

Thementeil

Johanna Ahlrichs, Felicitas Macgilchrist

Medialität im Geschichtsunterricht: Die Rolle des Schulbuchs beim Vollzug von ‚Geschichte‘

Zusammenfassung

Beruhend auf ethnographischer Forschung beschreibt dieser Beitrag zwei alltägliche Medienpraktiken, die das, was im schulischen Kontext als ‚Geschichte‘ bezeichnet wird, performativ hervorbringen. (1) Vergegenständlichen: Beim Lesen im Geschichtsunterricht wird eine körperliche Distanz zum Buch eingenommen; dabei werden die abgedruckten Inhalte als „etwas Handfestes“ mit vermeintlichem Wahrheitscharakter vollzogen. (2) Segmentieren: Durch das Aufteilen und Bereiche-Markieren bei der Schulbuchnutzung werden ‚Geschichte‘ als segmentierbar, Ereignisse und Prozesse als dekontextualisiert und in sich geschlossen hervorgebracht. Die Medienspezifität des gedruckten Schulbuchs hat – so eine These dieses Beitrags – eine konstitutive politische Wirkkraft im Geschichtsunterricht, welche die Modalitäten des Denkens, Wahrnehmens und Kommunizierens von bzw. über Autorität und sozialer Ordnung prägen kann.

Schlagwörter: Bildungsmedien, Diskursforschung, Ethnographie, Geschichtsunterricht, Materialität, Medialität, Schulbuch, sozio-materielle Analyse

Mediality in History Education: The Role of the Textbook in “Doing History”

Drawing on ethnographic research, this paper describes two media practices which enact what is called ‘history’ in a school context. (1) Thingification: When students read in class they adopt a bodily distance to the textbook; the textbook becomes ‘something physical’ which exudes truthfulness. (2) Segmentation: By marking and segmenting space on the pages, the students’ bodies enact history as something which can be segmented, events and processes as decontextualized and autonomous. Overall, the paper suggests that the specific mediality of the printed history textbook has a political ‘effectfulness’ in history education. This not only presents specific topics and issues as particularly relevant, but also shapes broader modalities of perceiving, thinking and communicating about authority and social orderings.

Keywords: educational media, discourse studies, ethnography, history education, materiality, mediality, textbooks, socio-material analysis

Einleitung

Was bedeutet es, wenn Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht mit Schulbüchern arbeiten? Was für eine Art von ‚Geschichte‘ wird in Praktiken des Lesens, Blätterns oder Abschreibens hervorgebracht und welche potentielle, politische Wirkkraft entfaltet sich dabei? Diesen Fragen widmet sich der vorliegende Beitrag. Er basiert auf ethnographischer Forschung zu sozio-materiellen Schulbuchpraktiken im Geschichtsunterricht. Damit verortet er sich als Teil der aktuellen, wie Meyer-Drawe es ausdrückt, „Rehabilitierung der Dingwelt, die gegen deren Verwandlung ins bloß Gedachte Einspruch erhebt“ (2012: 24). Diese Rehabilitierung, wie sie in den letzten Jahren zu beob-

achten ist (vgl. z.B. Gebhard u. a. 2015),¹ irritiert und provoziert zwar die Unterrichtsforschung in produktiver Weise, aber sie vernachlässigt – so unsere Beobachtung – die politische Dimension, die in anderer Forschung zum Geschichtsunterricht eine wichtige Rolle spielt.

So ist beispielsweise in der Schulbuchforschung eine zentrale Frage, wie über staatlich legitimierte Curricula und Schulbücher bestimmte Geschichtsbilder vermittelt und stabilisiert werden. Dabei geht es vor allem um die Inhalte von Schulbüchern. In diesem Beitrag behalten wir diese politische Dimension bei, lassen aber soweit möglich die Inhalte aus dem Blick² und fokussieren stattdessen auf das Schulbuch als materiellen Gegenstand sowie die „small events“ (Callon 2005: 18): kleinste, anscheinend banale alltägliche Medienpraktiken im Unterricht, bzw. was das Schulbuch macht und was mit ihm gemacht wird. In diesen Praktiken entfaltet sich – so unsere Annahme – eine (politische) „Wirkkraft“, welche über den Geschichtsunterricht hinausgeht und „die Modalitäten unseres Denkens, Wahrnehmens, Erfahrens, Erinnerns und Kommunizierens prägt“ (Krämer 1998: 14).

Nachdem wir in Abschnitt 1 einen Überblick über ausgewählte relevante Forschungsperspektiven gegeben haben, beschreiben wir in Abschnitt 2 die methodische Herangehensweise und klären zentrale Begrifflichkeiten. Abschnitt 3 präsentiert die Analyse anhand zweier Medienpraktiken, die ‚Geschichte‘ nicht nur vermitteln, sondern performativ hervorbringen. Diese These wird in Abschnitt 4 zusammengefasst.

1. Forschungsstand

Da wir Unterricht aus einer ethnographischen Perspektive als kulturelle Praxis betrachten, fokussieren wir zum einen auf die Konstitution von Geschichte, zum anderen auf die gesellschaftliche und politische Wirkkraft von Unterrichtsmedien. D. h. neben den empirischen, pragmatischen und normativen Fragen zum historischen Lernen (vgl. Rüsen 2008: 73) greifen wir hier zwei weitere Perspektiven auf, die vor allem die unintendierten, unbemerkten und beiläufigen Prozesse des alltäglichen Unterrichtsgeschehens untersuchen.

1.1 Politische Dimensionen des Geschichtsunterrichts

Jede Bezugnahme auf Vergangenes ist zwangsläufig mit Selektionen und deutender Reorganisation verbunden. Vergangenheitsbezügen wird daher auch zugesprochen, dem

1 Neben dem ZISU Thementeil in 2015 gibt es z. B. Sonderhefte zu diesem Thema in der *Zeitschrift für Pädagogik* (2012), *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2013), *Educational Philosophy and Theory* (2011), *Pedagogy, Culture & Society* (2012) und *International Journal of Child, Youth and Family Studies* (2014).

