

Vadim Oswalt,
Hans-Jürgen
Pandel (Hrsg.)

Geschichts- kultur

**Die Anwesenheit von
Vergangenheit in der Gegenwart**



**WOCHEN
SCHAU**
GESCHICHTE

Vadim Oswalt/Hans-Jürgen Pandel (Hrsg.)
Geschichtskultur

Vadim Oswalt
Hans-Jürgen Pandel
(Hrsg.)

Geschichts- kultur

Die Anwesenheit von Vergangenheit
in der Gegenwart



**WOCHEN
SCHAU
GESCHICHTE**

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Die Drucklegung wurde gefördert von der FAZIT Stiftung
und von der Justus-Liebig-Universität Gießen

Die Reihe „Forum Historisches Lernen“
wird herausgegeben von

Michele Barricelli
Peter Gautschi
Ulrich Mayer
Hans-Jürgen Pandel
Gerhard Schneider
Bernd Schönemann

© WOCHENSCHAU Verlag, Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts. 2014
1. Auflage 2009 erschienen unter der ISBN 978-3-89974408-8

www.wochenschau-verlag.de

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

Umschlaggestaltung: Klaus Ohl
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-0065-0

Inhalt

Einführung	7
1. GESCHICHTSKULTUR UND ERINNERUNGSKULTUREN ALS FORSCHUNGS- UND LERNFELD	
<i>Jürgen Reulecke</i> In memoriam memoriae. Zur Tagung „Erinnerungskultur als Aufgabe der Universitäten“	14
<i>Hans-Jürgen Pandel</i> Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik: Viel zu wissen ist zu wenig	19
<i>Peter Gautschi</i> Geschichtslehrmittel als eigenwilliger Beitrag zur Geschichtskultur	34
2. FILM UND FERNSEHEN ALS LEITMEDIEN DER GESCHICHTSKULTUR	
<i>Frank Bösch</i> Journalisten als Historiker: Die Medialisierung der Zeitgeschichte nach 1945	47
<i>Horst Walter Blanke</i> Stichwortgeber. Die Rolle der „Zeitzeugen“ in G. Knopps Fernsehdokumentationen	63
<i>Saskia Handro</i> Mutationen. Geschichte im kommerziellen Fernsehen	75
3. FICTA VERSUS FACTA?	
<i>Monika Rox-Helmer</i> Fiktionale Texte im Geschichtsunterricht	98
<i>Christine Pflüger</i> Fiktion und historische Forschung als wechselseitiges Verhältnis – Das Beispiel deutsche Besatzung in Frankreich 1940–44	113

4. LEGALE GRENZEN UND TABUS IM „ÖFFENTLICHEN GEBRAUCH DER HISTORIE“

Vadim Oswalt

Komödien zum Thema „Drittes Reich“ als geschichtskulturelles
Phänomen und Lernanlass 127

Markus Bernhardt

Holocaustleugnung und Strafrecht als erinnerungskulturelles
Phänomen 139

5. MUSEUM UND MUSEALISIERUNG ZWISCHEN BILDUNG UND KOMMERZ

Olaf Hartung

Aktuelle Trends in der Museumsdidaktik und ihre Bedeutung
für das historische Lernen 153

Gerhard Henke-Bockschatz

Denkmalschutz und Kulissenarchitektur 174

Gerhard Schneider

Geschichte in der Werbung – „manufactum“ als Beispiel 184

6. MEDIEN UND DAS KOMMUNIKATIVE GEDÄCHTNIS

Michele Barricelli

Das *Visual History Archive* des *Shoah Foundation Institute*
als geschichtskulturelle Objektivation und seine Verwendung
im Geschichtsunterricht – ein Problemaufriss 198

Barbara Stambolis

Fotografie und Erinnerung: Erinnerungsbilder und innere Bildwelten
im mentalen Gepäck der Kinder des Zweiten Weltkriegs 212

