

HANDBUCH

SEBASTIAN BARSCH, BETTINA DEGNER,
CHRISTOPH KÜHBERGER, MARTIN LÜCKE (HG.)

DIVERSITÄT IM GESCHICHTSUNTERRICHT

INKLUSIVE GESCHICHTSDIDAKTIK



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Sebastian Barsch, Bettina Degner,
Christoph Kühberger, Martin Lücke (Hg.)

Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht

Sebastian Barsch, Bettina Degner,
Christoph Kühberger, Martin Lücke (Hg.)

Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht

Inklusive Geschichtsdidaktik



**WOCHEN
SCHAU**
GESCHICHTE

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2020

www.wochenschau-verlag.de

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

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-0876-2 (Studienausgabe)
ISBN 978-3-7344-0877-9 (Hardcover)
E-Book ISBN 978-3-7344-0878-6 (PDF)

Inhalt

SEBASTIAN BARSCH, BETTINA DEGNER, CHRISTOPH KÜHBERGER, MARTIN LÜCKE	
Einleitung. Diversität im Geschichtsunterricht – Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik	9

Theorie

CHRISTOPH KÜHBERGER, ROBERT SCHNEIDER-REISINGER	
Subjektorientierung	27

VIOLA B. GEORGI, OLIVER MUSENBERG	
Diversitätserfahrungen im Geschichtsunterricht	37

MARTIN LÜCKE, ASTRID MESSERSCHMIDT	
Diversität als Machtkritik. Perspektiven für ein intersektionales Geschichtsbewusstsein	54

JUDITH RIEGERT	
Zur Differenzierung der Lerngegenstände im inklusiven Geschichtsunterricht	71

BETTINA DEGNER, EVA-KRISTINA FRANZ	
Ästhetik und historisches Lernen	82

SASKIA HANDRO	
Sprache und Diversität im Geschichtsunterricht	93

ALBERT SCHERR	
Kategorie Klasse	117

CHRISTIAN HEUER	
Die Kategorie der Klasse im Diskurs der Geschichtsdidaktik	135

LALE YILDIRIM, MARTIN LÜCKE	
Race als Kategorie historischen Denkens	146
MARTIN LÜCKE	
Gender – Geschichte lernen in einer männlichen Disziplin	159
PHILIPPE WEBER	
Sexualität. „Eine Geschichte von Tunten, Perversen und anderen Kranken?“	168
SEBASTIAN BARSCH, GABRIELE LINGELBACH	
Disability history. Behinderung als Inhalt historischen Forschens und als Gegenstand im Geschichtsunterricht	179
SEBASTIAN BARSCH, BURGHARD BARTE	
Historisches Denken von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Einblicke in die Forschung	188
SEBASTIAN BARSCH, CHRISTOPH KÜHBERGER	
Kompetenzorientierung im diversitätssensiblen Geschichtsunterricht . . .	202

Geschichtsdidaktische Grundlagenbegriffe

WALTRAUD SCHREIBER	
Narrativität und Konstruktcharakter	213
LARS DEILE	
Historische Imagination	223
JOHANNES MEYER-HAMME, HELENE ALBERS	
Historische Identitäten im inklusiven Geschichtsunterricht	236
ANDREAS KÖRBER	
Inklusive Geschichtskultur. Bestimmungsfaktoren und Ansprüche	250
MARKUS KÜBLER	
Diversität und die Entwicklung des Zeitbewusstseins bei Kindern	259

CHRISTOPH KÜHBERGER
Historisches Wissen als inklusives Wissen 270

BETTINA DEGNER, MANFRED SEIDENFUß
Ohne Quellen geht es nicht! Vielleicht aber anders 285

Pragmatik historischen Lernens

CHRISTOPH KÜHBERGER, SEBASTIAN BARSCH
Lernsettings für einen inklusiven Geschichtsunterricht. Zugänge für
diversitätssensibles und individuelles historisches Lernen 297

CHRISTOPH HAMANN, BIRGIT WENZEL
Zentrale Steuerung – dezentrale Freiräume. Entwicklung inklusiver
Curricula für den Geschichtsunterricht 311

BETTINA DEGNER
Planung inklusiven Geschichtsunterrichts 323

HEIKE BORMUTH, ANDREAS KÖRBER, PATRIZIA SEIDL
Inklusive Diagnostik. Ein Werkzeug zur Planung inklusiven
(Geschichts-)Unterrichts 338

ASTRID SCHWABE
Historisches Lernen in Schulen der Vielfalt und Herausforderungen der
Digitalisierung 350

SEBASTIAN BARSCH, MARTIN LÜCKE
Barrierefreiheit bei Quellen und Darstellungen 365

BETTINA DEGNER
Leichte Sprache und Visualisierung 375

SEBASTIAN BARSCH, CHRISTOPH KÜHBERGER
Mit allen Sinnen Lernen? Zur Vielseitigkeit des historischen Lernens .. 385

ANDREAS KÖRBER, PATRIZIA SEIDL, DIRK WITT, HEIKE BORMUTH
Inklusives Geschichtslernen via Scaffolding von Aufgaben 405

MATTHIAS SIEBERKROB, MARTIN LÜCKE	
Sprachbildende Lernaufgaben im Geschichtsunterricht	424
OLIVER PLESSOW	
Geschichtskultur als Ressource für inklusives historisches Lernen	440
SABINE HARTER-REITER, CHRISTOPH KÜHBERGER	
Leistungsfeststellung im inklusiven Geschichtsunterricht	453
EVA-KRISTINA FRANZ	
Dialogisierung der grundschul- und sonderpädagogischen Ansätze für das historische Lernen in einer inklusiven Sekundarstufe	467
VOLKER GAUL	
Begabung – ein Thema inklusiven historischen Lernens!	479
CHRISTINE PFLÜGER	
Das Inklusionspotenzial des bilingualen Geschichtsunterrichts. Bilinguales Lehren und Lernen im Fach Geschichte und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit	494
SEBASTIAN BARSCH, CHRISTOPH KÜHBERGER	
Mit verschiedenen Darstellungen zum Mittelalter arbeiten. Eine „ramp“ für inklusiven Geschichtsunterricht	507
Autor*innen	522

SEBASTIAN BARSCH, BETTINA DEGNER,
CHRISTOPH KÜHBERGER, MARTIN LÜCKE

Einleitung

Diversität im Geschichtsunterricht – Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik

Als die Herausgeber*innen dieses Handbuchs sich zum ersten Mal trafen, war es das Ziel, ein „Handbuch Inklusion“ für den Geschichtsunterricht herauszugeben. Das vorliegende Handbuch trägt jedoch einen anderen Titel. Ist Inklusion also nicht mehr *en vogue*? Wir denken schon, aber in der Diskussion um schulische Vielfalt verlagert sich die Perspektive von einer spezifisch sonderpädagogischen Betrachtung zunehmend hin zu einem weiten Verständnis von Inklusion (Alavi/Barsch 2018). Ein „Handbuch Inklusion“ würde die Dynamiken, die in den letzten Jahren im Bildungsbereich hinsichtlich des Umgangs mit schulischer Vielfalt entstanden sind, nicht mehr hinreichend abbilden. Gründe findet dies einerseits in der Erkenntnis, dass historisches Lernen seit jeher in Gesellschaften stattfindet, die durch Vielfalt und damit durch soziale Ungleichheiten geprägt sind (Lücke 2012), somit eine rein ‚sonderpädagogische‘ Inklusion, die vor allem auf sonderpädagogische Förderschwerpunkte fokussiert, der sozialen Wirklichkeit in den Schulen nicht gerecht wird. Zum anderen erweitern Forschungen und praktische Ansätze aus dem sprachsensiblen Fachunterricht, Deutsch als Zweitsprache (Grannemann/Oleschko/Kuchler 2018) und der Diversity Education (Hauenschild/Robak/Sievers 2013; Kronberger/Oberlechner/Kühberger 2016) den Blick auf Vielfalt, die sich nicht über starre Kategorien abbilden lässt. Darüber hinaus etabliert sich im geschichtsdidaktischen Diskurs zunehmend die Erkenntnis, dass Geschichtsunterricht dann erfolgreich ist, wenn er das lernende Subjekt fokussiert (Kühberger 2015). Ein Geschichtsunterricht, der auf die Vielfalt von Schüler*innen Rücksicht nimmt, bedarf einer verstärkten Subjektorientierung (Ammerer/Hellmuth/Kühberger 2015).¹ Das lernende Subjekt mit all seinen individuellen Voraussetzungen, Erfahrungen, Potenzialen

1 Es wäre aber fatal anzunehmen, dass dies nicht auch schon im 20. Jahrhundert eingefordert wurde, doch durch die Debatte über die Schwerpunktverlagerung von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung tritt dieses Moment wieder verstärkt hervor.

etc. wird damit ins Zentrum von weiteren pädagogischen und didaktischen Überlegungen des fachspezifischen Lernens gestellt (Holzkamp 1995; Barsch/Kühberger 2016). Dies bedeutet konkret, auf die identitätsprägenden Familiengeschichten und auf die in den ethnisch und sozial unterschiedlichen Communities verhandelten Geschichtsbilder zu reagieren, die medial geprägte Geschichtssicht der Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen und einzubeziehen sowie Lernangebote bereitzustellen, die unterschiedliche Aneignungsweisen ermöglichen und diese durch Scaffolding zu differenzieren. Eine auszuhaltende Ambivalenz dieses Umgangs mit Diversität besteht darin, dass im Geschichtsunterricht der Regelschule mit ihrer höheren Schüler*innenzahl keine intensiv an jedem Einzelkind ausgerichtete Diagnostik und Unterrichtsgestaltung stattfinden kann, wie sie in den Förderzentren üblich war/ist. Denn das ist nur bei wenigen Schüler*innen mit Förderbedarf durch die im Idealfall in der Klasse durchgängig präsenten Sonderpädagog*innen möglich. Vielmehr müssen stärker Cluster gebildet werden, die Lerngruppen mit ähnlichem Kompetenzprofil, mit Bedarfen an Demokratieförderung, bei der Identitätsbildung oder beim medienkritischen Umgang fokussieren. Individuelle Lernwege sind dabei aber unbedingt zuzulassen.

Für Lehrpersonen gilt es, auch den eigenen Blick auf schulische Vielfalt zu reflektieren, sich somit bewusst zu sein, dass gesellschaftlich wirksame Differenzkategorien, zu denen neben Behinderungen viele weitere wie z.B. Klasse (*class*), Ethnie (*race*), Migration, Nation, Hautfarbe/*whiteness*, Geschlecht, Sexualität, Alter oder Religion zählen, auch das eigene Handeln beeinflussen. Diskriminierungen nimmt man oft nur wahr, wenn man sie am eigenen Leibe erfährt. Schwieriger ist es aus einer bildungspolitisch und lebensgeschichtlich gesicherten Position heraus die eigenen Vorurteile, vorschnellen Etikettierungen, pauschalen (Ab-)Wertungen und (De-)Klassierungen „anzugehen“. Entsprechendes gilt auch für die Vertreter*innen der Disziplin Geschichtsdidaktik. So war es für die Herausgeber*innen eine erstaunliche Feststellung, dass es zur Kategorie Klasse, also zu der Wirksamkeit sozialer Unterschiede beim historischen Lernen in den Klassenzimmern, kaum fachdidaktische Beiträge und noch weniger Forschung gibt. Die Disziplin scheint hier eine durchaus von Geschichtsdidaktikern formulierte Herausforderung (Pandel 2013, S. 7) noch nicht ernst genug genommen zu haben. Dies kann mit der langjährigen Gymnasialorientierung der Geschichtsdidaktik in Zusammenhang stehen, fällt aber bei einem Handbuch zu Diversität umso stärker als Leerstelle auf. Ein ähnlicher Befund ist für die Kategorien Alter und Religion zu konstatieren, für die keine Autor*innen gefunden werden konnten. Dies verweist auch darauf, dass das Bestreben nach inklusivem

Geschichtsunterricht vernachlässigte Themen der Geschichtsdidaktik ausweist. Andere Kategorien wie sexuelle Orientierung konnten aufgenommen, Ethnie unter der englischen Bezeichnung *race* problemorientiert umrissen werden. Gleichwohl steht die Analyse der vielfältigen, wirkmächtigen, Chancen ermöglichenden oder verhindernden Differenzkategorien auch in ihrem intersektionalen Zusammenwirken noch aus (Lücke 2012; Kühberger 2016a). Das ist insbesondere deshalb problematisch, weil in der sozialen und kulturellen Praxis aus reinen Differenzkategorien, die Unterschiede benennen, häufig Diversitätskategorien werden, die die Unterschiede werten. Diese Wertungen, die es zu überwinden gilt, haben massiven Einfluss auf die Bildungswege von Lernenden. Meist werden dabei nämlich binäre Unterschiede betont (behindert – nichtbehindert, aus der Mittelschicht – sozial schwach, weiß – farbige, männlich – weiblich, in denen sich auch Machtverhältnisse äußern. Diese Machtverhältnisse zeigen sich in dreierlei Form: (1) Auf der Subjektebene in Form von Diskriminierungen, Ausgrenzungen und Abwertungen. Sie zeigen sich auch (2) in der Konstruktion des historischen Lernens z.B. in den Lehrplänen, die bestimmten Geschichten keinen Raum geben oder spezifische Leerstellen in der Quellauswahl zeigen. Sie sind aber auch (3) Teil der Geschichte selbst, betreffen also die Inhaltsebene des historischen Unterrichts. Diversität als heuristisches Instrument anzuwenden bedeutet für die Fachdidaktik, diese Heuristik für den Sachgegenstand, also ‚die Geschichte‘ nutzbar zu machen. Wird ernstgenommen, dass soziale Kategorien wie *race*, *class* und *gender* unsere Wirklichkeit bestimmen, so hat dies auch eine Auswirkung darauf, *welche* Geschichten wir in unserer Gegenwart erzählen, wie wir also soziale Kategorien der Diversitätsforschung nutzbar machen können, um aus vergangener Realität historische Wirklichkeit werden zu lassen. Insofern werden die neueren Zugänge zur Geschichte interessant wie die *Disability History*, die Diagnosen historisiert, die Konstruktion von Behinderung aus einer scheinbaren Normalität heraus entlarvt und die gesellschaftliche Diversität historisch vertieft. Gleiches gilt für *Queer History*, die gegenwärtige gesellschaftliche Diskriminierungen von diverser Geschlechtlichkeit in historischer Perspektive beleuchtet. Diversität und das Streben nach einer inklusiven Geschichtsdidaktik umfasst eben auch die Inhaltsebene, was das historische Lernen von anderen Schulfächern unterscheidet. So verstanden kann und soll inklusives Geschichtslernen zur Anerkennung und Wertschätzung gesellschaftlicher Vielfalt und zu einem liberalen und demokratischen Miteinander beitragen.

