben. Nicht nur, weil ich glaube, dass das für diese spezifischen Themen einen bestimmten Blickwinkel bringt, sondern weil ich es generell irgendwie

interessant und wertvoll finde, wenn Autorentams sich aus Menschen unterschiedlicher Blickwinkel und Sichtweisen zusammensetzen, was einfach ein Produkt nur bereichern kann, als wenn alle stromlinienförmig in eine Richtung paddeln. (BIV16: 37)

Migration: Selbstverständlichkeit oder neues Phänomen

Im Allgemeinen stellt Diversität in den Augen der Interviewten epochenübergreifend ein grundlegendes Merkmal von Gesellschaft dar. Zahlreiche Befragte kritisieren die Idee einer homogenen Nation und unterstreichen den Konstruktcharakter nationalstaatlich ausgerichteter Narrative. Migration sei kein neues Phänomen, sondern gehöre zur Geschichte der Menschheit und zur deutschen Geschichte. Schüler:innen seien schon lange (BIV14: 19) oder seit jeher heterogen gewesen, wie ein Produzent digitaler Bildungsmedien unterstreicht: »Die homogene Klasse war schon immer eine Fiktion, es wird nur immer virulenter und evidenter, dass es so ist« (BIV12: 25). Dies in Bildungsmedien und in der historischen Bildung stärker zu thematisieren, sei gerade im Hinblick auf den gegenwärtig zunehmenden Einfluss politisch rechtsgerichteter Strömungen notwendig:

Also, wenn auf einmal sich alle wieder die heile Welt als eine von abgeschlossenen Nationalstaaten vorstellen, in denen es keine Migrationsbewegungen gibt, dann ist es ja einfach eine totale Ignoranz der Geschichte. Also, Migration ist ja der Normalfall. Versuche ich auch meinen Schülern immer zu sagen. Okay, [...] einige von euch haben ganz offensichtlich Migrationshintergrund. Wir haben hier alle einen Migrationshintergrund. Ich habe auch einen Migrationshintergrund. Er ist einfach viel älter. Also, meine Vorfahren sind vor 150 Jahren aus Osteuropa eingewandert. Wann ist das vorbei? Also, abgeschlossene Nationalstaaten sind ein Sonderfall der Geschichte. Und das müsste irgendwie stärker thematisiert werden [...]. Das ist, was unser Land, historisch gesehen, ausmacht. Und da gehört Migration, also gerade auch so in einem Hochindustrialisierungsland wie Deutschland, dazu. (BIV5: 126)

Doch Ansichten, denen zufolge Migration schon immer Bestandteil deutscher Geschichte war, wechseln sich im Material mit Erzählungen ab, die Migration als neues Phänomen darstellen (BIV1: 29). Ein Befragter beschreibt etwa die deutsche »Migrationsgesellschaft« als Entwicklung der vergangenen fünfzig Jahre, und hebt hervor, dass entsprechend auch die Verbreitung des Begriffs »Migration« und die Beschäftigung mit dem Thema erst neueren Datums seien:

[Ich] habe meinen Schülern oft gesagt, da habe ich es versucht zu verdeutlichen, dass ich in meiner Schulzeit den Begriff Migration nie gehört habe. Den gab es vielleicht damals schon, aber er war gesellschaftspolitisch kein Thema. Es gab die Begriffe Flucht und Vertreibung, aber es gab den Begriff Migration nicht, weil Deutschland in den [19]60er Jahren noch keine Migrationsgesellschaft war. Es kamen die ersten sogenannten Gastarbeiter, da hat man sich keine großen Gedanken gemacht und so, bis dann in den [19]70er, [19]80er Jahren das Thema Migration Fahrt aufnahm, einfach auch als gesellschaftspolitisches Thema. Und das spiegelt sich in Lehrplänen und natürlich auch in Schulbüchern wider. Und so kommen und gehen Themen, weil eben die Zeiten sich

ändern. Also, insofern wird Geschichte immer wieder neu konstruiert und das ist schon eine Herausforderung, das Schülern bewusst zu machen. (BIV7: 60)

Ganz gleich, ob Migration und Vielfalt schon immer Bestandteil der Gesellschaft waren oder erst neuere Entwicklungen darstellen, konstatieren die Interviewten gegenwärtig eine gesteigerte Aufmerksamkeit für die Auseinandersetzung mit dem Thema und einen Bedarf für diversitätssensible Bildungsarbeit. Das gehe auch mit geänderten Ansprüchen einher, die an die Bildungsmedienverlage aus der Gesellschaft herangetragen würden. So sprechen Akteur:innen von einem verstärkten medialen und didaktischen Fokus auf Migration und außereuropäische Kulturen (BIV9: 130), aber auch von der »massiven« (BIV14: 29) Zunahme migrationsbezogener Themen in Lehrplänen. Ein Abteilungsleiter identifiziert das Jahr 2015 als Zäsur im gesellschaftlichen Umgang mit dem Thema »Migration«, was sich zwar noch nicht in den Lehrplänen wiederfinde, jedoch die »Art, wie in Autorengruppen über das Thema gesprochen wird, [...] tatsächlich verändert« habe (BIV16: 43). Schließlich, so ein Autor, sei ein erhöhtes sprachliches Feingefühl sowie der verstärkte Fokus auf Heterogenität und auf den differenzierteren Umgang mit »sensiblen« Themen in Bildungsmedien eine Entwicklung der vergangenen zehn bis zwanzig Jahre (BIV1: 29).

Vielfalt darstellen – aber wie?

Unter Bildungsmedienproduzent:innen scheint Konsens darüber zu bestehen, dass die Themen »Migration« und »Vielfalt« in aktuellen Bildungsmedien angemessen behandelt werden müssen. Die Frage ist dabei nicht »ob«, sondern »wie«: »Zu Migrationsfragen habe ich das im Moment nicht so als kontroverses Ding vor Augen, es ist eher [...] ein gemeinsames Anliegen der Teams, weil das auch eigentlich ins Bewusstsein gedrungen ist, dass sich da noch etwas verändern muss, um da voranzukommen. Es ist eher so, dass man noch ein bisschen eher im Nebel tappt, wie man da gute Lösungen findet«, so der Redaktionsleiter BIV2 (112).

In den Aussagen vieler Befragter wird zudem deutlich, dass Vorstellungen von Gesellschaft und Geschichte untrennbar verbunden sind. Interviewte bringen gesellschaftliche Heterogenität mit einer Pluralisierung historischer Erzählungen in Verbindung. Insbesondere Zeitgeschichte sei ein Politikum, bei dem sich konkurrierende historische Narrative in einem Aushandlungsprozess befänden. Diesen sollten auch die Bildungsmedien vorantreiben, so der Autor BIV6 (102). Dabei sieht er es als Herausforderung, im Schulbuch den richtigen Ton zu treffen: Einerseits solle die Darstellung kontroverser Themen – dazu zählt er »Migration« – politisch ausgewogen sein, andererseits sei es wichtig, gerade im »Gesinnungsfach« Geschichte »provokante Fragen« zu stellen. In diesem Kontext seien bestimmte Ereignisse wie z.B. die mittelalterlichen Kreuzzüge oder das Zusammenleben von Christen, Juden und Muslimen in Andalusien geeignet, um Geschichtserzählungen auch im Klassenraum kontrovers(er) auszuhandeln zu lassen, anstatt eine Nivellierung voranzutreiben:

Also, ich habe jetzt hier zu den Kreuzzügen geschrieben zum Beispiel, ja, da muss man dann eben Entscheidungen treffen [...]. Inwieweit wertet man jetzt, das findet man ja beides durchaus in der Fachliteratur, die Kreuzzüge als Überfall über die Muslime im

Nahen Osten, ja, war das jetzt sozusagen so ein Angriffskrieg? Oder war's vielleicht auch eine Reaktion auf das bis dahin von Muslimen drangsalierte Abendland? Was stellt man jetzt in den Vordergrund oder wie differenziert macht man das? Und man findet dann oft eben, ja, eine sehr – in meinen Augen – [...] weichgespülte, unkritische, naive vielleicht auch Darstellung des »ach so toleranten Andalusiens«, das wird dann auch so vorweggeschickt [...]. Ja und das sind so Dinge, die man dann eben aushandeln muss. (BIV6: 52)

Doch selbst wenn die Befragten Migrationsgesellschaft als Realität feststellen und die Pluralität von Geschichtserzählungen zum Ausgangspunkt ihres professionellen Handelns machen, verwenden sie auch Formulierungen, die ein monoperspektivisches, lineares, nationales Verständnis von Geschichte aufzeigen. So ist an einer Stelle die Rede von der »türkischen Geschichte«, die in den Schulunterricht in Deutschland Eingang finden solle (BIV1: 98). Selbst Akteur:innen, die für die Aufnahme konkurrierender Narrative in den Unterricht plädieren, bedienen sich mitunter binärer Kategorien (BIV5, BIV14, BIV13a und BIV13b) oder stellen sich die Frage, welche der zahlreichen Geschichtserzählungen nun bevorzugt werden sollte (BIV15: 89). Ein Autor sieht es schließlich als Risiko an, dass »jeder seine eigene Narration« (BIV1: 114) im Schulbuch sucht. Dabei gehe der gemeinsame gesellschaftliche Nenner, der bisher durch übergreifende Narrationen gefördert wurde, verloren.

Ein Dilemma, das sich in einigen Interviews wiederfindet, bezieht sich auf den Umgang mit politischen Positionen, die eine Vielfalt von Geschichtserzählungen ablehnen. Interviewte stellen sich die Frage, ob die Gleichberechtigung aller Perspektiven dazu führe, dass auch Ansichten zugelassen werden (müssen), die eben diese Gleichberechtigung in Frage stellen. Doch in einer demokratischen Gesellschaft sei es maßgeblich, so ein Autor, dass eben alle Positionen zugelassen und gesellschaftlich ausgehandelt werden:

Ich glaube, es ist wichtig, dass wir uns unsere Freiheit erhalten, dass jeder eben das auch historisch oder politisch oder wie auch immer äußern können darf, was er denkt und meint und politisch eben für richtig hält. Es ist zwar bedauerlich, dass es auch rechte Historiker gibt, aber die müssen das auch sagen können. Wir müssen das gesellschaftlich aushandeln und ich denke auch, dass unsere Gesellschaft gefestigt genug ist, das auszuhandeln. Also, ich bin da eigentlich optimistisch, das sollten wir uns zutrauen [...]. Wenn jemand sowas macht [rechte Positionen vertritt], dann kriegt er halt entsprechendes Gegenfeuer und Rezensionen und so weiter [...]. Und das ist der richtige Weg, finde ich. (BIV6: 102)

3.4.3 Historisches Lernen – Herausforderungen und Spielräume in der Bildungsmedienproduktion

Ziele und Potenziale historischen Lernens

Dass Geschichtsunterricht zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein bei Schüler:innen führen soll, ist für die Interviewten eine Selbstverständlichkeit (BIV5: 56,

BIV7: 107, BIV10: 66, BIV15: 81). Um diesem Ziel näherzukommen, sollten Schulbücher möglichst »neutral und wertungsfrei« sowie »differenziert und multiperspektivisch« (BIV5: 118) sein. Schulbuchautor:innen sollten hierbei »Deutungsangebote [...] machen, aber selber nichts [...] deuten und selber nicht [...] werten« (BIV7: 58).

Die Interviewten formulieren unterschiedliche Ziele des historischen Lernens. Sie konstruieren dabei ein chronologisches Nacheinander oder ein hierarchisches Verhältnis zwischen diesen Zielen. Es sei bspw. wichtig, zunächst »Inhalte [zu] vermitteln« (BIV13a: 60), damit die Schüler:innen »erstmal ein Gerüst bekommen, [...] eine Vorstellung haben, wann was war« (BIV5: 32). Das heißt also, dass Lernende zunächst geschichtskulturell anerkannte Deutungen kennenlernen sollen, bevor man im Unterricht etwa Längsschnitte (BIV3) oder mentalitätsgeschichtliche Perspektiven (BIV5) angehen könne. Der Autor BIV1 sieht dies wiederum anders: Die (normativitätsfreie) Schulung des historischen Denkens sei das zentrale Ziel des Geschichtsunterrichts, während (normative) historisch-politische Bildung im Sinne einer demokratischen Beteiligung sich gegebenenfalls daraus ergebe, sodass Schüler:innen »sich dann irgendwann mehr Gedanken darüber machen, wie es mit der Demokratie und wie es mit den Menschenrechten ist« (BIV1: 102). Der Herausgeber BIV3 schließlich beschreibt einerseits das Ziel, mittels Quellenarbeit »Schülerinnen und Schüler[n] bei[zu]bringen, wie fachspezifische Erkenntnisgenerierung oder Wissensgenerierung [funktioniert]«. Auf der anderen Seite sei man bestrebt, Lernende zu einem adäquaten Umgang mit Geschichtskultur zu befähigen, sie zu bewussten »Verbraucher[n] von Geschichte« zu machen (BIV3: 205f.). Damit versteht der Interviewte Schüler:innen eindeutig als Konsument:innen von Geschichtskultur und nicht als Produzent:innen, die narrativ tätig werden (können). Auch er betont, dass es notwendig sei, zunächst Basis- und Kontextwissen zu vermitteln, um dann Rezeptionsgeschichte behandeln zu können (BIV3: 211). Insgesamt zeigt sich also eine große Bandbreite an Konzepten historischen Lernens, die als unterschiedliche Dimensionen verstanden werden können (Meyer-Hamme 2018, 2021): Während einige der Befragten vorrangig auf eine Einführung in geschichtskulturell anerkannte Deutungen setzen, betonen andere die Fähigkeit historischen Denkens, mit Geschichte und Geschichtskultur reflektiert umzugehen.

Mehrere Akteur:innen unterstreichen – gerade in Bezug auf aktuelle Entwicklungen wie das Erstarken der politischen Rechten und die Verbreitung manipulativer Nachrichten – den Beitrag des historischen Lernens zur Förderung demokratischer Haltungen und eines kritischen Medienumgangs. Demokratiebildung und Medienkompetenz seien »die großen Themen im Moment« (BIV15: 161), so ein Redakteur, der seine Arbeit als »Gegengift« (BIV15: 141) für antidemokratische Tendenzen in der Gesellschaft betrachtet. Er betont, dass Quellenkritik »ureigenes historisches Handwerk« darstelle, unabhängig von der medialen Form, die Lernmaterialien für den Geschichtsunterricht annehmen:

Also, bestimmte Konstanten werden bleiben, egal ob man sich mit Printmaterialien oder digitalen Materialien mit Geschichte beschäftigt. Und wichtig ist vor allen Dingen, kritisch an digitale Produkte heranzugehen. Und da, finde ich, bieten wir mit dem Fach Geschichte wirklich gute Hilfsmittel, im Zeitalter von Fake News, nämlich die Quellenkritik. Und es gibt sozusagen nichts Zeitgemäßeres, als Quellenkritik zu

betreiben. Wer hat die Seite erstellt? Mit welcher Absicht ist der Text verfasst worden? Dekonstruktion. Das ist ureigenes, ureigenes historisches Handwerkzeug, was man da heutzutage den Kindern mitgeben kann. (BIV15: 133)⁶

Ähnlich bezeichnet der Autor BIV14 Geschichte als ein »ganz wunderbares Medienfach« (BIV14: 137), weil im Unterricht Medien kritisch analysiert und deren bewusste, differenzierte Nutzung geschult werde. Auch weitere Interviewte sehen Geschichtsunterricht als besonders geeignet, um Schüler:innen »demokratisches, multiperspektivisches, weltoffenes« Denken beizubringen, und deren Bereitschaft zu kultivieren, »in den Diskurs zu gehen«, statt sich von »Rattenfängern [...] vereinnahmen zu lassen« (BIV16: 109). Zudem könne Geschichtsunterricht Lernende dazu motivieren, sich »aktiv an dieser Gesellschaft zu beteiligen« (BIV5: 98).