2 Die Inhalte können nie gänzlich außer Acht gelassen werden; Inhalt und Form sind bekanntlich miteinander verwoben. Zum analytischen Zweck blenden wir aber – aufgrund des begrenzten Platzes, der für diesen Beitrag vorgesehen ist - die Inhalte der Schulbücher weitgehend aus und hoffen, dadurch die Nutzungspraktiken, die nicht unmittelbar mit bestimmten historischen Ereignissen, Prozessen o. ä. zu tun haben, stärker in den Blick nehmen zu können.

„Zwecke der Stabilisierung oder Destabilisierung kollektiver Identität“ (Assmann 2002: 414) zu dienen oder die Macht zu haben, gut und schlecht, richtig und falsch, wir und sie zu definieren (vgl. Seixas 2000: 21). Insbesondere Geschichtsunterricht, als staatlich organisierter Bezug auf Vergangenes, hat diese potentiell politische Kraft. Die Frage, *wie* Vergangenes aktualisiert wird, ist aus dieser Sicht also von entscheidender politischer Bedeutung.

Diese politische Dimension des Geschichtsunterrichts ist für verschiedene Ansätze in der geschichtsdidaktischen und kulturwissenschaftlichen Schulbuchforschung zentral, die hier nur exemplarisch angedeutet werden können (vgl. Handro/Schönemann 2011; Fuchs/Bock im Erscheinen). Schulbuchtexten wird dabei zugesprochen, als „Konstruktionen und zugleich auch Konstrukteure sozialer Ordnungen und gesellschaftlichen Wissens“ zu fungieren, dabei Selbst- und Fremdbilder herzustellen sowie bestimmte Perspektiven auf und Versionen der Geschichte zu exkludieren oder abzuwerten (Lässig 2010: 203). Für den Geschichtsunterricht wird u. a. untersucht, wie „nationale Identität“ oder „die Anderen“ in Unterrichtsmaterialien dargestellt werden. Zudem wird das Exklusionspotential von Geschichtsschulbüchern kritisiert, z. B. durch die Beobachtung, dass primär nur dominante Perspektiven angeboten und weitere Perspektiven (z. B. der Zugewanderten) ausgeschlossen werden (vgl. Alavi 2004; Beauftragte der Bundesregierung 2015; Lücke 2012; Marmer/Sow 2015).

Solche Studien legen den Fokus auf die inhaltlichen Vermittlungsabsichten, die durch Schulbuchtexte und Curricula an den Geschichtsunterricht herangetragen werden. Was dabei jedoch weitgehend außer Acht bleibt, ist die Frage, was mit den Schulbüchern im Unterricht geschieht (Ausnahmen bilden z.B. Ahlrichs u. a. 2015; Gautschi u. a. 2007). Da davon ausgegangen werden kann, dass sich Unterricht nicht als linearer Vermittlungsprozess vollzieht, in dem bestimmte Absichten die gezielte Wirkung erreichen (vgl. Edwards 2009; Meseth/Proske/Radtke 2012), können vor allem die nicht-intendierten Praktiken von Interesse sein, wenn das Erkenntnisinteresse auf der politischen Dimension liegt. Dazu fordert Barricelli, angesichts der „ethischen Implikationen“ und der politischen „Aussagekraft“ von Geschichtsdarstellungen, Inhaltsfragen zugunsten von Formfragen zurückzustellen (2012: 221f.). Diese Forderungen aufgreifend widmen wir uns dem Geschichtsunterricht als Ort, an dem *nicht nur* die Inhalte und Strukturen der Medien, sondern *auch* eine Beobachtung der Formen/Materialitäten *und* der Schulbuchpraktiken Einsichten bieten können in die beiläufige Hervorbringung sozialer Ordnungen und damit einhergehenden In- und Exklusionen.

1.2 Unterricht als performative Praxis

Ansätze, die helfen, diese Schulbuchpraktiken zu fassen, nehmen Unterricht als performativen Vollzug bzw. als eigenlogische Praxis in den Blick (vgl. z. B. Alkemeyer et al. 2015; Reh et al. 2011). Auf epistemologischer Ebene wird dabei das unterrichtliche Geschehen als kontingent angesehen statt als eine Realisation von konkreten Vermittlungsententionen. Auf methodischer Ebene gerät die situierte Performativität der unterrichtlichen Praktiken in den Blick, d. h. die Frage, wie etwas namens „Unterricht“ im konkreten praktischen Tun hervorgebracht wird. Das Interesse richtet sich dabei auch auf den Zusammenhang körperlicher und sprachlicher Praktiken und auf ihren wirk-

lichkeitskonstituierenden bzw. performativen Charakter (vgl. Wulf/Zirfas 2014; Evans 2016).

Aber auch Dingen wird zugesprochen, am Vollzug von Unterricht maßgeblich beteiligt zu sein (vgl. z.B. Alkemeyer et al. 2015: 24; Kalthoff/Röhl 2011). Unterricht vollzieht sich, so diese Ansätze, nicht nur auf sprachlicher Ebene, sondern in einem Zusammenspiel körperlicher, sinnlicher, stofflicher und semiotischer Dimensionen. Für das Fach Englisch stellen z. B. Kress u. a. fest, dass „however powerful the regulatory frameworks that scaffold [das Fach] may be, they do not determine its nature – for this is not pre-established, but realized in practice“ (2005: 13). Das Fach Englisch wird also nicht vermittelt, sondern erst in bestimmten Praktiken vollzogen. Auch der Geschichtsunterricht wurde in seiner „operativen Eigenständigkeit“ (Hollstein et al. 2002: 18) oder in seiner Materialität (vgl. Martens et al. 2015) betrachtet. Geschichtsunterricht gerät so als Ort in den Blick, an dem ‚Geschichte‘ nicht vermittelt oder gelernt, sondern gemacht wird. Was hierbei jedoch bisher unbeachtet geblieben ist, ist die politische Dimension des praktischen Geschehens, d. h. wie die performative Hervorbringung des Faches mit der Stabilisierung oder Irritation sozialer Ordnung zusammenhängt.

