Informationen zur politischen Bildung

LARS DEILE

Geschichtskultur im Unterricht



Geschichtskultur ist "die Art und Weise, wie eine Gesellschaft mit ihrer Vergangenheit und Geschichte umgeht" (Hans-Jürgen Pandel). In den vergangenen Jahren wird in der Geschichtsdidaktik vermehrt ihr Potenzial für den Unterricht diskutiert.

Auch in Lehrpläne ist sie mittlerweile eingegangen. Geschichte wird unter diesen Vorzeichen nicht mehr als Ereignisgeschichte thematisiert, die es im Unterricht auswendig zu lernen gilt. Im Zentrum der Geschichtskultur stehen vielmehr die Menschen der Gegenwart und die Art und Weise, wie sie Vergangenheit deuten: zum Beispiel in einem Workshop am außerschulischen bpb-Lernort "Landshut", wie auf dem Titelbild zu sehen ist.

Dieses Heft richtet sich vornehmlich an Lehrkräfte, die einen ersten, kompakten Zugang zum Thema Geschichtskultur suchen und verstehen wollen, wie an und mit ihr gelernt werden kann. Der Autor Lars Deile bringt historisches Lernen mit Geschichtskultur in einem Fünfklang auf den Punkt: Wahrnehmen, Recherchieren, Diskutieren, Reflektieren und Einmischen.

Inhalt

- 2 Geschichte ist (nicht) überall
- **4** "Wie viel Geschichte braucht die Zukunft?"
- **6** Geschichtskultur und sich wandelnde Geschichten
- 7 Lernen mit Geschichtskultur

Geschichte ist (nicht) überall

Ein Kaffeefleck, eine Geschichtsstunde, die Streaming-Serie "Vikings", das Holocaust-Denkmal in Berlin, Yuval Hararis Bestseller "Sapiens" in seiner Comic-Ausgabe oder die alljährliche Familienfeier zum Geburtstag der Tante. Was haben diese Dinge gemeinsam? Wo all das doch so unterschiedlich ist, in Formen und Absichten?

All diese Beispiele sind Zeitreisen. Es sind Gegenstände, Rituale, Diskussionen, Bauwerke, Texte, durch die und in denen Vergangenheit in der Gegenwart sichtbar wird. Es ist zwar nicht die Vergangenheit selbst, aber es sind Einladungen – mitunter auch Zumutungen –, durch die Menschen, die im Hier und Heute leben, Bezüge zur Vergangenheit herstellen (müssen).

Vergangenheit und Geschichte

Es reicht eigentlich, von all diesen Dingen schlicht als "Geschichte" zu sprechen. Und es reicht insbesondere, wenn zwischen "Vergangenheit" und "Geschichte" als in der Gegenwart repräsentierter Vergangenheit unterschieden wird, obwohl oft von beidem als "Geschichte" die Rede ist. Die Vergangenheit ist vergangen und uns in der Gegenwart nicht mehr zugänglich.

Das Buch, das im Frühjahr zum Geburtstag verschenkt wurde, hat mittlerweile Knicke und Risse und vielleicht Sandkörner zwischen den Seiten vom Lesen am Strand im Sommer. Die erste Begegnung ist unwiederbringlich verloren, denn Zeitreisen gibt es nicht. Aber Menschen können sich an Momente der Vergangenheit erinnern, sie können Bezüge herstellen zwischen ihrer Gegenwart und der Vergangenheit. Genau das ist Geschichte. Geschichte ist vergegenwärtigte Vergangenheit, nicht die Vergangenheit selbst.

Alles kann Geschichte haben. Geschichte wird jeden Tag praktiziert, immer wieder, überall. Immer dann, wenn Bezüge zwischen der Gegenwart und der Vergangenheit hergestellt werden, wird jede und jeder zum Historiker, zur Historikerin. Zugegeben, professionell Geschulte in Universitäten, Museen und Archiven sind durch ihr Studium oder ihre Ausbildung handwerklich qualifiziert und haben einen reflektierten Umgang mit Geschichte erlernt, aber Geschichte gehört grundsätzlich zum Leben aller Menschen dazu.

Von "Geschichte" zu sprechen, würde eigentlich reichen, wenn die Vergangenheit in der Gegenwart sichtbar ist. Einen Begriff wie den der "Geschichtskultur" bräuchte es dafür nicht. Und diese Geschichte hat der Kaffeefleck, der aus einer Unachtsamkeit in der Vergangenheit entstanden ist, ebenso wie die Doktorarbeit einer Historikerin. Im Hier und Jetzt legen beide Zeugnis ab, sind andauernde Spuren zu vergangenem Geschehen.

Manche würden einwenden, dass eine solche Auffassung zu wenig sei, dass Geschichte etwas Wertvolles hervorhebt, dass Geschichte der Welt Orientierung verleiht, "Sinnbildung über Zeiterfahrung" ist, wie es der Historiker und Kulturwissenschaftler Jörn Rüsen ausdrückt. Geschichte wäre dann eine Praxis, mit der sich Menschen in der Welt orientieren, etwas, das hilft, zwischen richtig und falsch, gut und böse, wichtig und unwichtig zu unterscheiden, eine Praxis, bei der die Welt als mehr wahrgenommen wird als nur der Moment der eigenen Gegenwart. Aus Geschichte erwächst Verantwortung – für Geschehenes und auch für noch nicht Geschehenes. All diese Aufladung von Geschichte ist modernen Menschen sehr vertraut. Geschichte ist nicht nur vergegenwärtigte Vergangenheit, sie ist ein ganzes Weltbild.

So ist das zumindest in der modernen Geschichtsschreibung, also seit etwa 200 Jahren. Davor war das durchaus anders, wie

dem komplexen, aber aufschlussreichen Werk des Historikers Reinhart Koselleck (1923–2006) entnommen werden kann. Im europäischen Mittelalter bis hinein in die Vormoderne war die Historie lediglich die Beschreibung vergangenen Geschehens, aus der gelernt werden konnte, weil die Welt in ihrer göttlichen Ordnung immer gleich blieb. Der Wechsel der Erscheinungen bedeutete eben noch keine Wesensveränderung der Welt und das Wesen der Welt wurde religiös erfasst.

Seit dem 19. Jahrhundert meint Geschichte immer eine Beschreibung des Vergangenen und gleichzeitig auch seine sinnvolle Einordnung in den Fortgang der Welt, seine Deutung. Weil die Welt als sich rasant verändernd wahrgenommen wurde, konnte Geschichte zu einer Deutung dieser Veränderung werden, in der Regel als Fortschritt. Eine Philosophie der Geschichte ist in der modernen Welt also immer gleich mitgedacht, wenn von Geschichte die Rede ist, und auch eben diese Deutungen von und über Geschichte sind ständigem Wandel unterworfen.







Im englischen Bristol reißen Aktivistinnen und Aktivisten der Black Lives Matter-Bewegung (BLM) die Statue des Sklavenhändlers Edward Colston vom Sockel und werfen sie in ein Hafenbecken (o.). Kurz darauf wird an die Stelle die Statue der BLM-Aktivistin Jen Reid gestellt (u.l.). Diese wird jedoch von der Stadt Bristol wieder entfernt (u.r.), Juni/Juli 2020.

So sind Buchtitel wie "Der lange Weg nach Westen" des Historikers Heinrich August Winkler entstanden und deshalb ist 2020 die Statue von Edward Colston (1636–1721, britischer Sklavenhändler und Politiker) in Bristol im Fluss versenkt worden.

Hat also alles Geschichte? Der Kaffeefleck und auch der Kaffeefleck, der nach mehrmaligem Waschen dann doch wieder rausgegangen ist? "Geschichte ist ihrer kürzesten Definition nach das, womit wir nicht fertig werden", hat der Historiker Ulrich Raulff einmal gesagt. Der Kaffeefleck hat sie also nur, solange er uns irritiert. Solange wir uns an dem abarbeiten, was uns überliefert ist, weil es uns stört oder weil es uns wichtig ist, solange hat es Geschichte, solange sind wir mit der Vergangenheit beschäftigt, im Guten wie im Schlechten.

Alles, was wir nach langem Überlegen dann doch ruhigen Gewissens in den Müll werfen, hat keine Geschichte mehr. Es lässt sich im privaten Bereich oft beobachten, wie sich dieser

Prozess vollzieht, ein Prozess, der durchaus nicht nur in eine Richtung verlaufen muss. Wenn Großeltern sterben, heben deren Kinder oft noch viele Dinge auf, weil sie über diese Dinge mit ihren Eltern verbunden sind (oder zerstören bewusst all diese Dinge, um Geschichten zu beenden). Enkelkinder entsorgen dann Jahre später die Dinge, mit denen sie nichts verbinden können (oder fragen nach etwas, das den Eltern nie etwas wert gewesen war).

Geschichte ist etwas Dynamisches. Alles, was an die Vergangenheit erinnert, kann verschwinden, sodass diese scheinbar nicht existiert hat; was an die Vergangenheit erinnert, kann aber auch wieder auftauchen. Deshalb reicht die Vergangenheit zwar in besonderer Weise in die Zeitgeschichte als Geschichte der noch Lebenden hinein, sie kann sich aber auch auf weit entfernt liegende Zeiten beziehen.

🖶 Geschichtskultur, Public History, Erinnerungskultur

Um Begriffe und Deutungshoheiten rund um "Geschichtskultur" wird in der Wissenschaft nach wie vor gerungen. Mit Begriffen wie "Public History", "Erinnerungskultur" oder "Angewandte Geschichte" wird ein Feld reklamiert, das zumindest teilweise als mit "Geschichtskultur" identisch verstanden werden könnte. Die folgende Sammlung versucht, die Breite der Ansätze abzubilden:

"Fachwissenschaft, schulischer Unterricht, Denkmalpflege, Museen und andere Institutionen werden über ihre wechselseitigen Abgrenzungen und Unterschiede hinweg als Manifestationen eines übergreifenden gemeinsamen Umgangs mit der Vergangenheit in Augenschein genommen und diskutiert. "Geschichtskultur" soll dieses Gemeinsame und Übergreifende bezeichnen. Sie rückt die unterschiedlichen Strategien der wissenschaftlichen Forschung, der künstlerischen Gestaltung, des politischen Machtkampfes, der schulischen und außerschulischen Erziehung, der Freizeitanimation und anderer Prozeduren der öffentlichen historischen Erinnerung so in den Blick, dass sie alle als Ausprägungen einer einzigen mentalen Kraft begriffen werden können. So synthetisiert sie auch Universität, Museum, Schule, Verwaltung, die Massenmedien und andere kulturelle Einrichtungen zum Ensemble von Orten der kollektiven Erinnerung und integriert die Funktionen der Belehrung, der Unterhaltung, der Ablenkung, der Aufklärung und anderer Erinnerungsmodi in die übergreifende Einheit der historischen Erinnerung."

Jörn Rüsen, Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken, in: Klaus Füßmann u. a. (Hg.): Historische Faszination: Geschichtskultur heute, Köln 1994, S.3-26, hier: S.4

"Geschichtskultur ist die Art und Weise, wie eine Gesellschaft kulturell mit wissenschaftlich erforschter Geschichte umgeht. Sie schließt alle Formen von belletristischen, künstlerischen, ästhetischen und publizistischen Verarbeitungen von historiografischem Wissen ein. Diese Medienereignisse (z. B. Spielfilme) und Handlungen (z. B. Reenactments) sind Praktiken der Vergangenheitsvergegenwärtigung. Sie spielen sich in jener Gegenwart ab, die die Lebenszeit unserer Schülerinnen

und Schüler ist. Deshalb ist Geschichtskultur inhaltlich nicht lehrplanfähig. Lehrplanautoren können nicht wissen, welche geschichtskulturellen Ereignisse ("Events") eintreten werden, wenn ihre Pläne in Kraft gesetzt worden sind."