Mehrere Akteur:innen heben den Konstruktcharakter von Geschichte hervor. Ein Bewusstsein dafür zu vermitteln, und historische Narrative sowie geschichtskulturelle Angebote zu dekonstruieren, benennen sie als Aufgabe des Geschichtsunterrichts und der Bildungsmedien (BIV14: 137, BIV11: 8). Ein Autor schätzt allerdings die Möglichkeiten des Schulbuchs als begrenzt ein: »Es ist wahnsinnig schwierig, mit dem Mittel des Schulbuchs Schülern bewusst zu machen, dass es sich da um ein Konstrukt handelt. [...] Man muss im Grunde [...] Positionen außerhalb der Disziplin beziehen. Das Geschichtsbuch müsste also sich selbst reflektieren und sagen: ›Was machen wir hier eigentlich? Und warum machen wir das?‹ Das macht aber kein Geschichtsbuch« (BIV7: 60). Eine solche Reflexion von Geschichtskultur, die auch die Konstruktion des Schulbuchs selbst in die Analyse einbeziehe, sprengte die Grenzen des Mediums. Sie könne jedoch etwa durch Schulbuchvergleiche umgesetzt werden. Damit wird historisches Lernen als Reflexion von Geschichtskultur angestrebt. Zugleich weist das Zitat auf limitierte Handlungsspielräume der Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion hin, sowie auf Dilemmata, mit denen sich diese konfrontiert sehen.

Allgemein charakterisieren Interviewte die in aktuelleren Lehrplänen und Bildungsmedien verankerte Kompetenzorientierung als ein prägendes Merkmal gegenwärtigen Geschichtsunterrichts (BIV3: 160, BIV13a bzw. B13b: 180ff.). Manche finden, dass die Fokussierung auf Kompetenzen historischen Lernens dazu beitrage, dass Geschichtsunterricht zur Anwendung von Kenntnissen führe statt »nur zu angehäuften Wissen im Kopf« (z.B. BIV13b: 63). Andere schätzen jedoch die Anforderungen der Kompetenzorientierung als nicht wirklich neu ein (BIV9: 162), oder kritisieren, dass von Schüler:innen zu viel verlangt werde. So sagt ein Herausgeber: »Also, wenn ich allein überlege, Schüler sollen jetzt den Kalten Krieg beurteilen. Da schreiben Wissenschaftler ganze Kongresse drüber und werden sich nicht einig [...]. Also, da muss man auch irgendwie mal sehen, das ist eine extrem hohe Anforderung« (BIV9: 165).

Andere Interviewte hierarchisieren Kompetenzen oder didaktische Prinzipien: So sei historische Urteilskompetenz das oberste Ziel »in jeder guten Geschichtsstunde und auf jeder Doppelseite eines guten Geschichtsschulbuchs« (BIV6: 75), zudem sei narrative Kompetenz »das A und O« (BIV6: 77). Oder: »[D]as meines Erachtens Wichtigste, was ein Schüler im Geschichtsunterricht lernen muss, ist Multiperspektivität, also, dass jeder

6 Für eine umfassendere Auseinandersetzung mit diesem Argument siehe McGrew et al. 2018.

Vorgang aus unterschiedlichen Blickwinkeln gesehen werden kann. Das lernt er nur im Geschichtsunterricht oder im Politikunterricht« (BIV1: 94).

Interviewte sehen im historischen Lernen besondere Chancen für die Migrationsgesellschaft, etwa ein empowerndes Potenzial für Schüler:innen. So beschreibt ein Autor Geschichte als »ein besonders geeignetes Fach für Klassen mit vielen Kindern mit Migrationshintergrund, weil Geschichte ein Denkfach ist und weil es ein Fach ist, wo man viele kulturelle Impulse natürlich gut aufgreifen kann« (BIV14: 23). Der Interviewte bringt in diesem Abschnitt ausschließlich seine Erfahrungen als Lehrkraft zur Sprache und stellt keine Verbindung zur Tätigkeit als Schulbuchautor her. Er äußert sich also nicht dazu, ob das »Aufgreifen vieler kultureller Impulse« auch im Bildungsmedium und nicht nur in der Schulklasse umsetzbar wäre. Zwar reproduziert BIV14 in dieser Interviewpassage unkritisch eine Gegenüberstellung einer nicht durch Migration gekennzeichneten Mehrheit und dazugekommener »Kinder mit Migrationshintergrund«, er steht aber der so aufgefassten gesellschaftlichen Vielfalt zustimmend gegenüber und identifiziert konkrete empowernde Möglichkeiten im historischen Lernen. Als Beispiel schildert er eine »imposante« Geschichtsstunde, an der er beobachtend teilgenommen habe. In dieser hätten »selbstständiges Diskutieren und Nachdenken« (BIV14: 25) und das Formulieren von Fragen an die Geschichte sowie von eigenen Theorien der Schüler:innen im Mittelpunkt gestanden. »[D]a spielt es im Grunde keine Rolle, aus welchem kulturellen Hintergrund die Schüler kamen oder wie gut sie in der Sprache waren, denn dieses Über-die-Theorie-Nachdenken, das konnten sie« (BIV14: 27). Damit erklärt der Interviewte, dass die Aneignung von Kompetenzen historischen Denkens trotz eventueller natio-ethno-kultureller und sprachlicher Hürden erreichbar sei.

Zunehmende Heterogenität und Herausforderungen

Alle Interviewten konstatieren eine zunehmende Heterogenität der Schulklassen, die sie einerseits auf Migration zurückführen, andererseits darauf, dass sich das dreigliedrige Schulsystem zunehmend auflöse (BIV3, BIV15, BIV8), oder der »bildungsbürgerliche Hintergrund« der Schüler:innenschaft verschwinde (BIV14: 137). Sie nehmen es als Herausforderung wahr, die heterogen zusammengesetzten Lerngruppen zu bedienen, unabhängig davon, um welche Art von Vielfalt es sich handelt (BIV10: 20).

Es sei bspw. notwendig geworden, Geschichtsunterricht und Bildungsmedien »heute« (BIV14: 137) anders aufzubauen als bisher, um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen entgegenzukommen: Zwar sei die Arbeit mit Quellen für das historische Lernen weiterhin zentral, doch abgesehen davon müsse man viel stärker als noch vor zehn oder zwanzig Jahren historisches »Grundwissen« vermitteln (ebd.). Migrationsbezogene Heterogenität sei für die Schulbuchentwicklung deshalb relevant, weil Bildungsmedien an die veränderte Lebenswirklichkeit der Schüler:innen anknüpfen (BIV2: 188) und »die Diversität in der Gesellschaft [...] widerspiegeln« sollten (BIV15: 105).

Zu den Herausforderungen, denen Bildungsmedienproduzent:innen in ihrer Arbeit begegnen, zählt der angemessene Umgang mit Themen, die im Kontext der gesellschaftlichen Pluralisierung als sensibel und kontrovers wahrgenommen werden. Als Beispiele werden in zahlreichen Interviews der Nahostkonflikt, die mittelalterlichen

Kreuzzüge oder die Geschichte des Osmanischen Reichs genannt. Dabei beschreiben Akteur:innen es als wichtig, sich von dichotomen Auffassungen sowie Zuschreibungen zu distanzieren, und sich »nicht [...] hin[zu]stellen und [zu] sagen: ›Wir erklären euch jetzt eure Geschichte‹« (BIV9: 148). Zudem sollten Geschichtsnarrative gemieden werden, die ausschließlich der »traditionellen westlichen Geschichtsschreibung« entsprängen (BIV9: 131, ähnlich BIV6).

Kap. 3.4, Abb. 2: Die in den Interviews erwähnten historischen Themen nach Häufigkeit (Codierung im Projekt)



Ein Befragter nimmt die Sensibilität der Öffentlichkeit für die Darstellung kontroverser Themen ausdrücklich als Chance zur Verbesserung der Bildungsmedien wahr. Bildungsmedienmacher:innen sähen sich »stärker als früher« zu Perspektivübernahmen veranlasst, so der Abteilungsleiter, und dies stelle eine Bereicherung dar:

Also, die Darstellung von Religion und Religionsgemeinschaften ist ein sensibles Thema. Die [...] Darstellung des Judentums ist ein sensibles Thema, des Islam ist ein sensibles Thema. Das heißt einfach, dass wir da mit ganz besonderem Augenmerk draufschauen müssen. Was aber auch zu einer Verbesserung der Bildungsprodukte meiner Meinung nach führt. Weil wir viel stärker als früher Blickwinkel übernehmen müssen und uns die Frage stellen: Möchte ich, dass so über mich geschrieben wird, wäre ich in dieser Position, würde ich zu dieser Gruppe von Menschen gehören? Also, das ist

ein sehr positiver Aspekt eigentlich davon. Ich glaube, dass unsere jetzigen Produkte aufgrund dieser Aufmerksamkeit für sensible Themen – Stichwort Diversität – reicher geworden sind. (BIV16: 31)

Ein vielversprechender Ansatz für die Darstellung unterschiedlicher Perspektiven ist aus Sicht vieler Interviewter die Multiperspektivität, die in den Lehrplänen aller Bundesländer vorkommt. Doch sei es in mehrfacher Hinsicht schwierig, »echte Multiperspektivität herzustellen« (BIV6: 37). Zum einen sei der Zugang der Schulbuchautor:innen zu Quellen, die aus anderen Sprachräumen kommen, und die nicht im Kontext des Imperialismus entstanden sind, weiterhin sehr begrenzt. Zum anderen sei es eine Herausforderung, sog. »stumme Gruppen«, die keine schriftlichen Quellen hinterlassen haben, angemessen zu repräsentieren (ebd.). Außerdem stoße multiperspektivische Darstellung mitunter an Grenzen der Akzeptanz bei den Zielgruppen, wenn es um aktuell umstrittene, politisch brisante Ereignisse wie den Völkermord an den Armenier:innen gehe (BIV9: 131).

Die Pluralisierung in der Gesellschaft trägt nach Ansicht einiger Akteur:innen zu einem Reframing, zu einer (auch verflechtungsgeschichtlichen) Umdeutung klassischer historischer Themen bei. Beispielsweise werde die griechische Kolonisation gegenwärtig unter dem Aspekt des gelingenden Zusammenlebens behandelt. Vielfalt und Kulturkontakte kämen an vielen Stellen im Schulbuch und in Bezug auf alle historischen Epochen von der Antike bis ins 21. Jahrhundert zur Sprache (BIV15: 93). Dabei sei es auch wichtig, Bevölkerungsbewegungen nicht als gesondertes Thema darzustellen, sondern in alle Schulbuchkapitel zu integrieren, denn die Geschichte der Menschheit sei schon immer durch Wanderungen gekennzeichnet, so ein Redaktionsleiter:

Und so zieht sich das halt eigentlich durch die ganze Geschichte bis zur Gegenwart. Deshalb lässt sich das von den anderen Themen eigentlich gar nicht so abtrennen [...]. Es wäre jetzt völlig absurd zu sagen, wir machen mal einen Längsschnitt Migrationsgeschichte, weil das alles ist schon, also viel enger als Migrationsgeschichte zu verstehen, finde ich. (BIV2: 24)

Schließlich seien die großen Herausforderungen, denen das Fach Geschichte und die Produzent:innen von Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht begegnen, aus Sicht vieler Interviewter nicht auf die Pluralisierung der Gesellschaft zurückzuführen, sondern auf einen als notwendig empfundenen Balanceakt zwischen fachlichem Anspruch, didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten, externen, einschränkenden Rahmenbedingungen und Bedürfnissen der Zielgruppen. Der Schulbuchautor BIV14 fasst dies wie folgt zusammen:

Die große Herausforderung ist, das Niveau zu halten. Das Niveau deutlich zu halten, es nicht abzusenken, gleichzeitig aber die Lernzugänge, wie beim sprachförderlichen Geschichtsunterricht, auszubauen, sodass auch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, mit anderen Blockaden, mit einer schweren Allergie gegen Geschichte, die zu Hautausschlag führt, auch eine Chance haben, einen Zugang zu diesem Fach zu finden. Und das Ganze steht aber unter der Prämisse, dass das Fach Geschichte nicht an der Schule untergehen darf [...]. Es darf nicht in einem Sammelfach untergehen und es braucht die Stundenzahlen [...]. Die große Herausforderung ist tatsächlich, nicht

dem Schrei der Praxis nachzugeben und das Niveau weiter abzusenken, sondern zu sagen, wir behalten das Niveau bei. Wir behalten aber die komplexe Didaktik bei und ermöglichen die Zugänge. (BIV14: 161ff.)

Spielräume der Bildungsmedienproduzent:innen

Hinsichtlich des Wandels der Geschichtskultur und des historischen Lernens in der Migrationsgesellschaft schreiben sich Akteur:innen in unterschiedlichem Maße eine gestaltende Rolle zu. Dies soll im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden.

Einige wenige Interviewte betrachten die gesamte Gesellschaft als Wirkbereich ihrer Praktiken. Die meisten Befragten jedoch sehen die Wirkungen ihres professionellen Handelns auf den Geschichtsunterricht, konkret die dort verwendeten Bildungsmedien beschränkt. Allerdings tun sie dies – wie aus den Interviewaussagen hervorgeht – im Bewusstsein darüber, dass Schule als der Ort in der Gesellschaft betrachtet werden kann, dem »keiner entkommt« (Gauger 2008). So wiederum erreichen Produzent:innen von Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht bedeutende Teile der Gesellschaft.

Der Interviewte BIV12 etwa, ein Produzent digitaler Bildungsmedien, sieht seine Arbeit nicht nur als Baustein in der Entwicklung des Unterrichts hin zu einem differenzierten, multiperspektivischen historischen Lernen (BIV12: 114). Darüber hinaus versteht er sie als Beitrag zum Wandel des Bildungssystems (BIV12: 135) und der Gesellschaft als Ganzes (BIV12: 147). Der Schulbuchautor BIV6 plädiert dafür, dass Historiker:innen sich stärker in die Geschichtskultur einbringen und in die Gesellschaft hinein agieren u. a., um dem erstarkenden Nationalismus entgegenzuwirken (BIV6: 90). Er selbst engagiere sich in der Gestaltung geschichtskultureller Angebote und setze sich als Autor dafür ein, dass in Geschichtsschulbüchern die nationalstaatliche Rahmung hinterfragt werde und historisches Lernen international vernetzt stattfinde (BIV6: 112).

Spielräume und implizit Handlungsfähigkeit schreibt sich ein Abteilungsleiter in Bezug auf die Förderung eines demokratischen Bewusstseins bei Schüler:innen zu. Sein Team und er hätten es sich zum Ziel gesetzt, Inhalte ins Schulbuch aufzunehmen, »bei denen es um das Demokratieverständnis geht, um den Umgang mit Fake News, Verleumdungskampagnen, [...] Rechtsradikalismus« (BIV16: 99). Dies sei kein Beschluss des gesamten Verlags, sondern eine Entscheidung der Abteilung, die er leitet:

Also, da gehen wir über unsere finanzielle Kalkulation hinaus und [können] vielleicht an einer anderen Stelle was nicht machen, aber das haben wir tatsächlich bei uns im Bereich ganz offiziell als Schwerpunktthema ausgerufen, dass wir die Demokratieförderung und das Demokratieverständnis als ganz wichtigen Baustein unserer Arbeit sehen und dass wir versuchen, den gewissen gesellschaftlichen Einfluss, den wir ausüben können, von dem wir hoffen, dass wir ihn ausüben können, auch zu nutzen. Ja, also das ist mir persönlich ein ganz wichtiger Punkt und das darf ich [in] meiner Arbeit dann auch [...] einfließen lassen. (ebd.)

Akteur:innen nutzen Spielräume trotz zahlreicher Rahmenbedingungen und Einschränkungen, die aus ihrer Sicht die Schulbuchproduktion bestimmen: Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht müssen den meisten Interviewten zufolge nicht nur wissenschaftlichen Anforderungen genügen, den Stand didaktischer und ge-

sellschaftspolitischer Debatten aufnehmen sowie Genehmigungsprozesse erfolgreich durchlaufen. Darüber hinaus hätten sie Erwartungen der Zielgruppen zu erfüllen, sie hätten einer »Empörungskultur« (BIV15: 89) der Öffentlichkeit zu begegnen, und müssten pragmatische Hürden wie Zeitdruck, Ressourcenknappheit, den erschwerten Zugang zu authentischen Quellen sowie die kostenintensive Anschaffung von Bildmaterial überwinden. Außerdem müssten sie in gedruckten Ausgaben mit Platzmangel kämpfen, in digitalen Formaten infrastrukturelle Barrieren brechen und sich schließlich auf dem Markt behaupten. Um im Schulbuch »die Passung« aller Elemente auf »einer Doppelseite« zu erreichen, müsse man »ganz viel jonglieren« (BIV6: 36), fasst ein Schulbuchautor zusammen.