1.3 Das Politische der kleinen Praktiken – eine Synthese

Wie deutlich geworden sein sollte - und bei aller Gefahr der Verkürzung - nehmen die politisch orientierten Zugänge (Abschnitt 1.1) inhaltliche Fragen in den Blick und analysieren Texte und Deutungsangebote statt Praktiken oder Materialitäten. Die Studien hingegen, die sich mit Unterricht als praktischem Vollzug beschäftigen (Abschnitt 1.2), gehen selten auf die politischen Implikationen ein, sondern konzentrieren sich auf die Beschreibung der Performativität der Mikrosituationen.

In diesem Beitrag verbinden wir diese Ansätze, indem wir nach der politischen Dimension der ‚kleinen‘ Praktiken des Geschichtsunterrichts fragen. Damit verorten wir uns innerhalb des entstehenden Feldes einer Schul- und Unterrichtsforschung, die darüber reflektiert, dass die Reproduktion von Ungleichheiten und die Formierung des Sicht- und Sagbaren nicht ohne Einbezug der materiellen Ebene gedacht werden kann. Ziel dieses Vorgehens ist, das, was Sørensen (2006) „politics of things“ nennt, für den Geschichtsunterricht empirisch zu fassen: die politischen Implikationen des sozio-materiellen Zusammenspiels von Räumen, Körpern, Dingen und Zeichen (vgl. hierzu auch Kontopodis 2009 und Evans 2016).

2. Methodische Herangehensweise

Unsere Analyse basiert auf einer zweijährigen ethnographischen Begleitung des Geschichtsunterrichts einer 9. bzw. 10. Gymnasialklasse zwischen 2013 und 2015. Die erhobenen Daten umfassen Audioaufnahmen vom Unterricht, Feldnotizen und Protokolle, Interviews und informelle Gespräche mit Lehrenden, Schülerinnen und Schülern, Fokusgruppendifkussionen sowie die Analyse von im Unterricht verwendeten Medien.

In Anlehnung an Mohns kamera-ethnographische Studien erstellen wir hier – wenngleich in schriftlicher Form – „Porträts, Blickschneisen und Miniaturen“, die sich

an einem „dichten Zeigen“ orientieren (Mohn/Breidenstein 2013: 5). Kurze Szenen, kreativ aus ihren Kontexten genommen und zusammengeschnitten, ermöglichen „eine Fokussierung der Körperlichkeit pädagogischer Interaktion, der Materialität des Unterrichtsgeschehens und der Choreographie von Personen und Dingen im Klassenzimmer“ (ebd.). In diesem Sinne richtet sich unser Blick im Folgenden auf das, was sich neben den sprachlichen, sinnbildenden, abstrahierenden Tätigkeiten des Geschichtsunterrichts vollzieht: Was geschieht, wenn Vergangenes in *Schulbuchform* und in den damit zusammenhängenden Praktiken des Lesens, Blätterns und Aufteilens präsent gemacht wird?

Als ethnographisch Forschende sind wir mit der Datenerhebung, der Analyse und den Ergebnissen immer schon eng verstrickt. Unsere Auswahl an Szenen hat nicht den Anspruch, ‚repräsentativ‘ zu sein oder universelle ‚Wahrheiten‘ darüber aufzudecken, wie Vergangenes in Unterrichtspraktiken präsent gemacht wird. Eine „Kultur des genauen Hinsehens“ (Schiffauer 2008: 15) soll stattdessen Einsichten in Wie-Fragen schaffen, die über die spezifischen Fälle hinausweisen.

Zwei Begriffe müssen geklärt werden: Medien und Praktiken. Ohne auf die vielfältigen Definitionen im komplexen Feld der Medientheorien einzugehen, beschreiben wir hier ‚Medien‘ – in Anlehnung an die Medienhistorikerin Gitelman – als soziale Kommunikationsformen, die sowohl technologische Formate als auch die mit diesen Technologien assoziierten Praktiken beinhalten (vgl. Gitelman 2006: 7). Für die Beobachtung von Geschichtsunterricht erscheint uns dieser Medienbegriff zielführender als ein Verständnis von Medien im Sinne von z. B. Trägern oder Speichern, oder Definitionen, die alleine durch die inhaltliche Ebene bzw. die medial übermittelten Informationen operieren, z.B. „Darstellungen“ und „Quellen“ (zur kritischen Diskussion, vgl. die Beiträge in Pallaske 2015). Zum einen ist bei Gitelmans Verständnis von Medien deren Historizität wichtig, die u. a. die in sich wandelnden Nutzungspraktiken zeigt. Zum anderen fängt dieser Medienbegriff die vielfältigen Normen, Konventionen und sozialen, ökonomischen, kulturellen, politischen und materiellen Relationen auf, die mit einer Technologie einhergehen.

Mit Schatzki verstehen wir unter Praktiken ein „temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doings and sayings“ (1996: 89). Soziale Ordnungen, Individualisierungen usw. werden durch Praktiken konstituiert (ebd.: 13). D. h., auch ‚Vergangenheit‘ und ‚Geschichte‘ konstituieren sich erst in Praktiken (vgl. Barad 2012; Verran 2001). Da „Vergangenheit [...] ebenso wie Geschichte [...] nicht unmittelbar erfahrbar ist“ (Pallaske 2015: 8), sondern immer nur über Interpretationen und Konstruktionen, interessiert uns also neben den sprachlichen Konstruktionen, die bisher im Forschungsfokus standen (vgl. z.B. Coffin 2006), insbesondere die Rolle der alltäglichen, performativen und sozio-materiellen Praktiken, also das Zusammenspiel von Sprache, Dingen, Artefakten, Körpern, Räumen, Nutzungsweisen, implizitem Wissen und Routinen.

3. Geschichte hervorbringen

Im Folgenden beschreiben und analysieren wir ausgewählte Zusammenstellungen von Unterrichtsszenen, in denen wiederkehrende (Medien-)Praktiken im Geschichtsunterricht im Vordergrund stehen: „Vergegenständlichen“ und „Segmentieren“.

