

Christina Brüning
Lars Deile
Martin Lücke
(Hrsg.)

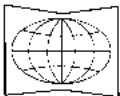
Historisches Lernen als Rassismus- kritik



**WOCHEN
SCHAU
GESCHICHTE**

Christina Brüning, Lars Deile, Martin Lücke (Hrsg.)

Historisches Lernen als Rassismuskritik



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

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.

Gefördert durch:



© WOCHENSCHAU Verlag, Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts. 2016

www.wochenschau-verlag.de

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

Die Reihe „Forum historisches Lernen“

wird herausgegeben von

Michele Barricelli

Peter Gautschi

Christine Gundermann

Vadim Oswald

Hans-Jürgen Pandel

Die Reihe wurde gegründet von Klaus Bergmann, Ulrich Mayer,
Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider.

Umschlaggestaltung: Ohl Design

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

ISBN 978-3-7344-0342-2 (Buch)

ISBN 978-3-7344-0343-9 (E-Book)

Inhalt

<i>Christina Brüning, Lars Deile, Martin Lücke</i> Aus gegebenem Anlass: cum ira et studio. Eine Ergänzung zur Einleitung	7
<i>Christina Brüning, Lars Deile, Martin Lücke</i> „Let’s talk about race!“	10
BEGRIFFE, THEORETISCHE UND FACHLICHE RAHMUNGEN	19
<i>Adam Hochman, Veronika Lipphardt</i> Rasse oder Vielfalt – was sagt die Wissensforschung? Kontroverse Annäherungen an die Kategorie race.	21
<i>Bärbel Völkel</i> Nationalismus – Ethnizismus – Rassismus? Fremde Blicke auf den genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht.	49
<i>Christian Czyborra, Mohamed Refai, Nalan Yağci</i> Geschichtsunterricht als weißer Raum? Überlegungen zu <i>Critical Whiteness</i> in der Geschichtsdidaktik	71
BEFUNDE: RACE UND HISTORISCHES LERNEN IN DER GEGENWARTSGESELLSCHAFT.	93
<i>Bea Lundt</i> „Ihr Weißen seid immer noch Rassisten!“ Erfahrungen mit deutschen und afrikanischen Studierenden in Ghana (Westafrika) . . .	95
<i>Michael Sturm</i> „Und über uns die Heldenahnen“. – Strategien und Argumentationsmuster extrem rechter Geschichtspolitik	117
<i>Florian Kuhme</i> Die Kategorie ‚race‘ als Dilemma der geschichtsdidaktischen Forschung. Reflexionen über Studien zu Geschichtsunterricht im Themenfeld Nationalsozialismus und Holocaust in „multikulturellen“ Lerngruppen	133

PROGRAMMATISCHE PERSPEKTIVEN	147
<i>Selman Erkövan</i>	
Der Orientalismus in ‚uns‘ und ‚denen‘. Die Wirkmacht migrantisierender Ermächtigungsprojektionen in der Geschichtsdidaktik und die Chance ihrer Sichtbarmachung durch die postkoloniale Orientalismus-Theorie Edward Saids	149
<i>Marc Ullrich</i>	
Multi? Inter? Trans! Plädoyer für ein transkulturelles historisches Lernen unter rassismuskritischer Perspektive	163
<i>Christina Brüning</i>	
Das Fremde in den Unterricht holen. Systematische Überlegungen zum rassismuskritischen Potenzial des bilingualen Geschichtsunterrichts	185
<i>Meike Paula Berg</i>	
Ein Schritt nach vorn im Geschichtsunterricht. Ein Methodenvorschlag zum Thema „Deutsch-Ostafrika“	212
<i>Peter Sinn</i>	
Rassenideologien im Kolonialismus. Eine Didaktisierung von Quellen am Beispiel von „Deutsch-Neuguinea“	226
<i>Julia Nahrstedt</i>	
Antike Quellen rassismuskritisch lesen? BarbarInnen als SklavInnen von Natur aus bei Aristoteles	237
<i>Lars Deile</i>	
„Was tut man nicht alles, um nichts zu verlieren“. Von der Unausweichlichkeit der Vergangenheit in Michael Hanekes „Caché“	253
Autor_innenverzeichnis	267

Nationalismus – Ethnizismus – Rassismus?

Fremde Blicke auf den genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht¹

Prolog

Irrtümer kann man daran erkennen, dass alle Welt sie teilt, hat der französische Schriftsteller Jean Giraudoux einmal formuliert.²

In Selbstverständlichkeiten können demnach also Irrtümer enthalten sein. Will man diesen auf die Spur kommen, lohnt es sich offensichtlich, nach dem scheinbar Evidenten in den eigenen Denkweisen zu suchen und diese zu hinterfragen.

Die Selbstverständlichkeit, um die es im folgenden Beitrag geht, ist die des chronologischen Geschichtsunterrichts. Es scheint ein allgemein akzeptiertes Prinzip zu sein, wie man sich mit Geschichte auseinandersetzt: Man fängt bei den Anfängen an und endet in der Gegenwart. Wo sollte hier ein Irrtum stecken?

Im folgenden Beitrag wird daher eine gewohnte Denkweise mit fremden Blicken betrachtet.

Der Gedankengang ist so aufgebaut, dass die Evidenz des Irrtums, falls es denn einer sein sollte, als eine sinnvolle Handlung im Leben von Menschen markiert wird. Hier geht es darum, den genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht in den Gesamtrahmen eines Lösungsversuchs von Menschen zu stellen, die sich in einer immer mehr auflösenden Ordnung neue Perspektiven gegeben haben, von denen her sie ihren Platz in der Gesellschaft neu bestimmen und sichern konnten.

In einem ersten Schritt wird daher diese Notwendigkeit einer neuen Ordnungsbildung auf der Grundlage systemtheoretischer Überlegungen vorge-

-
- 1 Der Beitrag ist in englischer Sprache erschienen, unter dem Titel `Nationalism – Ethnicity – Racism?: Thinking History in a World of Nations, in: Review of History and Political Science, 2(1), S. 29-50. Online verfügbar unter: http://aripd.org/journals/rhps/Vol_2_No_1_March_2014/2.pdf, zuletzt eingesehen am 27.4.2015.
 - 2 <http://zitate.net/jean%20giraudoux.html>, zuletzt eingesehen am 8.12.2012.

stellt. Daran anschließend werden bekannte und akzeptierte Basiskonzepte des historischen Lernens in diesen Referenzrahmen eingeordnet. Gleichzeitig erfolgt aber eine kritische Auseinandersetzung mit jenen Konzepten vor dem Hintergrund der Funktionalität, die ihnen, so der hier vorgestellte Gedankengang, als ordnungsbildendes Element gesellschaftlich zukommt.

In der Konsequenz entstehen Effekte, die innerhalb des Referenzrahmens sinnvoll sind, sich aber in einer demokratischen und egalitären Gesellschaft als durchaus heikel erweisen.

Ziel des Beitrags ist es, einen Diskurs anzuregen, ob der eingeschlagene Weg weiterhin als sinnvoll betrachtet werden soll.

Von der Notwendigkeit, die Ordnung der Blicke wieder sicherzustellen

Nach dem Zerfall der alten Ordnungen im Verlauf der revolutionären Bewegungen des 18. und 19. Jahrhunderts in Europa wurde der moderne Staat u. a. aus der Notwendigkeit heraus entwickelt, die Machtbeziehungen zwischen Menschen neu zu regeln und durch Verrechtlichung die funktionale Differenzierung der Gesellschaft zu sichern (vgl. Schulze 2004). Moderne Staatsnationen treten als egalitäre Systeme auf, die nicht mehr durch persönliche Bindungen oder Stratifizierung³, sondern primär durch funktionale Differenzierung gekennzeichnet sind. Darunter versteht man die Ausdifferenzierung der Gesellschaft in unterschiedliche Teilsysteme, die jeweils in sich geschlossen sind⁴ und als Umwelt für andere Systeme in der Gesellschaft auftreten. So ist das Rechtssystem z. B. ausschließlich für das Recht zuständig, das Wirtschaftssystem für den Waren- und Geldkreislauf und das politische System für die Regulierung der Machtbeziehungen (vgl. Baraldi 1997a, 26-28). Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass diese Teilsysteme der Gesellschaft nicht in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen, sondern dass jedes Teilsystem autonom seine Funktion in der Gesellschaft unter seiner je spezifischen Perspektive erfüllt (vgl. Baraldi 1997b, 68). Hinzu kommt, dass jeder einzelne Mensch in einer solchen Gesellschaftsordnung grundsätzlich Zugang zu jedem System hat; in funktional differenzierten Gesellschaften verlieren alle stratifikatorischen Rangunterschiede zwi-

3 Schichten- oder Klasseneinteilung.

4 Diese operationale Geschlossenheit der Teilsysteme bedeutet, dass jedes dieser Teilsysteme seine Identität nicht mehr über eine Rangdifferenz zu anderen Teilsystemen bestimmt, sondern eine eigene Identität entwickelt. In der Konsequenz sind alle Teilsysteme der Gesellschaft gleichwertig, sodass auch davon keine Rangunterschiede mehr abgeleitet werden können. Vgl. Nassehi 1999, 17.