Kap. 3.4, Abb. 3: Wortwolke zum Code HERAUSFORDERUNGEN DER BILDUNGSMEDIENPRODUKTION. Die Größe der Schrift zeigt die Häufigkeit der codierten Segmente.



Wie im Folgenden anhand einiger Beispiele aus den Interviews illustriert werden soll, nutzen Bildungsmedienmacher:innen trotz dieser Anforderungen und Einschränkungen ihre Spielräume, um in Bildungsmedien (a) neue oder bisher unterbelichtete Perspektiven zu beleuchten, (b) Themen, Aspekte und Zugänge einzubringen, die in den Lehrplänen nicht vorgesehen sind, (c) Schulbuchkapiteln eine gewünschte Ausrichtung und Schwerpunktsetzung zu geben und (d) die didaktische Umsetzung inklusiv zu gestalten.

(a) Neue Perspektiven beleuchten

Eine in Geschichtsschulbüchern (noch) unübliche Perspektive auf den deutschen Kolonialismus bringt ein Herausgeber ein, indem er im Kapitel zum »Völkermord in Nami-

bia« (BIV9: 184)⁷ die Sichtweise der Betroffenen bewusst in den Mittelpunkt stellt, statt den europäischen Blick oder die Täterperspektive zu reproduzieren. Er habe sich infolge einer Reise nach Namibia von der dortigen Erinnerungskultur an den Völkermord inspirieren lassen. Das sei in ein Schulbuch eingeflossen, in dem er darstellte, dass die ansässige Bevölkerung nicht allein »Mordopfer« war, sondern aktiv als »Kämpfer« für die Freiheit Widerstand leistete (ebd., ausführlich in Abschnitt 3.4.4, dritte Fallbeschreibung).

Ein weiteres Beispiel, dieses Mal aus der Produktion eines digitalen Angebots für den Geschichtsunterricht, bezieht sich auf eine Teamentscheidung: Um den Gegenwarts- und Lebensweltbezug von Krieg und Propaganda im Kontext von Nationalismus im Ersten Weltkrieg für die Schüler:innen zugänglicher zu machen, habe eine Gruppe von Autor:innen beschlossen, diese historischen Themen gezielt auf die Altersgruppe der Lernenden zuzuschneiden. Krieg sei

ein wahnsinnig spannendes Kapitel und das ist unfassbar nahe an der Lebenswelt der Schüler dran – das sind Kinder und Jugendliche, aber wir reden immer nur über Kriegsgefangene und Soldaten an der Front, wir reden nie darüber, was machen eigentlich die Kids daheim. Das gibt es so in Schulbüchern, soweit ich das weiß, nicht als Thema. Wir haben uns mal die Freiheit genommen, das einzubauen. (BIV11: 21)

Auch die Entscheidung, im Kapitel zum Nationalsozialismus einen Arbeitsauftrag einzubauen, der die Schüler:innen auffordert, eine Täterperspektive einzunehmen, wurde von einem Team selbstständig getroffen. Das sei in dem Wissen geschehen, dass dieser Zugang »offener und kontroverser« (BIV12: 128) sei als in anderen Schulbüchern, und dass er »vielen Schulbuchmachern schon deutlich zu weit« (BIV12: 132) gehe. Eine Redakteurin berichtet zudem von einer Teamentscheidung bezüglich der Illustration eines Kapitels zum Nationalsozialismus. Man habe diskutiert, inwiefern das Bildmaterial explizite Gewalt zeigen dürfe, und schließlich entschieden – unter Berücksichtigung des Überwältigungsverbots im Sinne des Beutelsbacher Konsenses –, »nicht so zurückhaltend« zu sein, weil es »ein ganz, ganz schrecklicher Aspekt dieser Geschichte ist, der ja nicht irgendwie vergessen werden darf« (BIV4: 248).

Um den Konstruktcharakter von Geschichte zu verdeutlichen, habe man in einem digitalen Bildungsmedium »Dialog- und Transparenzelemente« (BIV11: 84) eingeführt. Dabei geht es um farblich abgehobene Texte und um Videos, in denen der Autor oder die Autorin eines Kapitels die Schüler:innen direkt adressiert und ihnen erklärt, wie er oder sie das Kapitel aufgebaut, welche Aspekte er oder sie priorisiert habe und welches die didaktische Begründung für die Entscheidungen gewesen sei. Dass die Autor:innenperspektive auf diese Art und Weise transparent gemacht werde, führe letztlich zu einem Wandel des Geschichtsunterrichts, so der Bildungsmedienproduzent BIV11 (84):

[E]s scheint tatsächlich Unterricht sehr drastisch zu verändern, wenn die Schüler nicht mehr dasitzen und das Geschichtsbuch ist irgendwie als göttliche Wahrheit vom Himmel gefallen und alles, was da steht, ist richtig. Sondern ich sehe da irgendwie den [Autorenname] vor der Kamera stehen und er erzählt: »Okay, ich habe das studiert, ich

7 Der Interviewte setzt sich hier auch mit der Bezeichnung kritisch auseinander.

habe folgende Vorlieben, das ist mir besonders wichtig, das halte ich für besonders schwierig, darauf habe ich meinen Fokus gelegt«, und dann entstehen plötzlich Momente, in denen Schüler auch anfangen, entweder mit dem Buch oder mit Hilfe des Buches mit dem Lehrer zu diskutieren und Unterricht zu hinterfragen und Themen zu hinterfragen und Narrationen zu hinterfragen. Und dadurch kommt natürlich auch diese Perspektivität sehr deutlich zum Tragen, also Geschichte ist immer aus der Perspektive einer Person erzählt. Wenn ich es verstehen will, dann muss ich mich mit mehreren Perspektiven beschäftigen oder ich muss mir zumindest bewusst machen, dass es diese Perspektive gibt und hinterfragen, was dann die Auswirkungen dafür sind.

Über das Einbringen von Perspektiven, die zwar nicht »revolutionär« (BIV6: 53), jedoch ungewohnt seien, berichtet ferner der Schulbuchautor BIV6. Er sei stets bemüht, im Schulbuch »die Sachen mal so ein bisschen gegen den Strich [zu bürsten]« und Schüler:innen »zu Fragen [zu provozieren], die sonst eben nicht so in Schulbüchern gestellt werden« (BIV6: 53). Der Autor findet, dass »Schuldige und Unschuldige« meistens »klar verteilt« sind, möchte aber dafür sorgen, dass Geschichte »nicht so eindeutig« dargestellt wird. Deshalb hat er sich entschieden, in einem Kapitel zu Andalusien einige Quellen einzubringen, die Zwischennuancen beleuchten und gängige undifferenzierte Darstellungsweisen etwa von »Toleranz« in diesem Kontext hinterfragen (BIV6: 57).

Die Beispiele verdeutlichen, wie Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion Spielräume für ihr professionelles Handeln identifizieren und nutzen, wenn es darum geht, in Bildungsmedien Perspektivenwechsel vorzunehmen und neue Fragen aufzuwerfen. Dabei werden gängige Interpretationen und Darstellungsweisen von Geschichte herausgefordert. Doch nicht immer werden die Initiativen der Bildungsmedienmacher:innen so umgesetzt, wie sie sich dies vorstellen. Ein Zeitstrahl, der die christliche, jüdische und muslimische Zeitrechnung simultan darstellen sollte, sei von dem Verlag abgelehnt worden, berichtet BIV6 (ausführlich siehe Abschnitt 3.4.4, zweite Fallbeschreibung). Ein weiterer Autor berichtet von der Arbeit an einem Kapitel zum Holocaust. Er habe bewusst Quellen aus Osteuropa ausgesucht, um das Ausmaß der Verbrechen außerhalb der deutschen Staatsgrenzen deutlicher zu machen – der Verlag habe sich aber für Quellen aus Deutschland entschieden, etwa die Nürnberger Rassengesetze und Zeugnisse über die Reichspogromnacht, um den antizipierten Erwartungen der Lehrkräfte zu entsprechen (BIV1: 23). In diesen Aussagen wird ein Spannungsfeld deutlich: Einerseits formulieren Befragte den Anspruch, geschichtskulturellen Wandel aufzugreifen und selbst zu betreiben, andererseits gehen sie von einem Beharrungsvermögen der Schulbücher aufgrund angenommener Erwartungen von Gutachter:innen bzw. Lehrenden aus. Angesichts dieses Spannungsfelds schätzen die beiden zuletzt zitierten Schulbuchautoren ihre Wirkmacht als einschränkt ein.

(b) Spielräume hinsichtlich des Lehrplans

Lehrplanvorgaben werden in allen Interviews als Grundlage der Bildungsmedienproduktion beschrieben. Die im Curriculum festgelegten Inhalte, Ziele und Kompetenzen bestimmen maßgeblich, wie Bildungsmedien gestaltet werden. Dabei empfinden Interviewte die Lehrplanvorgaben einerseits als notwendige Orientierung, andererseits als Einschränkung:

[A]lso, die eine Schwierigkeit [sind] einfach so die Lehrplanvorgaben. Weil das ist da doch sehr [...] klar festgelegt, was in ein Buch rein soll und dann ist oft genug die Situation, dass man aus fachlichen, didaktischen, methodischen oder sonstigen Gründen halt mit dem Lehrplan nicht übereinstimmt oder den kritisch sieht. Aber das ist natürlich etwas, was ja nichts hilft, weil entweder man hält sich an den Lehrplan beim Buch oder nicht. Entweder wird es halt genehmigt oder nicht genehmigt. Man kann also nicht so ein Buch machen, wo man denkt, das wäre jetzt eigentlich das, was ich mir vorstelle. (BIV8: 58)

Manche Bildungsmedienproduzent:innen versuchen, »das abzudecken, was das Curriculum sagt und gleichzeitig sozusagen unsererseits, wenn möglich, innovative Akzente zu setzen« (BIV3: 17). Sie fragen sich: »Wie stark folgen wir so einem Lehrplan? Wir müssen genehmigt werden. Insofern müssen wir ihm folgen. Aber, wo sind vielleicht Spielräume?« (BIV15: 41).

Diese Spielräume sind auch dann gegeben, wenn die curricularen Vorgaben insgesamt strikt ausfallen. Einige Interviewte berichten davon, dass selbst wenn ein Thema im Lehrplan nicht explizit genannt wird, trotzdem die Möglichkeit besteht, dieses ins Schulbuch einzubringen. So erzählt ein Redakteur von einer Teambesprechung, in der es darum ging, ob und in welchem Umfang die »Rote Armee Fraktion« – die im Lehrplan nicht erwähnt war – im Schulbuch vorkommen solle. Man habe darüber »gestritten« und sich schließlich auf den »Kompromiss« geeinigt, das Thema »zumindest kurz« anzuschneiden (BIV15: 57ff.). Ähnlich äußert sich der Herausgeber BIV9 mit Blick auf ein Kapitel zum Osmanischen Reich. Im Lehrplan sei der Völkermord an den Armenier:innen nicht erwähnt gewesen, er habe ihn aber trotzdem in Form eines Arbeitsauftrags eingebracht (BIV9: 140).

In Bezug auf den deutschen Kolonialismus, berichtet wiederum der Herausgeber BIV8, habe er eigene Schwerpunkte gesetzt. Da, wo Lehrpläne keine expliziten Vorgaben machten, »können wir sagen: Was macht man da? Und da ist man dann natürlich beim Schulbuch schon frei und da haben wir uns doch so [...] relativ früh, für diese Hereros entschieden, zu sagen, wir stellen das mal in den Mittelpunkt« (BIV8: 136).

Schließlich sei es auch einer »Sensibilisierung« aufgrund gesellschaftlicher Debatten zu verdanken, dass bestimmte Themen im Schulbuch behandelt würden, auch wenn sie curricular nicht oder nur in beschränktem Umfang vorgegeben seien, so der Abteilungsleiter BIV16. Eine solche Debatte sei jene um einen aktuell erstarkenden Antisemitismus:

[W]ir [sind] zum Beispiel durch diese Debatte dahingehend sensibilisiert, dass wir zum Teil auch, selbst wenn Lehrpläne es nicht verlangen, dass wir diese Aspekte des Antisemitismus auch aufgreifen und benennen. Und [...] über die Lehrplanforderungen hinausgehen und sagen: »Das ist ein wichtiger Aspekt und wir möchten, dass das auch behandelt wird.« (BIV16: 97)

Zwei Interviewte, die für unterschiedliche Verlage arbeiten, berichten zudem von Spielräumen in Bezug auf den Aufbau der Schulbücher. In beiden Fällen war im Lehrplan kein chronologischer, sondern ein kategorialer Ansatz vorgesehen. So sollte Geschichte entlang von Kategorien wie Wirtschaft, Gesellschaft, Religion behandelt werden, er-

zählt BIV16. Die Umstellung hätte allerdings einen »enormen Aufwand« (BIV16: 63) und damit Mehrkosten für den Verlag beinhaltet. Zudem hätte der kategoriale Ansatz den (vom Interviewten angenommenen) Erwartungen der Lehrkräfte nicht entsprochen, was die Chancen des Schulbuchs auf dem Markt geschmälert hätte. Daher habe der Verlag beschlossen, dem vom Lehrplan vorgesehenen Wandel entgegenzuwirken und einen chronologischen, »quasi klassischen Durchlauf« zu machen, dabei lediglich »bestimmte Schwerpunkte« (BIV16: 65) zu setzen sowie zusammenfassende Seiten unter kategorialen Blickwinkel anzubieten. Der Interviewte beschreibt die Vorgehensweise als Kompromiss: »Wir haben das eine getan und das andere nicht gelassen« (BIV16: 67). Der zweite Interviewte, BIV1, berichtet ähnlich, dass der Verlag entschieden habe, »[w]ir machen einfach klassisch die Chronologie und dann können sich die Lehrer ja mal auf Seite 120, dann wieder auf Seite 40 und dann wieder auf Seite 320 tummeln, wenn es der Lehrplan vorgibt – die [Entscheidung] hat sich offensichtlich von den Marktbedürfnissen her oder von den Kaufzahlen sehr gelohnt. (BIV1: 56)

Auch in diesen Beispielen offenbart sich ein Spannungsfeld: Neben der stark steuernden Funktion der Lehrpläne und Zulassungsverfahren wirken hier auch didaktische und methodische Ansprüche sowie thematische Priorisierungen der Bildungsmedienproduzent:innen und von Verlagsseite wirtschaftliche Argumente. Die Akteur:innen verdeutlichen, an welchen Stellen sie sich für flexible Umgangsmodalitäten mit den staatlichen Auflagen entscheiden. Dabei können einerseits Themen eingebracht werden, die im Lehrplan nicht vorgesehen, in der Gesellschaft aber präsent sind. Andererseits aber können Bildungsmedienmacher:innen aufgrund wirtschaftlicher Argumente einem vom Lehrplan vorgesehenen Wandel entgegenwirken.

(c) Schulbuchkapiteln eine Ausrichtung geben

In einigen Interviews wird deutlich, wie Bildungsmedienmacher:innen bestimmte Aspekte eines Themas hervorheben, um es differenziert(er) darzustellen. Der Herausgeber BIV9 berichtet von seiner Erfahrung mit der Gestaltung einer längsschnittartigen, epochenübergreifenden Betrachtung von Migration. Es sei schwierig gewesen, unter strikter Berücksichtigung der Lehrplanvorgaben eine ausgewogene Darstellung zu realisieren, bei der »positive« wie »problematische« Aspekte angemessen beleuchtet werden. Sein Team und er hätten schließlich das »Positive« hervorgehoben und das »Problematische«, das im Lehrplan dominierte, »entschärft« (ausführlich siehe Abschnitt 3.4.4, dritte Fallbeschreibung).