3.1 Vergegenständlichen

Eine zentrale unterrichtliche Tätigkeit in Bezug auf das Schulbuch ist das Lesen. Lesen, ob Darstellung, Quelle oder Fiktion, ist zunächst einmal eine körperliche Aktivität. Um lesen zu können, muss man den Körper in bestimmter Weise ausrichten und seinen Blick auf das Geschriebene fokussieren. Als multimodale Tätigkeit (vgl. Jewitt 2006) ist Lesen dabei ein Zusammenwirken unterschiedlicher Sinne, Haltungen und Gesten. Die sechs folgenden Szenen geben einen Einblick, wie sich diese Körperlichkeit im Unterricht zeigt. Alle Namen sind Pseudonyme:

- 1) *Alle wenden sich wieder dem Buch zu. Sahra hat es auf ihren Beinen aufgestellt, sodass sie ihr Kinn ganz eng an den Brustkorb legen muss, um hineinschauen zu können. Dabei hängt sie tief in ihrem Stuhl und der Blick ist gesenkt. Sie sieht auf diese Weise sehr in sich versunken aus; es ist eine verschlossene Haltung. Aisha hat ihr Buch auf dem Tisch liegen und liest tief darüber gebeugt, Semas Buch liegt auf der Tischkante. Alle vertiefen ihren Blick in das Buch.*
- 2) *Lukas hebt das vor ihm liegende Buch an der Oberseite an, sodass es senkrecht auf dem Tisch steht und geht mit seinem Kopf und seinen Augen ganz nah an das Bild heran. Er hängt so tief im Stuhl, dass er sich gar nicht weiter bücken muss.*
- 3) *Wieder senken alle den Kopf und schauen in ihre Bücher. 40 Sekunden vergehen. Dann schaut Aisha auf, reckt die Hände in die Höhe, streckt sich und lehnt sich mit dem Oberkörper nach hinten.*
- 4) *Melissa liest mit dem Rücken an die Wand gelehnt, seitwärts am Tisch sitzend und das Buch auf dem Schoß. Mit einem Bleistift verfolgt sie die Zeilen.*
- 5) *Beim Klassengespräch suchen die Schülerinnen und Schüler teilweise nach der Antwort auf die Lehrerfrage im Buch bzw. vergewissern sich noch einmal, bevor sie sich melden. Bastian hält seinen Finger auf einer bestimmten Textstelle, während er sich meldet, um die Stelle nicht zu verlieren, und liest sie dann vor, als er drangenommen wird.*
- 6) *Nach einem Vortrag nimmt Ania ihren Arm hoch, lässt ihn dann wieder sinken und liest noch einmal etwas im Buch nach. Dabei fährt sie mit ihrem Finger über die Zeilen. Dann schaut sie hoch und meldet sich wieder. Die Lehrerin nimmt sie dran. Ania sagt zu den Vortragenden: „Ihr habt auf dem Plakat geschrieben, dass die meisten Frauen Sekretärinnen waren. Das stimmt ja nicht wirklich. Also da steht zwar hier, dass ein paar davon waren, aber ihr habt das so hervorgebracht, als ob alle Frauen, die einen Beruf ausüben wollten, Sekretärinnen wurden.“ Die Lehrerin fragt, was die Frauen noch wurden. Ania antwortet: „Also hier stand...“, sie greift das Buch, das auf dem Tisch vor ihr liegt, klappt es hoch, orientiert sich kurz und liest vor.*

Die Schülerinnen und Schüler wenden sich hier mit ihrem Oberkörper und Kopf dem Geschriebenen zu und nähern sich diesem, sodass ihre Augen die Schrift gut entziffern können. Die Haltungen sind dabei durchaus unterschiedlich und individuell, aber alle vereint in einem ‚Gebeugtsein‘, einem ‚Sich-Vertiefen‘. Deutlich wird das Besondere und Geschlossene dieser Haltung vor allem, wenn Aisha in der dritten Szene sich wie-

der aus ihr löst und vom Gebeugten in eine offene, gestreckte Haltung übergeht. Sahra, Lukas und Aisha wirken beim Lesen mit dem Buch als kleine, in sich geschlossene Einheiten ohne Bezug oder Öffnung nach außen. In der individualisierten Haltung dieser ersten Szenen hat der Sehsinn Priorität – es wird nicht explizit gehorcht, gefühlt oder gerochen, sondern geschaut. Dabei gehen die Schülerinnen und Schüler nicht nur in eine analytische, sondern auch in eine körperliche Distanz zum Schulbuch, um es betrachten zu können. Der Text wird dabei zu einem Gegenüber.

Die Distanz wird aber auch in den Szenen (4) bis (6) durch das Berühren des Schulbuchs verringert. Die Schülerinnen und Schüler ‚begreifen‘ hier den Text im wörtlichen Sinne, indem sie mit Stiften und Fingern die Lesebewegung ihres Blickes mitzeichnen. Sie stellen einen körperlichen Kontakt zu dem Text her, doch bleibt das Geschriebene auch in seiner Greifbarkeit äußerlich und in sich geschlossen. Für Bastian und Ania ist der Schulbuchtext in dieser Situation präsent als etwas, auf das sie körperlich sowie sprachlich Bezug nehmen. Die Materialität des Textes bietet eine physisch greifbare und betrachtbare Grundlage für das Gesagte.

Im Zusammenspiel von Wort, Geste, Blick, Körperausrichtung und dem Schulbuch als Gegenstand wird auf diese Weise bei Ania das, was „wirklich stimmt“, als etwas, das im Buch vorzufinden ist, hervorgebracht. Wie die Schülerin Aleksandra in einem Interview sagte: „Und hier hat man eben was Handfestes, wo man immer wieder drin gucken kann: Okay, es ist so gewesen. Und, ja, dass man da eben etwas Handfestes hat“ (Interview, 14.07.2015).³ Diese Gegen-Ständlichkeit des Geschichtlichen, die in (routinierten) *Praktiken des Schulbuchlesens* hervorgebracht wird, macht Vergangenes als etwas präsent, das bereits „da steht“ beziehungsweise als etwas, dem man sich zuwenden kann, das man betrachten und berühren, aber nicht ändern oder beeinflussen kann. Möglicherweise anders wäre dies beispielsweise bei mündlichen Vorträgen, dem Betrachten flüchtiger Bilder bei Filmvorführungen oder einer Internetrecherche. Die Szenen zeigen hier auf, wie die Onto-Epistemologie des Geschichtsunterrichts und die Frage, inwiefern Schülerinnen und Schüler zu Infragestellungen angeregt werden, auch im Zusammenhang mit den verwendeten Medien und den spezifischen Körperpraktiken (Körper beugen, Kopf senken, mit Finger berühren) betrachtet werden muss.