schen Menschen ihre Relevanz (vgl. Corsi 1997, 79). Die Teilhabe an einem Funktionssystem sagt also nichts mehr über die Position eines Menschen in der Gesamtgesellschaft aus, sondern die Position beschränkt sich auf das Teilsystem und kann in einem anderen Teilsystem völlig anders aussehen. Weil alle prinzipiell an allen Teilsystemen partizipieren können, sind in eine solche Gesellschaftsordnung Vorstellungen von Freiheit und Gleichheit eingelagert, die es nicht mehr erlauben, personale Zuschreibungen zu machen, von denen her sich eine eindeutige Selbstwahrnehmung ausbilden ließe oder von denen her eine gesamtgesellschaftliche Integration möglich wäre (vgl. Nassehi 1999, 157-158). Da die funktional differenzierte Gesellschaft ohne Spitze und Zentrum agiert, kann die Gesellschaft auch nicht mehr als eine „ontische“, sondern nur noch als eine „operative“ Einheit agieren (vgl. ebd., 16). Damit einher geht die Wahrnehmung von Indifferenz, die als Unübersichtlichkeit und auch Beliebigkeit gedeutet und als Sinnverlust empfunden werden kann. Niklas Luhmann sah die gesellschaftlichen Folgen der funktionalen Differenzierung sehr kritisch, da in dieser Gesellschaftsform kaum noch Möglichkeiten bestehen, Menschen zu binden und „ihre Inklusion so zu sichern, dass eine Kontinuierung des eigenen Lebenslaufs sich sozial bewähren kann“.⁵ Vor diesem Hintergrund scheint es folgerichtig, wenn Menschen versuchen, in diese Indifferenz neue Strukturen einzufügen, von denen her sie Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten markieren können, um sich selbst wahrzunehmen. Diese Funktion hat in der modernen Gesellschaft die Nation übernommen und damit eine Möglichkeit bereitgestellt, in den egalitären Staat Inklusions- und Exklusionseinschreibungen vorzunehmen, von denen her sich eine Gesellschaft wieder selbst beschreiben konnte (vgl. ebd., 16, 158).

Nationen sind vorgestellte Gemeinschaften (vgl. Anderson 1996), die von ihren Mitgliedern als historisch gewachsen und mit bestimmten Werten ausgestattet wahrgenommen werden. Dieses historische Gewordensein wird als eine kulturelle Wertschöpfung empfunden, die von der Solidargemeinschaft derjenigen, die aus freiem Willen zur Nation gehören, als Erbe geschützt und weitergetragen werden soll (vgl. Renan 1993, 311). Auch wenn Ernest Renan vehement die ethnische Grundlage der Nationen verneinte, sondern diese an das tägliche Plebiszit ihrer Mitglieder band, ermöglichen dennoch die Vorstellungen des historischen Gewordenseins der Nation und ihrer kulturellen Werte sowie die Verpflichtung der Solidargemeinschaft im Hinblick auf die für die Nation erbrachten Opfer Fragen nach den konkreten Menschen, auf die sich diese Überlegungen beziehen. Dies ist keine ba-

5 Luhmann referiert in Nassehi 1999, 169-170.

nale Frage, denn „*keine Nation* (d. h. kein Nationalstaat) *besitzt eine ethnische Basis*, was bedeutet, dass Nationalismus nicht als ein Ethnozentrismus definiert werden kann, es sei denn genau im Sinn der Schaffung einer *fiktiven* Ethnizität. [...] Aber man muss ihre imaginäre Einheit *gegen* andere mögliche Einheiten im Realen (und damit im historischen Zeitverlauf) herstellen“ (Balibar 1990, 63). Worauf Etienne Balibar hier verweist, ist, dass die Einheit, die Homogenität der Nation, absichtsvoll hergestellt werden muss. Schaut man sich nämlich die Gesellschaften vergangener Zeiten an, die sich dann in Form von Nationalstaaten einen politischen Rahmen gegeben haben, fällt sofort auf, dass diese Gesellschaften noch nie homogen gewesen sind. Vor diesem Hintergrund hätten Nationen geradezu die Heterogenität ihrer Gesellschaften zum Ausgangspunkt der Gesellschaftsordnung nehmen können, was in den sogenannten Staatsnationen ja auch versucht wurde.⁶

Nimmt man nun aber das dem Nationalstaat inhärente problematische Phänomen der funktional differenzierten Gesellschaft mit ihrer Indifferenz im Bezug auf die Identität ihrer Mitglieder hinzu, dann erscheint es durchaus sinnvoll, sich auf das, was man als die Kultur der Gemeinschaft definiert, zurückzubesinnen, und diese dann zum Ausgangspunkt identitätsstiftender Unterscheidungen zu machen. Unter Kultur versteht man in diesem Zusammenhang ein System von Vorstellungen, Symbolen, Verhaltensweisen und Kommunikationsstrukturen, über welche ein kollektives, man könnte auch sagen homogenisiertes Selbst konstruiert werden kann, das in der Lage ist, sich von dem Anderssein der Anderen abzusetzen. Die anonymen Mitglieder einer Kultur bilden dann einen legitimen politischen Verband, die Nation (vgl. Gellner 2006, 6; Rösen 2002, 209). Von daher wird in dem immer schon heterogenen Personenverband, der die Nation bewohnt, nach denjenigen gesucht, für die sich homogene Merkmale generieren lassen. Werden als solche Merkmale dann Abstammung, Sprache, Religion, Kulturäußerungen wie Literatur und Kunst, sowie Geschichte definiert, hat sich die Nation eine ethnische Grundlage geschaffen (vgl. Smith 2010, 14). Von hier aus können Unterscheidungsmerkmale definiert werden, die als Inklusions- und Exklusionskategorien funktionieren und über die eine „ontische“ Einheit der Gesellschaft wiederhergestellt werden kann. Im Nationalismus gibt sich diese Gesellschaft ihre Zivilreligion, indem sie Freiheit und Gleichheit für die Mitglieder der Nation festschreibt, sowie die Mission, sich selbst und ihre Werte zu erhalten (vgl. Wehler 2007). Ernest Gellner definiert Nationalismus als „eine Form politischen Denkens, die auf der Annahme be-

6 Aber auch sogenannte Staatsnationen wie das hierfür in Europa immer wieder als Beispiel erwähnte Frankreich führen in ihre egalitären Gesellschaften Unterscheidungsmerkmale ein. Vgl. Rommelspacher 1997, 52.

ruht, dass soziale Bindung von kultureller Übereinstimmung abhängt“ (Gellner 1999, 17).⁷ Dies geschieht in der Weise, dass man sich auf die eigenen Wurzeln in der Geschichtskultur der Gemeinschaft, die den Boden der Nation als Heimatland bewohnt, zurückbesinnt (vgl. Smith 2010, 9, 37).

Für den Soziologen Armin Nassehi stellen daher Ethnizität und Nationalität selbst stabilisierende Elemente im Rahmen einer gesamtgesellschaftlichen Kommunikation funktional differenzierter Gesellschaften dar – sie sind sozusagen eine der Differenzierungsfolgen (vgl. Nassehi 1999, 158).⁸ Da sowohl Ethnizität als auch Nationalität keine ‚natürlichen‘ Größen sind, müssen diese Phänomene erst erzeugt werden. Diese Funktion haben in der modernen Gesellschaft Sprache, Literatur und Geschichtsschreibung übernommen (vgl. ebd., 157).

Gerade die Geschichtsschreibung erscheint in besonderer Weise geeignet, über die Vorstellung der Nation und der an diese Nation gebundene Ethnie neue sinnstiftende Unterscheidungsmerkmale in die Gesellschaft einzuführen, indem sie diese auf ihre ‚historischen Wurzeln‘ und die daran gebundenen kulturellen Errungenschaften zurückführen kann. Geschichte schuf damit eine grundlegende Möglichkeit zur Vollinklusion in eine funktional differenzierte und egalitäre Gesellschaft, für die Heterogenität kein Problem darstellt. Sie hat das Potenzial, den Referenzrahmen bereitzustellen, über den eine bestimmte Gruppe in einer Nation, die auch von anderen bewohnt wird, historisch ‚verwurzelt‘ werden kann.

In den Nationalstaat kann dann durch eine historisierte strukturelle Trennung von Staat und Nation ein Unterscheidungssystem eingeführt werden, in dem der Staat zwar egalitär agiert, die Nation jedoch nach ethnisch-kulturellen Unterscheidungskriterien zwischen einem indigenen ‚Wir‘ und ‚Immigranten‘ unterscheidet. Damit ist die funktional differenzierte Gesellschaft prinzipiell wieder hierarchisierbar, wenn auch nicht in politischer Hinsicht. Diese Hierarchisierung wird vielmehr auf der kulturellen Ebene wieder eingeführt, indem man über einen nationalistischen Diskurs „die unteilbare Einheit der Bevölkerungsgruppe proklamiert, die sich historisch in ein und demselben Staat zusammengeschlossen (hat)“ (Balibar 1990, 266).