Vadim Oswalt / Hans-Jürgen Pandel, Vorwort, in: Dies. (Hg.): Handbuch Geschichtskultur im Unterricht, Frankfurt a. M. 2021, S.9f., hier: S.9

"Das, was Wissenschaftshistoriker/innen besonders im Kontext der Naturwissenschaften unter dem Stichwort 'Wissenschaftspopularisierung' diskutieren, ist – bezogen auf die Geschichte - also nichts anderes als ,Public History', zumal in beiden Forschungsfeldern gefordert wird, Wissenschaftspopularisierung als interaktiven Prozess aufzufassen – als Prozess, der von Rück- und Wechselwirkungen lebt. Er liefert damit Einblicke in die Gesellschaft der jeweils untersuchten Epoche und vollzog – und vollzieht – sich natürlich nicht nur nüchtern-wissenschaftlich, sondern durchaus unter Einschluss unterhaltender und inszenatorischer Aspekte. Als Akteure fungieren sowohl Wissenschaftler als auch wissenschaftliche Laien sowie die zeitgenössischen Medien, die in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen."

Stefanie Samida, "Public History als Historische Kulturwissenschaft. Ein Plädoyer", in: Docupedia-Zeitgeschichte (17.6.2014). Online: https://docupedia.de/zg/Public_History_als_ Historische Kulturwissenschaft

"Es erscheint [...] sinnvoll, 'Erinnerungskultur' als einen formalen Oberbegriff für alle denkbaren Formen der bewussten Erinnerung an historische Ereignisse, Persönlichkeiten und Prozesse zu verstehen, seien sie ästhetischer, politischer oder kognitiver Natur. Versteht man den Begriff in diesem weiten Sinn, so ist er synonym mit dem Konzept der Geschichtskultur, aber er hebt stärker als dieses auf das Moment des funktionalen Gebrauchs der Vergangenheit für gegenwärtige Zwecke, für die Formierung einer historisch begründeten Identität ab."

Christoph Cornelißen, "Was heißt Erinnerungskultur? Begriff – Methode – Perspektiven", in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 54 (2003), S.548-563, hier: S.555

Erinnerungskultur oder Geschichtskultur?

Es gibt immer wieder Gruppen, Vereine, Parteien, aber auch Einzelpersonen, die versuchen, bestimmte Geschichten sichtbar(er) zu machen, ihnen breite Akzeptanz und Allgemeingültigkeit zu verschaffen. So entstehen Denkmäler, egal ob für Arminius bei Detmold oder für den Holocaust wie in Berlin. Etwas, was Einzelnen wichtig ist, woran sie sich erinnern und dauerhaft erinnern wollen, wird öffentlich gemacht und soll dann wieder individuell von anderen erinnert werden. Derart appellativische (d. h. benennende, klassifizierende) Geschichtspolitik ist Teil von Geschichtskultur.

Geteilte Erinnerung kann so funktionieren, je größer und differenzierter die angesprochenen Erinnerungskollektive sind, desto unwahrscheinlicher ist jedoch eine breit geteilte Erinnerungskultur. Ein kollektives Gedächtnis, wie das die Literaturund Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann bezeichnet, ist eine schöne Metapher, meist aber eher Wunsch als Realität. Dem gegenüber verweist der Begriff der Geschichtskultur deutlich besser auf die Dynamik und Brüchigkeit geteilter Erinnerungen.

In der Schule geben sich Lehrkräfte redlich Mühe, das, womit diese Gesellschaft noch nicht fertig sein will oder soll, Schülerinnen und Schülern so nahe zu bringen, dass diese Dinge auch für sie Bedeutung erlangen (wie z. B. die deutsche Wiedervereinigung). Das ist der Kern von Erziehung, von generationeller Weitergabe, insbesondere im staatlich organisierten Bereich der Bildung. Aber es ist auch offensichtlich, dass dieses Unterfangen in vielen Fällen scheitern muss. Entweder weil das Erbe offensiv abgelehnt wird – so wie das die 68er-Bewegung ihren Eltern gegenüber tat oder wie das auch Gruppen wie Extinction Rebellion tun –, oder weil das, was Eltern wichtig ist und war, einfach nichts mehr mit der Lebenswelt der Kinder zu tun hat. Deshalb scheint die deutsche Teilung heutigen (westdeutsch geprägten) Jugendlichen so weit entfernt wie die Schlacht bei Hastings (1066).

Beides, aktive Ablehnung von Verantwortung, aber auch das zunehmende Nichtbetroffensein, bedingen die zunehmenden Schwierigkeiten, dem Nationalsozialismus weiterhin den dominanten Platz im Geschichtsunterricht zuzuweisen, den er lange hatte. Und dieses Nichtbetroffensein erschwert erst recht die Besprechung von Themen wie der Goldenen Bulle, dem Reichsdeputationshauptschluss oder der Navigation einer griechischen Triere.

Aus diesem Grund wird schon seit Jahren von geschichtsdidaktisch versierten Historikerinnen und Historikern gefordert, nicht Vergangenheit zum Gegenstand des Geschichtsunterrichts zu machen, sondern Geschichte – der Historiker Achim Landwehr hat das besonders pointiert empfohlen. Die Dinge, die Menschen nach wie vor beschäftigen, über die Menschen sich streiten oder freuen, die sie glücklich machen und verbinden oder die ihnen nach wie vor den Schlaf rauben, die sollten sinnvollerweise im Geschichtsunterricht behandelt werden. Nur ist es gar nicht so einfach, beim Schreiben eines Lehrplans schon abzusehen, was Schülerinnen und Schüler in der Zukunft beschäftigen und umtreiben wird.

"Wie viel Geschichte braucht die Zukunft?"

Anfang der 1990er-Jahre machte der Geschichtsdidaktiker Klaus Bergmann (1938–2002) eine bemerkenswerte Beobachtung, als er schrieb: "So viel Geschichte wie heute war nie." Und möglicherweise hat sich das seitdem noch einmal erheblich gesteigert. Historikerinnen und Historiker freut das selbstverständlich, doch auch Museen, Archiven und Andenkenverkäufern kommt das zugute. Aber ist es wirklich gut, wenn alles und jede und jeder immer auch sofort in seinen Bezügen zur Vergangenheit gesehen wird? Droht dann nicht notwendigerweise Bewegungslosigkeit wie bei jemandem, der in seiner vollgestopften Wohnung keinen Schritt vor den anderen setzen kann? In Rom traut sich kaum ein Bauunternehmen den Baggerlöffel ins Erdreich zu senken, weil schon nach kurzer Zeit ein Baustopp zu erwarten ist, der durch den Fund einer antiken Latrine droht.

"Wie viel Geschichte braucht die Zukunft?", fragte 1998 der britische Historiker Eric Hobsbawm (1917–2012) und griff dabei die gleiche Frage auf, die der Philosoph Friedrich Nietzsche (1844–1900) bereits mehr als 100 Jahre zuvor gestellt hatte, als er über den "Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben" (1874) nachdachte. Nietzsche kritisierte seine Zeit, in der großbürgerliche Villen wie Burgen aussehen konnten oder Bahnhöfe wie antike Tempel. Dieser als Historismus bezeichnete Baustil kombinierte auch gern wahllos irgendwelche Stile, Hauptsache, es sah alt und beeindruckend aus. Die Bezüge suchte er in der Vertrautheit der Vergangenheit. Eine radikal neue Vision für das Bauen und Leben der Zukunft setzte erst wieder das "Bauhaus" in den 1920er-Jahren.

Es gab eine Zeit – in Deutschland etwa nach dem Zweiten Weltkrieg, besonders die späten 1960er- und frühen 1970er-



"Historisierende" Bauwerke wie der Wuppertaler Hauptbahnhof (1848) stellen einen Bezug zur Vergangenheit her.



Das Bauhaus (1919–1933) bricht radikal mit der Vergangenheit.

Jahre, vielleicht bis hinein in die 1990er-Jahre –, da wurde abgeräumt und neu gestaltet. Saarbrücken und Bielefeld bekamen ihre Stadtautobahnen (für den Ostwestfalendamm wurden dafür immerhin 120 innerstädtische Häuser abgerissen). "Die Legende von Paul und Paula" (1973) – einer der großen Liebesfilme der DDR – beginnt mit der Sprengung alter Wohnhäuser. Und als sich der Staub legte, stieg aus diesem Schutt die Silhouette moderner Plattenbauten auf. Bis in diese Zeit blieben vielerorts die Kriegsruinen alter Kirchen und Stadtschlösser unangetastet stehen. In den 1960er- und 1970er-Jahren wurden sie abgerissen und an ihre Stelle Rechenzentren gebaut (Potsdam an der Stelle der Garnisonkirche, 1968) oder Bürgerparks angelegt (Braunschweig auf dem Gelände des abgerissenen Stadtschlosses, 1960).

All das ist heute kaum mehr vorstellbar. In Bielefeld wird über Tempo 30 auf der Stadtautobahn diskutiert. In Stuttgart gab es breite Bürgerproteste gegen den Teilabriss des alten Bahnhofs und in Potsdam wurden für den Landtag das Stadtschloss nachgebaut und der Turm der Garnisonkirche – allerdings auch in diesem Fall gegen erheblichen Protest. Auch Braunschweig hat seine Schlossfassade wieder, hinter der sich heute – ganz konsequent – ein Einkaufszentrum verbirgt.

Der französische Historiker François Hartog hat versucht, diese Zeitbezüge zu ordnen und spricht von Historizitätsregimen (Régime d'historicité, 2003). Das ist im Deutschen etwas missverständlich: Worum es ihm aber geht, ist die Herausarbeitung vorherrschender Formen, in denen in einer Zeit Bezüge zu anderen Zeiten hergestellt werden. Im Anschluss an Reinhart Koselleck macht Hartog eine Dominanz von Vergangenheitsbezügen bis in die Zeit um 1800 aus.

Wer sich bis dahin die Zukunft vorstellen wollte, konnte sich an der Vergangenheit orientieren, weil alles der einen andauernden göttlichen Ordnung unterlag. Selbst wenn sich die Einzelerscheinungen änderten, die Welt blieb für die Menschen bis in die Frühe Neuzeit im Wesentlichen die Gleiche. Mit Industrieller Revolution, Französischer Revolution und den mit diesen Entwicklungen in engerem und weiterem Zusammenhang stehenden Umwälzungen änderte sich auch die Erfahrung von Zeit. Die Moderne ist durch Beschleunigung gekennzeichnet, wie das der Soziologe Hartmut Rosa beschrieben hat. Was heute "in" ist, ist morgen schon wieder "out". Alles strebt auf die Zukunft zu.

Die Moderne glaubt an den Fortschritt und sie ist zukunftsbezogen – oder war zukunftsbezogen? Hartog behauptet, dass diese Zuversicht angesichts von Klimawandel, Massenartensterben, globaler Migration und anderem gründlich erschüttert ist, wenn nicht endgültig ruiniert.

Eine Möglichkeit, dieser unsicher gewordenen Zukunft zu entkommen, ist ein gesteigerter Bezug auf die angeblich "gute alte Zeit", also eine Flucht in die Vergangenheit. Der Philosoph Hermann Lübbe hat diese Nostalgie als ein Zeichen unserer Zeit identifiziert. Je mehr sich ändert, je schneller sich die Welt ändert, umso größer sei das Gefühl des Verlorenseins und das Bedürfnis nach Vertrautem steigt. Die Konjunktur von Geschichte wäre also ein untrügliches Zeichen dafür, dass diese Welt zu fremd geworden ist und aus den Fugen scheint.



Heute ist wieder verstärkt eine Sinnsuche im Vergangenen zu beobachten, etwa in der "Neuen Altstadt" von Frankfurt am Main (2010er-Jahre).

Geschichtskultur und sich wandelnde Geschichten

Diese Diagnose wird nicht von allen Historikerinnen und Historikern geteilt, aber sie hat doch einiges für sich. In jedem Fall ist es erklärungsbedürftig, dass es Zeiten gibt, die ein großes Bedürfnis nach Geschichte haben, und andere, in denen das weniger der Fall ist. Geschichte ist nicht immer gleich bedeutsam. Das Interesse an ihr unterliegt erheblichen Schwankungen und auch die Formen, Funktionen und die an ihrer Gestaltung beteiligten Menschen wandeln sich. Um auf diesen Wandel hinzuweisen, ihn zu beschreiben und vielleicht auch zu beeinflussen, bietet sich der Begriff der Geschichtskultur in besonderer Weise an.