Ein weiterer Interviewter bezieht sich ebenfalls auf die Bearbeitung des Themas Migration und betont, dass aus Verlagsicht gewünscht sei, Spielräume zu nutzen, um »den Chancencharakter« von Migrationsprozessen darzustellen. Es gehe hier um »sensible« Themen und Fragen:

Wie stelle ich Migration dar? Also zum Beispiel ist das Thema Migration nicht nur als Krise [zu] verstehen, sondern auch als die Chance, die ist es. Das ist auch ein Diskussionspunkt mit Autorinnen und Autoren, wo man auch unterschiedliche Erfahrungsstände jeweils mitbekommt und wir als Haus ja gerade den Chancencharakter auch gerne irgendwie zumindest dargestellt haben möchten. (BIV16: 37)

Auch könne man trotz eines einschränkenden, nationalstaatlich fokussierten Curriculums punktuell europäische Dimensionen thematisieren, so ein Redakteur. Wenn etwa ein Lehrplan die Revolution von 1848/1849 in einen deutschen Kontext stelle, könne man das europäische Ausmaß zwar nicht zentral platzieren, aber immerhin »zumindest an zwei Stellen deutlich machen« (BIV10: 90), dass es sich bei der Revolution um ein europäisches Phänomen handle. Dabei könne es im Rahmen des Genehmigungsverfahrens durchaus »Ärger geben« (ebd.). Es komme jedoch auf das Geschick der Bildungsmedienmacher:innen an:

[I]nsofern ist man abhängig tatsächlich davon, wie man das einbettet und wie geschickt man das macht und für den einen wird es dann zu wenig sein und für den anderen wird es nur halbherzig sein und für den dritten ist es nicht lehrplankonform. Ja, wir stehen da vor dem Problem der Zulassung, der Gutachten – es hat mich aber nie daran gehindert, Dinge mal auszuprobieren und manches kann man ja auch plausibel begründen. (ebd.)

Schließlich sei es in der Schulbuchentwicklung wichtig, den aktuellen Stand fachwissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Debatten wiederzugeben, so mehrere Interviewte. Schulbücher sollten stets »Strömungen [...], die in der Gesellschaft virulent sind, [...] aufnehmen« (BIV4: 292), unterstreicht eine Redakteurin. Auf die Frage der Interviewerin, inwiefern das Erstarken rechter Positionen in der Politik die Schulbuchentwicklung beeinflusse, antwortet der Redaktionsleiter BIV2, dass diese Entwicklung zwar keine unmittelbaren Auswirkungen habe, seiner Meinung nach müsse man aber bestimmte Kapitel, wie jene über die europäische Einigung, »auf den Prüfstand stellen« (BIV2: 179). Dabei ginge es nicht nur darum, auf aktuelle Ereignisse wie den Brexit Bezug zu nehmen. Vielmehr sei eine Neuausrichtung oder Ergänzung der Kapitel notwendig. Bisher habe man über die europäische Einigung »immer eine schöne Erfolgsgeschichte« erzählen können. Doch »plötzlich« gebe es »Herausforderungen [...], die anders beantwortet werden müssen, als man das jetzt einfach mit dem Erzählen einer Erfolgsgeschichte so machen kann« (ebd.).

(d) Didaktische Elemente inklusiv gestalten

Didaktische und methodische Fragen führen den Akteur:innen zufolge häufiger zu kontroversen Diskussionen in den Verlagen als inhaltliche Aspekte. Die Form der Verfasser:innen, das Konzipieren von Arbeitsaufträgen, die Umsetzung der Kompetenzanforderungen, und allgemein eine »altersgerechte und anschauliche« (BIV4: 292) Aufbereitung der Schulbücher beschäftigen Redaktionen und Autor:innen in hohem Maße. Dabei schreiben sich Befragte in Bezug auf Didaktik in Bildungsmedien umfassendere Spielräume zu als hinsichtlich inhaltlicher Fragen, die oft vom Lehrplan vorgegeben seien. Um ein Beispiel zu nennen: Eine Autorin berichtet, es sei kennzeichnend für ihren Verlag, dass »ein bisschen mehr kooperative Arbeitsformen« (BIV5: 56) gefördert werden. Demgegenüber argumentiert Herausgeber BIV3, der für einen anderen Verlag arbeitet, in die entgegengesetzte Richtung:

[B]eispielweise ein Schulbuch wie [Titel] setzt sehr viel stärker darauf, dass Aufgaben in bestimmten Sozialformen gelöst werden sollen. Also macht Vorschläge für Grup-

penarbeit, Partnerarbeit oder was auch immer für Dinge. Wo wir gesagt haben: »Ja, das machen wir punktuell auch, aber wir machen es nicht so stark.« Weil das nicht die Normalform ist. Normal ist ja, dass die Lehrkraft sich Gedanken darüber macht: »In welcher Sozialform will ich das realisieren?« Und wir können ihr nicht die Entscheidung aus der Hand nehmen. Das sind Unterschiede, wo man sich zu bestimmten Fragen etwas unterschiedlich positioniert. (BIV3: 170)

Der Schulbuchautor BIV14 unterstreicht die Bemühungen seines Verlags um Produkte, die insb. auf didaktischer Ebene den Anforderungen einer heterogenen Schüler:innen-schaft gerecht werden. Inhaltlich sei man an curriculare Vorgaben gebunden, didaktisch dagegen freier und auch bestrebt, Lösungen zu entwickeln und innovative Ansätze aufzugreifen und umzusetzen:

[D]as Thema beispielsweise Heterogenität oder Migration ist auf der didaktischen Ebene insbesondere in der letzten Generation und in der aktuell für Nordrhein-Westfalen entwickelten [Schulbuch-]Generation massiv aufgegriffen worden. [...] Was die Themen angeht, ist es ein bisschen anders, weil die Themen ja durch die Lehrpläne vorgegeben werden, das heißt, da können Sie nicht einfach sagen, ich finde Migration so wichtig, wir machen jetzt mal einen kleinen Schwerpunkt [...]. Da sagt Ihnen dann das Land, das genehmigen wir nicht, das soll nicht unterrichtet werden. Aber insofern – da hängen wir ein bisschen daran, dass tatsächlich die Lehrpläne sind, wie sie sind [...]. Aber was die Didaktik angeht, ist [Schulbuch] da sicherlich ganz vorne dabei, sich auf die Dinge einzustellen. (BIV14: 29)

In der Aussage des Schulbuchautors BIV14 wird deutlich, dass Heterogenität auch auf der didaktischen Ebene als relevant betrachtet wird. Dabei werden Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion mit ihren Handlungsmöglichkeiten im Kontext einer zunehmend heterogenen Geschichtskultur interpretiert.

Die Notwendigkeit, differenzierte Angebote im Hinblick auf unterschiedliche sprachliche Niveaus der Schüler:innen zu schaffen, zieht sich wie ein roter Faden durch sämtliche Interviews. Dabei führen nur wenige Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion das Zurückgehen sprachlicher Kompetenzen bei den Schüler:innen explizit auf natio-ethno-kulturelle Herkunft bzw. Migration zurück. Vielmehr sei das Beherrschen des sprachlichen Registers, das für den Geschichtsunterricht erforderlich sei, allgemein zurückgegangen (BIV16: 115). Sprachliche Kompetenz nehme im Kontext des medialen Wandels ab, nicht nur in der Schule, sondern genauso gesamtgesellschaftlich (BIV14: 39). Deshalb, prognostiziert BIV2, werde sprachsensibler Unterricht »eines der tragenden Merkmale neuer Lehrwerksgenerationen sein [...], damit eben Benachteiligungen da entgegengewirkt wird« (BIV2: 190). Hier zeigt sich eine Sensibilität für sprachliche Barrieren als Ursache von Bildungsbenachteiligung. Zudem kommt ein Konsens unter den Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion zur Sprache: das Ziel, ebendieser Bildungsbenachteiligung entgegenzuwirken und inklusive Produkte zu entwickeln.

In diesem Zusammenhang stellen sprachfördernde oder veranschaulichende Angebote wie Glossare, Concept-Maps und Visualisierungen sowie das Vereinfachen oder sprachensible Überarbeiten der Verfasserstexte Lösungsansätze dar. Auch werden Tex-

te durch Zeilenzähler und Zwischenüberschriften aufgelockert, Fremdworte gemieden oder erläutert, Aufgabenapparate umgearbeitet und didaktische Hilfestellungen eingebaut (BIV14: 40ff.). Zudem formuliere man im Schulbuch Texterschließungsaufgaben oder biete separate Sprachfördermaterialien an (BIV15: 113ff.) und verfasse Sonderseiten (BIV3: 97ff.).

Bildungsmedienproduzent:innen machen sich aber auch Gedanken darüber, in welche Richtung die für die Zielgruppe der Schüler:innen sinnvolle bis notwendige Hilfestellung gehen soll. Man müsse nicht nur vereinfachen, sondern auch veranschaulichen, anreichern, konkretisieren, exemplifizieren, so ein Interviewter (BIV3: 43). In der Digitalisierung sehen mehrere Befragte eine Chance u.a. in Bezug auf Sprachförderung (BIV14, BIV6) und didaktische Binnendifferenzierung (BIV15, BIV16), etwa wenn Audio-Elemente den Lesetext ergänzen oder ein Text »in drei bis vier Komplexitätsstufen zerlegt« (BIV12: 25) werden kann.

Die Beschäftigung mit Sprachförderung im Fach Geschichte geht mitunter über den Umfang der Arbeit im Verlag hinaus. So hat eine Autorin, die sich mit der Erstellung von sprachfördernden Begleitmaterialien befasst, im Rahmen ihrer Masterarbeit Interviews mit Schüler:innen zum Thema Textverstehen im Geschichtsunterricht geführt. Auf Grundlage der dabei gewonnenen Informationen hat sie ein didaktisches Konzept für sprachsensiblen Geschichtsunterricht erarbeitet (BIV13b: 5).

Schließlich, so der Autor BIV14, sei es aus Sicht der Bildungsmedienproduzent:innen unerheblich, aus welchen Gründen die Sprachkompetenz der Lernenden zurückgehe. Maßgeblich sei es, entsprechende Hilfestellung im Schulbuch anzubieten, was aufgrund des Platzmangels eine Herausforderung darstelle:

[D]er aktuelle Fokus ist tatsächlich sprachsensibler Geschichtsunterricht [...]. Und das ist ja im Grunde Unterricht, der sich an Schülerinnen und Schüler richtet, die im sprachlichen Bereich eher auch durchaus noch Hilfen benötigen und das sind ja beispielsweise Schüler mit Migrationshintergrund. Wobei ich Ihnen offen sagen muss, als Lehrer ist es Ihnen völlig egal, ob da ein Migrationshintergrund vorliegt oder ob die Schülerin schlicht mit dem Lesen von Texten, dem Schreiben von Texten Schwierigkeiten hat, weil es im häuslichen Hintergrund nicht stimmt. Also, insofern ist das völlig egal. Und wir würden gerne im Prinzip auch die Aufgaben komplett eher sprachsensibler ausrichten, was ja auch für andere Schüler hilfreich wäre, aber das Problem, was Sie haben, ist dass der Platzbedarf dafür zu groß ist. (BIV14: 40)

Grenzen des Bildungsmediums

Dass das Schulbuch insgesamt nur begrenzten Einfluss auf den Unterricht hat, unterstreichen mehrere Akteur:innen. Man strebe zwar an, Bildungsmedien gleichzeitig als Selbstlernbücher für Schüler:innen sowie als »Fahrplan« (BIV3: 244) oder Hilfestellung (BIV6: 21) für Lehrkräfte zu erstellen, wobei es wichtig sei, einen »Mittelweg« (BIV3: 244) zu finden. Allerdings brauche ein »schweres Denkfach« wie Geschichte stets »die steuernde Hand der Lehrkraft« (BIV14: 75). Das Schulbuch zum Selbstlernen funktioniere in der Praxis nicht (BIV8: 96), Bücher seien lediglich Angebote (BIV6: 25). Die Formulierung von Arbeitsaufträgen, die auf die Lerngruppe zugeschnitten sind, sei Aufgabe

der Lehrer:innen, nicht des Schulbuchs (BIV9: 68), und schließlich taue »[d]as beste Schulbuch [...] nichts, wenn der Lehrer lieblos seinen Unterricht macht« (BIV7: 107).

Zudem ist es aus Sicht mancher Akteur:innen wichtig, Zurückhaltung zu üben. So insistiert der Redakteur BIV10, dass Bildungsmedien nicht bestimmen sollten, wie der Geschichtsunterricht verlaufe:

Auf jeden Fall versuchen wir – ja, so ein von mir manchmal böse bezeichnet: von der Wiege bis zur Bahre – den Lehrer zu begleiten. Ich bin ein großer Kritiker dieser Philosophie, habe mich aber immer untergeordnet dem Verkaufsargument, dem kaufmännischen Argument. Ich bin ein Kritiker dieser Philosophie, weil ich glaube, dass es nicht angehen kann, dass wir Verlage bestimmen, wie ein Unterricht zu verlaufen hat. Wenn ein Unterricht zwischen der Lehrkraft und den Schülern nicht mehr dialogisch geführt wird [...], halte ich das für geradezu schlichtweg unmöglich, weil somit nie eine Faszination des Faches Geschichte entstehen kann. (BIV10: 63)

Ähnlich äußert sich ein weiterer Interviewter in Bezug auf den Geschichtsunterricht in heterogen zusammengesetzten Klassen. Hier könne das Schulbuch lediglich Vorschläge unterbreiten, die praktische Einschätzung der Lerngruppe und die entsprechende Ausrichtung des Unterrichts seien jedoch Aufgabe der Lehrkraft. Die Herausforderung, mit einer heterogenen Schüler:innenschaft umzugehen, stelle sich weniger im Schulbuch, sondern vielmehr im konkreten Unterricht. Die Lehrkraft müsse sich fragen, »wie gehe ich mit einer Klasse um, wo zehn Nationalitäten vertreten sind?«, und müsse abschätzen, inwiefern die Sprachkenntnisse für die Arbeit mit einem bestimmten Text ausreichen. Dies sei die größere Herausforderung, so der Herausgeber BIV8. Als Schulbuchmacher, der lediglich »sein Angebot« mache, habe man es »insofern ein bisschen einfacher« (BIV8: 21).

3.4.4 Ausgewählte Fallbeschreibungen

Im Folgenden werden drei markante Interviews mit Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion zusammenfassend vorgestellt, wodurch Positionen in Bezug auf GESCHICHTSKULTURELLEN WANDEL, MIGRATIONSGESELLSCHAFT und HISTORISCHES LERNEN vertiefend sowie in ihrem Zusammenhang beleuchtet werden.⁸ Dabei wird deutlich, inwiefern die drei Befragten im Rahmen ihres professionellen Handelns Spielräume nutzen, um historisches Lernen im Kontext einer von Heterogenität geprägten, sich wandelnden Geschichtskultur aktiv zu gestalten.

»Den Schulbuchmarkt aus den Angeln heben«

Der Interviewte BIV12 ist promovierter Geschichtsdidaktiker und arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews seit zehn Jahren als Produzent digitaler Bildungsmedien. Er ist

8 Die Fülle an Aussagen in einem eineinhalb- bis zweistündigen Interview kann selbstverständlich nicht auf wenigen Seiten wiedergegeben werden. Auch erheben die Fallbeschreibungen keineswegs den Anspruch, das Sample zu repräsentieren.

Gesellschafter und Geschäftsführer eines Unternehmens, das multimediale Schulbücher u.a. für den Geschichtsunterricht entwickelt und vertreibt. Als Autor schreibt er auch eigene Kapitel in digitalen Bildungsmedien. Zu seinen Schwerpunktthemen zählt er den europäischen Imperialismus und die Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. Ein genuines Interesse für Geschichte hat sich für ihn erst im Rahmen der Arbeit am digitalen Bildungsmedium ergeben, »weil ich auf einmal gecheckt habe, warum [...] alles wahnsinnig wichtig und spannend [...] ist« (BIV12: 8).

Der Produzent bezeichnet sich zwar zunächst als »Migrantenkind erster Generation«, da sein Vater Sudetendeutscher sei, ergänzt dann jedoch, »also zählt [das] ja nicht« (BIV12: 15). Dies deutet darauf hin, dass er die historische Flucht und Vertreibung als im aktuellen Diskurs nichtrelevante Migrationserfahrung gewertet sieht. Trotzdem benennt er diesen Bezug, zusammen mit dem Hinweis auf dessen mutmaßliche Irrelevanz im Rahmen des Forschungsprojekts.

Über die biografische Komponente hinaus gibt er an, fachlich und privat – über seinen Bekanntenkreis – mit Migration befasst zu sein. Dies ist im gesamten Interview die einzige Stelle, an der BIV12 über Migration spricht. Eine von Diversität gekennzeichnete Gesellschaft und eine heterogene Schüler:innenschaft stellen für ihn eine Selbstverständlichkeit dar. Er unterstreicht, dass Heterogenität stets der Normalfall war: »Die homogene Klasse war immer eine Fiktion, es wird nur immer virulenter und evidenter, dass es so ist« (BIV12: 25).