7 In diesem Sinne kann der von Rösen diagnostizierte Ethnoszentrismus in der Meistererzählung eines Personenverbandes auch als Nationalismus beschrieben werden.

8 An dieser Stelle muss Nassehi kritisch entgegengehalten werden, dass Nationalität und Ethnizität nicht zwingend zusammenhängen. Nationalität ist stärker dem Begriff der Staatsangehörigkeit zuzuordnen, während die Ethnie sich ihrer selbst über ihren Nationalismus versichert, da dieser ihr die Rückbindung an ihre ‚kulturellen Wurzeln‘ ermöglicht.

Über den Begriff des ‚Immigranten‘ werden dann diejenigen erfasst, die zwar zum Staat, aber nicht zur Nation gehören (vgl. ebd.). Auf diese Weise kann nachträglich wieder eine „Ordnung der Blicke“ (Reich 1998) in die Gesellschaft eingeführt werden, indem über spezifische Kommunikationen Menschen sichtbar gemacht werden, die ansonsten in einer funktional differenzierten Gesellschaft unsichtbar bleiben würden.

Nationalismus und Ethnizismus können vor diesem Hintergrund als nachträgliche Ordnungskategorien in einer egalitär gestalteten Welt verstanden werden. Um diese Ordnung der Blicke zu stabilisieren und die Mitglieder der Nation mit ihren Wurzeln vertraut zu machen, bedarf es z. B. des Erziehungssystems, in dem diese Vorstellungen institutionell legitimiert vermittelt werden. Eine wichtige Funktion kommt in diesem Zusammenhang, so die These, dem Geschichtsunterricht zu. Im Folgenden wird ein Gedankengang aufgebaut, in dem Indizien dafür gesucht und diskutiert werden, dass der Referenzrahmen, in dem das historische Lernen in der Schule – aber auch in der Geschichtskultur der Nation – stattfindet, diesem Anliegen der Wiedereinführung von Inklusion und Exklusion in die eigentlich egalitäre (post-)moderne Gesellschaft, wenn auch vielleicht ungewollt, entspricht. Lieb gewonnene Imaginationen wie z. B. die des Stammbaumes zur Einführung in das Phänomen Geschichte und auch konsensfähige Paradigmen wie die des Geschichtsbewusstseins, der Geschichtskultur und der genetischen Sinnbildung geraten in diesem Zusammenhang in ein neues Licht.

Historische Bildung als Orientierungswissen von der Antike an bis heute

Die Frage, was Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht lernen sollen, wird angesichts stetig zunehmender Inhalte und konstant bleibender bis abnehmender Unterrichtszeit für das Fach Geschichte zunehmend prekär.

Verschärfend kommt hinzu, dass vor dem Hintergrund des Paradigmenwechsels in der Bildungspolitik, die eine Kompetenzorientierung innerhalb der Fächer fordert, die Frage der Inhalte paradoxerweise virulenter geworden ist, da bislang das Verhältnis zwischen Inhalten und Kompetenzen noch nicht konsensfähig geklärt ist. Die bildungspolitischen Bemühungen auf kultusministerieller Ebene, Vergleichbarkeiten zwischen den Ländern durch Standardisierungen sicherzustellen, kann in bestimmten Fächern, zu denen auch das Fach Geschichte zählt, allzu leicht in eine Vorstellung kanonisierter Inhalte führen. Wird die Kenntnis der Inhalte mit der Bildung von Menschen gleichgesetzt, zeigen sich v. a. im Bereich des historischen Denkens bedenkliche Sekundäreffekte.

Im Rahmen einer kontrovers geführten Debatte um die hessischen Bildungsstandards im Fach Geschichte im Jahr 2010 positionierte sich der Verband der Historikerinnen und Historiker Deutschlands, indem er die Aufgabe des Geschichtsunterrichts aktuell definierte: „Der Geschichtsunterricht dient mit der Vermittlung von historischem Orientierungswissen von der Antike bis zur Gegenwart nicht allein der historischen Bildung, sondern auch einer grundlegenden Allgemeinbildung.“⁹ Konkrete Aussagen zum Inhalt macht der Verband nicht, jedoch kann geschlossen werden, dass sich diese historische Allgemeinbildung wesentlich an der Geschichte Europas und seiner Regionen festmachen lässt. Der eng an den Historikerverband gebundene Geschichtslehrerverband hat hierzu ein konkretisierendes Curriculum veröffentlicht. Unter historischer Allgemeinbildung wird hier eine Einbindung in die „historische(n) Bilder, Begriffe und Vorstellungen“ verstanden, die „zum kulturellen und sprachlichen Allgemeingut gehören und ohne deren Verständnis eine störungsfreie Kommunikation nicht mehr gegeben ist“ (Verband 2007, 11). Folgerichtig erscheinen dann Inhalte, die sich an der europäischen Epocheneinteilung orientieren, in der Frühgeschichte beginnen und zunehmend auf die Geschichte Deutschlands und seiner Stellung in der Weltgemeinschaft zulaufen.¹⁰ Der vom Geschichtslehrerverband vorgestellte genetisch-chronologische Durchgang durch die Geschichte mit einer zunehmenden Fokussierung auf die Geschichte Deutschlands wird im Rahmen des vorliegenden Beitrags als eine nach wie vor gängige Pragmatik des Geschichtsunterrichts in Deutschland wahrgenommen. Unterstützt wird diese Form des Lernens durch die Gestaltung der Schulbücher, die diesem chronologischen Prinzip folgen. Auch wenn die Bildungspläne der Länder mittlerweile stark auf Standards und Kompetenzen fokussiert sind, folgen sie inhaltlich dennoch weitgehend dem genetisch-chronologischen Prinzip europäisch-deutscher Geschichte. Die Nation, dieser Eindruck kann im genetisch-chronologischen Geschichtsunterricht entstehen, scheint damit eine Organisationsform zu sein, die sich historisch durchgesetzt hat (vgl. Beer 2007, 8). Diese Erkenntnis lässt sich durch einen Blick in die Welt bestätigen: Überall dort, wo nach dem Ende des Kalten Kriegs Vielvölkerstaaten zerbrachen, wurden nationalstaatliche Bedürfnisse wach und in ethnischen Konflikten vielfach auch durchgesetzt. Bei der Gründung der Vereinten Nationen im Jahr 1945 unterzeichneten 50 Staaten das Vertragswerk, zu

9 http://www.historikerverband.de/fileadmin/_vhd/pdf/Stellungnahme_zu_Hess_Bildungsstandards.pdf, 16.11.2012.

10 http://www.geschichtslehrerverband.org/fileadmin/images/Bildungsstandards/Druckfassung/Standards_Druckformat__10.5.2011_.pdf, 16.11.2012.

Beginn des Jahres 2013 sind 193 Nationen Mitglied in der UN.¹¹ Damit scheint die Vorstellung hinfällig, der Nationalstaat habe ausgedient.¹²

Zur Allgemeinbildung beziehungsweise zum störungsfreien Zugang zur Kommunikation in unsere Gesellschaft gehört demnach ein spezifisches, auf eine bestimmte Nation und einen bestimmten Kulturraum hin zugeschnittenes historisches Orientierungswissen, welches in der Antike beginnt und damit zu den Anfängen, man könnte auch sagen, Wurzeln der eigenen Gegenwart zurückführt.

Die Art und Weise, wie der Mensch sich dann zwischen Vergangenheitsdeutung, Gegenwartserfahrung und Zukunftshoffnung positioniert, prägt sein Geschichtsbewusstsein und damit auch seine historische Identität (vgl. Rösen 2008, 186).