Der Begriff der Kultur war in den 1990er-Jahren in aller Munde. Es war die Rede unter anderem von Esskultur, Verwaltungskultur, Feierkultur, Unternehmenskultur, Kommunikationskultur. Der Begriff lässt sich an fast jedes andere Nomen anhängen und markiert damit eine bestimmte Dynamik, eine Art und Weise, wie mit etwas umgegangen wird, die Formen, in denen das geschieht, vor allem aber die Veränderung dieser Formen. Eine gewisse Wertschätzung ist ebenfalls damit verbunden, auch wenn die Kulturwissenschaften den älteren, bildungsbürgerlichen Begriff der Hochkultur ablehnen, weil der immer auch die Abwertung anderer Kulturen miteinschließt.

In diesem Zusammenhang kam der Begriff "Kultur" in die Wissenschaften und löste dort einen cultural turn (kulturelle Wende) aus, also eine Veränderung thematischer und metho-

i Dimensionen der Geschichtskultur

Wissenschaftler:innen ist es eigen, ein Feld möglichst gut ordnen zu wollen, um Übersicht zu gewinnen. Dabei entstehen immer wieder aber auch neue Probleme. Warum wird das eine Phänomen hierhin sortiert und nicht dahin? Wie kommen die unterschiedlichen Schubladen zustande, in die einsortiert wird? Und was verbergen die getroffenen Kategorisierungen an zugrunde liegenden Wertvorstellungen?

Jörn Rüsens Einteilung kann als Klassiker gelten. Immer, wenn über Geschichtskultur geschrieben wird, wird auf Rüsens drei Dimensionen verwiesen, und das zunächst mit gutem Recht. Rüsen geht von anthropologischen Grundgegebenheiten aus, von mentalen Operationen, und ordnet diesen jeweils geschichtskulturelle Dimensionen zu. So wie jeder Körper räumlich durch Länge, Breite und Höhe definiert ist, will Rüsen auch alle Geschichtskultur durch drei Hauptmerkmale bestimmt sehen: ästhetisch, politisch und kognitiv. Die Ordnung ergibt sich durch das jeweils markanteste Merkmal.

Die Logik dieser Ordnung hat etwas Bizarres. Entweder ist sie eher willkürlich oder in ihrer anthropologischen Herleitung problematisch, weil angenommen wird, dass Menschen zu allen Zeiten und an allen Orten gleich seien. Dass der Geschichtswissenschaft eine so große Bedeutung zugeschrieben wird, ist vielleicht eher eine Wunschvorstellung und immer wieder wird mit guten Gründen vorgeschlagen, weitere Dimensionen hinzuzufügen: eine ökonomische, eine didaktische, eine ethische oder religiöse (die Rüsen selbst zuletzt ergänzt hat). Der Historiker und Geschichtsdidaktiker Bernd Schönemann hat allein vier Erweiterungen vorgeschlagen, eine institutionelle, eine professionelle, eine mediale und eine publikumsspezifische Dimension. Für all das gibt es gute Gründe. Allerdings verblasst so auch die pragmatische Kraft von Rüsens Trias, mit der es eben sehr einfach ist, geschichtskulturelle Phänomene quasi zu vermessen, sie zu beschreiben und zu vergleichen.

Sollen geschichtskulturelle Phänomene geordnet werden, ließe sich gut auch nach Handelnden und Medien unterscheiden. Als differenzierende Kriterien könnten angelegt werden: **Akteur:innen:** *Reenactment*gruppen, Hobbyfotograf:innen, Briefmarkensammler:innen, Universitätsprofessor:innen, Geschichtslehrer:innen, Museumsfachleute, Kriminalbeamt:innen, Archivar:innen, Bibliothekar:innen, Denkmalpfleger:innen u. a. Adressat:innen: jede und jeder, individuell und/oder kollektiv

Funktion: Bildung, Unterhaltung, Werbung, kommerzielle Zwecke, Propaganda, Herrschaftslegitimation, Protest, Bewahrung von Vergangenheit für die Zukunft (Unsterblichkeitsstreben), Veränderung der Geschichtsdeutung u.a.

Institutionen: Universitäten, Schulen, Museen, Archive, Bibliotheken, historische Kommissionen, Denkmalpflege, Vereine, Stadt- und Gemeindeverwaltungen, Firmen, politische Parteien, Gedenkstätten u. a.

Medien: wissenschaftliche Texte, Schulbücher, historische Ausstellungen, politische Reden, Zeitungsartikel, Fernsehdokumentationen, National- und Kriegerdenkmäler, historische Feste, historische Romane und Sachbücher, historische Bildungsreisen, Mittelaltermärkte, Reenactments, historisch kostümierte Gastronomie, historische Computerspiele, Musik u. a.

Was zeigt sich an diesen Versuchen? Geschichtskulturelle Phänomene sind allgegenwärtig. Sie sind komplex. Wer sie entdecken, beschreiben, vergleichen und verstehen will, ist gut beraten, sich ein Raster zu bauen, um der Vielfalt der Phänomene habhaft zu werden. Genau das macht das Verstehen der Welt herausfordernd und anregend zugleich.

Dimension	Mentale Opera- tionen	Funktion	Manifestation
Ästhetisch	Fühlen	Eingängig- keit durch künstlerische Gestaltung	Bildende Kunst, Li- teratur, Architektur, Denkmäler, Filme, Geschichtsschrei- bung als Darstel- lung, Museen u. a.
Politisch	Wollen	Legitimität von Herrschaft	Gedenktage, Feiern, politische Symbole, öffentliche Debatten, Reden, Kleidung, Geschichtsunter- richt u. a.
Kognitiv	Denken	Wissen und Erkenntnis	Geschichtswissen- schaft, Archäologie u. a.

Eigene Darstellung

discher Ansätze. So wurde auch die Kulturgeschichte (wieder) entdeckt, der es insbesondere um die Erforschung handlungsleitender Wertvorstellungen und die Vermittlungsprozesse zwischen Individuum und Gesellschaft geht.

Auch in der Geschichtsdidaktik schlug sich diese Wende nieder. Wirksam wurde das Konzept vor allem, als Jörn Rüsen 1994 begann, "Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken" anzustellen. Bis heute sind Rüsens nicht ganz einfach zu durchdringende Überlegungen ein wesentlicher theoretischer Referenzpunkt. Vielleicht hat aber der Geschichtsdidaktiker Hans-Jürgen Pandel noch prägnanter auf den Punkt gebracht, was mit Geschichtskultur gemeint ist, nämlich "die Art und Weise, wie eine Gesellschaft mit ihrer Vergangenheit und ihrer Geschichte umgeht".

Lernen mit Geschichtskultur

Wahrnehmen

Auch wenn sie selten geworden sind, lassen sie sich noch finden: Sandsteinfassaden imposanter Gründerzeitgebäude, die an vielen Stellen mit kleineren Kerben und größeren Absplitterungen versehen sind, waren noch vor 20 Jahren allgegenwärtig, insbesondere in der östlichen Mitte Berlins. Sie hatten Beulen und Dellen, wie nach einem Hagelschauer. Aber das konnte wohl kaum die Ursache gewesen sein. Diese Spuren finden und fanden sich ja nicht auf Dächern, sondern an senkrechten Fassaden. Sollten das die Folgen jahrzehntelanger Vernachlässigung, Mangelwirtschaft oder Luftverschmutzung gewesen sein? Bei genauerer Betrachtung können und konnten fast so etwas wie Linien erkannt werden, die sich quer über die Fassaden ziehen. Dann wieder war alles scheinbar sehr unregelmäßig.



Einschusslöcher aus dem Zweiten Weltkrieg in einer Berliner Hausfassade, Juni 2005

Der Bauboom der Berliner Republik hat mittlerweile die meisten dieser Spuren verschwinden lassen. Dem Bedürfnis vieler Einrichtungen nach glänzender Repräsentanz in der Hauptstadt waren diese "Schandflecke" ebenso unangenehm wie der florierenden Immobilienwirtschaft. Nur in wenigen Ausnahmefällen wurde die bewusste Entscheidung getroffen, die letzten Spuren des Krieges an den Häusern zu belassen. Das,

was Maschinengewehrfeuer vor fast 80 Jahren in die stolzen Berliner Häuser gefräst hat, wollte für viele nicht so recht zur alten preußischen Herrlichkeit der Gebäude passen und wurde sorgfältig retuschiert. Vielleicht ist das verständlich, aber mit den Kerben im Stein verschwanden auch die sichtbaren Spuren einer Zeit, die zu vergessen ein Verlust sein könnte.

Am Anfang einer jeden Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, am Anfang einer jeden Geschichte, steht eine Irritation. Die Scherben eines Glases, die sichtbar herausgerissenen Seiten eines Buches, ein Sockel, dem das Denkmal fehlt, der Bus, von dem nur noch die Rücklichter in der Ferne zu sehen sind, das Portraitfoto, das kaum mehr Ähnlichkeit mit der Person hat, die es einem zeigt – all solche Dinge können der Anfang einer Geschichte werden. Das gilt in gleicher Weise für die meisten Objekte in den Depots der Museen oder den Archiven dieser Welt. Mitunter werden diese Dinge auch bewusst verborgen, um kein Aufsehen zu erregen – bis sich irgendjemand daran stößt

Am Anfang jeder Geschichte stehen Diskrepanzen, stehen Dinge, die nicht so recht zusammengehören wollen und doch irgendwie verbunden sind. Wenn sichtbare und störende Markierungen dazu anregen, diese vergessenen oder versteckten Dinge mit der Gegenwart zu verknüpfen, dann erweitert sich die Gegenwart derer, die sich da belästigt fühlen, dann lässt sich Zeit wahrnehmen, lässt sich etwas vorstellen, was real gar nicht erfahrbar ist.

Geschichte beginnt durch Irritation. Wenn die Gegenwart zu einem Raum wird und ein Abstand zwischen zwei Zeitpunkten entsteht, wenn begonnen wird, den jetzigen Zustand mit einem früheren zu vergleichen und dabei Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede festgestellt werden, dann und nur dann besteht die Möglichkeit oder gar Notwendigkeit, Geschichte zu erzählen. Geschichte ist die Darstellung einer Veränderung von einem Früher zu einem Später.

Geschichte entsteht dort, wo die Selbstverständlichkeit, mit der die Gegenwart verstanden wird, durch einen Einbruch der Vergangenheit irritiert wird. Lernprozesse sind immer dort am Werk, wo die Notwendigkeit besteht, Selbstverständliches zu überdenken und gegebenenfalls umzustrukturieren oder auch neu zu befestigen. Historisches Lernen ist ein Erweitern der eigenen Gegenwart und damit die Bewegung zwischen Gegenwart und Vergangenheit und wieder zurück.

Geschichte zu entfalten ist nicht nur kein natürlicher Zustand. Es ist häufig nicht einmal eine notwendige Praxis. Und oft genug ist es sogar störend und provoziert Widerstand. Wer sich im Berlin der Nullerjahre im Zentrum der Hauptstadt präsentieren wollte, der wollte nicht in einem Gebäude sitzen, das noch sichtbar die Spuren von Krieg und Zerstörung zur Schaustellte

Geschichte ist immer auch Teil von Auseinandersetzung, von Absichten. Dazu gehört das Aufzeigen ebenso wie das Verbergen. Das versteckte Tagebuch, die vernichtete Akte, das im Museumsdepot versteckte Objekt oder der vom Redakteur unterbundene Artikel sind auch Geschichte, solange sie nicht einfach nur kollektiver Gleichgültigkeit anheimfallen. Aber gerade das Vergessene und Verborgene hat häufig Bezüge zu noch nicht Abgegoltenem. Aber es ist in besonderer Weise herausfordernd, die Dissonanzen wahrzunehmen, die kleinen, nicht aufgehenden Details zum Problem zu machen, aus ihnen Fragen zu entwickeln.