7. DIE ANWESENHEIT „FERNER“ VERGANGENHEITEN IN DER GEGENWART

Bea Lundt

Das ferne Mittelalter in der Geschichtskultur 225

Autorinnen und Autoren 237

Einführung

Im Juni 2007 fand an der Universität Gießen eine Tagung statt, die sich mit dem Thema *Erinnerungskultur als Aufgabe der Universitäten* befasste. Die Initiatoren waren die geschichtsdidaktischen Professuren in Halle und Gießen. Sie gingen davon aus, dass im Zeichen kulturwissenschaftlicher Fragestellungen in den Universitäten starke Berührungspunkte zwischen den verschiedenen Forschungseinrichtungen bestehen. Der Sonderforschungsbereich „Erinnerungskulturen“, das Zentrum für Medien Interaktivität (ZMI) in Gießen sowie eine Reihe Professuren für Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik verfolgen ähnliche Ziele. Der lebendige Verlauf der Vorträge und Gespräche auf dieser Tagung zeigte Überschneidungen, Ergänzungen aber auch Gegensätzlichkeiten. Die Initiatoren der Tagung entschlossen sich daher, die Ergebnisse in der vorliegenden Form zu publizieren.

Die Gliederung der Beiträge zeigt, dass es sich bei der Beschäftigung mit den Phänomenen der Geschichtskultur um ein Forschungsfeld handelt, das sich in einer lebhaften Erweiterung befindet. Insofern entstehen mit dem parallel im Wochenschau Verlag erscheinenden „Handbuch Geschichtskultur“ zwei Werke, die sich in unterschiedlicher Weise mit der Erschließung zentraler Fragen der Geschichtskultur auseinandersetzen. So ist es das Ziel des vorliegenden Bandes, das Forschungsfeld Geschichtskultur auch in zentralen interdisziplinären Bezugspunkten zu umreißen und offene Fragen und Diskussionspunkte besonders deutlich werden zu lassen. Das „Handbuch Geschichtskultur“ hingegen dient der Erschließung geschichtskultureller Manifestationen für Studium, Ausbildung und Praxis. Beiden Büchern gemeinsam ist die Überzeugung, dass vor allem in unmittelbarer Auseinandersetzung mit den konkreten Manifestationen der Geschichtskultur und Formen erinnerungskultureller Praxis die Aspekte zu finden sind, die den methodischen Rahmen theoretischer Grundkonzeptionen erweitern.

Fünf Aspekte zeigen Kernpunkte, die die Beiträge wie einen roten Faden durchziehen:

- Erinnerungskulturen und Geschichtskultur
- Auflösung traditioneller Grenzziehungen zwischen Wissenschaftlichem und Trivialem
- Intermedialität historischer Darstellungsweisen
- Geschichte in der Alltagswelt
- Geschichtskultur als veränderter Umgang mit Vergangenheit?

1. Erinnerungskulturen und Geschichtskultur

Wird in der Fachwissenschaft oftmals mit dem Begriff „Erinnerungskultur(en)“ operiert, hat sich in der Theorie der Geschichtsdidaktik das Konzept „Geschichtskultur“ durchgesetzt. In der Pragmatik fehlen allerdings noch überzeugende Umsetzungsmodelle. Geschichtskultur kann als „praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewusstsein in einer Gesellschaft“ (Jörn Rüsen) verstanden werden. Ausgehend von dieser sehr umfassenden Definition schließt Geschichtskultur neben der wissenschaftlichen Forschung vor allem außerwissenschaftliche Formen der Geschichtsdarstellung in ästhetischen Darstellungen, ihre politische und ökonomische Instrumentalisierung und generell alle Vermittlungsprozesse von Geschichte in Schule und Gesellschaft ein. In diesem Sinne kann keine Tagung oder Tagungsband alle Umgangsformen und Manifestationen einschließen. Für die Geschichtsdidaktik ist daran zu erinnern, dass diese Konzeption ihr Bezugsfeld enorm erweitert hat. Sie hat die Verflechtungen zwischen inner- und außerschulischen historischen Bildungseinflüssen wesentlich deutlicher werden lassen. Durch die in internationalen empirischen Vergleichsstudien sichtbar gewordene gerade für das deutsche Bildungswesen charakteristische Heterogenität bekommt das Konzept Geschichtskultur neue Relevanz, bilden doch die immer mächtigeren außerschulischen Einflussfaktoren eine wesentliche Prägung des Geschichtsbewusstseins Jugendlicher.