Die Diversität der Schüler*innen ernst zu nehmen und Geschichtsunterricht für alle anzubieten, bedeutet auch, sich alte fachdidaktische Fragen neu zu stellen und unter dem veränderten inklusiven Paradigma zu denken. Ge-

schichtsdidaktisch stellt sich so nicht nur die Frage, wann historisches Denken beginnt (Kühberger 2016b), sondern auch, auf welche Inhalte es sich in gesellschaftlicher Vielfalt bezieht. Kann historisches Denken auch außerhalb von elaborierten Erzählungen stattfinden, und zwar immer dann, wenn subjektive Sinnbildung über Zeiterfahrung eigen-sinnig vollzogen wird (Musenberg 2016)? Vorstellungen über Geschichte und Vergangenheit müssen dieser Auffassung zufolge nicht sprachlichen oder fachlichen Konventionen folgen, um subjektiv triftig zu sein. Intersubjektive Überprüfbarkeit sei also nicht zwangsläufig ein Kriterium für die ‚Güte‘ historischen Denkens, was sich im Übrigen auch in den wenigen bislang vorliegenden empirischen Studien bezogen auf Kinder und Jugendliche mit intellektuellen Beeinträchtigungen zeigt (→ Barsch/Barte in diesem Band, S. 188–201). Tatsächlich fordert die Inklusion die Diskussion über das Wesen historischen Denkens heraus, gerade wenn nichtsprechende Schüler*innen am Geschichtsunterricht teilhaben, die keine sprachliche Narration bilden können. Eine Position verweist auf die Bedeutung des Leibes und des Leibwissens (Völkel 2017). Hier wird hervorgehoben, dass sich historisches Wissen auch als ‚Körperwissen‘ äußere, sich in der Bewegung in Raum und Zeit entwickle und somit eine raum-zeitlich geprägte individuelle Identität sei, welche auch ohne sprachliche Narrativierung auskäme. Inklusion bzw. Diversität fordern zum Umdenken auf, historisches Denken in seiner Vielfalt wahrzunehmen und verschiedene Zugangswege zur Vergangenheit als möglich und/oder gleichberechtigt anzuerkennen. Mit diesem Handbuch möchten wir dieses Umdenken initiieren und begleiten.

Zu diesem Umdenken gehört die Ausgangsfeststellung, dass Inklusion und Diversität Kategorien und Paradigmen der Geschichtsdidaktik wie Geschichtsbewusstsein, Narrativität und den quellenbasierten Geschichtsunterricht in einer herkömmlichen Auffassung zumindest infrage stellen (Lücke 2015) und deren Neukonstituierung erfordern. Gleichzeitig sind ältere Begriffe und Kategorien unseres Faches wieder mehr in das Zentrum des Interesses gerückt wie die historische Imagination, ästhetische Zugänge und emotionale Kompetenzen (Brauer/Lücke 2013; von Borries 2014). Hinzu kommen neue Fragen, die im Zuge der Inklusionsdebatte erst entstanden sind. Dies betrifft im Besonderen Fragen nach fachdidaktischer Diagnostik und den daraus erwachsenden Folgen für die Planung, Durchführung und Evaluation von Geschichtsunterricht an Schulen, denn durch diese kann der Individualität historischen Denkens in einem höheren Maße Rechnung getragen werden als beim Fokus auf ein verbindliches ‚Lernziel‘ für alle Lernenden (Kühberger 2012, 2014; Adamski 2014; Barsch 2014).

Eigentlich könnte man in der Geschichtsdidaktik eine lautere, engagiertere und folgenreichere fachinterne Diskussion oder die Konsequenzen von Diversität erwarten, zumindest eine wie in den 1970er Jahren, als durch die „Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre“ angeblich die Existenz des Faches Geschichte auf dem Spiel stand – und sich die Geschichtsdidaktik als akademische Disziplin (neu) aufstellen musste (Sutor 2002). Ein Grund für die zurückhaltende Reaktion in der Geschichtsdidaktik ist sicher in ihrer Gymnasialorientierung zu sehen, aber auch darin, dass für eine Forschung über das historische Lernen in inklusiven Settings sonderpädagogisches Wissen notwendig ist, das durch transdisziplinäre Kontakte meist erst geschaffen werden muss (Alavi/Terfloth 2013; Kühberger/Schneider 2016). Ganz ‚leise‘ ist der Diskurs um historisches Lernen in einer vielfältigen Gesellschaft dann allerdings auch wieder nicht. So entzündete Jörn Rüsen jüngst die Frage, ob es nicht etwas „irgendwie Einheitliches oder Übergreifendes [geben müsse, die Verf.], das als Leitkultur im Umgang mit dieser Vielfalt ins Spiel gebracht werden könnte“, wozu „Faktoren der deutschen Kultur“ wie der „Anerkennung kultureller Vielfalt auf der Basis einer Anthropologie der menschlichen Würde“ etwa im Sinne des Humanismus klassisch-moderner Ausbildung wie bei Herder und Humboldt gelten würden (Rüsen 2017). Rüsen streift hierbei Positionen, die über rechtspopulistische Parteien und Strömungen vermehrt Zugang in die Gesellschaft gefunden haben. Diese formulieren das Ziel, eine neue Erinnerungskultur zu etablieren, um das bisherige, als zu ‚einseitig‘ auf die Zeit des Nationalsozialismus empfundene Gedenken durch positive, identitätsstiftende Aspekte deutscher Nationalgeschichte zu ersetzen. Sie arbeiten an einem starren, von ihnen gesetzten Masternarrativ, das vermeintlich positive Aspekte (wie Heldengeschichten) normativ betont, historische Katastrophen (wie den Holocaust) kleinredet und die Stiftung *einer* Identität fordert, die multiperspektivisches Abwägen als Beliebigkeit abstrafte. Solche Positionen sind jedoch in der Regel einseitig, ignorieren verschiedenartige Positionen, die es in vielschichtigen, pluralistischen Gesellschaften gab und gibt, durch ein Marginalisieren oder ein Unterdrücken. Inklusives historisches Lernen beinhaltet also auch eine politische Position, die sich zum demokratischen Aushandeln unter Nutzung von Argumenten, zur Anerkennung gesellschaftlicher Vielfalt und zur Forderung nach höchstmöglicher Partizipation aller Gesellschaftsmitglieder bekennt.

1. Ziele dieses Handbuchs

Das „Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht“ widmet sich den zahlreichen Facetten von Diversität. Dies bedeutet zum einen, die Forderung nach dem gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne Behinderung anzugehen, d.h. die Konsequenzen dieser Forderungen für Theorie, Empirie und Pragmatik des historischen Lernens zu durchdenken. Dabei sollte nicht unberücksichtigt bleiben, dass eine Diversitätskategorie wie Behinderung im gesellschaftlichen wie im Lernkontext auch Machtverhältnisse repräsentiert und produziert sowie Konfliktsituationen entstehen lässt zwischen denen, die behindert oder nichtbehindert sind sowie den in der Regel nichtbehinderten Lehrkräften, die den Lernprozess moderieren. Zum anderen werden in diesem Handbuch dann aber auch andere Diversitätskategorien – wie *race*, *class*, *gender*, sexuelle Orientierung – mit einbezogen, indem deren Forschungsstand – geschichtsdidaktisch und darüber hinaus – dargelegt und mit der Kategorie Behinderung verbunden wird. Aber auch dort, wo diese Intersektionalität nicht hergestellt wird, also auch einzelne Dimensionen von Diversity ohne Bezug zu Behinderungen thematisiert werden, befassen sich die Beiträge mit dezidiert inklusiven Fragestellungen. Der Aspekt Mehrsprachigkeit bzw. sprachsensibler Fachunterricht etwa fokussiert nicht primär Behinderung. Inklusion in einem breiten Sinne verstanden bedeutet die Hinwendung zum lernenden Subjekt, egal ob dieses als ‚behindert‘ klassifiziert wurde oder nicht. Vor diesem Hintergrund erhöht sich die Basis jener Momente in der Wahrnehmung von Lernenden, welche für das Verstehen eines historisch denkenden Subjekts und einer unterschiedlichen Interaktion als relevant eingestuft werden. Dieses Vorgehen erscheint gerade für den schulischen Kontext sinnvoll, da dadurch auf die Unterschiedlichkeit der Lernenden hingewiesen werden kann, die sich selbst in hochgradig differenzierten Schulsystemen, wie in Deutschland oder Österreich, hinsichtlich eines ganzen Sets an Merkmalen unterscheiden. Auf diese Weise kommen neben Momenten, die auch bisher berücksichtigt wurden (Motivation, Wissensstand, Lerngeschwindigkeit etc.), verstärkt jene Differenzkategorien in den Blick, die eine Lernende oder einen Lernenden als Menschen ausmachen und insbesondere Auswirkungen auf den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte nehmen (u.a. Geschlecht, Religion, Herkunft, Behinderung, sexuelle Orientierung). Diversität ernst zu nehmen, bedeutet somit auch, disziplinäre Grenzen zu überschreiten. Im Handbuch wird durch im jeweiligen Themenbereich ausgewiesene Autor*innen der Geschichtsdidaktik, aber auch der Sonderpädagogik oder der Bildungswissenschaften der Forschungsstand für eine breitere Adressat*innen-

schaft aufgearbeitet, d.h., dieser wird nicht nur zusammengetragen, sondern zugespitzt, ggf. weitergeführt und auf das historische Lernen und – soweit möglich – seine Pragmatik bezogen. Tatsächlich kann ein solches Handbuch zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch keine vollständigen Lösungen für die Unterrichtspraxis anbieten, möglicherweise kann dies ein Handbuch auch nie. Es handelt sich also um ein dynamisches Handbuch, dessen Weiterentwicklung vor dem Hintergrund der laufenden theoretischen Debatten, empirischen Untersuchungen und pragmatischen Ansätze schon vor seiner Entstehung mitgedacht wurde. Die Sensibilität für schulische Vielfalt jedoch, die durch den normativ in Gang gesetzten Inklusionsprozess schnell an Tempo und Dynamik gewann, ist derzeit eben durch empirische Forschungen weder tiefgründig erfasst noch theoretisch hinreichend umrissen. Gleichwohl gibt es – die schulische Praxis erfordert dies, denn Inklusion wird schon umgesetzt – bereits zahlreiche pragmatische Ansätze wie Angebote zur Binnendifferenzierung, zu fachdidaktischer Diagnostik in Form von Kompetenzrastern oder Selbsteinschätzungsbögen oder Materialien in Leichter Sprache (Dönges/Hilpert/Zurstrassen 2015; Kühberger/Windischbauer 2012; Adamski 2017; Bramann/Kühberger 2019). Diese verschiedenen Pionierarbeiten müssen gewürdigt werden, denn sie decken einen offensichtlichen Bedarf in Schulen. Der akademische geschichtsdidaktische Diskurs hechelt diesem Bedarf derzeit noch hinterher. Deshalb gilt es zu betonen, dass auch die in diesem Handbuch versammelten Ansätze kein ‚Rezeptwissen‘ für den inklusiven Geschichtsunterricht anbieten. Vielmehr umfassen sie Methoden und Ansätze, die oft aus anderen Disziplinen entliehen wurden und für den Geschichtsunterricht fruchtbar gemacht werden. Somit dienen sie als Anregungen für Geschichtslehrpersonen und deren eigene Unterrichtspraktiken, aber auch als Diskussionsimpuls für einen fortzusetzenden wissenschaftlichen und schulpraktischen Austausch.

2. Interdisziplinarität als Paradigma inklusiver Geschichtsdidaktik

Wird Inklusion angestrebt, kann eine Hinwendung zur Sonderpädagogik nicht ausbleiben. Gleichwohl sind in der Geschichtsdidaktik und in der Sonderpädagogik die Bezugstheorien unterschiedlich. Der Blick beider Disziplinen ist häufig eingeschränkt auf ihre Klientel gerichtet und der Austausch der verschiedenen Expertisen deshalb häufig recht mühsam. Eine Kernfrage, die gerade im Kontakt zwischen Geschichtsdidaktik und Sonderpädagogik deutlich wird, ist die nach dem domänenspezifischen Kern des Geschichtsunterrichts, der auch zum Kern des inklusiven Fachunterrichts werden muss. Denn inklusiver Ge-

schichtsunterricht als Fachunterricht hat nur dann eine Berechtigung, wenn er auch zum gemeinsamen historischen Lernen führt und sich nicht auf das soziale Lernen begrenzt. Gleichzeitig muss gefragt werden, inwieweit die bislang deutlich spürbare Identifikation der Geschichtsdidaktik als eigenständiges Fach, also die viel beschworene Domänenspezifik, dazu führte, dass das Fach allgemeinen, mit schulischem Lernen verbundenen neueren Erkenntnissen hinterherhinkt. Möglicherweise zeigt sich gerade im Zusammenhang mit Diversität und Inklusion, dass die Herausforderungen nur inter- und transdisziplinär gelöst werden können. Der interdisziplinäre Austausch bietet gerade durch die in verschiedenen Disziplinen erlangte Expertise dann eine gewinnbringende Orientierung an den Bedarfen der Praxis (Moser/Kipf 2015; Preuss-Lausitz 2014), die in der Regel dadurch gekennzeichnet sind, dass sie keine rein fachlichen Bedarfe darstellen. Somit kann eine inklusive Geschichtsdidaktik nicht allein auf Theorien und Erkenntnissen der Sonderpädagogik zurückgreifen. Diese verfügt zwar über eine lange Forschungstradition und Praxiserfahrung in der schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. Gleichzeitig haben sich jedoch auch seit jeher die Bildungswissenschaften generell mit der Frage nach dem Umgang mit schulischer Vielfalt befasst, und neben der Sonderpädagogik gibt es zahlreiche weitere Spezialisierung von Pädagogiken, die allesamt Exklusionsmerkmale in den Blick nehmen. Dazu zählen etwa die interkulturelle Pädagogik oder die *Gender Education*. Recht neu sind für die Geschichtsdidaktik auch die Herausforderungen „einer domänenspezifischen Sprachdiagnostik im Kontext historischen Lernens“ (Oleschko 2015) oder ganz umfassend die Frage nach der Relevanz von Sprache beim historischen Denken (vgl. Handro 2010; Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 14/2015; Barsch 2018).

Kurz: Eine inklusive Geschichtsdidaktik für einen Geschichtsunterricht in diversitätsgeprägten Schulen muss selbst insofern einem inklusiven Ansatz folgen, als dass die Fragen und Herausforderungen, aber auch Chancen, die mit der Inklusion verbunden sind, interdisziplinär angegangen werden müssen. Dabei gilt wie für alle Fachdidaktiken, dass der inklusiven Geschichtsdidaktik die Aufgabe zukommt, „sich einerseits mit den Fachwissenschaften und ihrem Hang zu immer größerer Spezialisierung und Verwissenschaftlichung, auch des Lehramtsstudiums, kritisch auseinanderzusetzen, andererseits hinreichend Lern- und Kommunikationstheorien, Verfahren pädagogisch-psychologischer Diagnostik, Modelle guter Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht, ebenso einzubeziehen wie Methoden der Differenzierung, Beratung und Beurteilung“ (Amrhein/Reich 2014, S. 33).

3. Historisches Lernen in der (inklusive) Schule

Inklusion findet in Schulfächern und dort in inklusiven Settings statt, wobei der Geschichtsunterricht allen Schüler*innen die Möglichkeit des historischen Lernens eröffnet. Diesen Nachweis evident zu erbringen, davon sind die Geschichtsdidaktik und der Geschichtsunterricht noch weit entfernt. Deutlich ist aber die Herausforderung an die Geschichtsdidaktik: „Nicht Inklusion muss nachweisen, dass sie zum Fach Geschichte passt, sondern das Schulfach Geschichte, dass es inklusionsfähig ist“ (Lücke 2015, S. 197). Und dies gilt nicht allein für das Schulfach Geschichte. Historisches Lernen findet zunehmend auch in Kombinationsfächern wie etwa Gesellschaftslehre oder Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung statt (Dönges/Hilpert/Zurstrassen 2015; Hoppe 1996; Massing 2015). Je nach Klassen- und Altersstufe gibt es je nach Land bzw. Bundesland keinen eigenständigen Geschichtsunterricht. Auch dies gilt es zu berücksichtigen, denn mit diesen Bedingungen geht einher, dass historisches Lernen nicht immer von ausgebildeten Geschichtslehrkräften initiiert und begleitet wird, sondern oft von Lehrer*innen, die Geschichte selbst nur im Rahmen eines Teilstudiengangs studiert haben. Wir erhoffen uns mit dem vorliegenden Handbuch, auch für diese Gruppe Angebote, Anregungen und Hilfen bereitzustellen zu können, zumal ein diversitätssensibler inklusiver Geschichtsunterricht, wie er hier als Hintergrundfolie dient, per se starke Züge von politischer Bildung besitzt.