Es gibt nur wenige Beispiele, wo diese Dissonanzen im öffentlichen Raum bewusst markiert werden. Als das Neue Museum auf der Berliner Museumsinsel wiederaufgebaut wurde,

[...] [W]as geschah mit den Relikten der DDR-Industriekultur? Ist dieses Erbe der Industrieregionen im wiedervereinten Deutschland vergessen? Diese Fragen drängen sich auf, wenn man sich in vergleichender Perspektive Prozesse regionalen Strukturwandels in westeuropäischen Kohle- und Stahlrevieren anschaut. Hier gewann bereits seit den 1980er Jahren, d. h. mit dem wirtschaftlichen Niedergang, Industriekultur als geschichtskulturelle und ökonomische Ressource an enormer Bedeutung. [...]

Gerade ein Vergleich mit der Industriekultur im Ruhrgebiet zeigt, dass das Entsorgen und Vergessen der DDR-Industriekultur und ihrer Geschichte nur als ein Phänomen des gesellschaftlichen Transformations- und deutsch-deutschen Wiedervereinigungsprozesses nach 1990 angemessen interpretiert werden kann. Bis 1990 stand das industriekulturelle Erbe in der Denkmalpflege der DDR dagegen hoch im Kurs. Denn die Erfassung und Erhaltung technischer Denkmale diente der materiellen Repräsentation der Fortschrittsgeschichte sozialistischer Produktivkraftentwicklung.

Diese Meistererzählung verlor allerdings bereits im Laufe der 1980er Jahre an Bindungskraft und dann im wiedervereinten Deutschland gänzlich an Wert. Angesichts des wirtschaftlichen Zusammenbruchs, millionenfacher Entlassungen sowie ökologischer Altlasten schienen in den 1990er Jahren Initiativen für die Bewahrung denkmalswürdiger Industrieanlagen in Ostdeutschland wie aus der Zeit gefallen. [...]

Die geschichtspolitischen Debatten des wiedervereinten Deutschlands kreisten folglich nicht um das Bewahren des industriekulturellen Erbes der DDR. Im Zentrum stand die sogenannte Aufarbeitung der DDR-Diktaturgeschichte. [...]

Während also die nationale deutsche Erinnerungskultur vor allem die Differenz zwischen Diktatur und Demokratie herausstellt und die Geschichte von Teilung und Einheit erinnert, standen die neugegründeten Bundesländer im Osten Deutschlands nach 1990 vor anderen Herausforderungen einer "Invention of Tradition". Um Herkunft und Zukunft zu stiften, mussten sie zum einen dem DDR-Einheitsnarrativ entkommen und zum anderen historische Tradition auch jenseits zeithistorischer Brüche freilegen. So erfand sich zum Beispiel Sachsen-Anhalt dank des bronzezeitlichen Fundes der Himmelsscheibe als "Wiege Europas" neu. In der Lausitz wurden am Rande der Tagebaulandschaften slawische Burgwälle errichtet. Dresden reinszenierte sich als sächsische Residenzstadt. Bereits diese wenigen Beispiele verdeutlichen, dass das industriekulturelle Erbe angesichts der wirtschaftlichen Krisenerfahrung und unsicherer Zukünfte als geschichtskulturelle Ressource in den 1990er Jahren wenig attraktiv erschien. [...]

Die Aneignung der regionalen Industriekultur und -geschichte erfolgte erst über den Umweg ihres Vergessens.

[...] [Die Zeit ab] Mitte der 1990er Jahre kennzeichnet die diskursive Aneignung des industriellen Erbes. Diese vollzog sich auf unterschiedlichen, aber kaum vernetzten Ebenen. Zum einen entdeckte die Regionalpolitik die historische Dimension der Industrieräume als strategische Ressource. Zum anderen versuchten zivilgesellschaftliche Akteur:innen durch geführte Wanderungen und Ausstellungen den ökonomischen und ökologischen Transformationsprozess erfahr- und erlebbar zu machen und dadurch von "unten" Diskussionen um die Zukunft der Industriebrachen anzustoßen.

[...] [S]eit 2000 gingen wesentliche Impulse von nationalen, aber auch europäischen Strukturentwicklungsprogrammen aus, die auf Imagewandel und ökonomisch-touristische Nutzung der belasteten Industrieregionen zielten. [...]

[Die Zeit ab] ca. 2010 zeichnet die Institutionalisierung, Vernetzung und Vermarktung von industriekulturellen Standorten aus. Industriekultur wird nun zu einer regionalen Marke aufgebaut. So begeht Sachsen-Anhalt bereits seit 2008 den Tag der Industriekultur, Sachsen rief 2020 das Jahr der Industriekultur aus und Brandenburg setzte im Folgejahr 2021 seine industriegeschichtlichen Standorte in Szene. [...]

Auf der Ebene der Vernetzung und Vermarktung von Industriekultur lassen sich aktuell viele Parallelen zum Ruhrgebiet entdecken – wie die touristische Nutzung oder die Etablierung einer Eventkultur, in der industriekulturelle Relikte lediglich als Kulisse dienen. Die regional spezifische geschichtskulturelle Funktion der Industriekultur in Ostdeutschland gewinnt jedoch in unterschiedlichen Narrativen an Kontur:

- Erstens wird mit Industrierelikten wie dem "liegenden Eiffelturm" der Lausitz DDR-Technikgeschichte als Erfolgsgeschichte in Szene gesetzt und damit zugleich die Anerkennung ambivalenter biografischer Erfahrungen ("Arbeiten trotz Sozialismus") reklamiert.
- Zweitens konstituiert sich entlang der regionalen Routen der Industriekultur eine Narration, die Wandel als Kontinuität beschreibt und die Fähigkeit zur Veränderung als sogenannte "Transformationskompetenz" einer Region und ihrer Bewohner:innen. Inszeniert wird also nicht das Ende der DDR-Industrie, sondern die longue durée regionaler Industriegeschichte. [...]
- Drittens gewinnt in den renaturierten Tagebauen die Erfolgs- und Problemgeschichte des ökologischen Wandels und damit vielleicht schon ein Fortschrittsnarrativ der postindustriellen Gesellschaft an Kontur. [...]

Neben diesen identitätsrelevanten Narrativen entdeckt man entlang der Routen der Industriekultur in Sachsen, Brandenburg oder Sachsen-Anhalt eine Vielfalt lokaler und regionaler Industrie-, Technik- und Unternehmensgeschichten, die immer auch als Teil europäischer Industrialisierungsgeschichte dargestellt werden. In dieser langen Geschichte des europäischen Industriezeitalters ist DDR-Geschichte nur ein regionales, aber durchaus identitätsrelevantes Kapitel unter anderen.

Bislang fügen sich diese vielfältigen Geschichten zu keiner neuen Meistererzählung. Ihre Vielfalt und ihr Nebeneinander fördern eher reflexive Vergangenheitsaneignung. Die [...] ersten Erkundungen legen jedoch nahe, dass die Wiederaneignung des industriekulturellen Erbes auf regionaler Ebene die Chance bietet, die nationale Meistererzählung der Diktaturgeschichte zu differenzieren, DDR-Geschichte zu historisieren sowie ostdeutsche Transformationserfahrungen als kulturelle Ressource anzuerkennen. [...]

Saskia Handro, "Entsorgt und vergessen? Das Erbe der DDR-Industriekultur", in: Public History Weekly 3 (2022). Online: https://public-history-weekly.degruyter.com/10-2022-4/industrial-heritage-gdr/

Prof. Dr. Saskia Handro ist seit 2006 Inhaberin des Lehrstuhls für Didaktik der Geschichte unter besonderer Berücksichtigung der historischen Lehr- und Lernforschung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

entschied sich der Architekt David Chipperfield dafür, die im Krieg zerstörten Gebäudeteile nicht zu rekonstruieren, sondern bewusst durch schlichte Klinkerfassaden zu ersetzen. Dadurch bleibt die Gebrochenheit des Gebäudes und damit seine Geschichte sichtbar. Dies führte zu großen öffentlichen Debatten, blieb dabei aber eine Ausnahme bei den vielen Nachbauten der Jahrtausendwende.

Wer Zeit wahrnehmen will, braucht ein Misstrauen gegenüber der Umwelt und gegenüber sich selbst, muss bereit sein, die eigenen Selbstverständlichkeiten infrage zu stellen. Historikerinnen und Historiker bezeichnen diese Grundkonstellation als historische Alterität (d. h. Verschiedenheit, partielle interkulturelle Andersartigkeit). Vergangenheit tritt nur dann vor Augen, wenn sie anders ist als die Gegenwart, wenn sie sich von ihr unterscheidet. Wenn sich ein Problem ergibt, das aufgelöst werden will.

Es gibt historische Probleme, die kollektiv sind, also ganze Gruppen oder gar Gesellschaften betreffen. Die meisten sind aber eher individueller Natur. Und selbst die großen Irritationen müssen von jedem und jeder Einzelnen empfunden und wahrgenommen werden. Daraus folgt eine grundsätzliche Subjektorientierung aller Geschichte, denn ohne Subjekt, das die Vergangenheit wahrnimmt und aufgreift, kann auch keine Geschichte erzählt werden. Und das macht Geschichte nicht zwingend zur geteilten Praxis. Was den einen irritiert, kann der anderen ganz gleichgültig sein.

Wer aber den eigenen Horizont erweitern will, muss sich eine grundsätzlich neugierige Haltung zulegen. Skepsis gegenüber dem Selbstverständlichen ist der Anfang von allem. Das kann trainiert werden – ohne zu übertreiben. Aber alles als veränderbar anzusehen ist die Voraussetzung für jeden Lernprozess, für die Fähigkeit, die Welt als gestaltbar anzunehmen. Geschichte stellt die Gegenwart infrage.

Und so kann der eine oder die andere sich wundern über die letzten Kerben in manchen Berliner Häuserfronten oder darüber, dass mittlerweile alles, was noch vor Kurzem von den Narben der Zeit bedeckt war, geglättet ist.

Recherchieren

Während es Zeiten gab, in denen die Bücher von Historikern mit Literaturnobelpreisen geehrt wurden – wie 1902 Theodor Mommsen für seine "Römische Geschichte" – und die schwergewichtigen Werke in goldbeschlagenem Leder in bürgerlichen Bücherschränken prunkten, ist Geschichte längst nicht mehr ein Privileg der Profis. Die Reichweite von Twitter-Geschichten (wie z. B. On This Day) oder Podcasts (z. B. WDR-Zeitzeichen oder Geschichten aus der Geschichte), von Instagram-Stories (viel und kontrovers diskutiert z. B. @ichbinsophiescholl von SWR und BR) und YouTube-Kanälen (z. B. MrWissen2go Geschichte) ist um ein Vielfaches größer als die Arbeiten von Historikerinnen und Historikern. Ob diese mit der gleichen Nachhaltigkeit rezipiert werden und die Themen ebenso tief durchdringen, bleibt abzuwarten.

Kommt der Unterhaltungsbereich, insbesondere Computerspiele, zu diesen Erscheinungsformen einer *Digital History* hinzu, wird die Wahrnehmung um neue Dimensionen erweitert.



→ Wie ein Computerspiel im Unterricht eingesetzt werden kann, erfahrt Ihr beispielhaft in der Rezension des Spiels "Through the Darkest of Times". Aber können all diese ungeahnten Weiten auch Mittel zum Zweck sein, mehr über die Vergangenheit herauszufinden? Ja, denn zumindest teilweise geht es um mehr als nur um Histotainment. Der Begriff ist eine Kombination aus History und Entertainment und verweist auf den rein unterhaltenden Charakter historischer Bezüge, beispielsweise in Computerspielen. Um die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit geht es dabei vordergründig aber nicht.