Erinnerungskulturen bilden seit den 1990er Jahren einen zentralen Schwerpunkt der fachhistorischen Forschung. Damit sind die vielfachen Untersuchungen gemeint, die an Maurice Halbwachs, Pierre Nora, Aleida und Jan Assmann u. a. anschließen. Diese Forschungen sind in einen allgemeinen gesellschaftlichen Erinnerungsboom eingebettet. Neben einer Vielzahl an empirischen Untersuchungen sind auch normativ-pädagogische Entwürfe (z.B. *Lieux de mémoire*) entstanden. Hier geht es also nicht nur um die Frage, was erinnert wird, sondern auch darum, was wie erinnert werden soll. Die Stärke der Untersuchungen zur Erinnerungskultur besteht darin, dass sie von theoretischen Konzepten zu Fragen der Erinnerung ausgehen und diese differenzieren. Spannend ist beispielsweise am Gießener Sonderforschungsbereich „Erinnerungskulturen“ die interdisziplinäre Arbeitsweise mit ihrer Offenheit zur Kunstgeschichte und zu den Philologien.

Die Diskussionen um Geschichtskultur und Erinnerungskulturen haben sich unabhängig voneinander mit eigenen Terminologien entwickelt und folgen deshalb auch keiner gemeinsamen Systematik oder Herangehensweise. Insofern geht es nicht um ein fachwissenschaftliches Problem und seine fachdidaktische Aufbereitung, sondern um die wechselseitige Wahrnehmung des Diskussionsstands und seiner Potentiale. Beide Begriffe werden hier als auf durchaus ähnliche Fragen und Phänomene bezogen angesehen und deshalb als nicht wirklich systematisch abgrenzbar verstanden. Erinnerungskulturen sind

jeweils durch ihre sozialen Trägergruppen gekennzeichnet, die durch bestimmte soziale Milieus, Generationen u.ä. definiert sind. Geschichtskultur hingegen wird vor allem in ihren Manifestationen sichtbar und ist von daher Teil einer „Vergangenheitsvergegenwärtigungskultur“.

2. Auflösung traditioneller Grenzziehungen zwischen Wissenschaftlichem und Trivialem

Die traditionellen Grenzziehungen zwischen „wissenschaftlichen“ und „populären“ Umgangsformen mit Geschichte sind durchlässiger geworden und das Verhältnis zwischen ihnen wird neu definiert. Schon lange werden die historischen Wissenschaften nicht mehr als die einzigen legitimen Sachwalter von Geschichte angesehen. Erschüttert ist darüber hinaus das Bild, dass nur sie es sind, die ein reflektiertes Geschichtsbild entwickeln und dann in der Gesellschaft diffundieren. Für die Geschichtswissenschaft ist deshalb das Verhältnis von geschichtswissenschaftlicher Forschung und Manifestationen der Geschichtskultur nicht mehr als Einbahnstraße zu denken, d.h. Geschichtsdarstellungen in der Öffentlichkeit sind nicht nur einseitig als banalisierte Derivate der Historischen Wissenschaften zu denken. Es gibt durchaus umgekehrte Einflussnahmen, denn Historiker bleiben ihrerseits in ihren Arbeiten von Strömungen in Literatur und Film nicht unbeeinflusst, zumal wenn sie ein verstärktes öffentliches Interesse erregen. Insofern ist die von Friedrich Nietzsche vorgenommene scharfe Trennung von lebensdienlichem Gedächtnis und lebensfremder Geschichte so nicht mehr gültig. Auch dort, wo es um die Abwehr offensichtlich unrichtiger wissenschaftlicher Annahmen geht wie etwa der Behauptung, es gäbe im Mittelalter drei gefälschte Jahrhunderte, wird bewusst, dass populäre Formen der Wissenschaft Reaktionen provozieren und erzwingen.