Geschichtsbewusstsein – kritische Anmerkungen zu einer Zentralkategorie historischer Bildung

Innerhalb der Geschichtsdidaktik als Wissenschaftsdisziplin hat sich der Begriff des ‚Geschichtsbewusstseins‘ als fundamentale Zentralkategorie des historischen Lernens durchsetzen können. Dies hing nicht zuletzt mit der sogenannten narrativistischen Wende in der Geschichtstheorie zusammen, die als spezifische Eigenart des historischen Denkens dessen narrative Struktur betonte und Geschichtsbewusstsein an sinnstiftende Zeiterfahrungen band. Auf diese Weise wurde es möglich, „nach der lebensweltlichen Verwurzelung“ (Rösen 2001, 2) von Menschen im Zusammenhang historischer Sinnbildungsprozesse zu fragen. Über das Geschichtsbewusstsein wird die Zeitvorstellung der Vergangenheit lebensweltlich relevant und damit optional wichtig für die Zukunft. Geschichtsbewusstsein markiert damit die Fähigkeit des Menschen, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft über die „Praxis des Erzählens“ (ebd., 9) in ein tragfähiges Kontinuum zu übersetzen. Indem Geschichte zur regulativen Idee historischer Identitätsbildung (vgl. Rösen 2008, 186) wurde, erhielt die funktional differenzierte Gesellschaft eine Kategorie, mit deren Hilfe sich der Einzelne im Zeitenlauf wieder in ein soziales Kontinuum einfügen konnte. Sich reflektiert in der Zeit zu bewegen kann

11 Vgl. <https://www.un.org/en/members/>, zuletzt aufgerufen am 2.2.2013.

12 Nach Michael Mann sind es v. a. die Europäer, die das Ende des Nationalstaates propagieren, weil sie durchaus bereit sind, einige ihrer nationalen Rechte an die Europäische Union abzutreten. Allerdings sieht er hier keine weltweite Entwicklung, sondern eher einen Sonderfall, der es den Europäern erlaubt, sich im globalen Wettbewerb besser zu behaupten. Nach Mann leben wir heute im Zeitalter der Nationalstaaten, da, wie er ausführt, der Nationalstaat eine Schlüsselrolle im Globalisierungsprozess einnimmt. Vgl. Mann 2006, 23-24.

somit als eine komplexe Denkstruktur von „Erinnerung und Erwartung“ (Rüsen 2001, 6) beschrieben werden, die sich in konkreten Handlungen niederschlägt. Erzählen wird im Kontext des Geschichtsbewusstseins als „intelligentes Handeln“ (ebd., 9) verstanden, indem gedeutete Erfahrungen das konkrete Handeln sowohl innerhalb des Handlungsverlaufs einer Geschichte als auch in den kulturellen funktionalen Zusammenhängen normativ ausrichten (vgl. ebd., 9). Geschichte wird damit zu einer besonderen Art des Denkens – sie verliert ihren „realen“ Anspruch und gerät in den Verantwortungsbereich der Gegenwart. Im Rahmen dieser Denktätigkeit werden schließlich die für das Geschichtsbewusstsein wesentlichen Funktionen realisiert: „Gemeinschaftsbildung, Formierung von Identität, Erschließung von Welt, Erzeugung von Sinn in der Form zeitspezifischer Deutungsmuster“ (ebd., 10).

Der Fähigkeit, ‚Sinn‘ zu bilden, kommt also in diesem Deutungsrahmen eine zentrale Bedeutung zu. Rüsen definiert ‚Sinn‘ in Bezug auf Geschichte als „eine Kohärenz von historischem Wissen und historischer Darstellung im Lebenszusammenhang ihrer Subjekte. [...] Er hat eine inhaltliche, eine formale und eine funktionale Komponente: Sinnvoll ist eine Geschichte, wenn sie (a) die Erfahrungen zeitlichen Wandels in der Vergangenheit mit einer übergreifenden Zeitverlaufsvorstellung organisiert, die aus den Geschäften der Vergangenheit Geschichte für die Gegenwart macht; (b) wenn sie diesen Zeitverlauf narrativ repräsentiert; und schließlich (c) wenn dieses narrativ präsentierte historische Wissen gegenwärtige Lebenspraxis hinsichtlich ihrer zeitlichen Dimension kulturell *orientiert*“ (Rüsen 2002, 11). Geschichtsbewusstsein und Kultur bedingen sich demnach gegenseitig – sie wirken rekursiv aufeinander ein, werden über das Erzählen von Geschichte miteinander gekoppelt und dabei funktional und normativ abgeglichen. Geschichte steht so in einem zuarbeitenden, legitimierenden und sinnstiftenden Zusammenhang mit der Gegenwart: Sie wird in einer Weise erzählbar gemacht, dass sie gegenwärtiges Handeln empirisch absichert. Gleichzeitig wird aber auch das Individuum über diese sinnstiftende Funktion der historischen Erzählung kulturell in ein Kollektiv eingebunden, im Rahmen dessen es eine historische Identität sowohl individuell als auch kollektiv entwickeln kann. Die historische Erzählung verwurzelt also das Individuum in seinem Kollektiv.

Die Frage, die sich an dieser Stelle aufdrängt, ist, woran sich die von Rüsen erwähnte übergreifende Zeitverlaufsvorstellung orientiert, schließlich muss es einen *Link* zwischen Individuum und Kollektiv geben. Rüsen diagnostiziert in einer zunehmend entzauberten und säkularisierten Welt die Nation als Schnittstelle zwischen beiden (vgl. ebd., 37). Das Konzept der Nation war geeignet, in Form einer historistischen Narration einen quasi-reli-

giösen Sinn (wo komme ich her – wo gehe ich hin) aufzubauen und diesen politisch zu wenden (vgl. ebd.; Völkel 2012a, 23-37). In den nationalistischen Entfesselungen des 19. und 20. Jahrhunderts geriet diese Form der historischen Meistererzählung in Verruf – war sie doch mit eine der Ursachen für ungebremsste Nationalismen mit all ihren verheerenden Folgen.

Dennoch hat man, schaut man sich die aktuelle Pragmatik des historischen Lernens genauer an, durchaus ein Déjà-vu-Erlebnis und dieses ergibt sich, so die These, aus der Koppelung des Geschichtsbewusstseins sowohl an das Narrativitätsparadigma wie auch an die daran gebundene übergreifende genetisch-chronologische Zeitverlaufsvorstellung.

Der Ethnizismus der genetisch-chronologischen Geschichtserzählung

In der Definition der historischen Sinnbildung ist deren kulturelle Orientierungsfunktion fest verankert. Geschichte und Kultur sind damit zu siamesischen Zwillingen geworden und sie bedürfen, um diese Funktion erfüllen zu können, einer bestimmten Struktur. Kultur wird im Zusammenhang mit Geschichte einerseits an die historische Erinnerung und andererseits an das kulturelle Gedächtnis einer bestimmten Gesellschaft gebunden (vgl. Rösen 2002, 45). In der Geschichtskultur finden sich alle Erinnerungen einer Gemeinschaft, die sich als ein historisches Kontinuum versteht und die in der Geschichtskultur ihre historischen Erfahrungen und Erinnerungen über das Gedenken ritualisiert (vgl. Ricoeur 2004, 54).

Unsichtbar eingelagert in diese Vorstellung einer über lange Zeiträume hinweg gewachsenen Gemeinschaft ist wiederum die Frage nach der mit ihr verbundenen übergreifenden Zeitverlaufsvorstellung und damit auch nach ihrer Erzählstruktur. Um eine für die jeweilige Gegenwart kulturell sinnstiftende, identitätsbildende und orientierende Vorstellung von Geschichte entwickeln zu können, bedarf es der genetisch-chronologischen Narration, die sich an den Historismus als historische Methode anlehnt, heute jedoch als ein „New Historicism“ (Rösen 2002, 43) auftritt, den man vielleicht auch als einen reflektierten, weil historisierten Historismus bezeichnen kann.

Rösen definiert den Historismus als Konkretisierung der disziplinären Matrix der Geschichte, weil nur über ihn historischer Sinn letztlich narrativ gebildet werden kann (vgl. ebd., 53). Er sieht diese Form der historischen Darstellung sowohl als eine Weiterführung der Aufklärung und zugleich als eine Form von Kritik an ihr mit dem Ziel, bürgerliche Leistungs- und Partizipationsansprüche politisch durchsetzen zu können. Da innerhalb dieser Theorie letztlich die Veränderungen sinnstiftend für die jeweiligen Gegen-

warten waren und sind, wird innerhalb der historistischen Tradition die evolutionäre Veränderung der Gesellschaft als konstitutiv markiert. Damit übersetzt der Historismus für Rüsen Geschichte methodisch (nicht darstellend) regelgeleitet in eine Form, die menschliches Handeln als konstitutiv weltverändernd über eine dann allerdings geschlossene Erzählung vermittelt. Das Verdienst der Postmoderne sieht Rüsen in der Dekonstruktion universeller Ansprüche der historistischen Narration des 19. Jahrhunderts. Gleichzeitig bekennt er sich jedoch zu dieser Form der aufgeklärten (vgl. ebd., 51) historiografischen Darstellung, mahnt aber an, stets deren Unabgeholtheit zur Sprache zu bringen, um „wechselseitige Anerkennung kultureller Differenzen“ (ebd., 152) als ein normatives Prinzip in der Gegenwart historisch erzählbar zu machen.

Der Historismus stellt für die aktuell anerkannte theoretische Konzeption der narrativen Struktur von Geschichte als einer Konzeption übergreifender Zeitverlaufsvorstellungen demnach bis heute paradigmatisch die Grundstruktur der Wissenschaftsdisziplin dar. Im Bezug auf das historische Lernen in der Schule erscheint es dann nur folgerichtig und wissenschaftsorientiert, dass der Geschichtsunterricht in der Ur- und Frühgeschichte beginnt und dann Schritt für Schritt (heute eher in großen Hüpfern von Insel zu Insel) bis zur Gegenwart voranschreitet.