Die Vergegenständlichung von Geschichte, die dem Gelesenen eine Wahrhaftigkeit verleiht, wird zudem unabhängig aller Intentionen der Lehrpersonen oder der Geschichtsdidaktik hervorgebracht. Dies lenkt den Blick weg von der Frage, ob die Lehrperson einen ‚besseren‘ Unterricht hätte vorbereiten können. Dass Geschichte hier nicht als Deutung von Vergangenem, sondern als etwas, das „so gewesen“ ist, vollzogen wird, scheint mehr mit den „affordances“ (Aufforderungscharakter bzw. Angebot, vgl. Kress 2010) des Schulbuchs und mit den eingespielten Nutzungspraktiken zu tun als mit den Absichten der Lehrperson.

Doch welche Rolle spielen diese „small events“ (Callon), die kleinen, alltäglichen Praktiken der Szenen, in der Aufrechterhaltung oder Veränderung von sozialer

3 Obwohl wir viele solcher Aussagen über *Geschichte* als „Vergangenheit“, „alles, was passiert ist“, „das, was wirklich mal passiert ist“ usw. von den SuS gehört haben, geben sie gleichzeitig ein differenziertes Bild vom *Geschichtsunterricht* wider. Letzteres bedeutet „kritisch“ sein, „analysieren“, „nicht direkt alles glauben“, „weitere Quellen nehmen, erforschen“, „zuordnen können“ usw. (alle SuS-Zitate aus Ahlrichs, 2017).

Ordnung? Zunächst einmal legen sie ein statisches Weltbild nahe. Vergangenheit, die „so gewesen ist“, negiert die Kontingenz jedes historischen, gegenwärtigen und auch zukünftigen Geschehens und engt damit das ein, was für möglich gehalten wird. Zudem beinhaltet ein „so war es“ auch immer ein „so war es nicht“, was alternative Erzählungen abwertet und exkludiert. Aus dieser Sicht ist die Vergegenständlichung der tradierten (dominanten) Geschichtsbilder auch für ihre Wirkkraft auf die soziale Ordnung (Exklusionen und Marginalisierungen) kritisch zu betrachten. Auch allgemeiner: Wenn z. B. Darstellungstexte als handfestes Wissen statt als Deutungen bzw. selektive Versionen behandelt werden, wird ein Vertrauen in Autoritätsfiguren vollzogen.⁴ Dass eine solche Haltung für die Gesellschaft problematisch ist, ist auf inhaltlicher und struktureller Ebene oft beschrieben worden (vgl. z.B. Apple 2000). Wir möchten mit diesem Beitrag die Frage aufwerfen, ob nicht, selbst wenn die Inhalte verändert werden würden, die Handfestigkeit des Schulbuches weiterhin ein Vertrauen in Autorität und somit eine politische Wirkkraft auf die Aufrechterhaltung der gegenwärtigen sozialen Ordnung entfalten würde.

3.2 Segmentieren

Die Szenen im folgenden Abschnitt beschreiben Situationen, in denen die Struktur und Gestaltung des Buches bzw. seine Materialität eine entscheidende Rolle in den Nutzungspraktiken gespielt hat.

- 7) *Die Schülerinnen und Schüler werden in Gruppen aufgeteilt und bekommen die Aufgabe, eine Doppelseite im Buch (S. 150f.) zu lesen und ein „Informationsplakat“ zum Thema „Die ‚neue‘ Frau“ zu erstellen. Nachdem sich die Gruppen zusammengesetzt haben, fangen alle an zu lesen. Plötzlich sagt Sema in die Stille zu ihrer Gruppe: „Wollen wir nicht aufteilen?“ Wenn jeder einen Teil läse, ginge es doch viel schneller. Ihre Gruppe stimmt zu und schon beginnen sie damit, den Text aufzuteilen. Sema zeigt auf Textabsätze und sagt: „Also du nimmst das und das und ich nehm diese Seite.“ Die Ethnographin fragt, nach welchen Kriterien sie aufteilen. Zusammenhang? „Nee, Textlänge. So, dass alle ungefähr gleich viel haben.“ Die Gruppe erstellt schließlich ein Plakat, auf dem in einer Tabelle Stichpunkte unter den Überschriften „politisch“, „beruflich“ und „privat“ stehen.*
- 8) *Martin beschreibt in einem Vortrag das Bild auf S. 142, das seiner Gruppe zugeteilt war. Er erzählt, dass während der Inflation von 1923 die Reichsmark praktisch nichts mehr wert war. Die Lehrerin fragt, ob er auch etwas über die Ursachen der Inflation sagen könne. Martin wird etwas verlegen und sagt, das sei auf der Doppelseite 142 und 143 nicht ausführlich erklärt. Die Lehrerin fragt nach S. 141, auf der zwar keine ausführliche, aber doch eine Erklärung gegeben werde. Martin lacht verlegen. Er sagt, er habe das Problem erkannt. Die Gruppe habe das Bild auf S. 142 bekommen und dachte, sie müsse sich also nur auf diese [Doppel]Seite konzentrieren.*

4 Andere Schulfächer mögen eine ähnliche Wirkkraft haben. Wir können nur empirische Aussagen über den Geschichtsunterricht treffen; möchten aber keinesfalls behaupten, dass die Vergegenständlichung von ‚Wissen‘ nur im Geschichtsunterricht passiert.