Geschichtskulturellen Wandel macht BIV12 an mehreren Beispielen fest: Geschichte sei in der heutigen Gesellschaft präsenter denn je, die Popularisierung geschichtsbezogener Angebote habe auch dank neuer Formate wie Computerspiele und Virtual-Reality-Anwendungen zugenommen, und schließlich hätten sich Universitäten durch die Einrichtung von Public-History-Studiengängen für diese Entwicklungen geöffnet. Die öffentliche Debatte sei lebhafter und offener als je zuvor, es entstehe dabei ein »differenzierteres, multiperspektivisches Bild der Geschichte« (BIV12: 114).

Zudem habe sich die Akzeptanz digitaler Bildungsmedien in den vergangenen Jahren verbessert. Digitalisierung steht für BIV12 überhaupt im Mittelpunkt eines aktuell stattfindenden gesamtgesellschaftlichen Wandels, der aus seiner Sicht vom unflexiblen Bildungsbereich derzeit noch gebremst wird (BIV12: 135). Der Interviewte beschreibt »Großtrends« in der digitalen Entwicklung und prognostiziert grundlegende Änderungen, die mittelfristig die gesamte Menschheit betreffen werden – etwa eine starke Individualisierung digitaler Angebote, den Ausbau von Virtual und Augmented Reality, das Aussterben von Massenmedien in der herkömmlichen Form, eine hohe berufliche Volatilität sowie die Übernahme standardisierter Aufgaben und formalisierter Prozesse durch Maschinen (BIV12: 149). Zu den genuin menschlichen Fähigkeiten, die seiner Ansicht nach in Zukunft noch relevant bleiben, zählt er u.a. »kritische Kreativität«, Organisations- und Kommunikationsfähigkeit sowie das Vermögen, Relevantes von Irrelevantem zu trennen. Dass das aktuelle Schulsystem die beschriebenen Entwicklungen ignoriert, ist für BIV12 (151) inakzeptabel.

Das eigene digitale Projekt sieht der Interviewte als Beitrag zum geschichtskulturellen und digitalen Wandel der Gesellschaft (BIV12: 114). Er wünscht sich, diese Prozesse noch aktiver und richtungsgebender mitzuprägen: »Ich würde mir wünschen, dass wir digitalen Lernmittelproduzenten [...] uns ganz stark an der gesellschaftlichen Trans-

formation beteiligen würden. Und [...] erstmal überlegen, wie, wohin wird Gesellschaft gehen, wie möchten wir diese Wandlung mitgestalten« (BIV12: 147). Allerdings ist er sich dessen bewusst, dass die beschriebenen Veränderungsprozesse umfassend sind, und dass das eigene Projekt nur ein Baustein von vielen ist:

[T]raditioneller, lehrerzentrierter Unterricht verändert sich nicht automatisch dadurch, dass ich ein anders gestricktes Lernmaterial in diesen Unterricht reinwerfe, sondern das ist natürlich ein Veränderungsprozess, der auf ganz viele Stellschrauben zugreift [...]. Und so ein multimediales, digitales, kompetenzorientiertes Schulbuch kann dazu ein Baustein sein. Aber das ist unter keinen Umständen der einzige – daraus einen Automatismus abzuleiten, wäre ein großer Trugschluss. (BIV12: 89)

Allgemein bemängelt BIV12 eine gravierende Diskrepanz zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und Schulsystem und stellt einen systemischen Veränderungsbedarf in Bezug auf Bildung fest. Das Verständnis von Schule sei heutzutage immer noch »tiefes 19. Jahrhundert in jeder Hinsicht«, daher kämpfe der Interviewte an vielen Stellen im Bildungssystem gegen starke »mentale Barrieren« und ein »wirklich hohes Beharpotenzial« (BIV12: 135). Das Bildungssystem beschreibt er als statische, »sehr klar ausgemachte Welt über viele Jahrzehnte«. Es gebe mit drei großen Schulbuchverlagen und sechzehn Ministerien einen »unfassbar gut planbaren Markt« (ebd.). Zudem sei die heutige Schüler:innenschaft von einer Elterngeneration geprägt, die »den gesellschaftlichen Wandlungsprozess am eigenen Körper noch nicht miterlebt« habe (ebd.). Schulbücher seien stark verspätet im Vergleich zum Stand der wissenschaftlichen Debatte und würden aktuelle Entwicklungen wie die gesellschaftliche Pluralisierung nicht hinreichend thematisieren (»Diversity [...], das gibt es einfach nicht«, BIV12: 116). Insgesamt, so BIV12, werde das Bildungssystem den veränderten Merkmalen der Gegenwart keineswegs gerecht.

Gerade diese Diskrepanzen möchte BIV12 mit seinem Projekt aufheben. Er nennt es sein »hohes Anliegen«, dass Bildungsmedien den aktuellen Stand wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Debatten spiegeln (BIV12: 116). Überraschenderweise sieht er den Hauptunterschied zwischen dem digitalen und dem klassischen – oder, wie er es nennt, »linearen« – Schulbuch nicht etwa in der medialen Umsetzung, sondern in der didaktischen Fokussierung auf Kompetenzen historischen Denkens:

Uns ging es darum, Kompetenzorientierung tatsächlich praktisch wirksam werden zu lassen. Nicht irgendwie eine Präambel in den Lehrplan reinzuschreiben: »Und dann wären Kompetenzen auch noch wichtig, aber vorher machst du alle diese Inhalte.« Aber tatsächlich von den Kompetenzen aus ein vollständig anderes Lernmittel zu bauen. (BIV12: 37)

Diese Priorisierung, so der Befragte, hätte auch im klassischen Schulbuch stattfinden können, allerdings seien dort die praktischen Hürden wie z.B. der Platzmangel beträchtlich. Man habe digital mehr Möglichkeiten, didaktische Binnendifferenzierung zu realisieren, sprachfördernde Materialien für heterogen zusammengesetzte Lerngruppen anzubieten und Multiperspektivität durch eine Vielfalt von Quellen herzustellen.

Dennoch sei für ihn und sein Team die mediale Umsetzung nebensächlich. Zentral sei stets die Frage nach der Relevanz des Unterrichts für die Gegenwart: »[W]arum

sollte sich heute jemand mit diesem Thema beschäftigen?» (BIV12: 43). Wenn Nationalismus in der heutigen Gesellschaft keine Rolle spielen würde, so das Argument von BIV12, müssten sich Schüler:innen von heute auch nicht mit dem Nationalismus des 19. Jahrhunderts beschäftigen. Da allerdings Nationalismus heute relevant sei, sei es umso wichtiger zu verstehen, »wo dieses Konstrukt des Nationalismus herkommt und [...] was er heute in der globalen Welt bedeutet. Das will ich ja verstehen. Sonst macht das alles keinen Sinn, wenn wir uns mit dem Nationalismus beschäftigen« (BIV12: 122). Genauso wichtig ist es aus Sicht von BIV12, das heute relevante Thema Propaganda im Schulbuch nicht nur zu behandeln, sondern auf die Schüler:innen-Interessen zuzuschneiden und somit an deren Lebenswelt anzuknüpfen. Das Team des Befragten habe sich bei der Bearbeitung dieses Themas ausführlich überlegt, welche Aspekte für die Zielgruppe wichtig sein könnten, und habe dann – erklärtermaßen anders als in konventionellen Schulbüchern – Propaganda in der Altersgruppe der Lernenden untersucht und thematisiert (BIV12: 51).

BIV12 sieht sich in einer aktiven Rolle, wenn es um den Wandel des historischen Lernens in der Schule geht. Beispielsweise berichtet er von den Bemühungen seines Teams, im digitalen Bildungsmedium mittels innovativer Elemente den Konstruktcharakter historischer Narrationen deutlicher zu machen, als dies im analogen Schulbuch möglich sei. Dialog- und Transparenzelemente sowie Autor:innenvideos, in denen Bildungsmedienmacher:innen Lernende direkt ansprechen und die eigenen Fragen, Schwerpunktsetzungen und Entscheidungen hinsichtlich der Materialauswahl offenlegen, führen laut BIV12 dazu, dass Meinungen als Meinungen wahrgenommen werden; dadurch kann »ich mich kritisch damit auseinandersetzen« (BIV12: 122).

Auch in Bezug auf die Behandlung kontroverser Themen sieht BIV12 das eigene Projekt als Vorreiter:

Wir diskutieren mit Sicherheit an vielen Stellen den Nationalsozialismus offener und kontroverser als das in vielen Schulbüchern der Fall ist, weil wir glauben, dass diese völlige Sakrosanktheit von gewissen Themen nicht zu Erkenntnisprozessen führt. Sondern als Historiker muss es mir erlaubt sein – nein, es ist meine Pflicht, Dinge kritisch zu hinterfragen und auch sozusagen die Rezeptionsschichten hinter Themen zu verstehen und auch entblättern zu können. Darum mussten wir manche Themen auch offener diskutieren, das provoziert manchmal Leute wahrscheinlich, aber damit muss man umgehen. (BIV12: 128)

Aus diesem Grund habe sich das Team entschlossen, einen Arbeitsauftrag zu formulieren, der die Schüler:innen in die Perspektive eines Nationalsozialisten versetzt. Der Befragte ist sich bewusst, dass dies »vielen Schulbuchmachern schon deutlich zu weit« gehe. Er räumt ein, dass man hier »sehr gut steuern« müsse, damit der Ansatz »funktioniert«, ist aber von dem Erkenntniswert der Übung überzeugt. Insgesamt findet der Befragte Provokation an manchen Stellen angebracht (BIV12: 132).

Spielräume schreibt sich BIV12 zudem hinsichtlich des Wandels von Teamzusammensetzungen und Arbeitsabläufen in der Bildungsmedienproduktion zu. Zu den Autor:innen in seinem Projekt zählen nicht nur Historiker:innen, Lehrkräfte und Didaktiker:innen, sondern auch Journalist:innen und ein Ethnologe, die allesamt kollaborativ und ausschließlich digital arbeiten. Man habe sich dazu entschlossen, Mitarbeitende

mit verschiedenen Qualifikationen und Kompetenzen zu engagieren. Bei einem Teil habe sich der Fokus darauf gerichtet, dass sie »medial sehr stark sind, [...] narrativ sehr stark sind, [...] den Kern von Themen finden können [...], [...] sehr gut schreiben können, [...] sehr gut Themen aufbereiten können« (BIV12: 61), so der Interviewte, auch wenn sie in der Unterrichtsaufbereitung nicht unbedingt versiert seien und auch nicht Geschichte studiert hätten. Um möglichen fachwissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Defiziten entgegenzuwirken, habe man Tandems geschaffen.

Auch in Bezug auf substanzielle Änderungen im Bildungssystem sieht sich der Befragte in einer gestaltenden Rolle. Er spricht davon, den »Schulbuchmarkt [...] aus den Angeln [zu] heben« oder »ein Modell« (BIV12: 85) mit Präzedenzcharakter zu erstellen: »Mir war immer wichtig«, so BIV12, »dass wir einmal das komplette Spiel durchdeklinieren und beweisen, auf allen Ebenen, dass es funktioniert« (ebd.). Das »Spiel«, das er durchdeklinieren möchte, ist für BIV12 die Produktionskette von der Konzeption eines neuen Bildungsmediums über die didaktische und mediale Umsetzung bis hin zu Zulassung und Vertrieb. Es sei in Deutschland möglich, aus Schulbüchern zu unterrichten, die nicht zugelassen sind, also könne jede Lehrkraft ohne Weiteres ein digitales Bildungsmedium einsetzen. Er habe sich trotzdem entschieden, durch formelle Genehmigungsverfahren zu gehen, um einen »Präzedenzfall für diese Art von Zulassung zu schaffen« (BIV12: 139).

Das Bildungsmedium der Zukunft beschreibt BIV12 als nicht statisch und stark individualisierbar – eine Art »Spotify« (BIV12: 91) für den Geschichtsunterricht. Wenn er heute jedoch immer noch mit der »Buchmetapher« (ebd.) arbeite, liege es daran, dass innovativere Ansätze vor zehn Jahren an der mangelnden Akzeptanz der Öffentlichkeit und der Zielgruppen gescheitert wären, so der Interviewte. Er habe von Anfang an »eine thematisch organisierte Plattform« bauen wollen, »wo man nur Suchbegriffe eingibt und dann automatisch Inhalte bekommt« (ebd.). Inzwischen seien Lehrkräfte durchaus offen für einen modularen Aufbau digitaler Lernmittel, sodass er konkret an den nächsten Entwicklungsschritt denke:

Also eigentlich will ich ja nicht ein Buch haben, sondern ich will ja eigentlich als Lehrer in die Klasse gehen und sagen:

Heute unterrichte ich in der siebten Klasse Französische Revolution und es wird irgendwie um den Terror gehen. Ich habe eine sehr heterogene Lerngruppe, Siri – ist eine Metapher für irgendwelche Spracheingabe – gib mir mal in drei Differenzierungsstufen Material zu folgendem Thema. Und differenziere dazu medial, [...] und das verteile ich dann an Lerngruppen. Das ist eine Technik, die funktionieren würde, technisch gesehen, die natürlich trotzdem für uns eine technische und auch logistische Herausforderung ist – die Systeme so umzubauen, dass sie sowas tatsächlich können [...], das ist also nicht einfach, das wäre aber machbar. (BIV12: 93)

Auf die Nachfrage der Interviewerin, ob dies eine Idealvorstellung sei, antwortet BIV12 knapp: »Es ist schon der Entwicklungsplan« (BIV12: 95).

»Dinge gegen den Strich bürsten«

Der Schulbuchautor BIV6 ist promovierter Historiker und Geschichtsdidaktiker. Für Geschichte habe er sich schon immer interessiert. Das übergreifende Thema, mit dem er sich intensiv beschäftige, sei die Art und Weise, »wie Europa [...] in die Welt geht und sich dort selbst findet« (BIV6: 10). Er forscht und schreibt Schulbuchkapitel u.a. zu Kolonialismus, Migration sowie zur Rezeptionsgeschichte der mittelalterlichen Kreuzzüge und der Weltreligionen.

Auf die Frage der Interviewerin, welches sein persönlicher Bezug zu Migration sei, antwortet BIV6, dass zwar die Familie seines Vaters aus Ostpreußen vertrieben wurde, dies aber nicht den Ausschlag für sein Interesse am Thema Migration gegeben habe. Vielmehr sei er aufgrund seiner beruflichen Situation häufig umgezogen und deshalb könne er nirgendwo sagen, »das ist meine Heimat« (BIV6: 16). Er könne sich überall »relativ schnell einfügen«, finde viele Gegenden schön und schätze diesen »nomadischen Lebensstil«. Folglich habe er auch fachlich einen »besonderen Bezug« zum Thema Migration und ein »anderes Verständnis« dafür (ebd.). Die »selbstgewählte Migration« könne jedoch keineswegs mit »einer Flucht aus einer großen Not heraus« (ebd.) verglichen werden. Trotzdem, betont er, gebe es viele unterschiedliche Formen von Migration.