Auch wenn die theoretischen Grundlagen zur Orientierungsfunktion von Geschichte ausgesprochen plausibel scheinen, enthalten sie dennoch für moderne Demokratien gravierende mehr oder weniger unterschwellige Problematiken. Diese werden von Rüsen durchaus selbstkritisch angesprochen und reflektiert. Die an den Kategorien Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur ausgerichteten Inhalte definieren nämlich „Zugehörigkeit und Abgrenzung“, sie setzen „das kollektive Selbst gegen ein Anderssein von Anderen“ und stecken „damit Beziehungssysteme unterschiedlicher Handlungssubjekte ab“ (Rüsen 2002, 209).

Damit liegen per definitionem sowohl in der Kategorie ‚Geschichtsbewusstsein‘ als auch in der Kategorie ‚Geschichtskultur‘ prinzipiell Elemente ethnozentrischer Grundüberzeugungen, die „Zugehörigkeit an scheinbar objektive naturale Kriterien binde(n)“ (ebd., 210).

Rüsen versteht unter Ethnozentrismus „die verbreitete kulturelle Strategie, kollektive Identität durch Unterscheidung der eigenen Gruppe von anderen so zu gewinnen, dass der soziale Raum des eigenen Lebens als gemeinsamer und vertrauter vom Raum des Lebens der Anderen substantiell unterschieden wird. Dieser Unterschied wird mit Werten aufgeladen, die das Selbstverhältnis positiv und das Anderssein der Anderen negativ bestimmen. [...] Diese Einteilung erfolgt in räumlicher und in zeitlicher Hinsicht zu-

gleich“ (ebd., 211).¹³ Erst die Zugehörigkeit zu einer bestimmten und definierbaren Geschichtskultur ermöglicht das, was wir historische Identität nennen, und diese wird nach wie vor über eine „Meistererzählung“ (ebd., 217) vermittelt, die sich an den Inhalten der Geschichte eines bestimmten Kollektivs, welches die Geschichtskultur definiert, ausrichtet. ‚Kultur‘ kann damit auch als ein ideologischer Begriff beschrieben werden, über den Machtverhältnisse zum Ausdruck gebracht werden. In der Geschichtskultur drückt sich die Dominanzkultur einer Gesellschaft in der Weise aus, dass sich die öffentliche Kultur geradezu selbstverständlich historisiert und damit ohne repressiven Druck Unterscheidungsmerkmale in kulturelle Artikulationen einführt, die zwischen ‚unserer‘ Kultur und der Kultur ‚der Anderen‘ zu unterscheiden weiß.¹⁴

Institutionelle Orte der Vermittlung dieser Meistererzählung sind einerseits die Schule und andererseits die Orte der Geschichtskultur. Folgerichtig kann dann der Historikerverband ein historisches Orientierungswissen verlangen und der Geschichtslehrerverband den Geschichtsunterricht in den Rahmen der Implementierung einer „störungsfreien Kommunikation“ innerhalb einer Kultur- und Sprachgemeinschaft einordnen; und in der Geschichtsdidaktik ist der Begriff der „Basisnarrationen“ (Mayer 2012, 382, 385) dann plausibel.

Damit kommt der Art und Weise, wie Geschichte unterrichtet wird, deutlich eine gesellschaftliche Differenzierungsfunktion zu, die den ‚Anderen‘ sichtbar macht. Hierfür wird auf den für Ethnizismus und Nationalismus so wichtigen Kulturbegriff Bezug genommen, der an eine wichtige und folgenreiche Metapher, die der Wurzel, gebunden wird.

Geschichte und die Metapher der Wurzel

Mit Beginn des Geschichtsunterrichts lernen die Schülerinnen und Schüler, dass jeder Mensch eine Geschichte hat und in Geschichte eingewoben ist. Ein gängiges Bild, mit dem diese Vorstellung imaginiert werden kann, ist das des Stammbaumes: Kinder entwickeln ihren Familienstammbaum und erfahren dabei, dass sie in eine lange Kette von Ahnen, ihre Vorfahren, eingebunden sind. Geschichte wird dabei als eine Generationenfolge vorgestellt, deren vorläufig letztes Glied man selbst ist. Der Stammbaum der Familie wird, analog zum Begriff, an die Metapher des feste im Boden verwurzelten

13 Diese Definition Rütens korrespondiert mit denen der Ethnizismusforschung, auf die im Verlauf des Beitrags noch genauer eingegangen wird.

14 Vgl. zum Begriff der Dominanzkultur: Rommelspacher 1998, 9-38.

Baumes gekoppelt: Der Aha-Effekt, der sich hier einstellen kann, ist, dass diese Vorfahren über die Genealogie die eigenen Wurzeln darstellen.

Einführung

Geschichte begegnet uns ... in der Familie

Wer gehört alles zu unserer Familie?

Eine Familie besteht aus mehreren Generationen

In der Abbildung 8.1 erfahren wir etwas über die Familie des Komponisten Georg Friedrich Händel. Wir sehen, dass er am 23. 2. 1685 in Halle geboren wurde und am 14. 4. 1759 in London starb. Wir können auch die Namen, die Geburts- und Todestage seiner Eltern ablesen und erfahren, dass sein Vater Arzt von Beruf war. Weiter sehen wir Angaben über seine Großeltern und die weiteren Vorfahren.

Für die zeitliche Einordnung der Familienmitglieder verwendet man den Begriff „Genera-

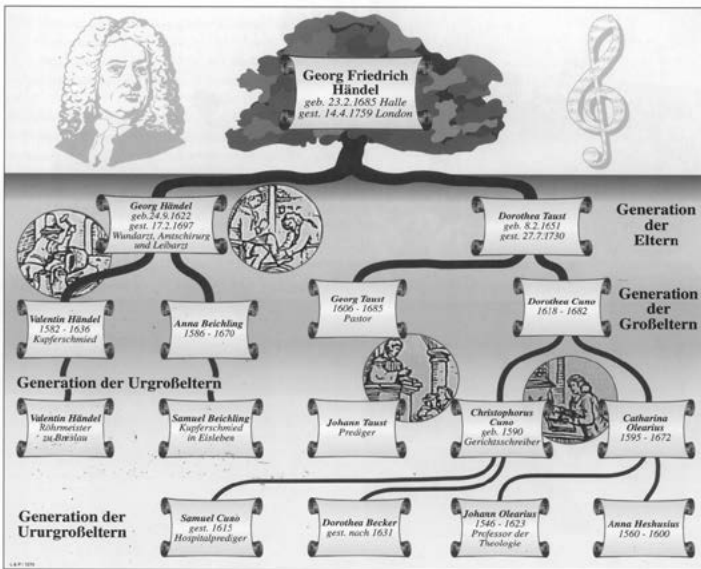
tion“. Man spricht von der Eltern-, der Großeltern- und so weiter.

Eine solche Darstellung nennt man „Stammbaum“. Von der gegenwärtigen Generation verzweigt sich die Familie immer weiter, solange man etwas über seine Vorfahren erkunden kann.

1 Du hast 2 Eltern, 4 Großeltern, 8 Urgroßeltern. Für den Abstand der Generationen nehmen wir 25 Jahre an. Versuche herauszufinden, wie viele Personen vor 100 Jahren mit dir verwandt sind, wie viele vor 200 Jahren. Eine Skizze wie der Stammbaum von Händel kann dir dabei helfen.



Generation = Unterscheidung der Abstammung in Familien. So bezeichnet man auch Menschen einer Altersstufe.



8.1 Stammbaum des Komponisten Georg Friedrich Händel.

Geschichte konkret 1. Ein Lern- und Arbeitsbuch für die Klassen 5/6, Baden-Württemberg, Braunschweig 2004, S. 8.