- 9) *Während einer Einheit zum Thema Imperialismus sollen die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit „Informationsplakate“ über „das Vorgehen der Kolonialmächte“ in verschiedenen Regionen erstellen. Grundlage dafür sind jeweils Abschnitte im Buch. Sema und Martin bekommen S. 55 und 56 (Kolonisierung in Afrika) im Buch zugeteilt. Sie lesen und machen Notizen. Sema hört am Ende von Seite 55 auf zu lesen und plädiert in der anschließenden Diskussion mit Martin dafür, nur das auf dem Plakat zu behandeln, was auf der von ihr gelesenen Seite steht.*

In diesen drei Szenen sehen wir exemplarisch die Arbeit des Aufteilens und Bereiche-Markierens. In jeder Szene wird pragmatisch und produktorientiert gearbeitet (vgl. Breidenstein 2006): Die Gruppen erarbeiten Poster, Vorträge und Plakate. Die Szenen haben wir ausgewählt, weil die Relevanzsetzungen der Inhalte hier anhand des Layouts und der materiellen Begrenzungen des Schulbuchs sowie der zu erstellenden Produkte vollzogen werden. Semas Gruppe teilt den Text nicht nach inhaltlichen Kriterien auf, sondern so, dass alle ungefähr gleich lange Textbruchstücke zu bearbeiten haben. Martins Gruppe hat sich nicht gefragt, wo die historisch relevanten Informationen zu den Ursachen der Inflation stehen könnten, was vor- oder zurückblättern erfordert hätte, sondern hat sich auf ein sichtbares Segment (Doppelseite) mit dem ihnen zugewiesenen Bild konzentriert. Sema hört mit dem Lesen weder an irgendeiner (freigewählten) Stelle auf noch an einer thematisch/inhaltlichen Grenze, sondern dort, wo der Text eine materielle Begrenzung erfährt.

Was geschieht hier mit Geschichte? Zusammenhänge werden unterbrochen, historische Ereignisse oder Aspekte als in sich geschlossene und voneinander getrennte Segmente präsent gemacht und dabei Ursachen, Folgen oder der weitere Kontext als nicht-relevant vollzogen. In der Konsequenz landen nur bestimmte Aspekte des zu behandelnden Themas auf dem Plakat bzw. im Vortrag.

Segmentierung ist konstitutiv für den schulischen Alltag. Die Aufteilung in Fächer, Klassenstufen, Schulstunden, Themen, Arbeitsblöcke usw. vollzieht von vorneherein Unterbrechungen und Schließungen. Auch Schulbuchinhalte und nicht zuletzt das Verhalten der Lehrpersonen können diesen Prozess entscheidend unterstützen. Wir legen in diesem Beitrag jedoch den Fokus auf die materiell-semiotische Dimension des Geschehens und fragen danach, welche Rolle hier auch die stofflich-sinnlichen Medienpraktiken im Unterricht spielen.

Zunächst ein Blick auf den Aufforderungscharakter des Schulbuchs. Schulbücher weisen gattungs- bzw. medienspezifische Merkmale auf, wie das Doppelseitenprinzip, das graphische Layout, die Strukturierungsmodalitäten (Kapitel – Unterkapitel – Spalte – Überschrift 1 – Überschrift 2 – Absatz – Kasten – Marginalie) usw. (vgl. van Leeuwen 1992; Sauer 2016; Schönemann/Thünemann 2010). Zum einen unterteilt das Buch somit Inhalte auf einzelne, materiell begrenzte Seiten und Doppelseiten und bringt diese als semiotische Einheiten (vgl. Kress 2010: 43) hervor. Zum anderen bilden die darauf sichtbaren Schriften und Graphiken „nicht einfach ‚Texte‘, sondern zuerst einmal eine ‚Textur‘: ein Gewebe von räumlichen Relationen“ (Krämer 2005: 52). Die visuellen Unterteilungen des Textes sind dabei als die „Verkörperung seiner gedanklichen Ordnung“ (ebd.: 37) aufzufassen.

Die in den Szenen (7) bis (9) relevant gemachten Seiten des Geschichtsschulbuchs bieten ‚Geschichte‘ somit als strukturierte Ansammlung von in sich geschlossenen Seg-

menten an. Dieses gestalterische Angebot wird von den Schülerinnen und Schülern angenommen, die sich sowohl körperlich als auch inhaltlich nur bestimmten Teilen des Abgebildeten widmen. Wären die Texte in einem anderen medialen Format zugänglich gewesen, z. B. als digitaler Text mit Hyperlinks, hätte das Lesen keines Weiterblätterns oder Zurückblätterns bedurft, sondern des Klickens, Hoch- und Runterscrollens. Hätte Martins Gruppe eventuell auf einen Link zu den Ursachen der Inflation geklickt und hätte Sema weitergescrollt, wenn sie die Möglichkeit dazu gehabt hätte? Dies ist zumindest denkbar.⁵

Diese Relevanzsetzungen, die hier auch anhand des Layouts und der materiellen Begrenzungen des Schulbuchs sowie der erstellten Produkte erfolgen, haben erstens eine Wirkkraft auf die bearbeiteten Inhalte: Die politische Gleichberechtigung, die berufliche Emanzipation, das Selbstbewusstsein und die Eigenständigkeit von Frauen in der Weimarer Republik werden nebeneinandergestellt, ohne deren Verflechtung miteinander oder mit dem Klassenkampf o. ä. zu thematisieren (Szene 7). Die Inflation von 1923 wird ohne Versailler Vertrag und Reparationsleistung (die auf der Seite davor stehen) verständlich gemacht (Szene 8). Das Vorgehen der Kolonialmächte in Afrika wird mit rassistischen Überlegenheitsgefühlen und Sklavenhandel präsentiert, aber ohne die Privatwirtschaft und den erwarteten Reichtum (die auf der Seite nach der bearbeiteten Seite stehen; Szene 9).

Die Schulbuchpraktiken haben zweitens eine potentiell breitere (politische) Wirkkraft. Die Frage ist, ob der Vollzug von ‚Geschichte‘ als segmentierbar und isolierbar auch Resonanz findet in einem Grundverständnis von globaler sozialer Ordnung. Um nur einen Aspekt aufzugreifen: Verflechtungsgeschichte wird auf der stofflich-sinnlichen Ebene der Arbeit mit Schulbüchern nicht nahegelegt, d. h. die Beziehungen, Transfers und gegenseitige Beeinflussung zwischen Weltregionen oder Prozessen, Personen und Ereignissen finden sich in der Architektur des (linearen, rechteckigen, segmentierten) Buchformats nicht wieder. Die Segmentierbarkeit kann somit auch mit der Unsichtbarkeit von rassistuskritischen oder postkolonialen Themen im Unterricht und im öffentlichen Raum verknüpft sein, z. B. die Verbindungen zwischen der Versklavung in den Kolonien und dem Leben der Frauen in der Weimarer Republik (vgl. Grewe 2016; Marmer/Sow 2015; Völkel 2014).