Inklusion ist ein Anspruch, der im Geschichtsunterricht der Gymnasien noch wenig angekommen ist. Die Debatten um die Aufnahme eines Kindes mit dem „Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung“ an einem baden-württembergischen Gymnasium sind vielen noch präsent. Gleichzeitig wird immer deutlicher, dass Diversitätskategorien auch am Gymnasium eine Herausforderung darstellen: Die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen spreizen sich weit, die ethnische Zusammensetzung wird diverser, auch wenn die soziale Diversifizierung in deutschen Gymnasialklassen hinterherhinkt. Auch für Lehrpersonen dieser Schulform will das Handbuch theoretische Ansätze und praktische Anregungen bieten.

Die Herausforderung „Inklusion“ stellt sich für das historische Lernen im Geschichtsunterricht auf mehreren Ebenen. Die Frage, welche *Zugänge* zum historischen Lernen in inklusiven Klassen genutzt werden müssen, um die heterogene Schülerschaft zu erreichen, erfordert geradezu eine Modifikation des (sicher sinnvollen) Paradigmas der (Text-)Quellenorientierung. Affektive Lernzugänge bzw. Kompetenzen spielen eine zunehmende Rolle und methodisch werden auch *living history* und theaterpädagogische Zugänge wichtiger, um etwa die his-

torische Imagination der Lernenden anzuregen und zum Gegenstand der Auseinandersetzung zu machen. Die Herausforderungen der Inklusion betreffen nicht nur die methodische, sondern auch die *inhaltliche Ebene* des Geschichtsunterrichts. In den *Disability Studies* wird mit eigenen theoretischen Rahmungen und Methoden der Umgang mit Behinderung in der Geschichte erforscht. Den *Disability Studies* geht es dabei nicht um ‚Behinderung‘ im engeren Sinne, sondern darum, die historisch-soziale Konstruiertheit von *ability/disability* in Vergangenheit und Geschichte aufzuzeigen und auf diese Weise offenzulegen, welche historisch variablen Vorstellungen von körperlicher und geistiger Normalität zu machtvollen gesellschaftlichen Exklusionsprozessen geführt haben. Gleiches gilt für die *Diversity Studies*, deren Gegenstand ebenso historisch gewachsene wie gegenwärtig wirksame Ungleichheiten sind, von denen Behinderung eben eine ist. Gefragt werden kann, inwieweit diese Forschungsrichtungen im Geschichtsunterricht Berücksichtigung finden können und ob sich die Inhalte des Geschichtsunterrichts insgesamt unter den Bedingungen der Inklusion neu ausrichten müssen. Gerade wenn sinnliches Lernen z.B. mit Objekten und *living history* wichtiger werden, bedeutet dies auch ein Nachdenken über Formen einer *inkluisiven Geschichtskultur* und den Umgang mit ihr in einer inklusiven Schülerschaft. Lernen im Museum z.B. ist ein geschichtskultureller Bereich, der sich gerade erst den Bedingungen der Inklusion öffnet (Alavi/Gritschke/Terfloth 2015; Ameln-Haffke 2014; Deutscher Museumsbund 2013).

4. Zu den Begrifflichkeiten

In diesem Handbuch wird, wie bereits erwähnt, von einem weiten Inklusionsbegriff ausgegangen, der sich an der Definition von Andreas Hinz orientiert. Inklusion ist demnach ein „allgemeinpädagogische[r] Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. Für den Bildungsbereich bedeutet dies einen uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes, die vor der Aufgabe stehen, den individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen – und damit wird dem Verständnis der Inklusion entsprechend jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt“ (Hinz 2006, S. 97).

Die Verwendung dieses weiten Inklusionsbegriffs ist inhaltlich sinnvoll, weil die Differenzkategorien *race*, *class*, *gender*, Behinderung, aber auch sexuelle

Orientierung, Religion oder Sprache – wie eingangs gezeigt – zusammenspielen und sich in jedem Schüler und jeder Schülerin eine individuelle intersektionale Verschränkung zeigt. Der Begriff Differenz wird sparsam dann verwendet, wenn Unterschiede binär beschrieben werden sollen. Der Begriff Diversität wird immer dann verwendet, wenn graduelle Unterschiede betont und die Wertigkeit von Unterschieden aufgrund von Machtverhältnissen hervorgehoben werden. Denn Differenzen machen noch keine Hierarchie aus, obwohl in gesellschaftlichen Zusammenhängen durch Machtverhältnisse Unterschiede in soziale Ungleichheiten transformiert werden. Diese Machtverhältnisse sind jedoch beim Ansatz der Intersektionalität relevant (Lücke 2012), wobei dieser Ansatz in vorliegendem Handbuch durch das Aufgreifen von und das Nachdenken über die Konsequenzen der Verquickung der Differenzkategorien verfolgt werden soll. Deshalb ist Diversität der in diesem Handbuch bevorzugte (Titel-)Begriff.

Auf den Begriff Heterogenität wird weitestgehend verzichtet, da dieser Differenz als quasi natürliche Angelegenheit versteht und damit ontogenisiert und außerdem Kategorien in willkürlicher Addition zulässt.

5. Adressat*innen

Als Adressat*innen dieses Handbuchs werden Personen gesehen, die sich in den drei Phasen der Lehrerbildung befinden. Zum einen also Studierende und deren Dozent*innen der universitären Geschichtsdidaktik, dann aber auch Referendar*innen und Ausbilder*innen in der schulpraktischen Ausbildungsphase sowie Lehrpersonen, die sich durch Fort- und Weiterbildung über neuere Tendenzen und Anforderungen des formellen historischen Lernens informieren wollen. Gleichzeitig soll das Handbuch aber auch Lehrpersonen ansprechen, die Geschichte fachfremd oder im Fächerverbund unterrichten und das Fach nicht studiert haben. Dies bedeutet, dass die Spezifik der Domäne Geschichte und des historischen Lernens in den Artikeln besonders geschärft werden soll. Durch die sprachliche Ausrichtung wendet sich das Handbuch zunächst an Personen im deutschsprachigen Raum. Durch eine avisierte englische Übersetzung soll das Handbuch aber auch einem weiteren Personenkreis erschlossen werden, um die internationale Debatte anzuregen. Durch die Dynamik der Forschungen und Debatten um Inklusion und Diversität ergibt sich ein innovatives, im ständigen Wandel befindliches Feld. Das Handbuch kann deshalb nur den Forschungsstand für den Erscheinungszeitpunkt abbilden und für die weitere Entwicklung auf eine zweite Auflage verweisen. Es versteht sich damit mehr als Anfang einer

Systematisierung und Erschließung des Feldes, nicht als der Höhepunkt oder gar das Ende der darin präsentierten Fragestellungen.

6. Fragestellungen – verbunden mit den Artikeln des Handbuchs

Die *inkluisiven* Herausforderungen an das historische Lernen auf mehreren Ebenen können in mehreren nachdenkenswerten Fragestellungen kleingearbeitet werden, die in diesem Band angesprochen, wenn auch nicht abschließend beantwortet werden:

- Welche Auswirkungen haben Diversität und Inklusion auf den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin im Geschichtsunterricht?
- Welche besonderen Impulse ergeben sich aus der Migration und dem gemeinsamen historischen Lernen von Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund?
- Kann die Fähigkeit, historisch zu erzählen, unter inklusiven Gesichtspunkten weiterhin als eine Kernkompetenz von Geschichtsunterricht postuliert werden? Wenn ja: Wie können solche Erzählungen aussehen? Was ist mit den Menschen, die nicht in der vorgestellten Weise in der Lage sind, historische Narrationen zu entwickeln? Wird vor dem Hintergrund dieses Paradigmas Geschichte nicht vielmehr zu einem Elitephänomen?
- Werden historische Narrationen weiterhin als Spezifikum von Geschichte als Weltzugang gedacht? Welche Formen des Scaffolding könnten sinnvoll sein, um bei Schüler*innen das historische Erzählen zu fördern? Inwiefern könnte der Erzählbegriff jenseits von Sprache und Text erweitert werden?
- Wie können Körper und Leib als Ausdrucksmittel historischer Narrationen im Sinne von gewünschter Kontinuität sowie gewolltem und erfahrenem Wandel wahrgenommen werden, wenn Sprache als Möglichkeit zur Artikulation nicht zur Verfügung steht?
- Welche alternativen oder erweiterten Konzepte kann die Geschichtsdidaktik bieten? Inwiefern helfen die Reflexion über neue Begriffe und Kategorien wie Leiblichkeit und eigen-sinnige Aneignung weiter? Oder aber führen Reflexionen über schon ältere Ansätze wie die komplexe Bedeutung der Sprache, von kulturellen Symbolen und Zeichensystemen sowie über das Potenzial historischer Imaginationen weiter?
- Was bedeuten Diversität und Inklusion auf der inhaltlichen Ebene? Welche neuen Geschichten sollen erzählt werden und warum? Wie können schon vorhandene Geschichten im Hinblick auf Inklusions- und Exklusionsvorgänge in der Vergangenheit fokussiert werden? Wie sollen bisherige, exklu-

dierende Narrationen neu erzählt werden? Helfen dabei die Systematisierungen der *Diversity Studies* und der *Queer Studies*?

- Kann das chronologische Erzählprinzip von Geschichte im Geschichtsunterricht als orientierendes Scaffolding oder als desorientierendes Hindernis angesehen werden?
- Wie kann es gelingen, das Paradigma der Inklusion in die Curriculumsarbeit zu integrieren?
- Was bedeutet es, diskriminierungssensibel und sprachsensibel Geschichte zu unterrichten?
- Was bedeutet Inklusion für historische Medien- und Methodenkompetenz? Wie müssen also historische Quellen, die qua definitionem erst einmal nicht barrierefrei sind, für historische Lernprozesse aufbereitet werden, sodass sie zu Medien eines inklusiven Geschichtsunterrichts werden können? Bedeutet dies das Aus für einen quellenorientierten Geschichtsunterricht?
- Wie können wir methodisch gesicherte empirische Erkenntnisse über die Geschichtsvorstellungen inklusiver Schüler*innengruppen und über inklusive historische Lernprozesse gewinnen? Wie können wir die Ergebnisse dieser Forschungen für die Gestaltung inklusiven Geschichtsunterrichts nutzen?
- Wie kann eine inklusive Erinnerungskultur aussehen? Inwiefern ist dazu Herrschaftskritik und Sichtbarmachung des Vergessenen notwendig? Wie kann die Erinnerungskultur Empowerment durch Erinnern und Geschichte fördern, sodass die Teilhabe an Geschichte für alle – auch die Machtlosen – möglich ist?
- Welche Verbindungen bestehen zwischen inklusiver Erinnerungskultur und inklusiven Geschichtsunterricht? Inwiefern müssten geschichtskulturelle Kompetenzen der Schüler*innen neu formuliert werden?
- Welcher Zusammenhang besteht zwischen Inklusion, Diversität und Intersektionalität? Wie kann dieser Zusammenhang für das historische Lernen ausdekliniert werden?
- u. v. m.

7. Abgrenzungen

Dieses Handbuch widmet sich primär dem inklusiven und diversitätssensiblen historischen Lernen im schulischen Kontext. Fragen der Geschichtskultur werden nur im Zusammenhang mit dem Empowerment der Schüler*innen für die Teilhabe an einer inklusiven Geschichtskultur angeschnitten. Fragen danach, wie eine inklusive Erinnerungskultur aussehen kann und inwiefern dazu Herr-

schaftskritik und Sichtbarmachung des Vergessenen notwendig sind, werden nur im schulischen Kontext thematisiert. Fragen einer inklusiven und diversitätssensiblen Museumsdidaktik etwa, Fragen nach einer inklusiven und diversitätssensiblen Geschichtskultur im Internet bedürfen aufgrund der Komplexität und Vielzahl der Fragestellungen einer eigenständigen Beschäftigung und würden hier den Rahmen sprengen.

Das Handbuch ist als eine Art Zwischenergebnis in einem interdisziplinären und dynamischen Forschungsfeld entstanden. Es konturiert und pointiert Fragestellungen und schon vorhandene forschungsbasierte Antworten auf dem Weg zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik. In den einzelnen Beiträgen werden viele weiterführende Ansätze angerissen, die zur Diskussion und zur Weiterentwicklung auffordern. In diesem Sinne wünschen wir dem Handbuch viele kritische Rezipient*innen.

Literaturverzeichnis

- Adamski, P. (2014): Historisches Lernen diagnostizieren. Lernvoraussetzungen – Lernprozesse – Lernleistung. Schwalbach/Ts.
- Adamski, P. (2017): Binnendifferenzierung im Geschichtsunterricht. Seelze-Velber.
- Alavi, B./Barsch, S. (2018): Vielfalt vs. Elite? Geschichtsunterricht zwischen Subjektorientierung und Standardisierung. In: Sandkühler, Th./Bühl-Gramer, Ch./John, A./Schwabe, A./Bernhardt, M. (Hg.): Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung. Göttingen, 189–207.
- Alavi, B./Terfloth, K. (2013): Historisches Lernen im inklusiven Unterricht. In: Terfloth, K./Claus, T. (Hg.): Besser gemeinsam lernen. Inklusive Schulentwicklung. Heidelberg, S. 185–208.
- Alavi, B./Gritschke, C./Terfloth, K. (2015): „Hier muss man nicht nur rumstehen!“ Objektorientiertes Geschichte lernen im historischen Museum für Schülerinnen aus Förderschulen, In: Standbein Spielbein 102, S. 16–19.
- Ameln-Haffke, H. (2014): Inklusion und Therapie. Neue Aufgabenfelder für das Museum? Annäherungen und Abgrenzungen aus Sicht der Museumspsychologie, In: Barricelli, M./Golgath, T. (Hg.): Historische Museen heute. Schwalbach/Ts., S. 94–107.
- Ammerer, H./Hellmuth, T./Kühberger, C. (Hg.) (2015): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.
- Amrhein, B./Reich, K. (2014): Inklusive Fachdidaktik. In: Amrhein, B./Reich, K./Dziak-Mahler, M. (Hg.): LehrerInnenbildung gestalten: Fachdidaktik inklusiv. Münster, S. 31–44.
- Barsch, S. (2014): Narrative der Vielfalt. Sonderpädagogische Potenziale für das historische Lernen. In: Barsch, S./Hasberg, W. (Hg.): Inklusiv – exklusiv. Historisches Lernen für alle. Schwalbach/Ts., S. 40–49.