Mit dieser durchaus gängigen Einführung in das historische Lernen wird gleich zu Beginn des Geschichtsunterrichts die Vorstellung erzeugt, dass Geschichte etwas ist, das Menschen verbindet. Die Entwicklung des Stamm-

baumes der eigenen Familie lässt die Vorstellung zu, dass man mit seinen Vorfahren durch Blutsbande verbunden ist. Wird der Stammbaum nun als eine Analogie für das Phänomen Geschichte herangezogen, lassen sich Vorstellungen imaginieren, die Geschichte an eine Generationenfolge binden, womit diese sofort genealogisch assoziiert werden kann. Problematisch ist an dieser Stelle, dass ein biologisches Phänomen (Familienbande lassen sich über DNA-Strukturen zweifelsfrei nachweisen) auf ein kulturelles Phänomen, nämlich Geschichte, übertragbar wird, welches damit biologisiert werden kann. Über Geschichte wird nämlich eine Abstammung deutlich gemacht, so kann geschlossen werden. Diejenigen, die die gleiche Geschichte haben, gehören demnach zusammen. In der gegenwärtigen Welt können wir diese Personenverbände, die die gleiche Geschichte haben, problemlos definieren: Es sind die (Staats-)Nationen, die dem Personenverband ihren Namen geben. Deutsche haben eine deutsche Geschichte, Franzosen eine französische und so fort. Gestützt wird diese Vorstellung durch einen Unterricht, dessen Inhalte sich tatsächlich zunehmend auf die eigene Nation zuspitzen: Im Geschichtsunterricht erfahren wir, wie es dazu gekommen ist, dass wir heute Deutsche sind, und mit welchen Verpflichtungen und Verantwortungen aus der deutschen Geschichte heraus man heute in der Welt umgehen muss. Geschichte bedeutet demnach ähnlich wie die Familiengeschichte Privileg und Verpflichtung aufgrund einer imaginierten nahen Verwandtschaft. Auf der Ebene der Nation, die dem Wortstamm nach eine Abstammungsgemeinschaft darstellt, heißt die Familie mit der langen Geschichte dann Ethnie. Diese Ethnie ist fest im Boden ‚verwurzelt‘, dem Territorium der (Staats-) Nation, so kann geschlossen werden, und auch in der Geschichte, in der von der Abstammungsgemeinschaft erzählt wird. Über die Metapher der Wurzel werden Gemeinschaften nach innen hin homogenisiert als ein einheitlicher Verband (vgl. Gellner 1999, 120). Wurzeln statten den Menschen mit „Kraft und Authentizität“ (ebd., 122) aus – Geschichte wird damit zur Quelle identitätsstiftender Authentizität, sie verwurzelt den Menschen lebensweltlich, wie Rösen dies formuliert (vgl. Rösen 2001, 2). Gleichzeitig erlaubt die Metapher des Stammbaums eine positivistische Grundtendenz: So, wie meine Familie „wirklich“ ist, so ist auch die „super-family“ (Horowitz 2009, 6-7), die ethnische Gemeinschaft einer Nation, „wirklich“. Nation und Ethnie, die kulturell hervorgebrachte, damit historisierbare und in der Konsequenz nur imaginierbare Gemeinschaften sind (vgl. Anderson 1996; Gellner 1999), werden auf diese Weise „wirklich“ gemacht, denn sie sind mit lebenden Menschen bevölkert, die in eine klare Verpflichtung gegenüber den Vorfahren eingebunden sind. Geschichte bindet, wenn sie an die Metapher der Wurzel gebunden wird, auf diese Weise durch eine übergreifende Zeitvor-

stellung Menschen identitätsstiftend aneinander, so wie Blutsbande eine Familie aneinander binden. Geschichte als übergreifende, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft umfassende Zeitvorstellung, wird damit zum ‚Lebenssaft‘ eines Personenverbandes, der Nation – aber, wenn gewollt, auch des Europabaumes (vgl. Orgovanyi-Hanstein 2005). Und dieser historische Lebenssaft ist ‚dicker‘ als die weniger dicken Bande, die einen mit den Menschen verbinden, die als Zugewanderte ebenfalls das Territorium der eigenen Nation bewohnen. Sie genießen in Nationen, die alle als Staatsnationen organisiert sind, als Staatsbürger zwar den gleichen Schutz und die gleichen Rechte wie alle anderen Bewohner des Territoriums. Zur Nation aber gehören sie unter bestimmten Umständen nicht – und diese Umstände können definiert werden: Kommt es z. B. zu Krisen, stehen sich die Mitglieder der durch die gemeinsame Geschichte verbundenen Nation näher.¹⁵

Weil sich die Zugewanderten aufgrund ihrer eigenen langen Geschichte nicht ‚störungsfrei‘ in den geschichtskulturellen Raum der Majorität einbinden lassen, haben sie als Minderheit nur noch eine Genealogie als „insame Figur“ (Bhabha 2011, 207). Sie sind innerhalb der Dominanzkultur „Menschen ohne Geschichte“¹⁶, denn ihre Geschichte wird in der Mehrheitsgesellschaft nicht thematisiert und damit sind sie letztlich auch Menschen ohne Wurzeln. In einer Vorstellungswelt jedoch, in der die Wurzeln einen Menschen erst mit Identität und Authentizität ausstatten, ist der Bürger ohne Geschichte ein Bürger ohne Wurzeln und damit letztlich ein Mensch ohne klar definierbare Identität. Und nicht nur das: An die Wurzelmetapher ist gleichzeitig auch die Vorstellung von Zivilisation gebunden. Wer in einer Nation verwurzelt ist, ist damit auch gleichzeitig zivilisiert, was im Umkehrschluss bedeutet, dass dem Kosmopoliten, dem Menschen, der „in der Welt zu Hause ist“, etwas Unzivilisiertes anhaftet (vgl. Balibar 1990, 78). Da der Begriff der Zivilisation eine Selbstbeschreibung der Europäer im Bezug auf ihre vermeintliche kulturelle Überlegenheit markiert (vgl. Banton 1996a, 256), stellt sich die Frage, wie hilfreich die Wurzelmetapher in heterogenen Gesellschaften überhaupt ist. Bemerkenswert ist an dieser Stelle auch, dass der Begriff der ‚Wurzellosigkeit‘ zentral in die nationalsozialistische Propaganda gehörte, mit der diese den ‚Intellektuellen‘ als absolut ‚undeutschen‘

15 Vgl. z. B. Aussagen von Bundesinnenminister Friedrich: http://www.faz.net/s/Rub-594835B672714A1DB1A121534_f010EE1/Doc-E9E19C5EABACD46038A2B52708016_f5DF-ATpl-Ecommon-Scontent.html, zuletzt aufgerufen am 1.4.2011), oder vom CDU-Fraktionsvorsitzenden Volker Kauder: <http://www.abendblatt.de/politik/deutschland/article2252012/Kauder-Muslime-gehoren-zu-Deutschland-der-Islam-nicht.html>, 30.5.2012

16 In Anlehnung an: Wolf, Eric R. (2010): *Europe and the People Without History*. Berkeley, Los Angeles.

Typ markierte: „Er war: ‚abstrakt‘, ‚instinktlos‘, ‚kalt‘, ‚blutleer‘, ‚krank‘, ‚wurzellos‘, ‚verbildet‘, allemal brillenbewehrt, ‚jüdisch‘, ‚zersetzend‘, ohne ‚gesunden Menschenverstand‘, ein ‚Neinsager‘ [...]“ (Bering 2010, 6). Allein schon die historischen Bezüge lassen die Wurzelmetapher außerordentlich fragwürdig erscheinen, da mit ihr auch antisemitische Einstellungen aufgerufen werden können. Darüber hinaus hat die Vorstellung eines entwurzelten Menschen bis heute einen negativen Beigeschmack und kann (nicht: muss) leicht auch mit moralischem Verfall assoziiert werden (vgl. Gellner 1999, 122).

Im Geschichtsunterricht werden die Herkunftsgeschichten der zugewanderten Schülerinnen und Schüler als orientierende übergreifende Zeitverlaufsvorstellungen nicht mit den gleichen Sinnbildungsangeboten unterrichtet wie die Geschichte der deutschen Kinder. Damit haben diese Kinder keine Möglichkeit, sich gleichberechtigt zur Mehrheitsgesellschaft in ihrer Kultur zu verwurzeln. Vielmehr erleben sie über den Geschichtsunterricht eine offensichtliche Hierarchisierung als Menschen im Staat: Weil sie die Menschen ohne Geschichte sind, können sie in Kommunikationen jederzeit sichtbar gemacht werden.¹⁷ Damit aber ist, wie im Folgenden gezeigt werden soll, die Grenze zu rassistischem Denken überschritten (vgl. Smith 2012, 43-44).

Rassismus – kein Bildungsproblem, sondern eine bestimmte Art zu denken

An dieser Stelle kann der Einwand erhoben werden, dass das Nicht-Thematisieren der Geschichten der Zugewanderten in einem Staat nicht zwingend an eine Verabsolutierung der eigenen ethnischen Gemeinschaft gebunden ist. Schließlich ist jeder Zugewanderte, der sich auf die deutsche Geschichte in einer Weise einlässt, dass er diese als historisches Orientierungswissen in seine Allgemeinbildung so eingebaut hat, dass er an der Kommunikation der Gesellschaft störungsfrei teilnehmen kann, als Bürger der Nation willkommen.

Anthony Smith wie Erienne Balibar erkennen allerdings auch in einer solchen Haltung nationalistisches Denken: In Staatsbürgernationen, die sich eigentlich als ein freiwilliger Zusammenschluss von Menschen definieren, wird von den Zugewanderten, die die gleichen Rechte und Pflichten wie die

17 Vgl. zum Phänomen des Sichtbarmachens von Menschen in Kommunikationen die Ausführungen Luhmanns zur Asymmetrie des Sehens. Hier geht es um die Frage, wem in der Kommunikation eine größere Kontinuität zum Ursprung zuerkannt wird. Dieser erhält in der Kommunikation dann auch den Vorrang. Vgl. Luhmann 2003, 15-62.