Die hier beschriebenen Beobachtungen legen die Frage nahe, ob, selbst wenn auf der inhaltlichen Ebene z. B. auf Verflechtungsgeschichte gesetzt würde, dennoch in den alltäglichen Praktiken der Schulbuchnutzung (politisch relevante) Grenzziehungen und Segmentierungen vollzogen würden. Könnte zum Beispiel unabhängig von dem, was vermittelt werden *soll*, auf der stofflich-sinnlichen Ebene des Unterrichts ein Verständnis einer vermeintlichen Unabhängigkeit des heutigen Deutschlands hervorgebracht werden, das dessen Abhängigkeit von u. a. globalen Rohstoffen und Arbeitskräften exkludiert?

4. Fazit

Wir haben in diesem Beitrag ethnographische Forschung beschrieben, die die sozio-materiellen Aspekte des Mediengeschehens im Geschichtsunterricht in den Vordergrund

5 Welche potentiellen Auswirkungen die digitalen Medien auf das historische Lernen haben, ist eine spannende Frage, die den Rahmen dieses Beitrags sprengt.

der Aufmerksamkeit stellt. Das Geschichtsschulbuch und die Schulbuchnutzung standen im Mittelpunkt der Beobachtungen. Die leitende These des Beitrags ist, dass die Schulbuchpraktiken ‚Geschichte‘ in spezifischer Weise hervorbringen. Diese Praktiken haben eine politische Wirkkraft: Zum einen in Bezug auf die Relevanzsetzungen für die Themen und Inhalte des Unterrichts, d. h. die Hervorbringung von bestimmten Geschichten mit den dabei vollzogenen In- und Exklusionen, und zum anderen in einem breiteren Sinne, in Bezug auf die – um es mit Krämer (1998) zu sagen – Modalitäten des Denkens, Wahrnehmens, Erfahrens, Erinnerns und Kommunizierens.

Anhand von Szenen aus dem Geschichtsunterricht haben wir aufgezeigt, wie Schulbuchpraktiken dem Geschriebenen eine Autorität verleihen und ‚Geschichte‘ vergegenständlichen und segmentieren. Ohne hier Vollständigkeit zu beanspruchen, wird das Fach Geschichte in diesen Szenen als ein Fach hervorgebracht, in dem man ‚Geschichte‘ als das vollzieht, was „gewesen ist“ (Aleksandra), und Ereignisse, Gruppen und Prozesse segmentiert sowie isoliert voneinander behandelt. Jede dieser Tätigkeiten des Geschichtsunterrichts ist kritisiert worden, auch innerhalb der Geschichtsdidaktik. Mit den „Blickschneisen und Miniaturen“ zeigen wir auf, dass diese Kritik nicht nur auf der inhaltlichen Ebene, sondern auch eine Ebene tiefer in der „Medienarchäologie“ (vgl. Parikka 2012) des Unterrichts anzusetzen ist. Unser Anliegen ist es, die konstitutive Rolle der Materialität der Unterrichtsmedien, die meistens unsichtbar bleibt, sichtbar zu machen. Die „small events“, wie das Sich-Beugen über ein Schulbuch, das Umblättern oder das Nicht-Umblättern, konstituieren Geschichte in besonderer Weise und entfalten eine subtile Wirkkraft, die die Modalitäten des Sicht- und Sagbaren prägt.

Autorenangaben

Johanna Ahlrichs, M.A.
Georg-Eckert-Institut – Leibniz Institut für internationale Schulbuchforschung
Celler Str. 3
38114 Braunschweig
0531 590 99 223
ahlrichs@leibniz-gei.de

Prof. Dr. habil. Felicitas Macgilchrist
Georg-August-Universität Göttingen und
Georg-Eckert-Institut – Leibniz Institut für internationale Schulbuchforschung
Celler Str. 3
38114 Braunschweig
0531 590 99 283
macgilchrist@leibniz-gei.de

Literatur

- Ahlrichs, Johanna (2017): Die Darstellung von Ungleichheit. Geschichtsunterricht und die Relevanz des Beiläufigen. Diss. Mainz: Universität Mainz/Institut für Soziologie.
- Ahlrichs, Johanna/Baier, Katharina/Christophe, Barbara/Macgilchrist, Felicitas/Mielke, Patrick/Richtera, Roman (2015): Memory practices in the classroom. On reproducing, destabilizing and interrupting majority memories. In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 7, 2, S. 89-109.
- Alavi, Bettina (2004): Geschichtsschulbücher als Erinnerungsorte. Ein Gedächtnis für die Einwanderungsgesellschaft. In: Motte, J./Ohliger, R. (Hrsg.): *Geschichte und Gedächtnis*