- Barsch, S./Kühberger, Ch. (2016): Historische Aneignungsprozesse zwischen Empirie und Theorie – Ein Beitrag zur subjektorientierten Geschichtsdidaktik für inklusives historisches Lernen. In: Musenberg, O. (Hg.): Kultur – Geschichte – Behinderung. Die eigensinnige Aneignung von Behinderung. Band II. Oberhausen, (im Druck)
- Barsch, S. (2018): Sprachförderung und Sprachbedeutung im inklusiven Geschichtsunterricht. In: Grannemann, K./Oleschko, S./Kuchler, Ch. (Hg.): Sprachbildung im Geschichtsunterricht: zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache. Münster, New York, S. 91–106.
- Bramann, Ch./Kühberger, Ch. (2019): Differenzierung in Geschichtsschulbüchern. Wege und Herausforderungen für einen inklusiven Geschichtsunterricht. In: Musenberg, O.: Vergangenheit – Vielfältig – Vergewärtigen. Bielefeld, 2019. [im Druck]
- Brauer, J./Lücke, M. (Hg.) (2013): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdiaktische und geschichtskulturelle Perspektiven. Göttingen.
- Deutscher Museumsbund (Hg.) (2013): Das inklusive Museum. Ein Leitfadens zu Barrierefreiheit und Inklusion. Berlin.
- Dönges, C./Hilpert, W./Zurstrassen, B. (Hg.) (2015): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Geschichte Lernen 131 (Differenzierung).
- Grannemann, K./Oleschko, S./Kuchler, Ch. (Hg.) (2018): Sprachbildung im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung der kognitiven Funktion von Sprache. Münster.
- Handro, S. (Hg.) (2010): Geschichte und Sprache. Berlin.
- Hauenschild, K./Robak, S./Siewers, I. (Hg.) (2013): Diversity Education: Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt/M.
- Hinz, A. (2006): Inklusion. In: Dederich, M./Beck, I./Georg, A./Bleidick, U. (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart, S. 97–99.
- Holz kamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M., New York.
- Hoppe, H. (1996): Subjektorientierte politische Bildung. Begründung einer biographie-zentrierten Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. Opladen.
- Kronberger, S./Kühberger, Ch./Oberlechner, M. (Hg.) (2016): Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Ein Handbuch. Innsbruck – Wien.
- Kühberger, Ch. (2012): Fachdidaktische Diagnostik im Politik- und Geschichtsunterricht. In: Informationen zur Politischen Bildung 35, S. 45–48.
- Kühberger, Ch. (2014): Leistungsfeststellung im Geschichtsunterricht. Diagnose – Bewertung – Beurteilung. Schwalbach/Ts.
- Kühberger, Ch. (2015): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik. In: Ammerer, H./Hellmuth, T./Kühberger, Ch (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts., S. 13–47.
- Kühberger, Ch. (2016a): Intersektionalität – ein Weg für den geschlechtersensiblen Geschichtsunterricht? In: Bennewitz, N./Burkhardt, H. (Hg.): Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht. Neue Beiträge zu Theorie und Praxis. Münster, S. 55–86.

- Kühberger, Christoph (2016b): Wo beginnt historisches Lernen? Die Herausforderungen der Inklusion für den Geschichtsunterricht. In: Kühberger, Ch./Schneider, R. (Hg.): Inklusion im Geschichtsunterricht Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts, Bad Heilbrunn, S. 65–84.
- Kühberger, Ch./Windischbauer, E. (2012): Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.
- Kühberger, Ch./Schneider-Reisinger, R. (Hg.) (2019): Inklusion im Geschichtsunterricht. Bad Heilbrunn, (im Druck).
- Lücke, M. (2012): Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik. In: Lücke, M./Barricelli, M. (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band I. Schwalbach/Ts., S. 136–146.
- Lücke, M. (2015): Inklusion und Geschichtsdidaktik. In: Riegert, J./Musenberg, O. (Hg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart, S. 197–206.
- Massing, P. (2015): Kompetenzorientierung im inklusiven Politikunterricht. In: Musenberg, O./Riegert, J. (Hg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart.
- Moser, V./Kipf, S. (2015): Inklusion und Lehrerbildung – Forschungsdesiderata. In: Riegert, J./Musenberg, O. (Hg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart, S. 29–38.
- Musenberg, O. (2016): Perspektiven ‚eigensinniger Aneignung‘ von Geschichte. Impulse für die Theoriebildung inklusiver Geschichtsdidaktik. In: Alavi, B./Lücke, M. (Hg.): Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Schwalbach/Ts., S. 19–33.
- Oleschko, S. (2015): Herausforderungen einer domänenspezifischen Sprachdiagnostik im Kontext historischen Lernens. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 14, S. 87–103.
- Pandel, H.-J. (2013): Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts.
- Preuss-Lausitz, U.: Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern. Versuch einer Übersicht, S. 1–25. (2014). www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Wiss_Begleitung_Inklusion_end_2_.pdf (Abruf: 7.1.16).
- Rüsen, J. (2017): Deutsche Kultur – gähnende Leere oder wirksame Orientierung. [www.lisa.gerdahlenkel-stiftung.de/deutsche_kultur_gaehrende_leere_oder_wirksame_orientierung?](http://www.lisa.gerdahlenkel-stiftung.de/deutsche_kultur_gaehrende_leere_oder_wirksame_orientierung?Nav_id=7256) Nav_id=7256 (Abruf: 1.4.2019).
- Sutor, B. (2002): Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zu Das Parlament 45, H. 02, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- von Borries, B. (2014): Zwischen „Genuss“ und „Ekel“. Ästhetik und Emotionalität als konstitutive Merkmale historischen Lernens. Schwalbach/Ts.
- Völkel, B. (2017): Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte. Schwalbach/Ts.
- Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 14/2015 (Sprache und historisches Lernen).

Theorie

Subjektorientierung

1. Annäherung

Unter Subjektorientierung kann in der Geschichtsdidaktik ein Zugang zum historischen Lernen verstanden werden, der versucht, die Anbahnung und Entwicklung eines Umgangs mit Vergangenheit und Geschichte vom einzelnen Menschen (Subjekt) aus zu konzipieren. Dabei werden einerseits individuelle Wahrnehmungen und Erfahrungen sowie bereits vollzogene Denkkakte und Vorstellungen der Lernenden als lernförderliche Momente betrachtet und als günstige Anschlussstellen berücksichtigt, andererseits diese aber auch in Abhängigkeit von kulturellen bzw. gesellschaftlichen Rahmungen erkannt. Das Subjekt des historischen Lernens erfährt so in seinem fachspezifischen Lernprozess eine besondere Aufmerksamkeit. Historisches Lernen versteht sich damit als Entwicklungsprozess, in dem individuelle Vorerfahrungen, Wahrnehmungen, Gefühle, Interessen etc. Platz finden und eben als Anknüpfungs- und Ausgangspunkte im Geschichtsunterricht dienen. Persönliche, also biografische und identitätskonkrete sowie lebensweltliche Bedeutsamkeiten gelten dabei als besondere motivationale Momente, die eine eigenständige Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte befördern (Kühberger 2015, S. 40f.). Um einen solchen subjektorientierten Geschichtsunterricht realisieren zu können, bedarf es pragmatischer Zuschnitte, welche die Voraussetzungen von initiierten fachspezifischen Lerngelegenheiten bewusst aktivieren, verarbeiten und weiterführen, um Entfremdungen zwischen Subjekt und Sache zu vermeiden.

Aus einer solchen Perspektive lässt sich nach den bildungshistorischen Strängen fragen, aber auch nach Momenten, die es im Rahmen von pragmatischen Zugängen des historischen Lernens zu beachten gilt.

2. Veränderte Perspektive auf Lernende: Von Objekten zu Subjekten

Als Subjekt von Lehr-Lern-Prozessen wird jener Pol eines Bezugs von Person und Sache aufgefasst, an dem sich ein Bewusstsein von Selbst- und von Weltverhältnis(sen) konstituieren kann (Petzelt 1947, S. 63 f.; Schneider/Reiß-

inger 2019). Die Intention dieser Relation besteht darin, die Leerstelle zwischen Nichtwissen und Wissen immer wieder von Neuem zu schließen (Platon 2009, S. 38, 478–481). Nichtwissen ist dabei nicht als ein Noch-nicht-Wissen zu interpretieren, sondern als die nicht zu schließende Lücke einer unüberschaubaren Fülle und Vielseitigkeit von Person und Welt (Schneider-Reisinger 2019, S. 68–86, 144–147).

Der Begriff der Subjektorientierung wird insbesondere zur Charakterisierung dieses Zusammenhangs aus didaktischer (d.h. Lehrer*innen-)Perspektive verwendet und kann praxeologisch um das Moment der Subjektivierung erweitert gedacht werden. Im Anschluss an Foucault (1981/2015, S. 110) wird damit auf den *Prozess* des Bezugs von Person und Sache und den Gewinn von (neuen) Qualitäten abgestellt, der anders als bei Althusser (1970/2016, S. 96 f.) eben nicht das Einordnen und unterwerfende Repräsentieren einer vorgängigen (Sach-) Ordnung meint, sondern als „ein regulierter Wiederholungsprozess“ (Butler 1991, S. 213) mit offenen Handlungsmöglichkeit aufgefasst werden kann.

Doch von der Institutionalisierung der Schule bis zur Möglichkeit, (Fach-) Unterricht subjektorientiert zu denken, sind vielfältige und z.T. kontroverse Entwicklungen notwendig gewesen.

Mit der Etablierung der allgemeinen Schulpflicht wurde Schule gesellschaftlich breiter zugänglich und dadurch auch die Form des Lehr-Lern-Bezugs einer Veränderung unterzogen (etwa Reble 1995, S. 171–173, S. 295–297). Zwar ist im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Verankerung der Schule das frühere Diktum Comenius' (1657/2007, S. 123) verständlich, dass „gleich alle zusammen“ unterrichtet werden und der Lehrer „also zu niemandem besonders hingehen und nicht dulden (soll), dass einer besonders zu ihm komme, sondern auf dem Katheder bleiben [...] und wie die Sonne seine Strahlen über alle verbreiten“. Spätestens mit den Bestrebungen der frühen Phase der Reformpädagogik wird diese Praxis einer (mitunter radikalen) Kritik unterworfen. Hier etabliert sich der Gedanke der *indirekten Methode*, die in den eigentlich notwendigen unmittelbaren Bezug von Lehrenden und Lernenden einen Mittler¹ einpflegt und so Bezüge herzustellen erhofft: z.B. als Wiederholung am Material Montessoris (Scheibe 1999, S. 66 f.), als Arbeit bei Kerschensteiner (1923, S. 57) und Freinet (1944/1998), konkreter als Ferrieres (1928, S. 145) „Handarbeit in der Tatschule“, oder generell als offenes Gespräch in der Gemeinschaft aller (Scharrelmann 1912, S. 145 f.).

Lernen wird dadurch zur Sache der Schüler*innen, die gleichsam den Unterricht aktiv (mit)gestalten, während es den Lehrer*innen vorbehalten bleibt,

1 ... oder aber an die aktive lebendige Kraft der Schüler*innen appelliert (Otto 1907, S. 25).

den Unterricht insoweit vorzubereiten, als dadurch Bezüge zwischen Lernenden und Unterrichtsinhalt ermöglicht werden. Endlich findet die ‚objektive‘ Didaktik ihre Ergänzung in der Mathetik (z.B. Wagenschein 1974/1999, besonders S. 126f.) und wird von der ‚Vermittlungsdidaktik‘ (Krawitz 1997, S. 97) zu einer des ‚Arrangements‘ (Krawitz 1997, S. 97). Wocken (2014a, S. 205) kennzeichnet eben diesen Unterricht als „indirekten“ und „als eine unverzichtbare und zu bevorzugende Grundorientierung inklusionspädagogischen“ Handelns. Die Verwandtschaft zum deutlich früheren Entwurf Wiaters (1999) „Vom Schüler her unterrichten“, um den Veränderungen in Kindheit und Gesellschaft didaktisch „für eine veränderte Schule“ gerecht zu werden, ist offenkundig (Wiater 1999, S. 116–119).

Nun ist diese Praxis in der Sonderpädagogik seit jeher unumgänglich, weil hier die pädagogische Einsicht in die Besonderheit jedes einzelnen Kindes immer schon geherrscht hat, auch wenn dies häufig unter dem Emblem einer spezifischen Beeinträchtigung geschah (z.B. Bleidick 1999, S. 77–80; auch 1992, S. 27–29). Was in allgemeinen Schulen also erst nach einem längeren Prozess entfaltet wird, lässt sich in Sonderschulen früh identifizieren, wenngleich diesen das Moment des *gemeinsamen* Unterrichts im Sinne der Kooperation sehr häufig fehlte. Darauf hat Feuser (1995) schon vor der Jahrtausendwende aufmerksam gemacht, indem er dem Prinzip der inneren Differenzierung (Individualisierung) jenes der Kooperation am gemeinsamen Gegenstand zur Seite stellt. Beide Prinzipien fundieren Subjektorientierung in Pädagogik und Didaktik, welche sich zudem als demokratische und dezidiert humane versteht (Feuser 1995).

Diese Überlegungen finden sich auch in Wockens (1998) phänomenologischer Systematik unterrichtlicher Interaktionen nach deren Sozial- und Inhaltsdimension wieder. Dabei erweitert er die didaktischen Überlegungen über kooperative Situationen hinaus und entwickelt als Pendant einer Pädagogik der Vielfalt eine Didaktik der „Vielfalt gemeinsamer Lernsituationen“ (Wocken 1998, S. 51) mit dem Anspruch, „dass sowohl die Verschiedenheit der Kinder als auch die Gemeinsamkeit der Gruppe zu ihrem Recht kommen“ (Wocken 1998, S. 40). Dass darunter nicht eine bloße Erweiterung gegliederter Schule und tradierter lehrergesteuerten Unterrichts um Momente der Kooperation verstanden werden kann, ist einsichtig (Wocken 2014b, S. 52–57).

Gerade an diesem Punkt scheint der Begriff *Subjektorientierung* treffender zu sein als seine Vorgänger der Individualisierung und Differenzierung. Denn was im Fokus eines gemeinsamen Unterrichts aller Kinder und Jugendlichen steht, ist nicht so sehr die Fokussierung auf das Individuum (das ‚unteilbar‘ Vereinzelte) – mit der Gefahr der Atomisierung –, sondern das *Ich als tätiges und da-*

mit aktiv steuerndes. Das Subjekt tritt dabei in einen Dialog mit der Sache bzw. auch mit anderen Subjekten. Subjektorientierung kann in diesem Sinne keinesfalls als Egozentrik oder radikal-konstruktivistische Perspektive menschlichen Lernens aufgefasst werden, sondern öffnet über die Intersubjektivität den Prozess zur Erfahrung.

Die „doppelte Balance“ (Wocken 2014a, S. 218) inklusiven Unterrichts wird im Subjekt durch die Steuerung von Lehrer*innen (Differenzierung) und Schüler*innen (Individualisierung) einerseits sowie gemeinsamem (kooperativem) Lernen (in der Auseinandersetzung mit Anderen) und individuellem Lernen andererseits realisiert. Zudem verweist der Begriff *Subjektorientierung* darauf, dass diese Prozesse des Lernens (als Herstellen von Bezügen) durch Personen *getragen* werden und Lernende nicht bloß einen *Pol* dieses Bezugs ausmachen.