Einheimischen wollen, verlangt, dass sie sich die Hochsprache auch im Bezug auf implizite Regeln aneignen, dass sie die Geschichte und Literatur der aufnehmenden Nation kennen und verinnerlichen, dass sie deren Bräuche annehmen und auch die politischen Symbole und Institutionen erkennen und anerkennen (vgl. ebd.; Balibar 1990, 267). Die Zugewanderten sollen sich also „störungsfrei“ in die kulturelle Kommunikation der Aufnahmegesellschaft integrieren. Man erwartet von ihnen eine bedingungslose Assimilation, man könnte sagen, nur noch der Name solle an ihre fremde Herkunft erinnern (vgl. Sarrazin 2010, 404-408).¹⁸

Aber auch hier wird Geschichte erneut zum Problem: Es geht eben doch wieder um Wurzeln. Die Zugewanderten sollen sich von ihren originären Wurzeln lösen und sich (quasi wie beim Einheiraten in eine neue Familie) in den neuen Kulturbereich so eingliedern, dass sie als Fremde nicht mehr auffallen. Was von ihnen verlangt wird, ist nicht mehr und nicht weniger als der Bruch mit ihrer Herkunftskultur, um eine neue Identität anzunehmen, was aber als zumutbar und auch leistbar angesehen wird. Da die Wurzelmetapher jedoch auch hier latent mitschwingt, können sich die Assimilierten aber nie ganz sicher sein, ob nicht doch irgendwann ein ethnischer Nationalismus aus einer dieser Wurzeln sprießt, der sich gegen sie richtet. Historische Beispiele dafür gibt es genügend. Schaut man sich nämlich die gemeinschaftsstiftenden Elemente der Nation an, sieht man, dass hier ethnische, religiöse und sprachliche Merkmale genauso hinzugehören wie die kulturellen Gemeinsamkeiten und die gemeinsamen historischen Erinnerungen (vgl. Wiegel 1995, 41). Zugewanderte aber können sich diese Erinnerungen dauerhaft nur entleihen (vgl. Georgi 2003). Damit bleiben sie prinzipiell doch die Wurzellosen. An dieser Stelle wird der innere reziproke Zusammenhang von Rassismus und Nationalismus deutlich.

Obwohl Nationalismus und Rassismus formal voneinander zu unterscheiden sind, hängen sie dennoch für Balibar kausal miteinander zusammen. In dem Maße nämlich, wie der Nationalstaat über andere Gesellschaftsformen siegt und über die fiktive Herstellung einer verwurzelten Ethnie eine kulturelle Einheit imaginiert, verbindet er sich mit dem Rassismus als einem dann auf die Minoritäten nach innen und die ‚Anderen‘ nach außen gerichteten Blick, der diese als ‚Anderer‘ kenntlich macht, worüber sich

18 In der Ethnizismus- und Rassismusforschung wird eine Vorstellung von Assimilation, die auf zunehmend kulturell-nationale Gleichartigkeit abhebt, jedoch als „Übersimplifizierung“ beschrieben. Nach einem solchen Verständnis passt sich eine Minorität einer Majorität an und geht in dieser auf, ohne dass jene sich verändern müsste. Soziologisch gesehen sind Assimilationsprozesse jedoch erheblich komplexer und bewirken Veränderungen auf beiden Seiten. Vgl. Banton 1996b, 43-45.

dann das Selbst innerhalb der ethnischen Zugehörigkeit konzipieren kann (vgl. Balibar 1990, 68). Dieses ethnische Selbst erfüllt eine wichtige stabilisierende Funktion im Leben von Menschen, indem es auf einer gesellschaftlichen Ebene ein Äquivalent zur Familie darstellt, weshalb die Ethnie in der Ethnieforschung auch als „super-family“ (Horowitz 2009, 7) bezeichnet wird. Damit kann über den Begriff der Ethnie eine ‚In-Group‘ markiert werden, die einen inkludierenden Charakter hat. In der Sozialanthropologie wird „Ethnie“ als eine Bezeichnung verstanden, worüber sich Gruppen selbst definieren, indem sie sich gegenüber anderen Gruppen als unterscheidbar wahrnehmen (vgl. Eriksen 2009, 28). Interessant an dieser Stelle ist aber, dass diese Binnenperspektive fundamental mit einer gerichteten Außenwahrnehmung verknüpft werden kann, die das ethnische Eigene nicht automatisch, wie es durchaus möglich wäre, an einem gleichwertigen ethnischen Anderen abgleicht. Vielmehr erlaubt es der ethnisch geprägte Diskurs, wenn er auf kulturelle Differenzen abhebt, dieses ‚Anderer‘ als ein physisch Anderes zu markieren, womit, so z. B. die Definition von Michael Banton, eine andere Kategorie notwendig wird, die das ethnische ‚Wir‘ qualitativ von einem kategorial zu unterscheidenden ‚Sie‘ abhebt. Diese Kategorie der Abgrenzung wird, so Banton, über eine rassistische Denkweise hergestellt (vgl. Banton 1989, 23-28). Rassismus wäre demzufolge eine Möglichkeit zur Bezeichnung und Exklusion der ‚Anderen‘, indem diese sichtbar gemacht werden. Gleichzeitig geschieht eine Aufwertung und Inklusion des ‚Eigenen‘. Diese Form des Rassismus artikuliert nun nicht mehr nur biologische, sondern als unvereinbarer markierte kulturelle Unterschiede. Kulturvermischung wird in diesem Referenzrahmen als der „geistige Tod der Menschheit“ (Wiegel 1995, 65) verstanden, dem es unter allen Umständen entgegenzuwirken gilt. Der in diesem neuen Gewand auftretende Rassismus wird auch als „Neorassismus“ (Ebd.)¹⁹ bezeichnet. Hier wird nicht die soziale und historische Heterogenität des Volkes in den Mittelpunkt gestellt, sondern die ‚wesensmäßige‘ – heute sagen wir kulturelle – Einheit einer bestimmten Gruppe, die dann sozusagen die Urgruppe der Nation ist. Da diese aber nicht formal definiert werden kann (wer weiß schon zu sagen, wie die kulturelle Identität der echten Staatsbürger sichtbar gemacht werden könnte), verfährt man umgekehrt: Indem die „falschen Staatsangehörigen“ definiert und sichtbar gemacht werden, vergewissern sich die „echten Staatsangehöri-

19 Auch in diesen Referenzrahmen sind biologische Unterscheidungen eingelagert, werden aber den kulturellen Unterschieden untergeordnet. Etienne Balibar spricht in diesem Zusammenhang von einem „Rassismus ohne Rassen“. Hier kommt es zu einer Verabsolutierung der kulturellen Identität und dem Beharren auf Differenzen. Vgl. Wiegel 1995, 65.

gen“ ihrer selbst (vgl. Balibar 1990, 77).²⁰ Eine Form dieser Sichtbarmachung ist, so die hier vorgestellte These, das Abschneiden der Immigranten von ihren (historischen und kulturellen) Wurzeln, indem die (historischen und kulturellen) Wurzeln der Dominanzkultur überbetont werden.

Damit aber wäre Rassismus kein Phänomen fehlender Bildung (vgl. ebd., 266), sondern die Konsequenz einer bestimmten Art, historisch zu denken.

Rassistischem Denken kann dann auch nicht mit mehr (!) Bildung begegnet werden, sondern nur, indem Menschen ihre Bildung dafür nutzen, ihr Denken zu ändern und in der Folge davon auch ihre Kommunikationen. Das aber würde bedeuten, dass sie zur Stabilisierung ihrer Identität auf andere Konzepte zurückgreifen müssten als auf das der Geschichte und der Nation. Denn alles, was Geschichte (und in der Folge Nation) ist, ist ein Konstrukt, und wer eine konstruierte Identität hat, so die These, der muss dieses Konstrukt mit Zähnen und Klauen verteidigen, will er sich nicht selbst verlieren.

Epilog

Geschichte hat, so wurde aufgezeigt, eine klar definierte gesellschaftliche Differenzierungsfunktion und in diesen Zusammenhang gehört dann auch die Vermittlung von Geschichte hinein. Historisch gesehen war der Sinnverlust, der mit dem Verlust der religiösen Sicherheiten einherging, außerordentlich gravierend, denn gleichzeitig mit den religiösen Bindungen zerfielen auch die gesellschaftlichen Stabilisierungskonzepte. Daher war es nur folgerichtig, wenn die Menschen nach neuen Sicherheiten suchten, von denen her sie sich als authentisch wahrnehmen konnten. Diese Funktion haben sie der neuen politischen Ordnung übertragen, die sie in einer Art und Weise historisierten, dass solche Authentifizierungen möglich wurden:

Sie ‚erfanden‘ in der gleichen Zeit, als sich die Nationen entwickelten und die Gesellschaften sich funktional differenzierten, ‚die Geschichtswissenschaft‘ als neue Möglichkeit individueller wie kollektiver Selbstvergewisserung.²¹

Über die Geschichtsschreibung wurde es möglich, ein bekanntes Prinzip, nämlich das der sozialen Differenzierung, als Unterscheidungsmerkmal der ‚alten Zeit‘ in die neue Zeit hinüberzuretten. Dieses kleidete man allerdings

20 Für Balibar sind die Begriffe ‚Immigranten‘, ‚Migranten‘ oder ‚Zugewanderte‘ Ersatzbegriffe für die Menschen, die früher unter dem Begriff der ‚Rasse‘ marginalisiert wurden. Vgl. ebd., 264 und 266.