Die App "Future History" macht "Zeitreisen" in einer Weise möglich, die es bislang nicht gab. Die Herausforderung des Historisierens besteht ja im Grunde darin, etwas zu synchronisieren, Vergangenheit und Gegenwart jeweils für sich sichtbar zu behalten, aber dabei übereinander zu legen. Das ist ähnlich anspruchsvoll wie die Bewegungen von Synchronschwimmerinnen, die sich getrennt bewegen und doch als perfekt im Gleichklang wahrgenommen werden.



Mit Apps wie "Future History" kann die Vergangenheit in der Gegenwart sichtbar gemacht werden, wie hier in Freiburg.

Nichts kann im Bereich der Alltagswahrnehmung etwas Abwesendes so gut simulieren wie Augmented Reality (dt.: erweiterte Realität). Während mit natürlichem Sehen die Welt der Gegenwart vors Auge tritt, lässt sich durch das Dazwischensetzen eines digitalen Endgerätes (oder auch einer entsprechenden Brille) der gegenwärtige Gegenstand oder das Haus, der Platz in seiner Erscheinung in der Vergangenheit erfassen. Beide Welten können dann auch vergleichend wahrgenommen werden, es kann zwischen Vergangenheit und Gegenwart hin und her gewechselt werden. Das ist bisher zwar nur in ausgewählten Settings möglich und muss aufwändig programmiert werden. Aber es gibt Apps wie den Leipziger Stadtrundgang "Zeitfenster", die dieses Erlebnis ermöglichen. Abzuwarten bleibt, wie sich diese Technik künftig weiterentwickelt.

Skeptische Stimmen warnen vor zu großen Erwartungen. Der Historiker und Geschichtsdidaktiker Christian Bunnenberg befürchtet aus guten Gründen ein Verkümmern der historischen Imagination, der Einbildungskraft. Weil immer gleich bildlich suggeriert wird, was die Vergangenheit war, erübrigt sich das Befragen der zugrunde gelegten Quellen, ihre kritische Prüfung, vor allem aber auch das Abwägen unterschiedlicher Geschichten auf ihre Plausibilität.

Wie bei Computerspielen entfalten viele dieser Techniken eine ungefragte Überzeugungskraft. Sie wirken immersiv, wollen plausibel sein und sich die Konsumierenden einverleiben. Diese sollen in das Spiel eintauchen und eingesogen werden und nicht zu kritischer Prüfung angeleitet werden. Das bringt Probleme mit sich. Die Bequemlichkeit, sich dem Vorgestellten hinzugeben und zu ergeben, bremst die Redlichkeit kritischer Prüfung aus. Diejenigen, die es nutzen, geben sich schnell zufrieden, vielfach eben vorschnell.

Weil es aber schwierig ist, Vergangenheit und Gegenwart miteinander in Beziehung zu setzen, kann "Future History" dabei auf unterschiedlichen Stufen behilflich sein. Es gibt Bilder, bei denen mittels Schieberegler zwischen einem Bild der Vergangenheit und einem der Gegenwart gewechselt werden kann, es gibt historische 360°-Panoramen und es gibt Augmented Reality. Eine Karte navigiert einen zu Orten, für die es einen

Eintrag gibt. Und – wo möglich – sind auch Verknüpfungen, meist zu Wikipedia, hinterlegt. Und spätestens dort eröffnet sich auch die Möglichkeit zu eigener, selbstbestimmter und tiefergehender Recherche.

Ob das schon die Zukunft der Geschichte sein wird, wie es das Label verspricht, das wird sich zeigen – und es wird sich vor allem an Aufwand und Nutzen sowie an Maßstäben der Profitabilität messen.

Unersetzlich aber bleibt dabei das Handwerk des Historikers, der Historikerin. Historisch recherchieren bedeutet, sich wie Sherlock Holmes auf die Suche zu machen, Indizien zu gewichten, Überlieferungslücken zu markieren, plausible Geschichten zu entwerfen, zu prüfen und ggf. auch wieder zu verwerfen und bei alldem stets kritisch mit den Spuren umzugehen. Dieses Handwerk ist nicht nur was für Profis. Im Unterricht wird zwar immer wieder die Zeit fehlen, aber es sollte gelernt wer-

Sophie Scholl auf Instagram?

Über zehn Monate lief das von BR und SWR verantwortete Instagram-Projekt "Ich bin Sophie Scholl". Fast 770.000 Follower:innen hatte der Account am Ende, im Februar 2022 [...] für einen rein deutschsprachigen Account doch eine beachtliche Zahl. Jedenfalls erreichte das Projekt deutlich mehr Menschen als alle Social-Media-Kanäle der deutschen Gedenkstätten zusammen.

Das Projekt zeigt damit, dass im Format einer Reenactment-Instagram-Story durchaus Potential steckt, zumindest, wenn es darum geht, neue Zielgruppen zu erreichen (auch wenn das Ziel, vor allem junge Menschen unter 25 Jahren anzusprechen, wohl verfehlt wurde). Entscheidend ist doch aber die Frage, mit welchen Methoden, vor allem aber, mit welchen Inhalten diese Zielgruppen überhaupt erreicht wurden: Was vermittelt die Instagram-Story von Sophie Scholl? Ist sie ein geeignetes Format für das historische Lernen über den Nationalsozialismus?

Die Antwort lautet nein, und zwar aus den Gründen der Emotionalisierung, der Identifikation und der Fiktionalisierung sowie wegen geschichtsrevisionistischer Tendenzen.

Der erste Kritikpunkt betrifft die Emotionalisierung. Emotionen sind nicht per se schlecht, und sie spielen auch beim historischen Lernen eine Rolle, insbesondere, wenn es um dramatische Themen wie die Verfolgung und den Widerstand im Nationalsozialismus geht. Die Emotionalisierung wird aber zum Problem, wenn sie überwältigt [...] und wenn sie der Reflexion im Wege steht, wenn also um Opfer getrauert wird, ohne danach zu fragen, warum jemand zum Opfer wurde und wer dafür verantwortlich ist. Noch schwieriger wird es, wenn die Emotionalisierung mit Identifikation und damit mit einer subjektivierenden Perspektive einhergeht. [...] Wer sich mit der historischen Heldin identifiziert, wird kaum hinterfragen, welche tatsächlichen oder vermeintlichen Quellen sie produziert. Hinzu kommt ein politisch-ethischer Einwand: Ist es angesichts des empirischen Befundes des breiten Mitmachens der Deutschen im Nationalsozialismus nicht anmaßend, wenn sich die Post-Tätergesellschaft mit den Opfern identifiziert und sich damit gewissermaßen aus der Verantwortung stiehlt? [...]

Am schwersten wiegt wohl der Einwand der Fiktionalisierung. Auch sie ist – wie die Emotionalisierung – nicht generell abzulehnen. Fiktionale literarische Werke und Spielfilme haben in den vergangenen Jahrzehnten ganz maßgeblich zur dif-

ferenzierten gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit dem NS beigetragen. Das Problem liegt [...] darin, dass Authentizität mit fiktionalen Elementen (von den Autor:innen von "Ich bin Sophie Scholl" als "dramaturgischer Kniff" bezeichnet) simuliert wird. Wenn Fiktion von Fakten aber nicht mehr unterschieden werden kann, bricht eine Grundvoraussetzung der historisch-politischen Bildung zum Nationalsozialismus weg: die auf Quellentreue basierende Glaubwürdigkeit, die der Holocaustleugnung entgegengestellt werden muss. Historische Dokumente, Fotos, Bauten aus der Zeit des Nationalsozialismus sind vor diesem Hintergrund nicht nur Quellen, sondern auch Beweismittel. Und wer Beweismittel nachbildet, fälscht Geschichte potentiell. Fiktion muss deshalb als solche erkennbar sein, und Quellen müssen belegt werden. Beides ist im Scholl-Projekt nicht der Fall [...].

Schließlich der Vorwurf des *Geschichtsrevisionismus*: Der Holocaust kommt in der Story nur am Rande vor; im Mittelpunkt steht die Perspektive der Soldaten an der Ostfront. Die Täterschaft verschwindet damit hinter entlastenden Opfernarrativen; irgendwie, dieser Eindruck muss bei den Nutzer:innen entstehen, waren im Krieg doch alle Opfer [...].

Fazit: Social Media können innovative und partizipative Zugänge zur Geschichte des Nationalsozialismus und seiner Opfer bieten und Zielgruppen erreichen, die sonst dafür eher nicht zugänglich sind. [...] Der Zweck heiligt [jedoch] nicht die Mittel. Das gilt auch ganz allgemein für den Einsatz neuer und sozialer Medien in der Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus: So richtig es ist, offen zu sein für neue Formate und Methoden (und dabei durchaus auch zu experimentieren), so falsch ist es doch, sich ausschließlich am Medienkonsum junger Menschen zu orientieren, weil man glaubt, man könne sie sonst nicht vorm Smartphone hervorlocken.

Prof. Dr. Jens-Christian Wagner ist Historiker. Seit 2020 ist er Direktor der Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora und Professor für Geschichte in Medien und Öffentlichkeit an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Prof. Dr. Jens-Christian Wagner, "Aus dem Ruder gelaufen: Das Instagram-Projekt, Ich bin Sophie Scholl", in: Stiftung-evz.de vom 17. März 2022. Online: www.stiftung-evz.de/wer-wir-sind/neuigkeiten-aus-der-stiftung/neuigkeit/instagram-projekt-ichbinsophieschollein-debattenbeitrag/

→ Eine Fürsprache für Geschichtsprojekte auf Instagram von Dr. Iris Groschek und Dr. Tobias Ebbrecht-Hartmann kann über den Link in der Quelle abgerufen werden.

den, Spuren nachzugehen und sie bis zum letzten Tatort ihrer Überlieferung zu verfolgen, im Archiv, der Bibliothek, dem Museum, dem Dachboden. Wikipedia ersetzt nicht grundsätzliche handwerkliche Kompetenzen.

Der kritische Umgang mit den Hinterlassenschaften der Vergangenheit ist unabdingbar gegenüber den Zudringlichkeiten vorschneller Erklärungen und erst recht gegenüber den Zumutungen bewusster *Fake News*. Könnte die Welt so sein und so gewesen sein? Oder vielleicht doch ganz anders? Wessen Absichten – politische und ökonomische zumeist – stecken hinter den verschiedenen Geschichten? Wir alle sollten Historikerin und Historiker sein, jeden Tag und überall, vielleicht fast immer und überall.

Den Dingen auf den Grund zu gehen, bleibt nach wie vor herausfordernd und anstrengend. Aber ein klein wenig hinter die Kulissen zu schauen, ist kein Aufwand mehr, wo jedes Telefon einen Draht zu Wikipedia und anderen Online-Informationsquellen darstellt. Apps wie "Future History" können es noch einfacher machen, Wissen auch im Raum zu platzieren und noch leichter abzurufen, als das in den Hochzeiten von "Meyers Lexikon" und "Brockhaus" möglich war. Diese Bücher konnten nicht bequem in der Tasche mit sich herumgetragen werden.

Digitalität bietet auch ganz neue Möglichkeiten für den Unterricht. Sie stärkt Veranschaulichung im Klassenzimmer, sie organisiert das Verlassen des Klassenzimmers auf neue Art und Weise. Und sie macht – jedenfalls dort, wo sich nicht die Kommerzialisierung gleich hinter der nächsten Ecke versteckt – Partizipation möglich.

Nicht wenige Schulprojekte sind als Ergebnisse in "Future History" eingeflossen. Die Resultate aufwändiger Recherchen können in die App integriert werden – in offenem und geschlossenem Rahmen – und mit anderen geteilt werden. Derart veröffentlichte Ergebnisse stärken das Erleben eigener Selbstwirksamkeit und können der Beginn für die Entdeckungsreisen anderer werden.

Diskutieren

Es kommt nicht alle Tage vor, dass eine historische Debatte derart heftig geführt wird, dass es zu diplomatischen Verwerfungen kommt. Und auch nicht, dass historische Urteile vom Parlament gefällt werden. Der damalige Bundestagspräsident Norbert Lammert unterstrich genau das in seiner Eröffnungsrede am 2. Juni 2016: "Ein Parlament ist keine Historiker-

kommission und ganz gewiss kein Gericht." Was aber begründete die Ausnahme? Was war passiert?