Gewissermaßen wird durch eine Subjektorientierung im inklusiven Fachunterricht jede Schülerin bzw. jeder Schüler im Bildungsprozess zur Trägerin bzw. zum Träger des Lehr-Lern-Bezugs. Dazu werden Situationen durch Lehrer*innen arrangiert, die als Mittler*innen fungieren können. Diese Lernarrangements gestalten sich folgerichtig einmal individuell, dann wiederum gemeinsam aus und dienen mitunter auch verschiedenen – individuellen und gemeinsamen – Zielen. Diese Auffassung von Subjektorientierung kommt einem erweiterten inklusiven Verständnis von Individualisierung im Anschluss an Wocken (2015, S. 65) nahe: Individualisierung meint damit nicht nur das Berücksichtigen von Individuallagen durch Adaptierung der Lernprozesse, sondern erweitert diesen Gedanken auf das Setzen von Lernzielen und deren Evaluierung bei gleichzeitiger Akzentuierung der vielfältigen Momente der Gemeinsamkeit (Wocken 1998, S. 40–49): Kommunikation, Hilfe, Assistenz, Anerkennung, Kooperation. Diese verschiedenen Unterrichtsszenarien legt ein subjektorientierter Unterricht nahe, indem *Subjekte zu Träger*innen der Lehr-Lern-Bezüge* erhoben werden und ein Bewusstsein geschaffen wird, dass gleiche Mittler und Mittel (Situationen, Inhalte) zu verschiedenen Lernerfahrungen und -ergebnissen führen (können) bzw. verschiedene Medien nicht unbedingt eine Angleichung eben dieser ‚herstellen‘ (müssen oder sollen). Dabei wird aber auch gleichzeitig betont, dass individuelles *und* gemeinsames Lernen einander nicht ausschließen, sondern im subjektorientierten Fachunterricht zu ihrem jeweiligen Recht kommen müssen, wenn Schule sich als humaner und demokratischer Erfahrungs- und Lernraum ausweisen möchte.

Parallel zu den pädagogischen Auseinandersetzungen kann man aber durchaus geschichtsdidaktische Diskursstränge ausmachen, die bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts zurückreichen. So machte vor allem Markus Bernhardt auf die Konzeptionen bei Friedrich J. Lucas aufmerksam, der davon spricht, dass

die Lernenden mitsamt ihren historischen Orientierungsbedürfnissen als Individuen in den Mittelpunkt gestellt werden müssten (Bernhardt 2015, S. 131). Auch Wolfgang Hasberg betont die als subjektorientiert zu klassifizierenden Ansätze bei Peter Schulz-Hageleit („subjektiver Erfahrungsbezug“) und verweist auf weitere Traditionen bis in die 1920er Jahre (Hasberg 2015, S. 149). Am Augenscheinlichsten ist wohl auch die Verbindung hin zur „Schülerorientierung“. In der Tat sollte man die (fach-)didaktischen Diskussionen, die mit diesem Begriff in Verbindung stehen, nicht auslassen oder gar ignorieren, da einige der Diskursstränge bereits auf Wichtiges verweisen (Wiater 2005; Köck 2000), sich aber seit den 1970er Jahren abnutzten und sich auch nicht im geforderten Maße durchsetzen. In der Geschichtsdidaktik wurde der Begriff vor allem mit Demokratisierung, Emanzipation und Selbstbestimmung, später auch mit den Schülerinteressen und den Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen in Verbindung gesetzt (Rohlfes 1992; Dehne 2006, S. 159). Die Beteiligung der Schüler*innen am Lernprozess und die Diskussion um neu ausgerichtete Inhalte waren dabei sicherlich die nachhaltigsten Aspekte (Schulz-Hageleit 1982; Erdmann 1999; Völkel 2002). Die Subjektorientierung, wie sie hier verstanden wird, nimmt durchaus diese Impulse auf, fokussiert aber verstärkt das historische Lernen der Subjekte, indem persönliche und lebensweltliche Bedeutsamkeiten als Auslöser von Bereitschaften, Wahrnehmungen und Denkakten gelten und die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit Vergangenheit und Geschichte selbst wieder als diagnostisch zu betrachtende Manifestationen gelten, um zu fördern und zu fordern. Dabei gilt es aber auch die in den Vorstellungswelten der lernenden Subjekte lagernden subjektiven mentalen Strukturen evidenzbasiert aufzugreifen und weiterzuentwickeln (Kühberger 2015, S. 24). Das kann etwa dann gelingen, wenn am Beginn einer Auseinandersetzung subjektive Vorstellungen aktiviert und dokumentiert werden (z. B. „Fertige eine Zeichnung von einer mittelalterlichen Burg an!“). Vergleicht man die Ergebnisse der Lernenden mit historischen Quellen und fachlichen Darstellungen, geraten automatisch Fragen nach der Herkunft der subjektiven Vorstellungen bzw. Wissensbestände in den Fokus und Veränderungen können angestoßen werden.

Damit werden vor allem auch jene Diskurse berührt, die eine diversitätssensible Geschichtsdidaktik sowie die geschichtsdidaktische Auseinandersetzung mit Inklusion betonen. Hierbei gilt es etwa die Kompatibilität zwischen sonderpädagogischen und geschichtsdidaktischen Diskursen hervorzuheben, die sich über subjektorientierte Positionen ergeben (u. a. Musenberg/Riegert 2013; Barsch/Dziak-Mahler 2014, S. 130; Barsch 2016, S. 132f.). Sie betonen die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit subjektiven Aneignungsprozessen un-

ter Berücksichtigung vorhandener Bestände, wobei Förder- und Fördermaßnahmen vor allem über individuelle (fachdidaktische) Diagnostik gesetzt werden sollen (Barsch 2014, S. 54; Kühberger 2012). Es ist jedoch kein exklusiver Dialog zwischen der Geschichtsdidaktik und der Sonderpädagogik, der einzelne Lernende mit ihren je individuellen Möglichkeiten, Vorerfahrungen, Vorwissensbeständen etc. zum Ausgangspunkt einer Auseinandersetzung zum historischen Lernen macht. Ähnliche Forderungen kennzeichnen auch die geschichtsdidaktischen Diskurse im Überschneidungsbereich mit Fragestellungen der Migrationspädagogik, der Intersectional Studies, Gender Studies, der Sexualpädagogik u. v. m. Dabei stehen je hegemoniale Setzungen einer In- und Exklusion, von Über- und Unterordnung sowie deren Umgangsweisen mit Vergangenheit und Geschichte einer individuellen Aneignung seitens einzelner Schüler*innen gegenüber. Martin Lücke fordert daher diesbezüglich eine „produktive eigensinnige Aneignung vergangener Wirklichkeiten als selbst erzählte oder selbst imaginierte Geschichte“ (Lücke 2015, S. 200), um ethnozentrische, rassistische oder eben andere diskriminierende Exklusion aktivierende Mechanismen zumindest zu relativieren, wenn nicht sogar zu überwinden. In der geschichtsdidaktischen Diskussion wird dabei vor allem die Funktion der selbständigen historischen Narration (auf ganz unterschiedlichen Realisierungsniveaus) der lernenden Subjekte als Möglichkeit des identitätskonkreten Sich-Einschreibens in die Gesellschaft und ihrer Geschichte sowie eines damit ermöglichten In-Erscheinung-Tretens von marginalisierten oder ignorierten Positionen betrachtet (Barricelli/Sebenig 2015). Dabei sollten die vielfältigen Realisierungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Gattungen ebenso beachtet werden, wie die Ko-Konstruktion von Interpretationen der Vergangenheit in dialogischen Lernsettings des Geschichtsunterrichts.

3. Geschichtsunterricht

Werden die oben angeführten Momente einer Subjektorientierung im Geschichtsunterricht berücksichtigt, sollte daraus nicht der Schluss gezogen werden, dass für jede*n Lernende*n ein eigenes Curriculum benötigt wird. Vielmehr wird durch eine Fokussierung auf die einzelnen lernenden Menschen deren jeweilige Eigenart und ihr Eigensinn genutzt, um entlang der sich zeigenden Differenzen Lernprozesse für die einzelnen Subjekte, aber auch für die Lerngruppe zu initiieren. Ein so strukturiertes historisches Lernen erkennt damit die Verschiedenheit und Besonderheiten der Ausgangslagen an, verlangt aber auch nicht, dass alle Subjekte aufgrund der Beschäftigung mit Vergangenheit und Ge-

schichte zu gleichen Einsichten gelangen. Die sich ergebenden (Um-)Wege und Begründungszusammenhänge für Wahrnehmungen und Interpretationen sind eben als plurale und kontroverse Momente Triebfedern der fachspezifischen Auseinandersetzung. Es geht deshalb darum, die Zugänge zur Vergangenheit, aber auch ihre möglichen Interpretationen zu pluralisieren und allzu eindeutige fremdbestimmte Muster, die einer Prüfung in der Regel nur schwerlich standhalten, abzuschütteln, um einen eigenständigen Zugang von Subjekten überhaupt erst zu ermöglichen (Borries 2015, S. 96; Völkel 2015, S. 87). Ein derart angelegter fachspezifischer Lernprozess torpediert tradierte Zugänge einer kulturellen Selbstvergewisserung mitsamt einer bereits seit Längerem kritisch betrachteten chauvinistischen Selbstfixierung. Nimmt man den Lebensweltbezug als erkenntnisnotwendig und identitätsklärend an, dann ergibt sich die Herausforderung, dass Vergangenheit tendenziell auf die Zeitgeschichte als das Zeitalter der Mitlebenden beschränkt wird oder aber trivialisierte, meist dekontextualisierte Gegenwartsbezüge gefeiert werden, nicht selten als Selbsttäuschung, oft aber auch als politische Intentionen (Borries 2015, S. 97 ff.). Unbeschadet einer notwendig anstehenden Diskussion zum Umgang mit tradierten Selbstvergewisserungsmodi in Bezug auf den Stoff-Kanon des Geschichtsunterrichts gilt es die Potenziale zu erkennen, die sich im historischen Lernen über die hier angemerkten neuen Freiheiten ergeben würden, und wie sich damit das Fach selbst verändern würde. Neben einer derartigen Individualisierung der Fragen und damit der Inhalte einer Beschäftigung mit Vergangenheit ist der didaktische Fokus im Sinn der Differenzierung von Lernangeboten aber sicherlich auch auf Sozial- und Organisationsformen zu legen, die ein fachspezifisches Lernen ermöglichen, und dabei Lerntempo, Vorkenntnisse, Lernstile etc. zum Zweck der subjektorientierten Aneignung berücksichtigen (Kühberger/Windischbauer 2012, S. 7).

Literatur

- Althusser, L. (1970/2016): Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: Wolf, F.O. (Hg.): Louis Althusser. Ideologie und ideologische Staatsapparate. 1. Halbband. Hamburg, S. 37–102.
- Barricelli, M./Sebenig, L. (2015): Subjektorientierung im historischen Lernen zur Zeitgeschichte. Ammerer, H./Hellmuth, T./Kühberger, C. (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts., S. 319–339.
- Barsch, S. (2014): Narrative Vielfalt. Sonderpädagogische Potenziale für das historische Lernen. In: Barsch, S./Hasberg, W. (Hg.): Inklusion – Exklusion. Historisches Lernen für alle. Schwalbach/Ts., S. 40–59.

- Barsch, S. (2016): Förderung der inklusiven Haltung bei angehenden Geschichtslehrkräften durch universitäre Praxisphasen. In: Kühberger, C./Schneider, R. (Hg.): Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichtes. Bad Heilbrunn, S. 121–135.
- Barsch, S./Dziak-Mahler, M. (2014): Problemorientierung inklusive. Historisches Lernen im inklusiven Unterricht. In: Amrhein, B./Dziak-Mahler, M. (Hg.): Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster, S. 119–132.
- Bernhardt, M. (2015): Subjektorientierung „reloaded“. Die Wurzeln subjektorientierter Geschichtsdidaktik in den 1960er Jahren. In: Ammerer, H./Hellmuth, T./Kühberger, C. (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts., S. 131–147.
- Bleidick, U. (Hg.) (1992): Einführung in die Theorie der Behindertenpädagogik. Band 1. Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik. Stuttgart.
- Bleidick, U. (Hg.) (1999): Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1. Berlin.
- Borries, B. v. (2015): „Subjektorientiertes“ Geschichtslernen ist nur als „identitätsreflektiertes“ wünschenswert! In: Ammerer, H./Hellmuth, T./Kühberger, C. (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts., S. 93–129.
- Butler, J. (1991). Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M.
- Comenius, J. A. (1657/2007): Große Didaktik. In: Flitner, A. (Übers./Hg.): Johann Amos Comenius. Große Didaktik. 10. Auflage. Donauwörth.
- Dehne, B. (2006): Schülerorientierung. In: Meyer, U./Pandel, H.-J./Schneider, G./Schönemann, B. (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts., S. 159–160.
- Erdmann, E. (1999): Handlungsorientiertes historisches Lernen. In: Schreiber, W. (Hg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Band 1. Neuried, S. 661–672.
- Ferriere, A. (1928): Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule. Weimar: Hermann Böhlau Nachfolger.
- Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt.
- Foucault, M. (1981/2015). Gespräch mit Werner Schroeter. In: Defert, D./Ewald F. (Hg.): Michel Foucault. Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt/M., S. 105–115.
- Freinet, C. (1944/1998): Die moderne französische Schule. In: Ders.: Pädagogische Werke. Teil 1. Paderborn, S. 479–594.
- Hasberg, W. (2015): „... ego sum!“ Subjektivität historischen Denkens und der Umgang mit Häretikern. Ammerer, H./Hellmuth, T./Kühberger, C. (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts., S. 149–194.
- Kerschensteiner, G. (1923): Der pädagogische Begriff der Arbeit. In: Wehle, G. (1968): Georg Kerschensteiner. Ausgewählte pädagogische Schriften. Band 2. Paderborn, S. 46–62.

- Krawitz, R. (1997): Unterricht zwischen Planung und Prozess. In: Ders. (Hg.): Bildung im Haus des Lernens. Bad Heilbrunn, S. 92–108.
- Köck, P. (2000): Handbuch der Schulpädagogik für Studium – Praxis – Prüfung. Donauwörth.
- Kühberger, C. (2015): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Eine Annäherung zwischen Theorie, Empirie und Pragmatik. In: Ammerer, H./Hellmuth, Th./Kühberger, C. (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts., S. 13–47.
- Kühberger, C. (2012): Fachdidaktische Diagnostik im Politik- und Geschichtsunterricht. In: Informationen zur Politischen Bildung 35, S. 45–48.
- Kühberger, C./Windischbauer, E. (2012): Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht. Offenes Lernen in Theorie und Praxis. Schwalbach/Ts.
- Musenberg, O./Riegert, J. (2013): „Pharao geht immer!“ – Die Vermittlung zwischen Sache und Subjekt als didaktische Herausforderung im inklusiven Geschichtsunterricht der Sekundarstufe. Eine explorative Studie. In: Zeitschrift für Inklusion 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/202/207> (Abruf: 5.3.2017).
- Otto, B. (1907): Deutsche Erziehung und Hauslehrerbestrebungen. Ein Reformprogramm. Großlichterfelde.
- Platon (2009): Sämtliche Werke, Band 1 (hier: Apologie, Menon). Wolf, U. (Hg.): Platon. Sämtliche Werke in 4 Bänden. (Übers. Schleiermacher). Reinbek., S. 11–43, S. 453–500.
- Petzelt, A. (1947): Grundzüge systematischer Pädagogik. Stuttgart.
- Reble, A. (1995): Geschichte der Pädagogik. 18. Auflage. Stuttgart.
- Rohlfes, J. (1992): Schülerorientierung. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 43, S. 261–263.
- Scharrelmann, H. (1912): Erlebte Pädagogik. Gesammelte Aufsätze und Unterrichtsproben. Hamburg/Berlin.
- Scheibe, W. (1999): Die reformpädagogische Bewegung. 10. Auflage. Weinheim/Basel.
- Schneider-Reisinger, R. (2019): Eine allgemeine inklusive Pädagogik. Ein personalistischer Entwurf einer kritisch-bildungstheoretischen Grundlegung gemeinsamer Schule(n) für jede*n. Weinheim.
- Schulz-Hageleit, P. (1982): Geschichte, erfahren – gespielt – begreifen. Braunschweig.
- Stern, W. (1924). Wertphilosophie. Leipzig.
- Völkel, B. (2002): Wie kann man Geschichte lehren? Die Bedeutung des Konstruktivismus für die Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.
- Völkel, B. (2015): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Überlegungen zu einem uneindeutigen Begriff. In: Ammerer, H./Hellmuth, T./Kühberger, C. (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts., S. 73–91.
- Wagenschein, M. (1974): Entdeckung der Axiomatik. In: Ders. (1999): Verstehen lernen. Weinheim/Basel.