Auch für die *Geschichtsdidaktik* als Forschungs- und Reflexionsinstanz von Aneignungs- und Vermittlungsprozessen von Geschichte hat sich das Verhältnis zwischen einem akademisch orientierten Geschichtsunterricht und den geschichtskulturellen Einflüssen verändert. So geht sie inzwischen davon aus, dass die von Lehrern oftmals geübte Praxis geschichtskulturellen Produkten Banalisierungen, Verfälschungen oder gar Geschichtsklitterungen nachzuweisen, für eine adäquate Auseinandersetzung mit Geschichtskultur nicht mehr ausreicht. Der Erfolg medialer Aufbereitungen von Geschichte ist dagegen immun. Vielmehr muss es im historischen Lernen zukünftig darum gehen, das Verständnis für die Funktionsweisen und den alltagsweltlichen Gebrauch von Geschichte im Kontext unterschiedlicher medialer Realisierungen zu fördern. Auch eine Argumentation wie „die Schüler bringen es nun mal mit, also muss man sich damit auseinandersetzen“ erweist sich im Grunde als überholt, da die in kulturellen Kontexten verankerten Veränderungen über das gesellschaftliche

Gesamtsystem auf die Schule sowieso in vielfältiger Weise einwirken, d.h. ohne geschichtskulturelle Kompetenz werden sich auch Geschichtslehrer ihrer Rolle in Prozess historischer Vermittlung nicht mehr wirklich bewusst.

3. Die Intermedialität historischer Darstellungsweisen

Die Auflösung von Grenzziehungen rückt die Intermedialität der Geschichte sowohl aktuell wie retrospektiv verstärkt in den Blick. Dass das Schreiben von Geschichte ein intertextuelles Unterfangen darstellt, ist insgesamt wohl selbstverständlich. Die wechselseitige intermediale Beeinflussung historischer Darstellungsformen, die sämtliche Gattungen – faktuale, fiktionale und simulative in allen ihren Varianten – überspringt, ist in seinen Konsequenzen relativ weitreichend. Die Debatte um den sog. Poststrukturalismus hat uns hierfür sensibilisiert und viele Selbstverständlichkeiten in Frage gestellt. Auch hier gibt es eine fachwissenschaftliche (Hayden White und die Franzosen wie Derrida etc.) und eine fachdidaktisch (Jörn Rüsen) rezipierte Variante. Gemeinsam ist die Suche nach den impliziten narrativen Mustern, die historische wie fiktionale Geschichtserzählungen gewissermaßen präfigurieren.

Das Geschichtswerk akademischer Provenienz ist somit nicht grundsätzlich das Primäre, von dem aus Geschichtsbilder weiter diffundiert werden. Vielmehr können durchaus massenmediale Werke des Films zunächst den Ausgangs-„Text“ für die Vermittlung historischer Erkenntnisse bilden. Dies hat zunächst auch etwas Befreiendes: Historikern stehen Darstellungsweisen in großer Zahl zur Verfügung, um ihre Erkenntnisse zu vermitteln und geschichtskulturelle Debatten anzustoßen. Ein Lehrwerk wie „Hinschauen und Nachfragen“ kann die Diskussion über die Rolle der Schweiz im Zweiten Weltkrieg in wesentlich höherem Maße anstoßen als die damit befasste Expertenkommission. Das heißt aber auch: Das Gesamtfach Geschichte, die historischen Wissenschaften dürfen ihren Vermittlungsaspekt nicht mehr kleinschreiben, sondern müssen sowohl die analytischen Fähigkeiten zum Verständnis von wie die produktiven Fertigkeiten zur Herstellung massenmedialer Formen in die Ausbildung integrieren (ohne auf ihre Standards zu verzichten).

Auch verändern sich die Kommunikationsformen in der Informationsgesellschaft atemberaubend schnell und generieren neue Forschungsfelder. Das *Visual History Archive* der Shoah Foundation stellt als Online-Archiv videografierter Zeitzeugeninterviews eine mehrfache Transformation gegenüber dem ursprünglichen Oral-History-Interview dar, was auch veränderte Formen der Quellenkritik erfordert. Die Linguistik hat Internetforen wie „Weblogs“ längst als zentralen Forschungsgegenstand entdeckt. Historische Themen werden hier in reicher Zahl diskutiert – beteiligen kann sich an diesen Diskussionen jeder. Über „You tube“ werden massenhaft Filme und Filmausschnitte genauso wie Filmquellen verbreitet und kommentiert – so auch der wahrscheinlich erfolg-

reichste Filmclip der letzten Jahre „Hitler im Bonker“ von Walter Moers. Man kann das mögen oder nicht, geschichtskulturelle Realität ist es allemal.