In den Jahren 1915 und 1916 wurden im Osmanischen Reich massenhafte und systematische Verhaftungen, Deportationen und Massaker an der armenischen Bevölkerung durchgeführt. Die Schätzungen der Opferzahlen variieren zwischen 300000 und 1,5 Millionen. Oft werden diese Gräuel als "einer der ersten systematischen Genozide des 20. Jahrhunderts" bezeichnet – so zum Beispiel auf der deutschen Wikipedia-Seite. Die türkische Regierung lehnt die Einschätzung als Völkermord ab.

Nachdem es Beschlüsse von Parlamenten in zahlreichen Staaten gegeben hatte, nahm der Bundestag eine von CDU/CSU, SPD und Grünen eingebrachte Resolution bei einer Ablehnung und einer Stimmenthaltung an. Die Kanzlerin, der Wirtschafts- und der Außenminister nahmen nicht an der Abstimmung teil.

In der Folge verabschiedete das türkische Parlament eine Gegenresolution. Es gab Proteste von türkischer Seite, der türkische Botschafter wurde zeitweise aus Berlin abgezogen. Das deutsche Konsulat in Istanbul musste vor Übergriffen geschützt werden. In Berlin und anderen deutschen Städten kam es zu Demonstrationen, zu denen mehrere türkische Verbände und Organisationen aufgerufen hatten. Es gab Einschüchterungsversuche gegenüber Abgeordneten bis hin zu Morddrohungen.

Das alles, weil der Deutsche Bundestag von "Völkermord am armenischen Volk" sprach und weil er empfahl, "die türkische Seite zu ermutigen, sich mit den damaligen Vertreibungen und Massakern offen auseinanderzusetzen, um damit den notwendigen Grundstein zu einer Versöhnung mit dem armenischen Volk zu legen" – wie es im Resolutionstext heißt.

Die Vergangenheit wird dort als Geschichte aufgerührt, wo es etwas Unverdautes gibt, manchmal im positiven, häufig aber auch im negativen Sinne. Wenn das besonders sensible Gegenwartsprobleme betrifft, dann finden diese Auseinandersetzungen nicht nur unter Fachhistorikerinnen und -historikern statt, sie werden auch auf der Straße, in Vereinen oder eben in Parlamenten ausgetragen. Diese geschichtskulturelle Präsenz ist ein untrügliches Zeichen für die Relevanz bestimmter Themen.

Wenn von Geschichtskultur die Rede ist, dann sind damit Phänomene angesprochen, die den rein individuellen Rahmen überschreiten, die tendenziell auch den reinen Fachdiskurs



Teile der armenischen Community demonstrieren am 25. April 2015 in Berlin in Gedenken an die Jährung des Völkermords vor 100 Jahren, tags zuvor wurde über die umstrittene Armenien-Resolution im Bundestag beraten.



Ein gutes Jahr später, am 28. Mai 2016, findet ebenfalls in Berlin eine von mehreren türkischen Verbänden organisierte Demonstration gegen die Resolution statt, über die im Bundestag am 2. Juni 2016 abgestimmt wird.

unter Historikerinnen und Historikern verlassen. Ein Museum, das nur wenige Besucherinnen und Besucher hat, verschwindet aus diesem Rahmen. Eine Ausstellung aber, die gesellschaftliche Konflikte sichtbar macht oder auch erst anstößt – wie das beispielsweise bei der Wehrmachtsausstellung (1995–1999 und 2001–2004) der Fall war –, hat aktiven Anteil an den Aushandlungen, derer eine Gesellschaft bedarf.

Geschichtskultur ist eine Form der Aushandlung von Wertvorstellungen, politischen Positionen, Lebensweisen. Das ist Geschichte an sich schon, als Geschichtskultur zieht es aber tendenziell weitere Kreise. Debatten in den Feuilletons (wie etwa um die Rückgabeforderungen der Hohenzollern), diplomatische Aushandlungen (wie um zahlreiche Kolonialgüter in den Museen), Rechtsstreite, Parlamentsdebatten, Denkmalsinitiativen und vieles mehr – all das ist Geschichtskultur mit ihrer Tendenz zu breiter Öffentlichkeit und zu Institutionalisierung. In der Geschichtskultur verhandeln und streiten Gesellschaften darüber, was ihnen wertvoll ist.

Mithin sollte sich eigentlich die Frage erübrigen, ob derartige Auseinandersetzungen Themen im schulischen Geschichtsunterricht sein sollten. Wo, wenn nicht dort, sollte der Ort sein, diese öffentlichen Auseinandersetzungen zu bearbeiten? Dabei geht es um das Finden begründeter Positionen, um das zivilisierte Austauschen von Argumenten, auch um das Aushalten von gegensätzlichen Standpunkten. Das ist historische Bildung und das ist politische Bildung.

Geschichte gehört eben nicht den Historikerinnen und Historikern, sie gehört jedem und jeder und der Streit um sie und die Formen, in denen das geschieht, tragen wesentlich zur politischen Kultur einer Gesellschaft bei. Robust sind Gesellschaften, die historische Diskussionen führen können und damit Formen entwickeln, die bei der Bearbeitung auch anderer Probleme vonnöten sind.

Spannend ist die Frage, inwieweit Schülerinnen und Schüler animiert werden sollten, den geschützten Raum der Schule zu verlassen und sich aktiv an öffentlichen Debatten zu beteiligen. Schon im Klassenzimmer wird die kontroverse Behandlung von Themen häufig vermieden. Die Angst, Kontrolle über Disziplin und Auseinandersetzung zu verlieren, führt dazu, dass das Harmlose, das Belanglose und das Irrelevante dominiert.

Für den öffentlichen Raum werden derartige Vorbehalte, Verweise auf Aufsichtspflichten und angebliche Unbedarftheiten noch einmal mehr mit zum Teil fatalen Folgen vorgebracht und vorgeschoben. Wer nie lernt, sich einzumischen, Position zu beziehen, Dissens auszutragen, Haltung zu zeigen und für Überzeugungen einzustehen, der oder die wird später auch kaum Interesse daran zeigen, staatsbürgerliche Verantwortung zu übernehmen.

Geschichte ist in ganz besonderer Weise geeignet, diese Kompetenzen einzuüben. Einerseits existiert Geschichte nur unter den Bedingungen der Anstößigkeit. Nur die Vergangenheit, die nach wie vor einen Wert hat, im positiven oder negativen Sinne, wird auch als Geschichte verhandelt. Außerdem ist die wesentliche Handlung, die geleistet werden muss, wenn etwas historisch wird, die, die sich von sich selbst und der eigenen Gegenwart mental distanziert.

Nicht das Erinnern, das Einverleiben und Aneignen der Vergangenheit ist der eigentliche Akt des Historisierens, sondern das bewusste Heraustreten aus den eigenen Selbstverständlichkeiten und das Anerkennen der Andersartigkeit des Vergangenen. Auf diese Weise wird Empathie, das Einlassen auf Anderes und Andere eingeübt. Und das ist die Grundvoraussetzung für fruchtbare Diskussionen jeder Art.

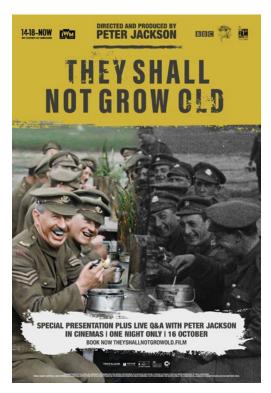
Noch etwas tritt hinzu. Geschichte ist deutlich weniger von historischen Wahrheiten über vergangene Wirklichkeiten geprägt, als das Historikerinnen und Historiker mitunter glauben machen. Vielmehr ist es der Diskurs, der Austausch begründeter Deutungen, mit denen Historikerinnen und Historiker versuchen, sich der Vergangenheit bestmöglich anzunähern. Auch deshalb gehört das Einüben von Diskussionen unbedingt in den Geschichtsunterricht.

Lernen entsteht im Umbau eigener Selbstverständlichkeiten. Wenn andere Impulse aussenden, auf die der eine oder die andere selbst und allein nicht kommen würde, oder wenn sie Fragen stellen, die die eigenen Selbstverständlichkeiten brüchig werden lassen, kann Lernen angestoßen werden. Diese Störung als produktiv wahrzunehmen, erfordert bestimmte Umgangsformen mit sich selbst und mit anderen. Gerade in dieser Praxis gibt es eine Neigung zu Abgrenzung, also zu Affirmation, die die produktive Kraft des Austauschs behindern kann. Um das zu domestizieren und fruchtbar zu machen, muss es im Unterricht zugelassen werden. Genau das kann der Anfang sein, auch außerhalb des Unterrichts, politischen und gesellschaftlichen Dissens zivilisiert auszutragen.

Reflektieren

Der neuseeländische Regisseur Peter Jackson hatte mit seinen monumentalen Verfilmungen des "Herrn der Ringe" bereits Anfang der 2000er-Jahre weltweite Berühmtheit erlangt, als er 2018 einen ganz besonderen Film herausbrachte, der nur schwer einzuordnen ist.

"They shall not grow old" ist eine Dokumentation, ist der Blick in ein Filmarchiv und irgendwie dann doch mehr eine Collage und vielleicht sogar eine Fiktion. Jackson bereitete filmisches Archivmaterial zum Ersten Weltkrieg aus dem Imperial War Museum in London mit neuester Technik auf, passte Bildfrequenzen (Bilder pro Sekunde) an, restaurierte das Archivma-



Der Film "They Shall Not Grow Old" (2018) holt die Vergangenheit durch Technik in die Gegenwart. Dabei droht jedoch die notwendige kritische Distanz zum Vergangenen verlorenzugehen.

i Die Schule hinkt den Debatten hinterher

Mehr als 100 Jahre nach den Verbrechen der deutschen Kolonialmacht im heutigen Namibia erkennt Deutschland die Gräueltaten an den Volksgruppen der Herero und Nama als Völkermord an. Die offizielle Bestätigung erfolgte [2021] [...].

An deutschen Schulen ist dies jedoch so gut wie gar nicht angekommen [...].

[...] Ob und wie stark die deutschen Kolonialverbrechen Teil des Schulstoffs sind, hängt [...] auch vom Bundesland ab. In Schleswig-Holstein etwa sind die Vorgaben so lose, dass Lehrer*innen sogar entscheiden können, wie viele Stunden sie für den deutschen Kolonialismus verwenden. In den meisten Bundesländern stehen ohnehin die europäische Expansion oder die Geschichte um Kolumbus oder den Sklavenhandel anderer Nationen im Mittelpunkt. Nur in einigen Ländern wie Sachsen, Sachsen-Anhalt, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern und Nordrhein-Westfalen nennen die Lehrpläne überhaupt einen Bezug zum deutschen Kolonialismus.

In Sachsen soll die Rolle Otto von Bismarcks im europäischen Imperialismus behandelt werden, in Mecklenburg-Vorpommern die Auswirkungen der deutschen Kolonialherrschaft. Nur in Sachsen-Anhalt werden die Herero und Nama explizit genannt. Jedoch bezeichnet auch der Lehrplan dort den Genozid nicht als solchen, sondern fälschlicherweise als Widerstand. Aber das ist nicht überraschend, denn so lautete bis vor Kurzem auch noch das Narrativ in der deutschen Wissenschaft.

Den schwerfälligen Diskurswechsel vom Widerstand zum Völkermord kann Susanne Grindel von der Philipps Universität in Marburg beschreiben. Die Historikerin forscht unter anderem zur Darstellung europäischer Geschichte in Schulbüchern in verschiedenen Ländern. Zu Deutschland sagt sie: "Die neueren Geschichtsschulbücher behandeln seit Kurzem Gewalt, Unterdrückung und Verbrechen als Teil kolonialer Machtausübung. Konkret werden auch die Genozide an den Nama und Herero in Deutsch-Südwestafrika dargestellt."