- Wiater, W. (1999): Vom Schüler her unterrichten. Eine neue Didaktik für eine veränderte Schule. Donauwörth.
- Wiater, W. (2005): Unterrichtsprinzipien. 2. Auflage. Donauwörth.
- Wocken, H. (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschiedt, A./Schnell, I. (Hg.): Integrationspädagogik. Auf dem Wege zu einer Schule für alle. Weinheim/München, S. 37–52.
- Wocken, H. (2014a): Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege. Hamburg.
- Wocken, H. (2014b): Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume – Fenster. Hamburg.

Diversitätserfahrungen im Geschichtsunterricht

Folgender Beitrag fragt nach den Thematisierungen von Diversitätserfahrungen im Geschichtsunterricht. Ausgehend von Diversity als gesellschaftlichem und wissenschaftlichem Diskurs werden theoretische und konzeptuelle Fragen der Geschichtsdidaktik diskutiert. Anschließend werden mit den Themen „Migration/Interkulturalität“ und „Behinderung“ zwei Lernkontexte für die Auseinandersetzung mit Diversität und sozialer Differenz bzw. Ungleichheit exemplarisch skizziert, deren geschichtsdidaktische Potenziale bisher nur partiell ausgelotet sind.

1. Diversity

„Diversität“ bzw. die englische Bezeichnung „Diversity“ bedeutet Verschiedenheit und Vielfältigkeit. Oft werden Begriffe wie Vielfalt, Verschiedenheit, Differenz, Heterogenität und Diversität synonym verwendet. Diversity unterstreicht die Mannigfaltigkeit der Differenzlinien und die Heterogenität individueller und kollektiver Identitäten, etwa bezogen auf soziale Herkunft, Ethnizität, Religion, sexuelles Begehren, Behinderung, Alter und Geschlecht. Diversity umfasst individuelle ebenso wie gruppenbezogene Merkmale von Menschen. Diese können individuell erworben werden (etwa der sozio-ökonomische Status), angeboren sein (etwa körperliche Merkmale), aber auch durch gesellschaftliche Praxis, wie etwa Grenzen oder Gesetze, hervorgebracht werden (Allemann-Ghionda 2011, S. 24). Letzterer Aspekt unterstreicht, dass Diversität nicht als natürlich gegeben angenommen werden kann, sondern auch als Ergebnis sozialer Konstruktionsprozesse betrachtet werden muss, d.h., Differenzen werden durch Praktiken des „doing difference“ (Fenstermaker/West 1995) erst hervorgebracht und reproduziert.

Die Diversity-Perspektive thematisiert also soziale Differenzierungen und stellt gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen infrage, indem sie den Konstruktcharakter von Differenz offenlegt und Verschiedenheit als Normalfall propagiert. In der Praxis wird dies häufig mit dem Motto „Es ist normal, verschieden zu sein“ übersetzt. Historisch betrachtet, lässt sich feststellen, dass Konzepte der Andersheit variieren. Daher waren und sind Gleichheit und Verschiedenheit –

verpackt in Repräsentationsdebatten, identitätspolitische Selbstbehauptungen, Emanzipationsbewegungen und Anerkennungskämpfe unterschiedlicher sozialer Gruppen – signifikante Triebkräfte der Geschichte. Durch die Auseinandersetzung mit der Geschichte des „Verschiedenseins“ bzw. des „Andersseins“ (der Alterität) kann erkundet werden, wie welche Differenzkategorien in Vergangenheit und Gegenwart dazu beitragen bzw. beitragen, „Normalität“ und „Abweichung“ zu markieren. Somit kann das Anderssein als etwas historisch Normales begriffen werden und Lernende können die grundsätzliche Wandelbarkeit der Konzept von Andersheit erfahren.

Der Begriff Diversity hat in den letzten Jahren eine steile Karriere gemacht und in unterschiedliche Bereiche der Gesellschaft Eingang gefunden, auch – wenngleich nur zaghaft – in die Geschichtsdidaktik (Lücke 2012). Durch seine interdisziplinäre Verortung entzieht sich der Begriff Diversity einer einheitlichen Definition. Das liegt u. a. daran, dass Diversity-Ansätze an tradierten Ordnungsvorstellungen rütteln und zugleich neue Ordnungsvorstellungen hervorbringen, in deren Zentrum die Anerkennung von Pluralität und Heterogenität stehen. Diversity repräsentiert daher eher einen Diskurs, „in dem die Frage des angemessenen politischen, rechtlichen, ökonomischen und pädagogischen Umgangs mit gesellschaftlicher Vielfalt thematisiert wird“ (Hauenschild et al. 2013, S. 16). Ursachen für diesen Diskurs sind die zunehmende Individualisierung, rasante Pluralisierungsprozesse in Folge von Globalisierung sowie ein gestiegenes Bewusstsein für Differenz und Diskriminierung. Aus dieser Vermehrung „hochgradig differenter Wissensformen, Lebensentwürfe und Handlungsmuster“ (Welsch 2002, S. 5) erwächst die Notwendigkeit nach vielfältiger Anerkennung.

Diversity-Ansätze können verschiedene Differenzlinien – im Sinne intersektionaler Betrachtungsweisen – nicht nur zusammenführen, sondern auch eine Analyse der gesellschaftlichen Produktion von In- und Exklusion entlang dieser Differenzlinien leisten. Sie können Annahmen über die Bedeutung soziokultureller Zugehörigkeiten und Unterschiede kritisch dekonstruieren, indem sie einerseits auf die Machtverhältnisse und sozial bedeutsame Ungleichheiten und andererseits auf die Intersektionalität der Kontexte hinweisen, in denen sich Identitätsbildungsprozesse und die Gestaltung von Lebenspraxis vollziehen (Hormel/Scherr 2004, S. 205; Kühberger 2016).

Aus einer den Diversity Studies immanenten machtkritischen Perspektive liegt das besondere Augenmerk auf der Frage, unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen aus sozialen Differenzierungen soziale Ungleichheiten werden.

2. Diversität und Geschichte

Was heute in den Diversity Studies als *Othering* oder in deutscher Übersetzung als Änderung oder Veränderung bezeichnet wird, also die Konstruktion „der Anderen“ im Lichte der je eigenen sozioökonomischen, geschlechtlichen, kulturellen, geografischen, historischen und institutionellen Perspektiven (Spivak 1996), gehört gewissermaßen seit jeher zum Markenkern des Geschichtsunterrichts. Die Didaktik der Geschichte, verstanden als kritische Wissenschaft, kann Praktiken des „doing difference“ über verschiedene Zeithorizonte hinweg rekonstruieren, die Genese sozialer Ungleichheiten entlang bestimmter Differenzlinien gezielt zum Thema machen und damit zugleich in aktuelle politische Debatten eingreifen (Lücke 2012, S. 142). Anknüpfen lässt sich hier an die Entwicklungsgeschichte der Diversity Studies selbst. Denn die Ursprünge des Konzeptes Diversity lassen sich in den amerikanischen Bürgerrechtsbewegungen (Emmerich/Hormel 2013, 188 ff.) ausmachen. Vornehmlich in den 1960er und 1970er Jahren protestierten verschiedene Minderheiten in den USA gegen Diskriminierung in der Gesellschaft: African Americans, Frauen, Native Americans, Mexican Americans sowie homosexuelle und behinderte Menschen. Letztere organisierten sich z. B. ab 1976 in der britischen UPIAS (Union of the Physically Impaired against Segregation) und später auch in der emanzipatorischen Behindertenbewegung (z. B. „Krüppelbewegung“) in Deutschland (Mürner/Sierck 2012).

Diese Protestbewegungen thematisierten und kritisierten gesellschaftliche Konfliktlinien und soziale Ungleichheit entlang sozial konstruierter Differenzkategorien wie Geschlecht, Hautfarbe, Ethnizität, Alter, sexuelle Orientierung und Behinderung. Sie forcierten die Auseinandersetzung mit Fragen nach dem gesellschaftlichen Umgang mit Diversität, beförderten die Entwicklung von Diversitätstheorien in der Wissenschaft, erwirkten rechtliche Errungenschaften im Feld der Gleichstellungspolitik (etwa Antidiskriminierungsgesetze) und schafften öffentliches Bewusstsein für unterschiedliche Formen der Diskriminierung, wie etwa Sexismus, Rassismus und Ableismus. Bei Letzterem geht es um die (Nicht-)Entsprechung von Normalitätserwartungen hinsichtlich bestimmter geistiger und körperlicher Fähigkeiten (Abilities). Wie im Falle des Rassismus werden hier „Unterschiede naturalisiert, Menschen in Gruppen homogenisiert, in der Zuordnung ‚behindert-nichtbehindert‘ polarisiert und der Erfüllung erwarteter Fähigkeiten entsprechend in eine hierarchische Ordnung gebracht“ (Köbsell 2015, S. 120f.).

Im deutschsprachigen Raum lässt sich seit Mitte der 1990er Jahre, verstärkt in den 2000er Jahren, die wissenschaftliche Thematisierung von Differenzlinien,

Differenzsetzungen und Intersektionalität beobachten (Lutz/Wenning 2001). Dabei sind auch in Deutschland die Debatten um Diversity ganz wesentlich durch soziale Bewegungen und deren Kampf um Anerkennung vorangetrieben worden, etwa die Frauenbewegung, die Homosexuellenbewegung, die Behindertenrechtsbewegung und neuerdings die Formierung von *People of Color*, die alle rassifizierte Menschen einschließt. Im Zuge dieser Entwicklungen brachten und bringen die genannten sozialen Bewegungen auch Perspektivwechsel, Gesellschaftsanalysen, empirische Forschung und Theorien hervor, die die Grundlagen für jene Theoriebildung liefern, die wir unter dem Sammelbegriff *Diversity Studies* fassen (Krell et al. 2007). Hierzu gehören etwa die *Gender Studies*, *Disability Studies*, *Queer Studies*, *Postcolonial Studies* und verschiedene Ausprägungen der *Cultural Studies*. Es gehört zum Verdienst der mit diesen Theorierichtungen verbundenen sozialen Bewegungen, die gesellschaftlichen Differenzverhältnisse grundlegend mit Bezug auf Macht und Ungleichheit thematisiert und untersucht zu haben (Mecheril/Plößer 2009, S. 1). Das gilt in besonderer Weise für den engen Konnex sozialer Bewegungen und erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung, der unterschiedliche Pädagogiken hervorgebracht hat, etwa die Friedenspädagogik, die feministische Pädagogik, die integrative Pädagogik, die interkulturelle Pädagogik und jüngst auch die Diversity Education (Baader 2013, S. 41).

3. Thematisierung von Migration und migrationsgesellschaftlicher Diversität im Geschichtsunterricht

Der multidimensionale Prozess der Globalisierung mit seinen ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Auswirkungen hat das Verhältnis von Lokalem, Regionalem, Nationalem und Globalem auf so radikale und nachhaltige Weise verändert, dass Erziehungs- und Bildungsprozesse in Zukunft nicht ohne eine Reflexion auf diese Entwicklungen gedacht werden können. Diversität ist ein Strukturmerkmal unserer Gesellschaft geworden, in der sich die Lebenswelten vernetzen, vervielfältigen und globalisieren. Zu den wesentlichen Zielen von Bildung im 21. Jahrhundert gehört daher die Vermittlung von Orientierung für das Leben in einer globalisierten Welt. Hierzu kann und muss der Geschichtsunterricht einen Beitrag leisten, nicht nur, aber auch weil er in besonderer Weise herausgefordert ist: Denn Geschichtsunterricht, gedacht und gemacht im nationalen Raum und in nationalen Grenzen, verliert angesichts wachsender Mobilität und Migration an empirischer und konzeptueller Plausibilität. Im Raum steht die Frage, wie ein differenz- und kultursensibler, für transkulturelle

und transnationale Lebenszusammenhänge befähigender Geschichtsunterricht gestaltet werden kann und welche Lernpotenziale er für das Leben in der vielfältigen Migrationsgesellschaft bereithalten könnte (Albers 2016, S. 52).

3.1 Bildungspolitische Impulse für den Geschichtsunterricht in der Migrationsgesellschaft

Gleich an zwei jüngeren Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) lässt sich zeigen, dass das Bewusstsein in der Bildungspolitik für das Lehren und Lernen in der deutschen Migrationsgesellschaft wächst: (1) den *Empfehlungen zur Interkulturellen Erziehung und Bildung in der Schule* (2013) und (2) den *Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule* (2014). In Ersterer wird u. a. ausgeführt, dass Schule zum Erwerb interkultureller Kompetenzen im Unterricht aller Fächer beitragen soll, indem Lernanlässe geschaffen werden, die diese fördern. Für das Geschichtslernen von großer Relevanz sind die Ausführungen zu den Kompetenzen „Wissen und Erkennen“ und „Reflektieren und Bewerten“. Hier sollen die Lernenden nämlich dazu befähigt werden, Kulturen als sich verändernde kollektive Orientierungs- und Deutungsmuster wahrzunehmen, die Entstehung und den Wandel soziokultureller Phänomene und Strömungen zu analysieren, den Einfluss kollektiver Erfahrungen aus Vergangenheit und Gegenwart auf interkulturelle Begegnungen zu erkennen, insbesondere hinsichtlich der Entstehung von Fremdbildern. Unter der Hinzunahme der *KMK-Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule* (2014) scheint der Bildungsauftrag für einen zeitgemäßen, an der Komplexität und „Superdiversität“ (Vertovec 2007) der gegenwärtigen Welt ausgerichteten historisch-politischen Bildung klar umrissen, wenn in den KMK-Empfehlungen festgehalten wird, dass Geschichte und Geschichtsbilder als konstruiert begriffen werden müssen und es darum um die selbständige Reflexion von Geschichtsdeutungen und die Beteiligung an historischen Kontroversen gehe (KMK 2014, S. 4).

Von diesen bildungspolitischen Rahmungen ausgehend, an denen sich die Potenziale von Geschichtsunterricht für notwendige Lernprozesse in der Migrationsgesellschaft aufzeigen lassen, soll nun ein Blick auf die neueren Entwicklungen in der Geschichtsdidaktik geworfen werden.