Im Laufe des Gesprächs unterstreicht BIV6 mehrfach, dass »unsere Gesellschaft immer heterogener wird« (BIV6: 20), er spezifiziert jedoch nicht, auf welche Form(en) von Heterogenität er sich dabei bezieht. Der Interviewte schätzt die internationale Vernetzung infolge der Globalisierung und nutzt sie als berufliche und persönliche Ressource. So freut er sich darüber, dass heutzutage der wissenschaftliche Austausch über Ländergrenzen hinweg ohne Weiteres möglich ist – dass man etwa über das Thema Kreuzzüge unmittelbar und unkompliziert mit Wissenschaftler:innen aus Katar oder Georgien diskutieren könne. In der internationalen Kommunikation seien ihm gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung anderer Sichtweisen wichtig. Insbesondere distanziert er sich von der eurozentrischen Haltung, die seiner Ansicht nach immer noch an vielen Stellen in der westlichen Gesellschaft, in der er sich verortet, wirksam ist. Er stellt fest,

dass wir [...] von unserem westlichen Dünkel absehen müssen, dass uns klar werden muss, dass vieles, was wir für normal, gegeben, universell halten, gar nicht normal, gegeben, universell ist, sondern westlich-europäisch, kolonial. Was also auf ein Dominanzverhältnis irgendwie hinausläuft. Und dass das andere Menschen nicht so sehen und sich – ja, dadurch herabgesetzt fühlen, Minderwertigkeitskomplexe haben oder wie auch immer und auf bestimmte Dinge ganz allergisch reagieren. Und gerade jetzt, wo ja immer mehr auch die Notwendigkeit besteht, sich mit diesen Räumen auseinanderzusetzen. (BIV6: 108)

BIV6 (85) freut sich darüber, dass die »Geschichtskultur boomt«. Die Partizipationschwelle an geschichtsbezogenen Debatten sei durch die Sozialen Medien abgesenkt worden, sodass Geschichte nicht mehr nur »den Experten gehört, sondern ja, everyone's his own historian« (BIV6: 87). Gleichzeitig bemängelt der Schulbuchautor, dass insb. in Deutschland die »Schere« zwischen Fachwissenschaft und Geschichtskultur wächst. Er plädiert dafür, dass Historiker:innen ihre »Berührungängste« überwinden

und sich »aktiv« in die Geschichtskultur einbringen (BIV6: 90). Es sei wichtig, dass Fachwissenschaftler:innen »aus [dem] Elfenbeinturm herauskommen« und »in die Gesellschaft wirken« (BIV6: 90). Gerade im Kontext eines erstarkenden Nationalismus könne Geschichtskultur als Hebel genutzt werden, als Möglichkeit, »gesellschaftliche Verantwortung« (BIV6: 102) zu übernehmen. Alle Positionen – auch rechte – sollten nach Ansicht des Interviewten im Diskurs zugelassen werden, jedoch sollten sie gleichzeitig »entsprechend Gegenfeuer erhalten« (ebd.). In diesem Sinne sei es wichtig, sich geschichtskulturell zu engagieren. Im medialen Wandel bzw. in der Digitalisierung geschichtskultureller Angebote sieht BIV6 zwar viele Vorteile. Allerdings wirft er gleichzeitig die Frage nach der Deutungsmacht von Online-Enzyklopädien wie Wikipedia auf, bei denen z.B. redaktionelle Entscheidungen nicht vollständig transparent gemacht werden, wodurch »ein bisschen unklarer wird [...], wer eigentlich, ja, die Sinngebung bestimmt« (BIV6: 87).

Geschichte allgemein, und v.a. Zeitgeschichte, sieht BIV6 als Politikum. Viele Themen würden weiterhin oder immer wieder ausgehandelt – z.B. die Geschichte der Beziehungen zwischen Deutschland und seinen Nachbarländern. Andere Themen wie bspw. Migration seien politisch und gesellschaftlich brisant. Insgesamt beschreibt der Interviewte einen politischen Scheideweg, vor dem die Gesellschaft stehe, und der auch die Weise beeinflusse, wie Geschichte behandelt werde:

Wird es alles immer globaler? Ist es an der Zeit, jetzt endlich mal europäisch zu werden? Oder zeigen die Zeichen der Zeit doch wieder auf den Nationalstaat? Und das hat ja große Auswirkungen auch auf die historische Ausdeutung, welche Themen überhaupt behandelt werden und wie man sie dann eben auch behandelt. Und ja, das wird abzuwarten sein. (BIV6: 88)

BIV6 positioniert sich eindeutig als Befürworter einer Überwindung nationalstaatlicher Rahmungen und wünscht sich eine transkulturelle und internationale Öffnung der historischen Bildung. Er hofft, dass »interkulturelles historisches Lernen wieder mehr in den Vordergrund gerückt wird« (BIV6: 89), dass Digitalisierung auch im Sinne einer internationalen Vernetzung von Lernenden genutzt werde (BIV6: 68). Wenn »Geschichtsschulbücher aus dem nationalen Quark herauskommen« (BIV6: 112), würde dies dazu beitragen, (Berührungs-)Ängste in der Gesellschaft abzubauen und Frieden zu fördern. Er findet das Erscheinen binationaler Schulbücher einen willkommenen Zwischenschritt, zweifelt jedoch daran, dass es in naher Zukunft ein – aus seiner Sicht wünschenswertes – europäisches Schulbuch geben kann, mit dem »alle zufrieden wären« (ebd.).

Gleichzeitig bringt der Befragte Hürden zur Sprache, mit denen Bildungsmedienmacher:innen und insb. Schulbuchautor:innen zu kämpfen haben. Dass Schulbücher oftmals ein »selbstreferentielles System mit großer Beharrungskraft« (BIV6: 41) sind, führt er u.a. auf pragmatische Herausforderungen zurück: auf den »wahnsinnigen Zeitdruck«, unter dem Schulbücher entstehen (ebd.), auf Platzmangel bei der Gestaltung anspruchsvoller Kapitel (BIV6: 36) oder auf finanzielle Argumente bei der Beschaffung neuer Bilder (BIV6: 39). Kennzeichnend für die Schulbuchproduktion sei stets der Versuch, zwischen unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Ansprüchen zu »jonglieren« (BIV6: 36).

Das Anliegen, Zielgruppen des Schulbuchs in ihrer Heterogenität vollständig zu berücksichtigen, sei nicht nur aus den erwähnten praktischen Gründen zum Scheitern verurteilt, sondern auch, weil »ein inklusives Schulbuch [...] fast ein Ding der Unmöglichkeit« sei (BIV6: 20). Man könne schließlich nur versuchen, »in die Mitte zu zielen«. Schlimmstenfalls müsse man dann in Kauf nehmen, dass Schulbücher »an großen Teilen der Zielgruppen« vorbeigehen (ebd.).

Auch sei es schwierig, »echte Multiperspektivität herzustellen« (BIV6: 37), weil der Zugang der Autor:innen zu anderssprachigen Quellen weiterhin eine Herausforderung darstelle. Dabei ist Multiperspektivität für BIV6 ein wichtiges Anliegen: Gerade vor dem Hintergrund der »Anforderungen der Migrationsgesellschaft oder der postmigrantischen Gesellschaft« sei es maßgeblich, »Kulturen in den [zu] Blick kriegen, die sonst immer unter den Tisch fallen« (ebd.). Es kann in Bezug auf diesen Interviewabschnitt angemerkt werden, dass BIV6 einerseits von Bezeichnungen Gebrauch macht, die wissenschaftliche Distanzierung und eine Reflexionsebene markieren (»Migrationsgesellschaft«, »postmigrantische Gesellschaft«). Andererseits verwendet er (an zwei Stellen im Interview) einen Begriff, der kulturelle Geschlossenheit und Homogenität suggeriert (»Kulturen«).

In politischer Hinsicht sei es das Bestreben der Verlage, Konsens zu erreichen. Zwar seien Verlage grundsätzlich »offen für Neues« (BIV6: 52), doch müsse die Ausrichtung von gesellschaftlich brisanten Kapiteln oftmals erst »verhandelt« werden – was Autor:innen vor weitere, diesmal inhaltliche Einschränkungen stellt:

Gerade, was so [das] Thema Migration angeht, das ist ja ein relativ heikles Eisen. Der Verlag sagt natürlich erstmal grundsätzlich: »Da müssen wir wieder die Mitte treffen [...]«. Damit wir nicht die Gesellschaft verprellen und damit nicht irgendwie unserem Buch vorgeworfen wird, das wäre natürlich ein PR-Desaster, dieser Verlag ist ultra-rechts oder ultralinks oder wie auch immer [...]. Man muss auch da irgendwie stromlinienförmig sein [...]. Nichtsdestotrotz möchte man ja manchmal auch als Autor einen Akzent setzen, wenn einem bestimmte Dinge gegen den Strich gehen. (BIV6: 52)

Die Anforderung, »die Mitte zu treffen«, findet BIV6 einerseits nachvollziehbar, andererseits verdeutlicht er an vielen Stellen des Gesprächs, dass historisches Lernen stets in die Schulung von Urteilskompetenz münden sollte (BIV6: 75). Dies sei nur durch die »ehrliche Auseinandersetzung« (BIV6: 53) über historische Themen erreichbar. Geschichte sei ein »diskursives Fach«, und die Gesellschaft komme nur weiter, »wenn bestimmte Dinge auch diskutiert werden«, anstatt »einen Kuschelkurs [zu] fahren« (ebd.). Als Schulbuchautor möchte BIV6 folglich neue Blickwinkel im Schulbuch beleuchten und provokante Fragen an Schüler:innen stellen, statt eine »weichgespülte, unkritische, naive Darstellung« (BIV6: 52) zu reproduzieren. Seine Bemühungen veranschaulicht er mit Beispielen, die gleichzeitig aufzeigen, über welche Spielräume er als Schulbuchautor verfügt und an welche Grenzen er stößt.

Etwa, wenn es um Themen geht, die »politisch relevant« und »nicht so festgelegt« (ebd.) sind, findet er es wichtig, neue Quellen auszuwählen und neue geografische Räume in den Blick zu nehmen. So habe er das Zusammenleben von Christen, Juden und Muslimen auch am Beispiel Sizilien illustriert, das in Schulbüchern kaum vorkomme. Typischerweise wird in diesem Zusammenhang seiner Ansicht nach Andalusien ge-

nannt, die Darstellung bleibe aber in der Regel statisch, undifferenziert, idealisiert. Folglich habe er selbst Andalusien zwar thematisiert, jedoch unter der Fragestellung, inwiefern die monolithisch dargestellte, viel gepriesene Toleranz wirklich Realität war, und was genau unter »Toleranz« zur Zeit der muslimischen Herrschaft verstanden wurde bzw. heute verstanden wird (ebd.).

In Bezug auf das Thema Nationalsozialismus und Holocaust sei es ihm ebenfalls wichtig, »auch mal die richtigen Fragen« aufzuwerfen, statt »ein bestimmtes Schema« zu fahren (BIV6: 98). Damit meint er, dass der Holocaust in einem größeren Kontext betrachtet werden sollte. Als Beispiel nennt er Timothy Snyders Buch *Bloodlands* von 2010. Die »wesentliche Frage«, die gestellt werden müsse, lautet für ihn: »Wie war das möglich?«. So wünscht er sich, Schüler:innen ein Bewusstsein dafür zu vermitteln,

dass wir auch verführbar sind, dass unser Staat, wie wir ihn jetzt haben, in dem Rechtsstaatlichkeit und Sicherheit und Demokratie herrschen, dass der auch nicht in Stein gemeißelt ist. Dass man sich für den auch einsetzen muss, dass man für den kämpfen muss, dass der nicht einfach von selbst bleibt. Ich glaube, das sind ganz wichtige Lehren. (BIV6: 98)

Bei Schulbuchkapiteln zu den mittelalterlichen Kreuzzügen sehe er sich allgemein vor schwierigen Entscheidungen und frage sich, welche Schwerpunkte er setzen solle, da in der Fachliteratur zahlreiche Interpretationen zur Verfügung stünden. Eine weitere Frage sei, wo man die Grenze zwischen dem Erfüllen eines staatlichen Bildungsauftrags und einem freien Diskurs abstecke:

Es wird ja immer wieder an die Geschichte herangetragen, auch ein Gesinnungsfach zu sein. Wir wollen ja – ich meine, der Geschichtsunterricht als eine staatliche Veranstaltung will ja – auch die mündigen Bürgerinnen und Bürger erziehen, aber auch durchaus in einem moralischen Sinne, irgendwo. Wie weit nimmt man das an oder wie weit möchte man sich dem vielleicht auch versperren [...]. Wie sehr möchte man Schülerinnen und Schüler an das Gängelband nehmen und sozusagen ihnen im Grunde gar nicht mehr so viel Spielraum geben, damit sie dann ja auch auf das richtige Ergebnis kommen. Oder inwieweit nimmt man sich zurück und stellt vielleicht auch mal provokante Fragen? (ebd.)

Eine seiner Initiativen stellte sich – für ihn unerwartet – als zu gewagt heraus. Er hatte die Idee, das Kapitel über Christen, Juden und Muslime mit einem Zeitstrahl zu illustrieren, der die drei Zeitrechnungen simultan darstellen sollte. Der Entwurf wurde allerdings vom Verlag abgelehnt:

Sie hätten sich also erkundigt, das würde vom Kultusministerium nicht gebilligt werden. Die Zeitrechnung hat christlich zu sein. Das fanden wir auch interessant. Da waren wir dann mal zu progressiv [...]. Und ja, da sieht man dann eben doch, ja, Erziehungsauftrag ist immer noch so ein bisschen kolonial und dass Schulbücher eben immer noch der Zensur letztlich unterliegen [...]. Dem muss sich ein Verlag, wenn er seine Bücher verkaufen will, beugen, auch im vorausseilenden Gehorsam, weil sonst gibt es eine Retourne und man verpasst vielleicht die Didacta. Und das ist dann gleich schmerzhaft. (BIV6: 57)

BIV6 sammelte noch einige ähnliche Erfahrungen, die er ebenfalls als »interessant« beschreibt: Diese Erfahrungen würden Grenzen aufzeigen und bestenfalls auch ein Stück weit verschieben. Er freue sich, wenn er »die Sachen mal so ein bisschen gegen den Strich [bürstet]« und »vielleicht zu Fragen provoziert, die sonst eben nicht so in Schulbüchern gestellt werden« (BIV6: 53).

»Das Beste versuchen, aber realistisch sein«

Der Schulbuchherausgeber BIV9 ist in Geschichte promoviert, arbeitet zur Zeit des Interviews an der Universität, verfügt aber auch über zehnjährige Arbeitserfahrung im Lehramt. Für Geschichte hat er sich »immer schon« begeistert. Neben seinem Schwerpunktthema antikes Griechenland interessiert er sich für »fast alle Themen« und möchte sich nicht »auf eine Epoche festlegen« (BIV9: 9).

BIV9 hat ein statisches Verständnis von natio-ethno-kultureller Identität. Er greift auf die Differenzkategorie »Migrationshintergrund« zurück, um die Heterogenität in der Gesellschaft zu beschreiben, und stellt ein gesellschaftliches »Wir« dazugekommenen »Anderen« gegenüber. Des Weiteren unterscheidet er einerseits zwischen »sichtbarem« und »unsichtbarem Migrationshintergrund« (BIV9: 19), andererseits zwischen Menschen, die ihre Migrationsgeschichte als wichtigen Teil ihrer Identität betrachten, und Menschen, für die sie weniger wichtig scheint. Dabei steht er der beschriebenen Heterogenität bejahend gegenüber und begrüßt Interkulturalität in seiner Umgebung und im Rahmen des Geschichtsunterrichts.

Er selbst habe keinen »Migrationshintergrund«, zumindest keinen »außer-deutschen« (BIV9: 21), wie er präzisiert. Jedoch sei er »insofern migrationserfahren«, als er Abitur in einem anderen Bundesland gemacht habe und »da schon als Fremder wahrgenommen worden« (ebd.) sei. Ähnlich wie der Befragte BIV12 fügt er einschränkend hinzu: »Aber das war jetzt nicht das, was Sie meinen, nicht?« (ebd.). Dies deutet darauf hin, dass er von einer engeren Definition von dauerhafter (zwischenstaatlicher) Migration ausgeht, die er als relevant für das Forschungsvorhaben vermutet.

BIV9 ist somit weniger biografisch als vielmehr beruflich mit Migration befasst. Er sieht sich auf dem Campus der Universität von migrationsbedingter Heterogenität umgeben. Auf seinem Schreibtisch habe er das Buch *Geschichtsunterricht in der multi-ethnischen Gesellschaft* von Bettina Alavi von 1998 »immer griffbereit« (BIV9: 19). Zudem beschreibt er den Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt als Teil seines beruflichen Alltags: »[D]as machen wir im Grunde natürlich jeden Tag, weil gerade im Haupt- [und] Realschullehramt haben wir bestimmt 30, 40 Prozent Studierende mit Migrationshintergrund, der ihnen auch wichtig ist« (ebd.).

Auch an anderer Stelle spricht er davon, dass man an den Gymnasien im Ruhrgebiet oder auch in Berlin »Heterogenität [...] nicht lange [zu] suchen [braucht]« (BIV9: 38). Auf die Nachfrage der Interviewerin, welche Form von Heterogenität er meint, antwortet der Befragte: »Da meine ich vor allem natürlich Zuwanderung. Heterogenität durch Zuwanderung in vielfältigster Art und Weise« (BIV9: 40). Die beschriebene Vielfalt der Zielgruppe berücksichtigt er als Schulbuchmacher, »[w]eil wir ja auch so ein bisschen, sag ich mal, da auf die Schüler schauen, die dort aus dem kulturellen Hintergrund kommen. Und wir wollen die ja integrieren. Aber wir integrieren sie nicht, wenn wir

ihnen ein Geschichtsnarrativ vorsetzen, was nach, sag ich mal, traditionell westlicher Geschichtsschreibung entstanden ist« (BIV9: 131).