- in der Einwanderungsgesellschaft. Migration zwischen historischer Rekonstruktion und Erinnerungspolitik. Essen: Klartext, S. 199–212.
- Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2015): *Bildungspraxis. Körper - Räume - Objekte*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Apple, Michael W. (2000): *Official Knowledge*. New York: Routledge.
- Assmann, Jan (2002): Nachwort. In: Esposito, E. (Hrsg.): *Soziales Vergessen. Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 400–414.
- Barad, Karen (2012): *Agentieller Realismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Barricelli, Michele (2012): *Darstellungskonzepte von Geschichte im Unterricht*. In: Barricelli, M./Lücke, M. (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band I*. Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 202–223.
- Bock, Annekatriin/Niehaus, Inga/Tribukait, Maren (2015): *Abschlussbericht. Verwendung elektronischer Bildungsmedieninhalte in Braunschweiger Notebook-Klassen*. Durchgeführt vom Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung. Eckert. Working Papers 2015/5. [<http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2015-00109>], Zugriff am 16.12.2016.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015): *Schulbuchstudie Migration und Integration*. Berlin. [<http://repository.gwi.de/handle/11428/65>], Zugriff am 19.01.2017.
- Callon, Michel (2005): *Why Virtualism Paves the Way to Political Impotence. A Reply to Daniel Miller's Critique of The Laws of the Markets*. In: *Economic Sociology* 6, 2, S. 3–20.
- Coffin, Caroline (2006): *Historical Discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation*. London: Continuum International.
- Edwards, Richard (2009): *Translating the Prescribed into the Enacted Curriculum in College and School*. In: *Educational Philosophy and Theory*, 43, 1, S. 38–54.
- Evans, Katherine (2016): *Beyond a logic of quality: Opening space for material-discursive practices of 'readiness' in early years education*. In: *Contemporary Issues in Early Childhood* 17, 1, S. 65–77.
- Fuchs, Eckhardt/Bock, Annekatriin (im Erscheinen): *Palgrave Handbook of Textbook Studies*. London: Palgrave.
- Gautschi, Peter/Moser, Daniel/Kurt, Reusser/Wiher, Pit (Hrsg.) (2007): *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*. Bern: h.e.p.
- Gebhard, Ulrich/Hummrich, Merle/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2015): *Räume, Dinge und schulisches Wissen. Eine Einführung*. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 4, 4, S. 3–14.
- Gitelman, Lisa (2006): *Always Already New. Media, History, and the Data of Culture*. Cambridge, Mass. u. a.: MIT Press.
- Grewe, Bernd-Stefan (2016): *Geschichtsdidaktik postkolonial*. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 15, 1, S. 5–30.
- Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (2011): *Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung*. Münster: LIT.
- Hollstein, Oliver/Proske, Matthias/Meseth, Wolfgang/Radtke, Frank-Olaf (2002): *Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation: Bericht zu einer Pilotstudie*. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Jewitt, Carey (2006): *Technology, Literacy, Learning. A Multimodal Approach*. London: Routledge.

- Kalthoff, Herbert/Röhl, Tobias (2011): Interobjectivity and Interactivity: Material Objects and Discourse in Class. In: *Human Studies* 34, 4, S. 451–469.
- Kontopodis, Michalis (2009): Documents' memories. Enacting pasts and futures at the School for Individual Learning-in-Practice. In: *Memory Studies* 2, 1, S. 11–26.
- Krämer, Sybille (1998): Was haben Medien, der Computer und die Realität miteinander zu tun? In: Krämer, S. (Hrsg.): *Medien – Computer – Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9–26.
- Krämer, Sybille (2005): ‚Operationsraum Schrift‘. Über einen Perspektivenwechsel in der Betrachtung der Schrift. In: Grube, G./Kogge, W./Krämer, S. (Hrsg.): *Schrift. Kulturtechnik zwischen Auge, Hand und Maschine*. München: Wilhelm Fink, S. 23–60.
- Kress, Gunther (2010): *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London and New York: Routledge.
- Kress, Gunther/Jewitt, Carey/Bourne, Jill/Franks, Anton/Hardcastle, John/Jones, Ken/Reid, Euan (2005): *English in Urban Classrooms. A multimodal perspective on teaching and learning*. London: Routledge.
- Lässig, Simone (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Fuchs, E./Kahler, J./Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lücke, Martin (2012): Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität. In: Barricelli, M./Lücke, M. (Hrsg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts, Band I*. Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 281–288.
- Marmer, Elina/Sow, Papa (2015): *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Martens, Mathias/Asbrand, Barbara/Spieß, Christian (2015): Lernen mit Dingen. Prozesse zirkulierender Referenz im Unterricht. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 4, 4, S. 48–65.
- Meseth, Wolfgang/Prose, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2012): Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, 2, S. 223–241.
- Meyer-Drawe, Käte (2012): Empfänglichkeit für die Welt. Ein Beitrag zur Bildungstheorie. In: Dörpinghaus, A./Nießeler, A. (Hrsg.): *Dinge in der Welt der Bildung. Bildung in der Welt der Dinge*. Würzburg: Königshaus & Neumann, S. 13–28.
- Mohn, Bina Elisabeth/Breidenstein, Georg (2013): *Arbeitswelten in der Grundschule. Praktiken der Individualisierung von Unterricht*. Göttingen: Institut für Visuelle Ethnographie.
- Pallaske, Christoph (Ed.) (2015): *Medien machen Geschichte. Neue Anforderungen an den geschichtsdidaktischen Medienbegriff im digitalen Wandel. Geschichtsdidaktische Studien, Band 2*. Berlin: Logos.
- Parikka, Jussi (2012): *What is Media Archaeology?* Cambridge: Polity Press.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, W./Prose, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209–222.
- Rüsen, Jörn (2008): *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. 2. Aufl. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Sauer, Michael (2016): Schulgeschichtsbücher: Herstellung, Konzepte, Unterrichtseinsatz. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 67, 9/10, S. 588–603.
- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffauer, Werner (2008): *Parallelgesellschaften*. Bielefeld: transcript.
- Schönemann, Bernd/Thünemann, Holger (2010): *Schulbucharbeit. Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.

- Seixas, Peter (2000): Schweigen! Die Kinder! or does postmodern history have a place in the schools? In: Stearns, P./Seixas, P./Wineburg, S. (Hrsg.): *Knowing, Teaching, and Learning History. National and international perspectives*. New York: New York University Press, S. 19–37.
- Sørensen, Estrid (2006): *Politics of Things: Interplay of Design and Practice in a Design Workshop with Children*. In: Costall, A./Dreier, O. (Hrsg.): *Doing Things with Things. The Design and Use of Everyday Objects*. Adlershot: Ashgate, S. 147–163.
- Van Leeuwen, Theo (1992): The schoolbook as a multimodal text. In: *Internationale Schulbuchforschung* 14, 1, S. 35-58.
- Verran, Helen (2001): *Science and an African Logic*. Chicago: University of Chicago Press.
- Völkel, Bärbel (2014): Nationalism - Ethnicity - Racism. *Thinking History in a World of Nations*. In: *Review of History and Political Science* 2, 1, S. 29–50.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2014): Performativität. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 515–526.