3.2 Geschichtsunterricht im Zeichen von Migration

Auch wenn Rolf Schörken bereits 1980 über den Geschichtsunterricht „in einer kleiner werdenden Welt“ nachgedacht hat, war es die Arbeit von Bettina Alavi „Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft: Eine fachdidakti-

sche Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen“ (Alavi 1998), die den Meilenstein für die Debatte um Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Migration und Globalisierung im deutschsprachigen Raum gelegt hat. Erst 2001 sondiert Andreas Körber mit dem von ihm herausgegebenen Band „Interkulturelles Geschichtslernen: Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung; konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze“ das Feld dann noch systematischer. Das von Alavi vorgestellte Konzept „Geschichte lernen im interkulturellen Dialog“ lotet die Lernpotenziale des Geschichtsunterrichts im Hinblick auf Alteritätserfahrungen aus, indem die Thematisierung von historisch „Anderen“ oder auch der Umgang mit dem „Fremden“ in der Vergangenheit diskutiert werden. Insbesondere wird mit Bezug auf das Phänomen Migration der Begriff des Fremdverstehens fruchtbar gemacht (Alavi/Henke-Bockschatz 2004). Es wird argumentiert, dass das historische Lernen per se interkulturell sei und daher zur Förderung des Fremdverstehens beitrage. Die Begegnung mit dem historisch Anderen erfordere nämlich immer einen (interkulturellen) Perspektivwechsel (von Borries 1995).

Körber merkt in diesem Zusammenhang kritisch an, „dass die spezifisch historische Einübung in ein Fremdverstehen auch zur Beförderung der Fähigkeit zur verstehenden und anerkennenden Auseinandersetzung mit gegenwärtig Fremden führt, dass Geschichte (und mit ihr Geschichtsunterricht) also nicht nur per se interkulturell, sondern darüber hinaus interkulturellem Verständigen *per se* förderlich sind, kann gehofft und geglaubt werden, wäre aber noch zu untersuchen“ (Körber 2010).

Alavi und von Borries (2000) schlagen eine Reihe von konkreten Themen für einen interkulturell orientierten Geschichtsunterricht vor: Kulturkontakte und Kulturzusammenstöße (z.B. die „Kreuzzüge“), Fremdheit, Differenzenerfahrung und Projektion (z.B. Rassismus), Minderheiten, Migration und Massaker (z.B. Judentum in Europa) sowie individuelle und kollektive Identitätsbildungsprozesse (z.B. die Erfindung des Nationenkonzepts). Dabei ist es Alavi ein Anliegen, dass der Geschichtsunterricht künftig Themen aufgreifen soll, die über die Grenzen nationaler und eurozentrischer Sichtweisen hinausweisen (Alavi 1998, S. 241) und zu einer „Zurücknahme des nationalhistorischen Basisnarrativs“ (Popp 2003, S. 68) führen. Durch einen solchen Einbezug außereuropäischer Perspektiven und globalgeschichtlicher Standpunkte könne gezeigt werden, dass sozio-kulturelle Diversität und Migration den Normalfall der Geschichte darstellen (ebd.). Einer solchen das Thema Migration entstigmatisierenden Perspektive entgegen stehen aber bis heute curriculare Orientierungsrahmen

für den Geschichtsunterricht, in denen die Sesshaftwerdung des Menschen zum Ausgangspunkt von Geschichtserzählungen gemacht wird. Dies führt nolens volens dazu, dass Migration weiterhin als systematische Störung der Ordnung von Geschichte begriffen wird (Lücke 2016, S. 365). Neuere Schulbuchanalysen, die die Frage untersucht haben, wie Migration in Geschichtsbüchern thematisiert und dargestellt wird, bestätigen diese These: Migration wird in den analysierten Schulbüchern zumeist als „Sonderfall“ oder „Störfall“, in jedem Fall aber als gesellschaftliches Problem verhandelt (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2015). Lange folgert hieraus die Notwendigkeit, Migration als „eine Grundkonstante menschlicher Existenz“ zu beschreiben (Lange 2004, S. 323) und einen Beitrag zur Normalisierung des Migrationsdiskurses zu leisten, indem „im Sinne eines republikanischen Staatsbürgerverständnisses die Geschichte der tatsächlich hier Lebenden in den Blick“ (Lange 2004, S. 322) genommen wird. Das bedeutet auch eine stärker zeitgeschichtliche Ausrichtung des Geschichtsunterrichts. Es kann zum Beispiel betrachtet werden, wie die Arbeitsmigration der 1950er und 1960er Jahre in der BRD oder die Vertragsarbeit in der DDR in den 1970er und 1980er Jahren Einfluss auf die gesellschaftliche Entwicklung genommen haben und welche Einwanderungsgeschichte(n) sich daraus als Teil deutscher bzw. europäischer Geschichte herleiten lassen und erzählt werden können. Zudem müsste auch die Geschichte der Einheimischen als dominante Geschichte, die Geschichte der Eingewanderten sowie die Geschichte ihres Verhältnisses zueinander sowie auch Verflechtungen thematisiert werden (Kölbl 2010). Einen wichtigen Beitrag hierzu haben empirische Arbeiten zum Geschichtsbewusstsein in der Migrationsgesellschaft geleistet. Dazu gehört beispielsweise die Studie von Georgi „Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland“ (Georgi 2003), die Untersuchung von Johannes Meyer-Hamme zu historischen Identitäten und Geschichtsunterricht (Meyer-Hamme 2009), die Studie von Yildirim zu transkulturellem Geschichtsbewusstsein von Jugendlichen mit Migrationshintergrund der „dritten Generation“ (Yildirim 2013) sowie die folgenden drei österreichischen Studien von Hintermann zu Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Hintermann 2009), Garnitschnig zu familiären Tradierungen und Bezügen zur Shoah in der postnazistischen Migrationsgesellschaft (Garnitschnig 2010) und Kühberger zum Umgang mit Nationalsozialismus und Holocaust an Neuen Mittelschulen in Österreich (Kühberger 2017).

Grundsätzlich lassen sich sechs Dimensionen historischer Sinnbildung in Migrationsgesellschaften (Georgi/Ohliger 2009, S. 11) identifizieren, die simul-

tan existieren und bei der Gestaltung historischen Lernens zueinander in ein Verhältnis gerückt werden müssen:

1. Die Geschichte des Aufnahmelandes bzw. des Einwanderungslandes, die als Nationalgeschichte verfasst ist, also die öffentlichen Narrative der Mehrheit.
2. Die familiär tradierten Geschichten und Erzählungen der Repräsentanten der Mehrheitsgesellschaft, also die privaten Narrative der Mehrheit.
3. Die Geschichte der Herkunftsländer und Regionen der Migranten und Migrantinnen, die als Nationalgeschichten verfasst sind, also die öffentlichen Narrative der Minderheit.
4. Die familiär tradierten Geschichten und Erzählungen der Repräsentanten der Einwanderer-Communities, also die privaten Narrative der Minderheiten.
5. Die spezifischen Migrationsgeschichten der und über die Einwanderer-Communities, also die Narrative der Migration.
6. Die im doppelten Sinn geteilte – trennende und gemeinsame – Geschichte der Beziehungen von Einheimischen und Eingewanderten, also die geteilten Narrative (Georgi/Ohliger 2009, S. 11).

Diese Dimensionen historischer Sinnbildung sind ständig in Bewegung, konkurrieren miteinander, überlagern und überschneiden sich. Carlos Kölbl, der sich ausgehend von solchen komplexen Prozessen historischer Sinnbildung für ein inter-kulturell aufgeklärtes Geschichtsbewusstseins stark macht, reklamiert daher einen weiten Fokus für den Geschichtsunterricht, der die Grenzen eines lediglich auf die Nation beschränkten geschichtlichen Horizontes zu sprengen vermag und damit welt- und globalgeschichtliche Perspektiven ins Zentrum der Auseinandersetzung rückt. Ziel sei es, die Verflochtenheit weltgeschichtlicher Prozesse sichtbar zu machen und dabei letztlich auch der Unabgeschlossenheit kultureller Lebensformen Rechnung zu tragen (Kölbl 2010, S. 4). Aus postkolonialer Perspektive stellt sich zudem die Frage nach einem neuen Aushandeln des Verhältnisses von Nationalgeschichte, europäischer Geschichte und Globalgeschichte (Lundt 2012, S. 405). Überdies vermag der Topos des Raumes als kulturelle Variable in der Geschichte die natio-ethno-kulturelle Logik der Mastererzählungen zu durchbrechen (Lücke 2016, S. 368; Kühberger 2009). Gerade am Beispiel der Geschichte der sozialen Bewegungen, die auch die Diversity Studies hervorgebracht haben, kann gezeigt werden, wie sich unterschiedliche Gruppen (Frauen, Behinderte, Homosexuelle, Migrant*innen) soziale Räume erkämpfen haben und weiter erkämpfen. Es geht also nicht nur um eine Erweiterung, Differenzierung und Verflechtung des historischen Themenspektrums, sondern letztlich auch um eine Öffnung des Geschichtsunterrichts für heterogene Deu-

tungen und vielfältige Urteilsbildungen, die durch diversitätssensible, globalgeschichtliche und in diesem Kontext vor allem auch zeitgeschichtliche Zugänge erst ermöglicht werden. Unter den gegenwärtigen Lebensverhältnissen einer „superdiversen“ (Vertovec 2007), vernetzten, globalisierten und digitalisierten Welt wird das zumeist auf die Nation hin zugeschnittene kollektive Gedächtnis zunehmend durch – *collected memories* (Barricelli 2013) – ersetzt (Barricelli/Sebening 2015, S. 319). Denn in Gesellschaften vielfältiger Zugehörigkeiten entstehen vielfältige und komplexe Geschichtsbeziehungen und Geschichtsbezüge, die auch ohne Festlegung auf nationale Identitäten artikulierbar sein sollten (Messer-schmidt 2016, S. 20; → Körper zu Geschichtskultur in diesem Band, S. 250–258).

4. Thematisierung von Behinderung im Geschichtsunterricht

Bis weit in das 20. Jahrhundert wurde Geschichtsunterricht primär als Gesinnungsfach verstanden, das insbesondere in der Folge der Reichsgründung und der Konsolidierung einer deutschen Nation die passenden Erzählungen für nationalstaatliche und oft auch völkische Mythenbildungen („Wodan, der oberste Gott der alten Deutschen“ (Murtfeld 1914, S. 41)) bereitstellte und diese wiederum mit den „Anderen“ und „Fremden“ kontrastierte. So ließen sich um 1900 nicht nur die exotisierten Anderen in Zoos bestaunen, sondern die deutschen Kolonien hatten – insbesondere während des Ersten Weltkriegs – auch als Thema einen selbstverständlichen Platz in den Lehrplänen für den Geschichtsunterricht des höheren und den Anschauungs- und Gesinnungsunterrichts des niederen Schulwesens des ersten Drittels des 20. Jahrhundert. Wenngleich behinderte Menschen auch als „Andere“ markiert und präsentiert wurden (z. B. Freak-Shows), hat sich Behinderung nicht thematisch in den Curricula des Geschichtsunterrichts verankert – wahrscheinlich u. a. aufgrund nicht hinreichender Relevanz für nationalstaatlich-territoriale und kollektiv-identitätspolitische Fragen (Connor/Valle 2017).

In der aktuellen Geschichtsdidaktik dient Alteritätserfahrung nicht mehr einer möglichst ungebrochenen Identitätsbildung durch Grenzziehungen zu (und Abwertung von) „den Anderen“, sondern es geht um die *Historizität* dieser Differenzlinien und deren Re- und Dekonstruktion (Körper/Schreiber/Schöner 2007). Wenn historisches Lernen darüber hinaus aber nach wie vor auch als *kritische* Sinnbildung (Rüsen 2013, S. 209–215) aufgefasst werden soll, ließen sich Parallelen zum Konzept der Allgemeinbildung und der epochaltypischen Schlüsselprobleme bei Wolfgang Klafki (1985/2007, S. 56 ff.) ziehen. Eines der Schlüsselprobleme ist die „gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“ (ebd., S. 59),

wozu Klafki explizit auch die Ungleichheit „zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen“ (ebd.) zählt. Aus Perspektive der Disability Studies wäre zwar zu hinterfragen, inwieweit hier von einem essentialistischen Verständnis von Behinderung ausgegangen wird, das dem der Nicht-Behinderung dichotomisch gegenübersteht; dennoch kann dieses „Schlüsselproblem“ zum Anlass genommen werden, im Sinne der Disability History (Bösl/Klein/Waldschmidt 2010; Musenberg 2013) zum einen die sozialen und kulturellen Konstruktionsprozesse von Behinderung zu rekonstruieren und zum anderen jenseits der üblichen Opfer- oder auch (Super-)Heldengeschichten nach neuen Erzählungen zu suchen, z.B. indem durch die Biografien ausgewählter Akteur_innen die eigen-sinnige Identitätsbildung von Menschen mit Behinderung als bislang „unbekannte Geschichte“ (Sierck 2017) zum Thema gemacht wird. Ob sich aber Klafkis Schlüsselprobleme so ohne Weiteres ins 21. Jahrhundert übersetzen oder für dieses sinnvoll modifizieren lassen und ob sich die Geschichtsdidaktik überhaupt an einer normativen Richtschnur wie den „Schlüsselproblemen“ orientieren will, sind offene Fragen. In Zeiten der Kompetenzorientierung könnten sie u.a. Ansatzpunkte für die Inhaltsauswahl bieten.

Da die explizite Berücksichtigung von Behinderung und Disability History in der Geschichtsdidaktik erst jüngerer Datums ist (Barsch 2011; Wolter 2016), muss deren Thematisierung im Rahmen eines diversitätssensiblen Geschichtsunterrichts erst noch etabliert werden. Beispiele liegen aber bereits vor (siehe exemplarisch Beck/Timm 2017; Wolff 2017).

4.1 Geschichte als Bildungsangebot für Menschen mit Behinderungen

Die Reflexion von Diversität im Geschichtsunterricht wirft zudem die Frage auf, inwieweit Schüler_innen mit Behinderungen im separierten (Sonder-)Schulsystem bislang überhaupt Adressat_innen von Geschichtsunterricht waren und die Möglichkeit hatten, Akteur_innen historischen Lernens zu sein. Diese Fragen stellen sich im Rückblick insbesondere für die Kategorien „Lernbehinderung“ und „geistige Behinderung“ bzw. für die Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung, die (weitestgehend bis heute) eigene Bildungsgänge darstellen und separate curriculare Vorgaben haben und somit in den meisten Bundesländern mit eigenen Lehrplänen ausgestattet sind, die auch in inklusiven Settings verbindlich sind.

In der didaktischen Literatur der Hilfsschule finden sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts Darstellungen des Geschichtsunterrichts und curriculare Vorgaben, die mit denen der damaligen Volksschule vergleichbar sind, wenngleich sie auch reduzierter waren, was mit den Lernschwierigkeiten „schwachsinniger“

Schüler_innen begründet wurde (Musenberg 2016). Ein anderes Bild zeigte sich hinsichtlich der Kinder und Jugendlichen, die aktuell als „geistig behindert“ oder als Schüler_innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung etikettiert werden und die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts fachsprachlich als z.B. „Idioten“, „Blödsinnige“ oder „schwer Schwachsinnige“ bezeichnet wurden. Diese Schüler_innen hatten in der Regel keinen Zugang zur Hilfsschule, sondern wurden in sog. „Idiotenanstalten“ untergebracht, betreut und teilweise auch unterrichtet. Eine Ausnahme von der Anstaltsunterbringung bildeten in den 1920er Jahren die Sammelklassen an Berliner Hilfsschulen, die nur von „schwer schwachsinnigen“ Kindern besucht wurden, „die zu den Zielen der Hilfsschulunterstufe nicht zu fördern sind und deren Eltern sich zu einer Unterbringung in der Anstalt nicht entschließen können“ (Deputation für Schulwesen Berlin 1926, S. 49). Diese Sammelklassen orientierten sich zwar einerseits an den curricularen Vorgaben der Hilfsschule, machten aber andererseits deutlich, dass Deutsch und Rechnen insgesamt zugunsten der „Pflege des Gemüts“, des „Handarbeitsunterrichts“ sowie von „Turnen“ und „Spielen“ eher zu vernachlässigen seien. Historische Themen finden sich in dieser reduzierten Variante des Hilfsschullehrplans nicht mehr (ebd.). Diese Tradition der separierten Bildungsgänge und der besonderen Betonung „lebenspraktischer Bildung“ (Musenberg/Riegert/Lamers 2015) wirkt bis heute nach, sodass erst in aktuellen Lehrplänen für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung die Auseinandersetzung mit Geschichte thematisch überhaupt benannt wird, vornehmlich im Rahmen des Sachunterrichts.