4. Geschichte in der Alltagswelt

Seit den 1960er Jahren hat es in der Geschichtsdidaktik – zuerst von Rolf Schörken aufgezeigt – Ansätze zur Differenzierung der alltagsweltlichen Gebrauchswesen von Geschichte gegeben. Seit der kulturwissenschaftlichen Wende (sog. cultural turn), verstärkt noch durch Ansätze der Psychohistorie, ist dieser Ansatz auch für die anderen Disziplinen der Geschichtswissenschaft selbstverständlich und für viele Themenbereiche ausgefaltet worden. Eine der zentralen Kontroversen zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft – etwa um einen naiven Historismus – ist damit entfallen. Man kann wahrscheinlich insgesamt sagen, dass für die Geschichtsdidaktik der jeweils aktuelle Stand der Umgangsformen mit Geschichte sehr entscheidend ist, da er eine der wesentlichen Voraussetzungen zur Entwicklung theoretischer Vorannahmen und normativer Setzungen für historische Vermittlungsprozesse darstellt, während in den Disziplinen, die sich einzelnen Epochen widmen, entweder der aktuelle Umgang mit der Epoche insgesamt oder der Umgang mit der Vergangenheit innerhalb dieser Epoche im Vordergrund steht.

In zwei Beiträgen dieses Bandes wird deutlich, dass dort, wo es etwa in der Zeitgeschichte um Generationalität (und Generativität) geht, starke Berührungspunkte mit der Psychotherapie entstehen, die versucht, die Gegenwart von einer übermächtigen, weil traumatisierenden Vergangenheit zu befreien.

Die Geschichte in der Alltagswelt unterwirft sich nicht wissenschaftlichen Kategorisierungen und Einhegungen, da diese Umgangsformen quer durch viele Manifestationen kultureller, aber auch rein kommerzieller Art sichtbar werden. *Musealisierung* etwa – Friedrich Nietzsche hätte eventuell von einer Mischung aus monumentalischem und antiquarischem Gebrauch der Historie gesprochen – spielt eine Rolle in der Institution des Museums, der architektonischen Rekonstruktion zerstörter Bauwerke („Fassadenarchitektur“), aber auch in der Vermarktung „altbewährter“ Gebrauchsgegenstände. Heterogenität und Vielfalt ist das Kennzeichen geschichtskultureller Umgangsweisen mit der Vergangenheit. „Eventkultur“ oder „Eventisierung“ leisten die Einpassung von historischer Themen in Formen der Erlebnisgesellschaft.

Allerdings heißt das nicht, dass schlichtweg jeder Umgang mit der Vergangenheit gesellschaftlich legitimiert wird. Tabuzonen und rechtliche Grenzen wie der Paragraph § 130 StGB machen deutlich, dass in manchen Fällen Geschichte sogar zu einem Straftatbestand werden kann. Auch diese Grenzen werden gesellschaftlich immer neu verhandelt. Manches, was einem Tabu unterworfen war, wie die Darstellung des Holocaust durch eine Komödie, wird auf einmal als Durchbrechung konventionalisierter Formen der Betroffenheit

begrüßt und gefeiert. Auch die Entwicklung von Gesetzesparagrafen spiegelt hauptsächlich den gesellschaftlichen Umgang mit einem historischen Thema in allen seinen Widersprüchlichkeiten wider.