Den Wandel des Umgangs mit Geschichte in der Gesellschaft beschreibt BIV9 mit Rückgriff auf die von dem Historiker Jörn Rüsen definierten Dimensionen der Geschichtskultur: Rüsen habe 1994 eine kognitive, eine politische und eine ästhetische Komponente identifiziert, und 2013 sein Modell um eine moralische und eine religiöse Dimension von Geschichtskultur erweitert. Laut BIV9 ist dies eine zutreffende Beschreibung des geschichtskulturellen Wandels. Dass Geschichte »moralischer« (BIV9: 177) werde, illustriert er am Beispiel der Debatten um Straßenumbenennungen. Er findet die Debatte wichtig und die Forderungen in vielen Fällen gerechtfertigt, unterstreicht aber auch, dass dabei »in den Hintergrund tritt, dass eben Leute in der Vergangenheit andere Maßstäbe hatten als wir, und dass, wenn wir heute sagen, das ist moralisch [...] [verwerflich], dann wird das den Leuten eigentlich nicht in jedem Fall gerecht« (ebd.).

In Bezug auf die Debatte um die Vergleichbarkeit des Holocaust mit anderen Genoziden hebt er hervor, dass er den Holocaust als einzigartiges Verbrechen betrachtet und einen Vergleich unangebracht findet. Er findet es bemerkenswert, dass ein Lehrplan für Berlin und Brandenburg einen Längsschnitt zum Thema Völkermorde vorsieht. Dieses Wahlthema hätte das von ihm herausgegebene Schulbuch allerdings nicht epochenübergreifend längsschnittartig behandelt, weil die im Lehrplan vorgesehene Behandlung von Völkermorden im Rahmen anderer Kapitel erfolgt sei.

Eine religiöse Dimension des geschichtskulturellen Wandels erkennt BIV9 in der Relevanz gesellschaftlicher Debatten um den Islam. Zudem werden dem Interviewten zufolge Themen wie Migration und »vor allem« außereuropäische Kulturen in der Gesellschaft und im Lehrplan zurzeit »stärker«. Er fügt hinzu, »und das ist auch gut so«, und bemängelt, dass die Geschichtsdidaktik im Vergleich zum Lehrplan diesbezüglich im Verzug sei (BIV9: 130).

Bildungsmedien müssen laut BIV9 fachwissenschaftlich korrekt, möglichst präzise, multiperspektivisch sowie konsensfähig sein. Nicht immer sei es einfach, diesen unterschiedlichen Anforderungen in dem begrenzten Raum eines Schulbuchs zu genügen. Beispielsweise findet der Interviewte die aktuelle Fokussierung auf Kompetenzen historischen Denkens in Lehrplänen begrüßenswert, aber die Kompetenzanforderungen selbst seien »nicht wirklich neu« und aufgrund ihrer abstrakten Definitionen manchmal mit Mitteln des Schulbuchs nicht umsetzbar. Seiner Meinung nach sollten Schüler:innen v.a.

lernen, dass Adolf Hitler eine schlimme Figur war. Also ganz banal, und dass sechs Millionen Juden [...] ermordet worden sind. Das sind einfach so Dinge, die muss man einfach wissen auch, nicht? Und da bleibt nicht viel Zeit für [...] Methodenkompetenz, im Sinne von Quellenlektüre und so weiter. Und da, muss man dann sagen, klar, versuchen wir das Beste, aber da muss man einfach realistisch sein mit dem, was da möglich ist. (BIV9: 165)

Der Herausgeber spricht im Laufe des Interviews viel von Zwängen, denen sich Schulbuchmacher:innen beugen müssten. Dazu zählt er u.a. die Vorgaben des Lehrplans, Genehmigungsverfahren, die begrenzten Ressourcen der Bildungsmedienproduktion,

die unterschiedlichen Anforderungen des Markts und der Zielgruppen. Mitunter stoße das Schulbuch allein schon aus Platzgründen an seine Grenzen, wenn es etwa darum gehe, die »sehr heterogene Gruppe« (BIV9: 27) der Schüler:innen im Schulbuch zu spiegeln. Mehr Möglichkeiten, auch was Vielfalt angeht, verspricht sich der Interviewte von digitalen Bildungsmedien. Schließlich sei es aber primär die Aufgabe der Lehrkraft und nicht der im Unterricht eingesetzten Lehrmittel, »die pädagogische Situation, also genau die Heterogenität dieser riesigen Zielgruppe Schüler [...], richtig zu bewerten und dann eben auch für den Unterricht Konsequenzen zu ziehen« (BIV9: 29). Auch ist es aus seiner Sicht methodisch nicht schwierig, Multiperspektivität herzustellen. Bestimmte Kapitel wie der Nahostkonflikt oder der Kalte Krieg seien geradezu prädestiniert für eine multiperspektivische Behandlung, doch sei erneut der Platzmangel im Schulbuch ein maßgebliches Hindernis.

Wirtschaftliche Aspekte spielen im Gespräch mit BIV9 eine wichtige Rolle. Er verdeutlicht, dass Lehrkräfte neben Schüler:innen eine wichtige Zielgruppe der Schulbuchproduktion darstellen, denn »die Kaufentscheidung treffen Konferenzen in Schulen, nicht Schülerinnen und Schüler« (BIV9: 31). Wenn Erwartungen der Lehrkräfte bezüglich der didaktischen Aufbereitung nicht erfüllt würden, »wird das Buch nicht verkauft« (BIV9: 68). Den Zeitdruck, der das Verfassen von Schulbüchern bestimmt, erklärt er einerseits damit, dass zwischen Inkrafttreten eines Lehrplans und der Einführung der neuen Schulbücher nur »enge Zeitfenster« (BIV9: 222) zur Verfügung stünden. Andererseits betont er, dass man schneller als die Konkurrenz sein müsse, um das Buch zu verkaufen. Neues Bildmaterial für Schulbücher zu beschaffen, sei zudem eine Herausforderung. Der Verlag verfüge über einen Pool an visuellem Material, für das er Bildrechte erworben habe, und daher sei es aus finanziellen Gründen »unbedingt gewünscht, dass alte Bilder weiterverwendet werden« (BIV9: 118). Gleichzeitig aber sei es wichtig, neues Bildmaterial zu erschließen, um das Schulbuch ansprechend für den Markt zu gestalten (ebd.). Schließlich sei selbstverständlich, dass Verlage »an einer Verbesserung der Verkaufszahlen interessiert« seien (BIV9: 50). Die Pragmatik der Situation fasst BIV9 ironisch zusammen: »Also Verlage [...] sind ja Wirtschaftsunternehmen. Und das gute Schulbuch ist das verkaufte Schulbuch, und das nichtverkaufte ist schlecht (BIV9: 103)«. Jenseits dieser Ironie beklagt der Herausgeber mehrfach, dass die Schulbücher unter den restriktiven Bedingungen notwendigerweise oberflächlich und unpräzise blieben.

Abgesehen davon wirke sich die politische Ausrichtung in den Bundesländern – BIV9 umschreibt die Landespolitiken vorsichtig als »regionale Besonderheiten« – auf die politische Ausrichtung der Schulbücher aus. Das Zuschneiden eines Schulbuchkapitels auf die Erwartungen des Markts skizziert er wie folgt:

In Berlin spielte das schon eine Rolle, dass wir auch so ein bisschen bei Frauen- und Geschlechtergeschichte oder solchen Themen uns überlegt haben – da kann man ja auch sehr kontroverse Kapitel machen, nicht? Also, dass wir das schon eher so, sag ich mal, rot-grün gemacht haben. Ja, weil der Markt war so. Und der Markt ist eigentlich immer rot-grün, aber Berlin ist halt besonders rot-grün. (BIV9: 72)

Um seine Aussage zu bekräftigen, fügt der Herausgeber pragmatisch hinzu, dass er das hier thematisierte Kapitel in Bayern vermutlich »so nicht gemacht« (BIV9: 75) hätte.

Trotz der zahlreichen Hürden und Grenzen, die er beschreibt, nutzt BIV9 in vielfacher Hinsicht seine Spielräume, um Einfluss auf die Ausrichtung der Kapitel zu nehmen, um Problematisches zu entkräften, um kontroverse Themen und Blickwinkel einzubringen, die er für wichtig erachtet, auch wenn diese im Lehrplan nicht vorgesehen sind. Er berichtet von seinen Bemühungen, einem Längsschnitt zum Thema Migration eine ausgewogene Ausrichtung zu geben. Der Lehrplan, so BIV9, gab v.a. problematische Beispiele von Migration vor, mit Ausnahme der Hugenotten, deren Einwanderung in der Regel als unkompliziert geschildert wird, und die selbst traditionellerweise als »Mustermigranten« gelten. Allerdings habe die von BIV9 beauftragte Autorin auch in Bezug auf die Hugenotten »problematische« Aspekte hervorgehoben, um zu zeigen, dass eine später als erfolgreich gewertete Migration zu Beginn ebenfalls Herausforderungen mit sich gebracht habe und nicht immer positiv gesehen wurde. Dies fand der Herausgeber berechtigt. Insgesamt empfand er das Kapitel dann allerdings als zu negativ und »nur noch [mit] problematischer Migration« (BIV9: 92) illustriert. Die Frage, wie das Thema ausgewogener behandelt werden könne, sei im Team ausgiebig diskutiert worden: Man habe »lange drüber diskutiert, wie wir das irgendwie hinkriegen, dass das – sag ich mal: noch [...] einigermaßen brauchbar ausschaue« (BIV9: 101). Ihm persönlich sei es wichtig gewesen, »positive und negative Aspekte« zu beleuchten, um »in dieser Frage ganz genau« (BIV9: 90) zu sein. Auch müsse aus seiner Sicht stärker zwischen industrialisierten und ländlichen Gegenden differenziert werden, denn historische Beispiele von Migration in nicht-industrialisierte Gesellschaften seien »nur sehr, sehr bedingt übertragbar [...] auf uns heute« (BIV9: 92). Schließlich habe er sich entschieden, das Negative zu »entschärfen« und das Positive hervorzuheben:

Und dann haben wir das sozusagen ein bisschen umgemodelt, dass wir das gute Ende, sag ich mal in Anführungszeichen, noch ein bisschen stärker gemacht haben, um eben diese problematischen Anfänge wieder ein bisschen zu entschärfen, nicht? Weil das so ein bisschen Schiefelage bekam, die weder [...] die Lehrplanmacher noch wir, noch die Autoren wollten. (ebd.)

Ein weiteres Beispiel, das der Herausgeber anführt, bezieht sich auf ein Kapitel zum deutschen Kolonialismus und den »Völkermord in Namibia« (BIV9: 184). Hier habe er sich dazu entschlossen, die Betroffenen in einer aktiven Rolle und nicht als Opfer darzustellen – u.a., indem er »dem Kapitel eine andere Überschrift gegeben [habe]. Also, an dem [...] Tatbestand von Grausamkeit ist ja kein Zweifel, nicht? Das wäre ja Verfälschung, aber ich habe ihm, genau, ich habe dem Kapitel einen anderen Titel gegeben: *Afrikaner kämpfen ums Überleben*« (BIV9: 184). Ausschlaggebend für den Wunsch, einen anderen Blickwinkel einzunehmen, war für BIV9 ein Aufenthalt in Namibia und die Begegnung mit der dortigen Erinnerungskultur. Für die Menschen dort spiele »der Begriff Völkermord eine ganz geringe Rolle«, denn »Mordopfer« sei »keine gute Rolle« (ebd.). Stattdessen würden sie Hendrik Witbooi und Samuel Maharero »als Freiheitskämpfer« (ebd.) präsentieren. Dies habe ihn »sehr gerührt«, zumal der Widerstand und seine Protagonisten in Deutschland »in der Regel völlig ausgeblendet« würde (BIV9: 194):

Also das sind Leute, die sind in der Geschichtskultur [in Namibia] sehr präsent. Aber nicht als Mordopfer, sondern als Kämpfer und deswegen habe ich auch hier sozusa-

gen das so gemacht, im Grunde so ein bisschen wie es in Namibia ist, dass wir also an dem Sachverhalt nichts beschönigen [...], aber die Afrikaner als, sage ich mal, aktive Personen darstellen [...]. (BIV9: 184)

Ein drittes Beispiel handelt von einem Kapitel zum Osmanischen Reich. Hier beschreibt der Herausgeber die Behandlung des Völkermords an den Armeniern als eine »schwierige« Angelegenheit. Das Dilemma, vor das sich BIV9 gestellt sieht, hat aus seiner Sicht mit aktueller Anerkennungspolitik des Völkermords und zugleich mit den Grenzen der Multiperspektivität zu tun:

Da könnte man jetzt sagen, machen wir multiperspektivisch, nicht? Aber der Völkermord an den Armeniern bleibt ein Völkermord. Auch wenn [das nicht] die offizielle Linie der Türkei – und das kann man ja auch nicht ignorieren, ne? [...] Die sagen, also wer sagt, »der Völkermord an den Armeniern«, der kommt ins Gefängnis [...]. Und was machen wir denn jetzt, ne? (BIV9: 131)

Einerseits habe er den Völkermord unbedingt erwähnen wollen, andererseits habe er befürchtet, dass »die Seite rausgerissen« (BIV9: 140) werde, sodass er schließlich eine Kompromisslösung gewählt habe. Der Völkermord wurde eingebracht, obwohl er im Lehrplan nicht vorgesehen war, aber er wurde nicht prominent dargestellt, sondern in einem Arbeitsauftrag thematisiert: »[D]a haben wir versucht, uns da irgendwie so diesen Ausweg zu wählen. Also jetzt in der Tat nicht ganz weglassen. Es war ja nicht im Zentrum des Kapitels, aber nicht sich so hinstellen und sagen: ›Wir erklären euch jetzt eure Geschichte« (BIV9: 148).

Insgesamt wünscht sich BIV9 weniger Einschränkungen und mehr Ressourcen, um präzisere, bessere Schulbücher auf den Markt bringen zu können. Fehler im Schulbuch, etwa in Kapiteln zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust, seien immer wieder für rechte Propaganda instrumentalisiert worden. Dies müsse verhindert werden.

Fazit

Die Interviews mit siebzehn Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion zeigen, dass diese zwar einen Wandel des Umgangs mit Geschichte in der deutschen Gesellschaft beobachten, ihn aber nicht primär mit migrationsbedingter Heterogenität in Verbindung bringen, sondern vielmehr mit einer Popularisierung und medialen Ausdifferenzierung geschichtskultureller Angebote.

Die Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion beschreiben verschiedene Elemente eines grundlegenden didaktischen Wandels des Geschichtsunterrichts, der sich nicht zuletzt in den Bildungsmedien niederschlägt. Wo früher das Auswendiglernen von historischen Fakten erwartet wurde und der Unterricht frontal verlief, Debatte und Unterrichtsgespräche fehlten und textlastige »Bleiwüsten« (BIV13b: 187) die Schulbücher dominierten, stünden heute Dekonstruktion, Multiperspektivität, Handlungsorientierung, Schüler:innenzentrierung und kooperative Lernformen sowie eine Zuspitzung der Schulbuchentwicklung auf Arbeitsaufträge im Fokus. Kritisch gewendet, charakterisieren einzelne Bildungsmedienmacher:innen die Entwicklungen

als Übervisualisierung in bildlastigen Layouts, die differenzierte Autor:innentexte einschränkten.

Die befragten Akteur:innen identifizieren weitreichende Auswirkungen der Digitalisierung auf schulischen Unterricht und Bildungsmedienproduktion. Darüber hinaus stellen sie eine verstärkte Sensibilität der Öffentlichkeit für kontroverse Themen wie deutsche Kolonialverbrechen sowie deren Darstellung in Bildungsmedien fest. Entgegen der oben genannten Beobachtung der Popularisierung sprechen einige Interviewte von einem schwindenden gesellschaftlichen und bildungspolitischen Interesse für Geschichte, was sich etwa in der Kürzung von Stundenkontingenten im Fach Geschichte und der Zusammenlegung gesellschaftswissenschaftlicher Fächer niederschlägt.