Aktuell geht es um die Frage, wie historische Bildung für alle ohne Ausschluss gedacht werden kann und wie Geschichtsunterricht in heterogenen Lerngruppen so gestaltet werden kann, dass dieser für die einzelnen Schüler_innen Möglichkeiten historischen Lernens eröffnet und gleichzeitig der fachbezogene Austausch nicht durch die (notwendige) Individualisierung unmöglich gemacht wird (Barsch/Hasberg 2014; Alavi/Lücke 2016; Kühberger/Schneider 2016; Musenberg 2017; Völkel 2017).

5. Fazit

Der aktuelle Umgang mit Migrationsgeschichte(n) und der Geschichte von Behinderung(en) braucht (mehr) intersektionale und diversitätssensible Perspektiven, bei denen etwa die Differenzlinien Gender, Religion und Generation Berücksichtigung finden. So ist es notwendig, die Debatten um Geschichtlichkeit und Migration auch entlang der Frage der historischen Genese von Frauen-

rechten, entlang religiöser Differenzlinien oder entlang unterschiedlicher Erzählungen der verschiedenen Einwanderergenerationen zu führen. Dabei können transnationale Lebensentwürfe, Mehrfachzugehörigkeiten und postkoloniale Subjektpositionierungen ebenso sichtbar gemacht werden wie die mit ihnen verbundenen gesellschaftlichen Verwerfungen, Exklusionserfahrungen, aber eben auch die simultane Teilhabe an verschiedenen Narrativen. Und ebenso ist es sinnvoll, Fragen der historischen Genese von Behinderung im Zusammenhang mit anderen Differenzlinien wie z. B. Geschlecht und sexueller Orientierung zu reflektieren, deren pathologisierte Vergangenheiten sich an vielen Punkten berühren und sich wechselseitig beeinflussen (McRuer 2008; Brill 2013).

Angebote des Geschichtslernens müssen Gelegenheiten schaffen, sich mit diesen verschiedenen historischen Perspektiven, Narrativen, Prozessen und Interpretationsmustern auseinanderzusetzen. Konzepte historischen Lernens sollten zudem nicht nur die Migrationsfrage oder den Umgang mit Behinderung in ihrer historischen Dimension thematisieren, sondern auch bei anderen Themen die gesellschaftliche Pluralisierung der Deutungen berücksichtigen bzw. im Sinne der Disability History aus der Perspektive von Menschen mit Behinderungen einen Blick auf die Mehrheitsgesellschaft zu werfen, statt Behinderung lediglich aus einer historisch-caritativen Perspektive zu rekonstruieren und damit primär Opfergeschichten zu erzählen. Hier eröffnet sich ein Forschungs- und Praxisfeld von *multidirectional, shared, divided memories* und *conflicting memories* und Geschichte kann als politisierter Erfahrungsraum erschlossen werden (Barricelli/Sebening 2015). Durch die Auseinandersetzung mit den Debatten um unterschiedliche kollektive Erinnerungen, verflochtene, marginalisierte, konkurrierende, immer wieder erzählte und (noch) nicht-erzählte Geschichten wird es möglich, machtkritische Perspektiven auf die Hervorbringung sozialer Ungleichheiten in Vergangenheit und Gegenwart zu entwickeln. Lücke folgert, dass eine Integration der Diversity-Perspektive in den Geschichtsunterricht bedeute, Geschichte stärker von den Rändern her zu denken und den Fokus auf eine „Geschichte ohne Zentrum“ (Kessel/Conrad 1994) zu legen (Lücke 2012). Diese Denkbewegung erscheint als verheißungsvolle Zukunftsaufgabe einer systematischeren Verschränkung von Diversity Studies und Geschichtsdidaktik.

Literatur

- Alavi, B. (1998): Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen. Frankfurt/M.
- Alavi, B./v. Borries B. (2000): Geschichte. In: Reich, H./Holzbrecher, A./Roth, H. J. (Hg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen, S. 55–91.
- Alavi, B./Henke-Bockschatz, G. (2004) (Hg.): Migration und Fremdverstehen. Idstein.
- Alavi, B./Lücke, M. (Hg.): Geschichtsunterricht ohne Verlierer!? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts.
- Albers, A. (2016): „Weißt du eigentlich, wer Atatürk ist?“ Eine Rekonstruktion von Lehrer/innenbeliefs über Themen, Unterrichtsprinzipien und Lernpotenziale eines Geschichtsunterrichts für die vielfältige (Migrations-)Gesellschaft. In: Neue geschichtsdidaktische Forschungen, S. 51–76.
- Allemann-Ghionda, C./Bukow, W. D. (Hg.) (2011): Orte der Diversität. Formate, Arrangements und Inszenierungen. Wiesbaden.
- Baader, M. (2013): Diversity Education in den Erziehungswissenschaften – „Diversity“ as a buzzword. In: Hauenschild, K./Robak, S./Sievers, I. (Hg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektive – Beispiele. Frankfurt/M., S. 38–59.
- Barricelli, M. (2013): Collected memories statt kollektives Gedächtnis. Zeitgeschichte in der Migrationsgesellschaft. In: Furrer, M./Messmer, K. (Hg.): Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts., S. 89–118
- Barricelli, M./Sebening, L. (2015): Subjektorientierung im historischen Lernen zur Zeitgeschichte. Theoretische Erwägungen und ein Unterrichtsbeispiel. In: Ammerer, H./Hellmuth, T./Kühberger, C. (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts., S. 319–339.
- Barsch, S. (2011): „Die Anderen da draußen“ – Behinderung als Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, 10, 105–116.
- Barsch, S./Hasberg, W. (Hg.): Inklusiv-exklusiv. Historisches Lernen für alle. Schwalbach/Ts.
- Beck, E./Timm, A. (2017): Der Umgang mit ‚Behinderung‘ und chronischer Krankheit im Mittelalter. Geschichtswissenschaftliche und didaktische Perspektiven für den Schulunterricht. In: Musenberg, O. (Hg.): Kultur-Geschichte-Behinderung. Band II: Die eigensinnige Aneignung von Geschichte. Oberhausen, S. 221–256.
- Bösl, E./Klein, A./Waldschmidt, A. (Hg.) (2010): Disability History. Konstruktionen von Behinderung in der Geschichte. Eine Einführung. Bielefeld.
- Borries, B. v. (1995): Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland. Weinheim/München.
- Bauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015): Schulbuchstudie Migration und Integration. https://www.bundesregierung.de/.../Schulbuchstudie_Migration_und_Integration_09. (Abruf: 10.12.2017)

- Brill, W. (2013): Der Umgang mit Behinderung in der Historie. Vom medizinischen zum sozialen Modell am Beispiel Sexualität – ein Beitrag zur Disability History. In: Musenberg, O. (Hg.): Kultur-Geschichte-Behinderung. Band I: Die kulturwissenschaftliche Historisierung von Behinderung. Oberhausen, S. 121–154.
- Connor, D. J./Valle, J. (2017): Rescripting Crips: Reclaiming Disability History from a Disability Studies Perspective within Public School Curriculum. In: Musenberg, O. (Hg.): Kultur-Geschichte-Behinderung. Band II: Die eigensinnige Aneignung von Geschichte. Oberhausen, S. 201–220.
- Deputation für Schulwesen in Berlin (1926): Lehrplan für die Berliner Hilfsschulen. Berlin.
- Emmerich, M./Hormel, U. (Hg.) (2013): Heterogenität-Diversity-Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden.
- Fenstermaker, S./West, C. (1995): Doing Difference. In: *Gender and Society*, 9, H. 1, S. 8–37.
- Garnitschnig, I. (2010): Wessen Opas Geschichte? Familiäre Tradierungen und Bezüge zur Shoah in der postnazistischen Migrationsgesellschaft. In: Hilmer, T. (Hg.): Ort, Subjekt, Verbrechen. Koordinaten historisch-politischer Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus. Wien, S. 300–324.
- Georgi, V. B./Ohliger, R. (2009): Geschichte und Diversität. Crossover statt nationaler Narrative? In: Georgi, V. B./Ohliger, R. (Hg.): Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft. Hamburg, S. 7–21.
- Georgi, V. B. (2003): Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. Hamburg.
- Hauenschild, K./Robak, S./Sievers, I. (Hg.) (2013): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiel. Frankfurt/M.
- Hintermann, C. (2007): Dissonante Geschichtsbilder? Empirische Untersuchung zu Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Wien. Wien.
- Hormel, U./Scherr, A. (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. 1. Auflage Wiesbaden.
- Klafki, W. (2007/1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel.
- Kessel M./Conrad C. (1994). Geschichte ohne Zentrum. In: Conrad, C./Kessel, M. (Hg.) Geschichte schreiben in der Postmoderne: Beiträge zur aktuellen Diskussion. Universal-Bibliothek, 9318. Stuttgart, S. 9–36.
- KMK (2014): Erinnern für die Zukunft Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule (Beschluss der KMK vom 11.12.2014). <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/demokratieerziehung.html> (Abruf: 10.12.2017).

- KMK (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der KMK vom 25.10.1996 i.d.F. vom 5.12.2013). Online: [www.kmk.org/fileadmin/ ... beschluesse/ ... /1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/.../1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf) (Abruf: 10.12.2017).
- Köbsell, S. (2015): Disability Studies und Inklusion oder: Warum Inklusion die Disability Studies braucht. In: Schnell, I. (Hg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn, S. 116–128.
- Kölbl, C. (2010): Historisches Erinnern an Schulen im Zeichen von Migration und Globalisierung: Online <http://www.bpb.de/apuz/32671/historisches-erinnern-an-schulen-im-zeichen-von-migration-und-globalisierung?p=all> (Abruf: 10.12.2017).
- Körper, A. (2001): Interkulturelles Geschichtslernen: Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze. Münster: Waxmann.
- Körper, A. (2010): historischdenkenlernen.userblogs.uni-hamburg.de/index.php/2010/07/26/fremdverstehen-und-perspektivitat-im-geschichtsunterricht/ (Abruf: 10.12.2017).
- Körper, A./Schreiber, W./Schöner, A. (2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried.
- Kühberger, C. (2009): Europäische Geschichte nach dem spacial turn. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu transkulturellen Momenten. In: Gehler, M./Vieta, S. (Hg.): Europa – Europäisierung – Europäistik. Wien, S. 353–380.
- Kühberger, C. (2016): Intersektionalität – ein Weg für den geschlechtersensiblen Geschichtsunterricht? In: Bennewitz, N./Burkhardt, H. (Hg.): Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht. Neue Beiträge zu Theorie und Praxis. Münster, S. 55–86.
- Kühberger, C. (2017): Migrationsgesellschaftliche Erkundungen zum Umgang mit Nationalsozialismus und Holocaust an Neuen Mittelschulen in Österreich. In: Mittnik, P. (Hg.): Empirische Einsichten in der Politischen Bildung. Innsbruck und Wien, S. 77–92.
- Kühberger, C./Schneider, R. (2016): Inklusion im Geschichtsunterricht. Zur Bedeutung geschichtsdidaktischer und sonderpädagogischer Fragen im Kontext inklusiven Unterrichts. Bad Heilbrunn.
- Krell, G./Riedmüller, B./Sieben, B./Vinz, D. (Hg.) (2007): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt/M., New York.
- Lange, D. (2004): Die historisch-politische Didaktik: Zur Begründung historisch-politischen Lernens. 1. Auflage. Schwalbach/Ts.
- Lücke, M. (2012): Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik. In: Barricelli, M./Lücke, M. (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Bd. 2. Schwalbach/Ts., S. 136–146.
- Lücke, M. (2016): Erinnerungsarbeit. In: Mecheril, P. (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim Basel, S. 365–372.

- Lundt, B. (2012): National-, Europäische-, Weltgeschichte. In: Barricelli, M./Lücke, M. (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Bd. 2. Schwalbach/Ts., S. 405–421.
- Lutz, H./Wenning, N. (2001): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. In: Dies. (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 11–24.
- McRuer, R. (2006): Crip Theory. Cultural Signs of Queerness and Disability. New York, London. NYU Press.
- Mecheril, P./Plößer, M. (2009): Differenz und Pädagogik. In: Casale, R./Larcher, S./Oelkers, J./Andresen, S. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogik der Gegenwart. Weinheim, S. 194–208.
- Messerschmidt, A. (2016): Kritische Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 66, H. 3–4 (18.1.2016), S. 16–22.
- Meyer-Hamme, J. (2009): Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischer Anforderungen und individueller Verarbeitung. Idstein.
- Mürner, C./Sierck, U. (2012): Behinderung. Chronik eines Jahrhunderts. Weinheim, Basel.
- Murtfeld, W. (1914) (Hg.): Grundlagen und Stoffe für Hilfsschullehrpläne. Frankfurt/M.
- Musenberg, O. (Hg.) (2013): Kultur-Geschichte-Behinderung. Band I: Die kulturwissenschaftliche Historisierung von Behinderung. Oberhausen.
- Musenberg, O. (2016): Die Problematisierung historischen Lernens in der Heil- und Sonderpädagogik 1880–1950. In: Kühberger, C./Schneider, R. (Hg.): Inklusion im Geschichtsunterricht. Bad Heilbrunn, S. 47–64.
- Musenberg, O. (Hg.) (2017): Kultur-Geschichte-Behinderung. Band II: Die eigensinnige Aneignung von Geschichte. Oberhausen.
- Musenberg, O./Riegert, J./Lamers, W. (2015): Innovation und Reduktion. Das Verhältnis von Bildung und Lebenspraxis in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Teilhabe, Jg. 54., H. 2, S. 54–60.
- Rüsen, J. (2013): Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft. Köln, Weimar, Wien.
- Schörken, R. (1980): Geschichtsunterricht in der kleiner werdenden Welt. Prolegomena zu einer Didaktik des Fremdverstehens. In: Süsmuth, H. (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 315–336.
- Sierck, U. (2017): Widerspenstig, eigensinnig, unbequem. Die unbekannte Geschichte behinderter Menschen. Weinheim, Basel.
- Spivak, G. C. (1996): Subaltern studies. Deconstructing historiography (1985). In: Landry, D./MacLean, G. (Hg.): The Spivak reader. London, S. 203–236.
- Völkel, B. (2017): Inklusive Geschichtsdidaktik. Vom inneren Zeitbewusstsein zur dialogischen Geschichte. Schwalbach/Ts.
- Welsch, W. (2002): Unsere postmoderne Moderne. 7. Auflage. Berlin.