Allerdings sei das nur bei sehr aktuellen Schulbüchern der Fall, so Susanne Grindel. Erst seit 2015 spricht das Auswärtige Amt bei den Kolonialverbrechen Deutschlands im heutigen Namibia von Völkermord. Bis die neue Sprachregelung und der entsprechend angepasste Unterricht an den Schulen ankommt, werden wohl noch Jahre vergehen.

Laut Grindel liegt das auch daran, dass die finanziellen Mittel der Schulen für neue Lehrbücher begrenzt seien und in einigen Bundesländern die Eltern die Kosten für Schul- und Übungsbücher selbst tragen müssten. "Darum sind häufig ältere Schulbücher im Einsatz", so Grindel. "Neue Schulbuchsätze werden etwa alle zehn Jahre beschafft."

Die alten Schulbücher vermitteln jedoch weder den aktuellen Diskurs, noch legen sie die historischen Zusammenhänge einer veränderten Gesellschaft dar: "Ein europäischer Bezugsrahmen ist in den älteren Schulbüchern zu erkennen – jedoch betrachten sie den Kolonialismus, in Bezug auf Deutschland, noch als Teil der Außenpolitik des Kaiserreichs und der europäischen Gleichgewichtspolitik", kritisiert Grindel.

Die Folge: Die von den Schulministerien zugelassenen Unterrichtsmaterialien betiteln Genozide in der Regel nur als Kriege der damaligen Kolonialmächte und nicht als koloniale Verbrechen. Dazu kommt, dass die Schulen selbst nicht immer aufgeschlossen sind für neue gesellschaftliche Diskurse. So nimmt das jedenfalls Geschichtslehrerin Kathrin Lemsky aus Schleswig-Holstein wahr: "Schulen sind generell recht reformresistente Orte. Das sieht man schon daran, dass sich die Strukturen der alten Lehrpläne auch immer noch in den neuen Fachanforderungen wiederfinden lassen. Man hört sehr oft: Das haben wir schon immer so gemacht".

Hinzu kommt noch etwas anderes: An vielen schleswigholsteinischen Gemeinschaftsschulen sei Geschichte gar kein eigenständiges Fach mehr, sondern ein Teil des Faches "Weltkunde", so Lemsky. "Oft werden also historische Themen von fachfremden Lehrkräften vermittelt, die sich wenig oder gar nicht mit dem deutschen Imperialismus wissenschaftlich auseinandergesetzt haben." Diese Lehrkräfte würden sich dann an den Rahmenlehrplänen orientieren. Und die machen wenig Vorgaben, wie der deutsche Kolonialismus unterrichtet werden soll.

Canberk Köktürk, "Genozid, keine Kriege", in: taz vom 4. Mai 2022, S.7

terial, färbte nach und wandelte es schließlich in 3-D um. Außerdem ergänzte er mithilfe von Lippenlesern den fehlenden Ton der ursprünglichen Stummfilme und unterlegte sie mit passenden Geräuschen – so polierte er das Material auf und ergänzte es sogar. Herausgekommen ist eine filmische Einsicht, wie sie nie möglich war, weil die technischen Dokumentationsmöglichkeiten vor 100 Jahren andere waren als heute.

Jackson selbst sagt, dass er den oft namenlosen Figuren des archivalischen Materials damit zu neuer Würde und Sichtbarkeit verholfen hat. "Sie verschwinden nicht länger in einem Nebel aus zerkratzten, körnigen und zu schnell laufenden Filmen. Sie springen dich an."

Ist das gewollt? Ist das erlaubt? Die meisten Zuschauerinnen und Zuschauer waren und sind begeistert. Endlich haben sie einen Zugang zu einer Welt, die an sich vergangen und eben für heutige Sehgewohnheiten befremdlich und damit gebrochen ist: zu schnell, zu kratzig, stumm und schwarz-weiß. Diese Hürden räumt Jackson aus dem Weg und passt das historische

Material den technischen Möglichkeiten und Sehgewohnheiten der Gegenwart an. Genau deshalb finden die Zuschauenden viel leichter einen Zugang. Es ist, als wäre jemand mit einer Handykamera unter Kameraden. Es stellt sich viel leichter das Gefühl ein, dabei zu sein.

Technisch war das herausfordernd und im Grunde hat Jackson hier nur filmisch das gemacht, was jede Geschichtsschreibung macht: Er hat etwas übersetzt. Weil nicht alle ins Archiv gehen wollen und können, machen das Profis und bereiten dieses historische Material für interessierte Laien als Geschichte auf, als etwas, zu dem sie Zugang finden können, weil es zu ihnen passt, zu ihrer Art zu sprechen, zu erzählen, zu denken.

Im Film ist das jedoch noch einmal gesteigert. Aber zu welchem Preis? Jackson macht es seinem Publikum leicht – und damit macht er es träge. Sie verlieren das Gespür für die Distanz zwischen dem Gestern und dem Heute. Es stellt sich das Gefühl des Unmittelbaren ein und die Zuschauenden werden verführt zu sagen: So muss es gewesen sein – so und nicht anders.

Damit geht aber auch ein Gefühl für Zeit verloren. Die lässt sich eben erst dadurch wahrnehmen, dass etwas erfahren werden kann, das anders ist als die gegenwärtig vertraute Welt. All das Unbequeme, Irritierende des historischen Materials führt vor Augen, dass es eine vergangene Welt gab, die anders war als die vertraute Gegenwart, dass zwischen Heute und Damals ein Zeitraum liegt. Das Wahrnehmen dieser Distanz ist unentbehrlich, wenn Zeit erfahren werden soll oder will.

Puristen mögen hier außerdem bemängeln, dass historisches Material manipuliert wird. Dem lässt sich entgegenhalten, dass dies akzeptiert werden muss, da jede Geschichte genau das macht: historisches Material in eine Erzählung übersetzen. Diese Übersetzung kann, wie bei allen ungebrochenen Geschichten ohne Ausweis der Referenzen, also ohne Fußnoten, nicht mehr als Übersetzung zur Kenntnis genommen werden. Wenn alles schon auf Hochglanz poliert ist, ohne Brüche, Kratzer, Dissonanzen, wo ist dann der Raum, sich selbst zu versuchen, Geschichten zu verwerfen, andere auszuprobieren, zu überdenken, zu korrigieren?

All das sind elementare historische Kompetenzen. Der Geschichtsdidaktiker Karl-Ernst Jeismann (1925–2012) hat dafür schon vor Jahrzehnten den Begriff eines "reflektierten Geschichtsbewusstseins" entfaltet. Menschen, die dies haben, verfügen über mehr als reines Wissen über die Vergangenheit. Sie haben darüber hinaus ein Gefühl dafür, wie dieses Wissen entsteht. Sie treten kritisch auf gegenüber den Geschichten anderer, vor allem aber auch gegenüber sich selbst.

Bernd Schönemann hat den Zusammenhang zwischen Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur als "zwei Seiten einer Medaille" bezeichnet. Für ihn ist das eine (Geschichtsbewusstsein) individuell, das andere (Geschichtskultur) kollektiv. So recht verträgt sich das mit dem heuristischen Kulturbegriff der zugehörigen Wissenschaften nicht, dem es gerade um die Dynamik des Spannungsfeldes zwischen individuell und kollektiv geht – wie das der Historiker Otto Gerhard Oexle und der Soziologe und Kulturwissenschaftler Andreas Reckwitz überzeugend ausbuchstabiert haben.

Da aber Bewusstsein eine individualpsychologische Kategorie ist, hilft der Begriff der Kultur, die kollektiven Verhandlungen individueller Vorstellungen genauer in den Blick zu nehmen. In Geschichten ist jede und jeder verwoben. Ein Bewusstsein für dieses Verwobensein ist eine wirkliche Erkenntnisleistung. Wo diese unterschiedlichen individuellen Geschichten und Weltsichten – reflektiert oder unreflektiert – verhandelt werden, kann Geschichtskultur am Werk betrachtet werden, sei es am Küchentisch, in der Schulklasse, im Kino oder Bundestag. Und diese kulturellen Aushandlungen verändern dann auch immer die Vorstellungen individuellen Geschichtsbewusstseins, stellen infrage, befestigen, drehen um und so weiter.

Die unterrichtliche Zielkategorie des Geschichtsbewusstseins fokussiert die Absicht, dass diese Prozesse reflektiert ablaufen sollen. Historisches Lernen ist das Einüben dieser Bewusstheit. Wenn aber die Bilder einer Geschichte, wie die, mit denen Jackson seine Zuschauerinnen und Zuschauer in den Bann zieht, derart faszinieren, dass diese gar nicht anders können, als das Angebot anzunehmen und ganz im Gefühl aufzugehen, hautnah dabei zu sein, dann hören sie auf, sich selbst zu betrachten und zu fragen, was sie da so fasziniert und warum. Sie lernen dann eben gerade nicht, besser, kritischer, vielleicht auch nachsichtiger, in jedem Fall reifer mit sich selbst umzugehen.

Im Unterricht ist die Verführung besonders groß, genau solch aufbereitetes Material einzusetzen: Was ist mit den Quellen auch schon groß passiert? Ausgeglichen hat Jackson doch lediglich die mangelnden technischen Möglichkeiten der Zeit vor 100 Jahren. Mit dem gleichen Effekt werden Spielfilme eingesetzt, szenische Inszenierungen, und es kommen zunehmend neue Möglichkeiten hinzu: 360°-Filme wie "Was wollten Sie in Berlin?!" der Gedenkstätte Hohenschönhausen und anderes mehr.

Sie alle sollen der Vorstellung der Vergangenheit auf die Sprünge helfen, aber sie bestimmen auch ganz exakt den Takt, den Gleichschritt historischer Imagination. Sie machen mental träge und bleiben damit weit unter den Möglichkeiten, die in der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit entwickelt werden könnten: Reflektiertheit, Vorstellungskraft, Skepsis, Urteilskraft, die Möglichkeit, Alternativen zu denken und über den Tag hinaus zu leben.

Produkte dieser Art gehören ganz unbedingt in den Unterricht, aber eben nicht als Zugänge zur Vergangenheit, sondern als Zugänge zu heute erzählten Geschichten, als Deutungsangebote und nicht als Abbilder vergangener Wirklichkeit. Dann werden sie zu Angeboten, die herausfordern, zu denen jede und jeder Einzelne sich verhalten kann und muss. So sollte Geschichtskultur zum Bestandteil des Unterrichts werden.

Einmischen

Die Moschee ist das größte Gebäude der Stadt Djenné in Mali. Sie ist vollständig aus Lehm gebaut und das größte Gebäude dieser Art in Afrika. Der ungebrannte Lehm gleicht Temperaturunterschiede bestens aus, macht die Mauern aber anfällig gegenüber Starkregen und anderen Witterungseinflüssen. Gebäude dieser Art sind ständiger Überformung ausgesetzt bis hin zur Zerstörung.

Das ist Anlass für das alljährlich im April stattfindende *Crépissage*-Fest, einer gemeinschaftlichen Reparatur, bei der die Schäden des vorangegangenen Jahres behoben werden. Beides, der kontinuierliche witterungsbedingte Verfall und die alljährliche Reparatur des Gebäudes, haben dazu geführt, dass sich die Moschee in ihrer nur gut einhundertjährigen Vergangenheit deutlich sichtbar in ihrem Aussehen verändert hat und beständig weiter verändert.

Beim Fest wird tagelang der benötigte Lehm und das Wasser herbeigeschafft, in Gruben eingeschlämmt, mit den Füßen gestampft und vermengt. Auf dem Rücken schleppen meist die Männer diesen Schlamm auf waghalsigen Gerüsten nach oben und verschmieren die Schäden des Gebäudes, bilden dessen Architektur nach und verändern die Fassade dabei.