21 Im Rahmen der Systemtheorie wird die Wissenschaft als ein eigenes Funktionssystem der modernen Gesellschaft beschrieben. Vgl. Luhmann 1992.

in ein neues Gewand: in das der Kultur, worüber die soziale Differenzierung nun wieder als Stabilitätsgarant gesellschaftlich relevant werden konnte.

Geschichte erscheint in diesem Rahmen als eine besondere Form des Denkens, indem sie es erlaubt, über die Vorstellung des Ursprungs Personenverbände zu privilegieren, die sich als ein ethnisches Selbst wahrnehmen können. Damit kann Geschichte aber auch als Nebeneffekt rassistisches Denken erzeugen, wenn sich nämlich die Ethnie kategorial von ‚den Anderen‘ unterscheiden möchte. Diese Notwendigkeit der kategorialen Unterscheidung hängt an der Vorstellung der Kultur. Will man nicht in einen kulturellen Relativismus verfallen, müssen die Werte so bestimmt werden, dass sie das Eigene höher achten als das der Anderen.²²

Eine Gesellschaft, die nationalistischem, ethnizistischem und rassistischem Denken kategorisch entgegentreten möchte, sollte sich daher, so die These, über ihr Selbstverständnis als ‚historisch geworden‘ neu Gedanken machen. Denn wenn Geschichte eine besondere Art des Denkens ist, dann kann man diese Art des Denkens auch ändern, wenn man das möchte (vgl. Völkel 2011). Damit verbunden scheint eine veränderte Einstellung zur Geschichte: Nicht mehr die orientierende übergreifende Zeitlaufsvorstellung sollte im Mittelpunkt stehen. Wie gezeigt wurde, ist in dieser der Irrtum ethnischer Exklusivität enthalten, verborgen im Begriff der historischen Identität.

Aber auch ohne die Vermittlung einer übergreifenden Zeitlaufsvorstellung kann Geschichte bei der Herausbildung authentischer Persönlichkeiten durchaus hilfreich sein: Wird sie als ein sekundärer Erfahrungsraum erschlossen, können Menschen ihre Handlungen in der Gegenwart empirisch absichern, indem sie die Erfahrungen von Menschen vergangener Zeiten verstehend beobachten, um daraus Optionen für ihr eigenes Handeln abzuleiten (vgl. Völkel 2012b, 37-39). In der Folge erscheint dann auch die Herkunft eines Menschen nicht mehr wichtig, sondern nur noch die gemeinsame Gegenwart und mögliche gemeinsame Zukunft.

22 Vgl. hierzu auch die Debatten um die europäische Werteordnung, die sich im Wesentlichen daran orientiert, welche Grenzen gezogen werden müssen, um diese zu schützen. Vgl. Schiffauer 2008, 11.

Referenzen

- Anderson, Benedict (1996): Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts. Frankfurt/M.
- Balibar, Etienne (1993): Rassismus und Nationalismus. In: Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel: Rasse. Klasse. Nation. Ambivalente Identitäten. Tübingen.
- Banton, Michael (1989): Racial Consciousness. New York.
- Banton, Michael (1996a): Native Peoples. In: Cashmore, Ellis: Dictionary of Race and Ethnic Relations. London, New York, S. 256-257.
- Banton, Michael (1996b): Assimilation. In: Cashmore, Ellis: Dictionary of Race and Ethnic Relations. London, New York, S. 43-45.
- Baraldi, Claudio (1997b): (Aus-) Differenzierung. In: Baraldi, Claudio/Corsi, Giancarlo/Esposito, Elena: GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt/M.
- Baraldi, Claudio (1997b): Gesellschaftsdifferenzierung. In: Baraldi, Claudio/Corsi, Giancarlo/Esposito, Elena: GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt/M.
- Bhabha, Homi K. (2011): Die Verortung der Kultur. Tübingen.
- Beer, Mathias (2007): Einführung. In: Ders. (Hrsg.): Auf dem Weg zum ethnisch reinen Nationalstaat? Europa in Geschichte und Gegenwart. Tübingen.
- Bering, Dietz (2010): „Intellektueller“: Schimpfwort-Diskursbegriff-Grabmal? In: bpb (Hrsg.): APuZ 40/2010, Themenheft „Intellektuelle“, S. 5-12.
- Corsi, Giancarlo (1997): Inklusion/Exklusion. In: Baraldi, Claudio/Corsi, Giancarlo/Esposito, Elena: GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt/M.
- Eriksen, Thomas H. (2009): Ethnicity, Race, Class and Nation. In: Hutchinson, John/Smith, Anthony D. (Hrsg.): Ethnicity. Oxford, New York.
- Gellner, Ernest (1999): Nationalismus. Kultur und Macht. Berlin.
- Gellner, Ernest (2006): Nations and Nationalism. Oxford.
- Georgi, Viola (2003): Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland. Hamburg.
- Horowitz, Donald (2009): Symbolic Politics and Ethnic Satus. In: Hutchinson, John/Smith, Anthony D. (Hrsg.): Ethnicity. Oxford, New York.
- Luhmann, Niklas (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.
- Luhmann, Niklas (2003): Frauen, Männer und George Spencer Brown. In: Paseo, Ursula/Weinbach, Christine (Hrsg.): Frauen, Männer, Gender Trouble. Systemtheoretische Essays. Frankfurt/M., S. 15-62.
- Mann, Michael (2006): Globalization, Macro-Regions and Nation-States. In: Budde, Gunilla/Conrad, Sebastian/Janz, Oliver (Hrsg.): Transnationale Geschichte. Themen, Tendenzen und Theorien. Göttingen, S. 21-31.
- Mayer, Ulrich/Gautschi, Peter/Bernhardt, Markus (2012): Themenbestimmung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. In: Barricelli, Michele/Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 1. Schwalbach/Ts., S. 378-404.

- Nassehi, Armin (1999): Differenzierungsfolgen. Beiträge zur Soziologie der Moderne. Wiesbaden.
- Reich, Kersten (1998): Die Ordnung der Blicke. Bd. 1 und 2.
- Renan, Ernest (1993): Was ist eine Nation? In: Jeismann, Michael (Hrsg.): Grenzfälle. Über alten und neuen Nationalismus. Leipzig.
- Ricoeur, Paul (2004): Gedächtnis, Geschichte, Vergessen. München.
- Rommelspacher, Birgit (1997): Rassismus und Nationalismus in Deutschland. In: Caglar, Gazi (Hrsg.): Rassismus und Nationalismus in West- und Osteuropa. Institut für Interkulturelle Forschung. München, S. 43-57.
- Rommelspacher, Birgit (1998): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin.
- Rüsen, Jörn (2001): Geschichtsbewusstsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. Köln, Weimar, Wien.
- Rüsen, Jörn (2002): Geschichte im Kulturprozess. Köln, Weimar, Wien.
- Rüsen, Jörn (2008): Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurecht zu finden. Schwalbach/Ts.
- Sarrazin, Thilo (2010): Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen. München.
- Schiffauer, Werner (2008): Parallelgesellschaften. Wie viel Wertekonsens braucht unsere Gesellschaft? Für eine kluge Politik der Differenz. Bielefeld.
- Schulze, Hagen (2004): Staat und Nation in der europäischen Geschichte. München.
- Smith, Anthony D. (2010): Nationalism: Theory, Ideology, History. Cambridge, Malden.
- Verband der Geschichtslehrer Deutschlands [VdGD] (2007): Bildungsstandards Geschichte. Rahmenmodell Gymnasium, 5.-10. Jahrgangsstufe. Schwalbach/Ts.
- Völkel, Bärbel (2011): Immer mehr desselben? Einladung zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem chronologischen Geschichtsunterricht. In: GWU 62, 2011, H. 5/6, S. 353-362.
- Völkel, Bärbel (2012a): Man sieht nur mit dem Herzen gut!? – Was hat Thilo Sarrazins Angst um Deutschland mit Geschichte zu tun? Kritische Überlegungen zur Sinnbildung über Zeiterfahrung. In: Büttner, Gerhard. u. a. (Hrsg.): Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik. Band 2: Kirchengeschichte. Hannover.
- Völkel, Bärbel (2012b): Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. In: Baricelli, Michele/Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts. Band 2. Schwalbach/Ts., S. 37-49.
- Wehler, Hans-Ulrich (2007): Nationalismus. Geschichte, Formen, Folgen. München.
- Wiegel, Gerd (1995): Nationalismus und Rassismus. Zum Zusammenhang zweier Ausschließungspraktiken. Köln, S. 41.
- Wolf, Eric R. (2010): Europe and the People Without History. Berkely, Los Angeles.