Einige Bildungsmedienproduzent:innen sehen historische Themen wie Migration, die Geschichte des Rechtsradikalismus und die »Gastarbeitergeschichte« (BIV5) im Geschichtsunterricht unterrepräsentiert. Auch wenn manche dieser Themen in aktuelle Lehrpläne aufgenommen wurden, bestehe aufgrund der migrationsbedingten Pluralisierung weiterer Bedarf. Ferner konstatiert eine Mehrheit der Interviewten einerseits die Beharrungskraft nationalstaatlicher Rahmungen in Bezug auf historische Themen, andererseits eine Ergänzung durch internationale Vergleiche und die Einbindung globalgeschichtlicher Perspektiven in Lehrplänen und Bildungsmedien. Die Befragten betonen den Grundsatz, dass gesellschaftlicher Wandel und Kontroversen, die die Öffentlichkeit bewegen, von der Bildungsmedienproduktion berücksichtigt werden und sich in Bildungsmedien wiederfinden sollten. Die Umsetzung dieses Anspruchs könne allerdings von pragmatischen Hürden beeinträchtigt sein.

In Bezug auf die Debatte um die Vergleichbarkeit (nicht Gleichsetzung) des Holocaust mit anderen Genoziden, bekräftigen Interviewte die Singularität der nationalsozialistischen Verbrechen. Manche unterstreichen die Relevanz des Themas im deutschen Kontext und platzieren es an die Spitze einer Themenhierarchie im Fach Geschichte. Andere wiederum plädieren im Hinblick auf eine globalisierte Welt dafür, den Holocaust in einen größeren, auch vergleichenden Kontext zu stellen – dabei sei jedoch darauf Acht zu geben, dass die deutsche Verantwortung nicht relativiert werde. Derartige komparative Ansätze seien in Schulbüchern aufgrund begrenzter Seitenzahlen allerdings kaum oder gar nicht umsetzbar.

Die Debatte um die Aufarbeitung der deutschen Kolonialgeschichte in der aktuellen Geschichtskultur sei schon länger in Bildungsmedien aufgenommen worden. Die befragten Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion stellen mehrere Verschiebungen in Bezug auf die Behandlung dieses Themas in Bildungsmedien fest, etwa die Fokussierung auf Rassismus und koloniale Verbrechen und nicht mehr auf wirtschaftliche und politische Aspekte des Kolonialismus. Einige beobachten dabei einen Wandel im Sprechen und Schreiben über die Ereignisse und die beteiligten Personen(gruppen) sowie einen kritisch(er)en Umgang mit eurozentrischen Perspektiven.

Schließlich wirkten sich, wie einige Befragten ausführen, auch das Erstarken des Nationalismus und geschichtsrevisionistischer Forderungen sowie die gesellschaftliche Debatte darum auf Bildungsmedien aus. So würden Deutungstraditionen hinsichtlich der Rezeption des Nationalsozialismus, aber auch der europäischen Einigung hinterfragt. Als einen Standard formulieren sie, dass entsprechende Kapitel in Bildungsmedien stets den Stand dieser Debatten widerspiegeln sollten. Auf den erstarkenden Natio-

nalismus reagiere die Geschichtsdidaktik mit der Forderung, den Konstruktcharakter der Nation stärker zu thematisieren. Dies sei aus pragmatischen Gründen in den Bildungsmedien für den schulischen Geschichtsunterricht allerdings nur in begrenztem Maße realisierbar.

Die Akteur:innen betrachten Migration als selbstverständlichen Bestandteil von Gesellschaft. Gleichzeitig haben sie ein unterschiedliches Verständnis des Begriffs, wobei die meisten Migration als dauerhaften Wohnortwechsel über Staatsgrenzen hinweg definieren. Auch verbinden manche Befragte Migration v.a. mit einer (Zu-)Wanderung neueren Datums aus bestimmten ›Kulturräumen‹. Im Datenmaterial offenbart sich zudem eine Suche nach geeigneten Bezeichnungspraxen im Kontext der Migrationsgesellschaft: Interviewte distanzieren sich einerseits von diskriminierenden Begriffen und verwenden Sprache kritisch und reflektiert. Andererseits nehmen sie Zuschreibungen vor, äußern Homogenitätsvorstellungen oder stellen eine ›deutsche‹ Mehrheit den migrantisch markierten ›Anderen‹ gegenüber.

Die Heterogenität von Lernvoraussetzungen im Klassenzimmer nennen nahezu alle Befragten als relevant für ihre Tätigkeit. Unterschiedliche Lernvoraussetzungen führen sie dabei nicht in erster Linie auf migrationsbedingte Vielfalt in der Gesellschaft, sondern auf andere Gründe zurück, etwa auf die sozioökonomische Situation der Schüler:innen, die Auflösung des dreigliedrigen Schulsystems oder das »Verschwinden des Bildungsbürgertums« (BIV14: 137, ähnlich BIV8: 114). Unerheblich erscheint hierbei, wo die Heterogenität herrühre: Aufgabe der Bildungsmedien sei es, den Ist-Zustand der Gesellschaft abzubilden, die Lebenswirklichkeit der Schüler:innen widerzuspiegeln und den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen mit differenzierten Angeboten zu begegnen. Die Vielfalt der Gesellschaft wird von manchen Befragten auch mit einer Pluralisierung historischer Erzählungen in Verbindung gebracht. Dabei formulieren sie den Anspruch, mit Hilfe von Bildungsmedien Aushandlungsprozesse konkurrierender historischer Narrative zu fördern und Schüler:innen zu einem reflektierten Umgang mit kontroversen Narrativen zu befähigen.

Auch wenn die Interviewten unterschiedliche Prioritäten in der Umsetzung von historischem Lernen in Bildungsmedien zeigen, stimmen sie in Bezug auf das Ziel des Geschichtsunterrichts überein, ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein sowie Urteils- und Medienkompetenz zu fördern. Damit greifen sie drei Kompetenzziele auf, die seit Langem in der bundesdeutschen Geschichtskultur verankert sind. Auch wenn diese Kompetenzziele nicht allein oder nicht in erster Linie mit der Migrationsgesellschaft in Bezug gesetzt werden, nehmen weitere, in Lehrplänen und geschichtskulturellen Diskursen noch nicht in dieser Weise etablierte Kompetenzziele in den Interviews viel Raum ein. In diesem Kontext formulieren die Bildungsmedienproduzent:innen den Anspruch an die historische Bildung, den Konstruktcharakter von Geschichtsnarrationen transparent zu machen. Die befragten Akteur:innen nennen dabei insb. das didaktische Prinzip der Multiperspektivität sowie verflechtungs- und globalgeschichtliche Einordnungen historischer Themen im Zusammenhang mit migrationsbedingter Vielfalt.

Nach ihren eigenen Spielräumen und Handlungsmöglichkeiten im Kontext des wahrgenommenen Wandels befragt, beschreiben Interviewte Hürden und Limitierungen, die aus ihrer Sicht die Bildungsmedienproduktion prägen und die sie zumindest teilweise als einschränkend bewerten. Dazu zählen staatliche – konkret

bildungspolitische – Auflagen und wirtschaftliche Argumente. Steuernd wirken sich aus Sicht der Interviewten zudem der fachwissenschaftliche Forschungsstand und fachdidaktische Entwicklungen sowie geschichtskulturelle Debatten in der deutschen Öffentlichkeit aus, da diese in Bildungsmedien aufgenommen werden müssten. Die befragten Akteur:innen der Bildungsmedienproduktion skizzieren die Spielräume, die sie nutzen, um (a) Perspektivwechsel (etwa in Bezug auf den deutschen Kolonialismus) in Bildungsmedien einzubringen, oder (b) Themen zu behandeln, die kontrovers diskutiert werden, aber nicht explizit in Lehrplänen festgeschrieben sind, (c) Schwerpunkte zu setzen, bspw., indem sie Migration als Chance beleuchten und nicht primär problematisieren, oder (d) Bildungsmedien sprachsensibel und inklusiv zu gestalten.

In diesem Sinne bestätigt sich hier ein Befund der Bildungsmedienforschung, die neben hegemonialen Strukturen in der Branche der Bildungsmedienproduktion auch kritische und kreative Praktiken involvierter Akteur:innen ausmacht. Dabei agieren Bildungsmediaverlage nicht als »Organisationen der Umsetzung«, sondern als »Organisationen der Diskursproduktion« (Macgilchrist 2011b, 2017), die Wissensbestände reproduzieren, aber auch aktiv gestalten und zu ihrer Neuausrichtung beitragen.

Literatur

- Bläsi, Christoph (2018): »Educational Publishers and Educational Publishing«, in: Eckhardt Fuchs/Annekatriin Bock (Hg.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, London: Palgrave MacMillan, S. 73-93.
- Gauger, Jörg-Dieter (2008): *Deutsche und Polen im Unterricht. Eine Untersuchung aktueller Lehrpläne/Richtlinien und Schulbücher für Geschichte, Schwalbach im Ts.: Wochenschau.*
- Grewe, Bernd-Stefan (2016): »Entgrenzte Räume und die Verortung des Globalen. Probleme und Potentiale für das historische Lernen«, in: Michael Sauer/Charlotte Bühlg-Gramer/Anke John/Astrid Schwabe/Alfons Kenkmann/Christian Kuchler (Hg.), *Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen*, Göttingen: V&R unipress, S. 297-320.
- Helfferich, Cornelia (2005): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heym, Anna (2018): »Digitale Bildungsmedien – Welche Faktoren beeinflussen die Strategien der Schulbuchverlage?«, Eckert. Dossiers 21, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, urn:nbn:de:0220-2018-0061.
- Höhne, Thomas (2018): »Educational Media, Reproduction, and Technology: Towards a Critical Political Economy of Educational Media«, in: Eckhardt Fuchs/Annekatriin Bock (Hg.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, London: Palgrave MacMillan, S. 115-125.
- Jürgens, Ulrike (2010): »Zur Publikation von Schulbüchern«, in: Eckhardt Fuchs/Joachim Kahlert/Uwe Sandfuchs (Hg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 229-232.
- Kühberger, Christoph (2005): »Von der Rückkehr der Weltgeschichte. Geschichtsdidaktische Reflexionen einer neuen Vernetzungsgeschichte«, in: *Moderne. Kulturwissenschaftliches Jahrbuch* 1, S. 172-176.

- Kühberger, Christoph (2008): »Neue Weltgeschichte im Geschichtsunterricht. Reflexion zur Anbahnung von globalgeschichtlichen Kompetenzen«, in: *Historische Sozialkunde* 1, S. 3-14.
- Kühberger, Christoph (2012): *Globalgeschichte als Vernetzungsgeschichte. Geschichtsunterricht im Mehr-Ebenen-System*, Olms: Georg Verlag AG.
- Macgilchrist, Felicitas (2011a): »Schulbücher und Postkolonialismus. Die Praxis der Schulbuchentwicklung«, in: Philippe Kersting/Karl W. Hoffmann (Hg.), *AfrikaSpiegelbilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Mainz: Schule und Alltag*, S. 29-35.
- Macgilchrist, Felicitas (2011b): »Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion: Eine ethnographische Perspektive«, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31, S. 248-263.
- Macgilchrist, Felicitas (2017): »Textbook Production: The entangled practices of developing educational media for schools«, Eckert. *Dossiers* 15, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, urn:nbn:de:0220-2017-0200.
- McGrew, Sarah/Breakstone, Joel/Ortega, Teresa/Smith, Mark/Wineburg, Sam (2018): »Can Students Evaluate Online Sources? Learning From Assessments of Civic Online Reasoning«, in: *Theory and Research in Social Education* 46, S. 165-193.
- Meyer-Hamme, Johannes (2021): »...und wie heißt der Mann auf Kaiser Wilhelm?« Oder: Zur Bedeutung der Subjektorientierung für das historische Lernen«, in: Thomas Hellmuth/Alexander Preisinger/Christine Ottner-Diesenberger (Hg.), *Schüler und Schülerinnen denken Geschichte. Subjektorientierung im Geschichtsunterricht und in der Politischen Bildung*, Schwalbach im Ts.: Wochenschau, S. 14-26.
- Meyer-Hamme, Johannes (2018): »Was heißt ›historisches Lernen‹? Eine Begriffsbestimmung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen, subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Kompetenzen historischen Denkens«, in: Thomas Sandkühler/Charlotte Bühl-Gramer/Anke John/Astrid Schwabe/Markus Bernhardt (Hg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*, Göttingen: V&R unipress, S. 75-92.
- Müller, Lars (2021): *Diskurse und Praktiken der Schulbuchproduktion in der Bundesrepublik Deutschland und England am Beispiel von Afrikawissen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Otto, Marcus (2018): »Textbook authors, authorship and author function«, in: Eckhardt Fuchs/Annekatriin Bock (Hg.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, London: Palgrave MacMillan, S. 95-102.
- Petersen, Inger/Tajmel, Tanja (2015): »Bildungssprache als Lernmedium und Lernziel des Fachunterrichts«, in: Rudolf Leiprecht/Anja Steinbach (Hg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*, Band 2, Schwalbach im Ts.: Debus Pädagogik, S. 84-111.
- Popp, Susanne/Forster, Johanna (Hg.) (2003): *Curriculum Weltgeschichte: Interdisziplinäre Zugänge zu einem global orientierten Geschichtsunterricht*, Schwalbach im Ts.: Wochenschau.
- Popp, Susanne (2005): »Antworten auf neue Herausforderungen. Welt- und globalgeschichtliche Perspektivierung des historischen Lernens«, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 56, S. 491-507.

- Popp, Susanne (2013): »Globales Lernen und der Geschichtsunterricht«, in: Polis 4, S. 15-17.
- Popp, Susanne/Bernhard, Philipp (2021): »Erste Schritte auf dem Weg zu globalgeschichtlichen Perspektiven im Geschichtsunterricht. Drei Interventionen«, in: Lernen aus der Geschichte, <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/15048>.
- Popp, Susanne/Bernhard, Philipp/Schumann, Jutta (2021): »Ein geschichtsdidaktisches Plädoyer für die obligatorische Verankerung globalgeschichtlicher Perspektiven in den Geschichtscurricula«, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 20, S. 18-32.
- Michael Rothberg (2021): Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung, Berlin: Metropol.
- Sammler, Steffen/Otto, Marcus/Spielhaus, Riem (2021): »Womit werden wir in Zukunft lernen? Untertitel: Bildungsmedien zwischen medialem Wandel und gesellschaftlichen Herausforderungen«, in: Eine österreichische Schulmedientradition. Festschrift zum 100-jährigen Jubiläum des Verlags Jugend & Volk, S. 25-32.
- Sammler, Steffen (2018): »History of the School Textbook«, in: Eckhardt Fuchs/Annekatriin Bock (Hg.), The Palgrave Handbook of Textbook Studies, London: Palgrave MacMillan, S. 13-24.
- Sammler, Steffen/Macgilchrist, Felicitas/Müller, Lars/Otto, Marcus (2016): »Textbook Production in a Hybrid Age: Contemporary and Historical Perspectives on Producing Textbooks and Digital Educational Media«, Eckert. Dossiers 6, Braunschweig: Georg-Eckert-Institut, urn:nbn:de:0220-2016-0073.
- Sauer, Michael (2016): »Schulgeschichtsbücher. Herstellung, Konzepte, Unterrichtseinsatz«, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 67, S. 588-603.
- Schwabe, Nicole (2020): Geschichtsunterricht de-zentrieren: Globale Verflechtungen historisch denken lernen, Bielefeld: Kipu.
- Wendt, Peter (2010): »Schulbuchzulassung: Verfahrensänderungen oder Verzicht auf Zulassungsverfahren«, in: Eckhardt Fuchs/Joachim Kahlert/Uwe Sandfuchs (Hg.), Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 83-96.
- Werner, Michael/Zimmermann, Bénédicte (2006): »Beyond Comparison: Histoire Croisée and the Challenge of Reflexivity«, in: History and Theory 45, S. 30-50.
- Zimmerer, Jürgen/Rothberg, Michael (2021): »Enttabuisiert den Vergleich! Die Geschichtsschreibung globalisieren, das Gedenken pluralisieren: Warum sich die deutsche Erinnerungslandschaft verändern muss«, in: DIE ZEIT, 14/2021, erschienen am 30.3.2021.