Es gibt Essen, Tanz und Musik, Wettrennen, Ausgelassenheit und Ernsthaftigkeit. Jeder wird gebraucht, alle Jahre wieder. Der Lehm verbindet nicht nur die Ziegeln des Gebäudes, sondern auch die verdreckten Menschen mit ihrer Moschee und alle Mitglieder der Gemeinschaft untereinander auf ganz bodenständige und gleichsam ritualisierte Weise.

Das witterungsbedingte Vergehen des Gebäudes wird im Fest der *Crépissage* gestoppt, rückgängig gemacht, ohne dass dabei zum vergangenen Zustand zurückgekehrt werden kann. In neuer Verbundenheit aber ist die Moschee gewappnet, um ein weiteres Jahr Wind, Sonne und Regen gegenüber zu bestehen, ehe im nächsten Jahr alles von Neuem beginnt und sich sichtbar doch alles in stetiger Veränderung befindet.

Die Bewohner Djennés mischen sich ein. Sie verbinden sich mit dem, was auf sie gekommen ist, verändern es im Akt des Wiederherstellens. Sie rekonstruieren, verändern zugleich und markieren diese Praxis im besonderen Moment eines Festes.

Feste sind viel zu selten Anlass für Reflexion und sie sind auch zu selten Ausdruck, sich selbst in die Zeit zu stellen. Obwohl sie uns im privaten Rahmen sehr vertraut sind, beispielsweise in Form von Geburtstagen, Hochzeiten oder Trauerfeiern.

Der Philosoph Odo Marquard (1928–2015) hat Feste als "Moratorium des Alltags" bezeichnet. Feste gliedern unsere Zeit gerade dadurch, dass sie Inseln sind im Strom der Zeit. Sie verweisen durch ihr Innehalten auf ein Davor und Danach und häufig auch auf eine Wiederkehr. Feste stellen Gemeinschaft her, gerade dadurch, dass sie Individuen untereinander und mit Raum und Zeit verbinden. So entsteht – ganz wie bei der *Crépissage* – etwas Kontinuierliches und sich dennoch stetig Wandelndes.

Weil dem so ist, weil im Fest Gemeinschaft, Zeit und Raum miteinander verschränkt sind und in herausgehobener Weise greifbar werden, lohnt es sich, Feste im Unterricht zu thematisieren. Das kann einerseits reflektierend und andererseits praktizierend geschehen, beides hat einen besonderen Wert. Feste sind alles andere als trivial. Sie sind in besonderer Weise Teil von Geschichtskulturen.

Weil im Fest vielfach Dinge erlaubt sind, die der Alltag verbietet, können auch Proteste Festcharakter haben, ebenso wie Exzesse. Das Entscheidende ist die Durchbrechung des Alltags. Im Fest werden die Dinge verhandelt, die im Alltag besondere Bedeutung haben. Und dabei werden Formen entfaltet, die diesen Alltag überhöhen und steigern. Zeit wird dabei geradezu verdichtet und das Erleben überschreitet die realen Grenzen, nicht selten durch besondere Zurichtungen des Körpers, sei es durch Tänze oder den gemeinsamen Konsum wahrnehmungserweiternder oder -störender Substanzen. All das dient in besonderer Weise dazu, Grenzen zu überschreiten, auch die Grenzen der Zeit. Nichts anderes ist Geschichte als ein Heraustreten, ein Erweitern der eigenen Gegenwart.

Es ergibt Sinn, dass Geschichte im geschützten Raum des Klassenzimmers zum Thema wird. Aber in und mit Geschichte werden in besonderer Weise die Beziehungen zwischen Menschen verhandelt und auch die zwischen Menschen und ihrer Umwelt. Da gerade Geschichtskultur die Bezogenheit jeder Geschichte auf ein soziales und räumliches Gefüge betont, ist gut beraten, wer versucht, diese Verflechtungen auch aktiv in

Lernprozesse zu involvieren. Die besondere Chance liegt dabei gerade in den Wechselmöglichkeiten zwischen geschütztem und exponiertem Raum. Methodisch ist immer wieder die Bedeutung von forschend-entdeckenden und handlungsorientierten Ansätzen betont worden.

Vieles ist in diesem Zusammenhang möglich, in Reflexion und eigener Praxis: die Auseinandersetzung mit den zahlreichen Facetten beispielsweise der *Reenactments* oder die Auseinandersetzung mit Totengedenken, Feiertagen oder Straßennamen, die Gestaltung eigener Ausstellungen.

Spannender, weil drängender sind aber die Auseinandersetzungen im politischen Bereich und das Entfalten von Handlungsmacht gerade dort. Das betrifft Denkmalstiftungen genauso wie Denkmalstürze. Genau in dieser Absicht wurden in den 1980er-Jahren Geschichtswerkstätten gegründet. "Grabe, wo du stehst", gab der schwedische Schriftsteller und Literaturhistoriker Sven Lindqvist (1932–2019) als Motto aus, um Geschichten zu erzählen, die die offiziellen Institutionen vergessen oder bewusst verschwiegen hatten.

Auch der Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten steht in diesem Zusammenhang und ermutigt Schülerinnen und Schüler, lokale Geschichten freizulegen, Vergessenes sichtbar zu machen und Verschwiegenes in die Diskussion zu bringen. Wenn sich Schülerinnen und Schüler in den schulnahen Bereich und seine historischen Kontroversen einmischen, auch wenn es unbequem wird, erfahren Jugendliche Geschichte als Teil der Gestaltung ihrer Lebenswirklichkeit. Demokratien brauchen Bürgerinnen und Bürger, die die Fähigkeit zu derartiger Mündigkeit in der Schule gelernt haben.



→ Eine Auseinandersetzung mit Geschichtskultur soll auch im geplanten "Lernort Landshut" stattfinden. Mehr Infos findet Ihr auf der Projektseite auf bpb.de.



Die jährliche Renovierung der Großen Moschee im malischen Djenné während des Crépissage-Festes ist ein Beispiel für eine lebendige Geschichtskultur, hier: April/ Mai 2017

Einführungen

Demantowsky, Marko (Hg.): Public History and School. International Perspectives, Berlin/Boston 2018, 232 S.

Geyken, Frauke / Sauer, Michael (Hg.): Zugänge zur Public History. Formate – Orte – Inszenierungsformen, Frankfurt a. M. 2019, 160 S.

Gundermann, Christine u. a.: Schlüsselbegriffe der Public History, Göttingen 2021, 316 S.

Hinz, Felix / Körber, Andreas: Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte, Göttingen 2020, 512 S.

Oswalt, Vadim / Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Geschichtskultur im Unterricht, Frankfurt a. M. 2021, 632 S.

Reeken, Dietmar von: Geschichtskultur – Module für die Oberstufe, Berlin 2012, 152 S.

Referenzen

Assmann, Aleida: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik, München 2006, 320 S.

Bergmann, Klaus: "So viel Geschichte wie heute war nie" – historische Bildung angesichts der Allgegenwart von Geschichte, in: Mayer, Ulrich u. a. (Hg.): Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens, Schwalbach/Ts. 1998, S. 13–30

Bunnenberg, Christian: Das Ende der historischen Imagination? Geschichte in immersiven digitalen Medien, in: Deile, Lars u. a. (Hg.): Brennpunkte heutigen Geschichtsunterrichts. Joachim Rohlfes zum 90. Geburtstag, Frankfurt a. M. 2021, S. 174–179

Hartog, François: Regimes of Historicity. Presentism and Experiences of Time, New York 2015, 288 S.

Hobsbawm, Eric J.: Wie viel Geschichte braucht die Zukunft, München 1998, 368 S.

Jeismann, Karl-Ernst: Geschichtsbewusstsein. Überlegungen zu einer zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik, in: Süssmuth, Hans (Hg.): Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung, Paderborn 1980, S. 179–222

Koselleck, Reinhart: Historia Magistra Vitae. Über die Auflösung des Topos im Horizont neuzeitlich bewegter Geschichte, in: Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt a. M. 1979, S. 38–66

Landwehr, Achim: Diesseits der Geschichte. Für eine andere Historiographie, Göttingen 2020, 380 S.

Lübbe, Hermann: Der Fortschritt von gestern. Über Musealisierung als Modernisierung, in: Borsdorf, Ulrich u. a. (Hg.): Die Aneignung der Vergangenheit. Musealisierung und Geschichte, Bielefeld 2004, S. 13–38

Marquard, Odo: Kleine Philosophie des Festes, in: Schultz, Uwe (Hg.): Das Fest. Eine Kulturgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart, München 1988, S. 413–420

Oexle, Otto Gerhard: Geschichte als historische Kulturwissenschaft, in: Hardtwig, Wolfgang / Wehler, Hans-Ulrich (Hg.): Kulturgeschichte heute, Göttingen 1996, S. 14–40

Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis, Schwalbach/Ts. 2013, 478 S.

Raulff, Ulrich: Letzte Sätze oder Vom Aufhören, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 14.12.2018. Online: https://www.faz.net/-gqz-9hp1l

Rüsen, Jörn: Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, Schwalbach/Ts. 2008, 288 S.

Schönemann, Bernd: Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur, in: Mütter, Bernd / Schönemann, Bernd / Uffelmann, Uwe (Hg.): Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik, Weinheim 2000, S. 26–58

Der Autor

Lars Deile ist Professor für Didaktik und Theorie der Geschichte. Er arbeitete nach einem Studium in Jena und Dublin als Lehrer für Geschichte und Englisch am Thüringer Sprachengymnasium in Schnepfenthal. Nach Stationen in Greifswald und Berlin ist er seit 2016 an der Universität Bielefeld tätig. Neben seinen Interessen für die Bildungsgeschichte der Moderne und für Geschichtskulturen der Gegenwart denkt er insbesondere darüber nach, was Geschichte ist und wie sich demzufolge historisches Lernen verstehen und gestalten lässt. Er hat zum Fest veröffentlicht, zur Geschichte der Geschichtswissenschaft und zum Geschichtsunterricht. Zuletzt erschienen "Prüfen im Geschichtsstudium" (2023 mit Frank Sobich), "Historical Understanding: Past, Present and Future" (2022 mit Zoltán Boldizsár Simon) und "Geschichtsdidaktische Grundbegriffe" (2021 mit Jörg van Norden u. a.). Kontakt: lars.deile@uni-bielefeld.de

Bildnachweise

akg-images

4: Rainer Hackenberg /7: Jürgen Raible

Future History Website

9: Future History Website (www.future-history.eu)

GettyImages

5: Westend61

Imago

11: IPON

Picture Alliance

2 (alle Bilder): Ben Birchall /5: Thomas Trutschel /11: dpa | Klaus-Dietmar Gabbert /12: Everett Collection | Copyright © Everett Collection / Everett Collection / 15: AA | Hamdia Traore

Impressum

Herausgeberin: Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, Adenauerallee 86, 53113 Bonn, Fax-Nr.: 02 28/995 15-309, Internetadresse: www.bpb.de/izpb, E-Mail: info@bpb.de

Redaktion: Laura Gerken (verantwortlich/bpb), Jutta Klaeren, Robin Siebert, Christine Eckes (Volontärin/federführend für diese Ausgabe)

Redaktionelle Mitarbeit: Julian Faber, Köln

Redaktionsschluss: April 2023

Titelbild: Silas Stein/ bpb; Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 9-12 bei einem Workshop zur Geschichtskultur rund um die Entführung der Lufthansa-Maschine "Landshut", 19. Oktober 2022 am Bodensee-Airport Friedrichshafen

 $\textbf{Gesamtgestaltung:} \ \textbf{Synchronschwimmer GmbH}, \ \textbf{60326 Frankfurt am Main}$

Druck: Druckhaus Ernst Kaufmann GmbH & Co. KG, 77933 Lahr

Vertrieb: IBRo, Verbindungsstraße 1, 18184 Roggentin

Text und Fotos sind urheberrechtlich geschützt. Der Text kann in Schulen zu Unterrichtszwecken vergütungsfrei vervielfältigt werden.

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Bundeszentrale für politische Bildung dar. Für die inhaltlichen Aussagen trägt der Autor die Verantwortung.