5. Geschichtskultur als veränderter Umgang mit Vergangenheit?

Die Zeiten, in denen sich die Historiker als „Priester der Klio“ (Wolfgang Weber) verstanden, sind vorbei. Das mag man verbandspolitisch oder kulturkritisch beklagen, das ändert aber nichts an der Tatsache, dass die moderne Geschichtskultur mehr ist als akademisch vermitteltes Forschungswissen. Selbstverständlich gab es auch im 19. Jahrhundert historische Romane, Dramen und Gemälde. Ihre Schöpfer waren aber der akademischen Historiographie und ihren Normen verpflichtet und trieben selbst historische Studien, um ihre Werke herzustellen. Anton von Werner betrieb Uniformkunde und in seinen Gemälden stimmte jeder Knopf und jede Tresse. Adolf Menzel soll sogar die Säume von Uniformröcken aufgetrennt haben, um ihre ursprüngliche Farbe zu finden, und Felix Dahn unternahm eigene Forschungen über die Goten, um seinen „Kampf um Rom“ zu schreiben. Diese starke Rückbindung an die akademische Geschichtswissenschaft fehlt bei vielen modernen Verarbeitungen historischer Themen. Zwar gibt es diese Formen auch noch, wie der Film „Der Untergang“ nach dem Buch von Joachim Fest oder Umberto Ecos „Name der Rose“ zeigt, aber Anselm Kiefer („Teutoburger Wald“), Catelan („Him“), Heiner Müller („Germania“), Georges Tabori („Mein Kampf“) oder Roberto Benigni („Das Leben ist schön“) sind nicht mehr Ministranten der „Priester der Klio“. Dieser Wandel zieht auch eine Veränderung des Umgangs mit der Vergangenheit nach sich. Moderne Geschichtskultur führt zu einem neuen Umgang mit der Vergangenheit. Die dabei gefundenen Lesarten, Erzählformen und Deutungen der Vergangenheit führen zu ungewohnten Sichtweisen.

Daraus ergeben sich für die Geschichtsdidaktik zwei neue Aufgabengebiete:

- Es sind curriculare Konsequenzen zu ziehen, wenn die Geschichtswissenschaft nicht mehr der einzige Themenspender für das Lernen von Geschichte ist. Welche curricularen Veränderungen daraus erwachsen, darüber lassen sich im Moment Diskussionen führen. Sicher ersetzen die verschiedenen geschichtskulturellen Begegnungen nicht einen strukturierten Zugriff auf die historischen Themen schulischen Lernens. Aber geschichtskulturelle Phänomene können nicht danach ausgesucht werden, ob sie die traditionellen Lehrplanthemen stützen.
- Notwendig ist die Entwicklung einer geschichtskulturellen Kompetenz. Sie wird von Geschichtsdidaktikern, die sich mit Kompetenzen beschäftigen, oftmals nicht als Aufgabe wahrgenommen. Geschichtskulturelle Kompe-

tenz mit dem Ziel einer geschichtskulturellen Bewusstheit ist immer noch ein Desiderat. Nur sie bereitet Schüler für ihre späteren Begegnungen mit Geschichte vor. Voraussetzung hierfür ist die Verankerung geschichtskultureller Kompetenz in der Ausbildung von Geschichtslehrern, die zunächst die methodischen Probleme kennen müssen, um ihrerseits einen reflektierten Umgang mit geschichtskulturellen Phänomenen vermitteln zu können.

*Vadim Oswalt, Gießen
Hans-Jürgen Pandel, Halle
November 2008*

Jürgen Reulecke

In memoriam memoriae

Zur Tagung „Erinnerungskultur als Aufgabe der Universitäten“

*„Die Erinnerung ist eine mysteriöse
Macht und bildet die Menschen um.*

Wer das, was schön war, vergisst, wird böse.

Wer das, was schlimm war, vergisst, wird dumm.“

(Erich Kästner)

Diese von Erich Kästner unter der Überschrift „in memoriam memoriae“ der Erinnerung zugewiesene uneingeschränkt positive Sinnggebung mag man wohl inzwischen nach den in den letzten Jahren in verschiedenen Wissenschaftszweigen recht intensiv geführten und parallel dazu in der Öffentlichkeit breitgetretenen Debatten über das kollektive Gedächtnis, über Erinnerungspolitik, über „Vergangenheitsbewältigung“ und auch das Vergessen nicht mehr fraglos teilen. Vor allem der Begriff Erinnerung im Singular, wenn er zur Begründung gesellschaftlicher Selbstverortungen benutzt wird, fordert zu kritischen Rückfragen heraus, denn sehr oft sind es unterschiedliche Erinnerungsinteressen, die dabei in Konkurrenz zueinander stehen und das, was jeweils als „schön“ oder als „schlimm“ gekennzeichnet wird, publikumswirksam, zum Teil auch demagogisch ausmalen. Deshalb segelt unser Sonderforschungsbereich 434, der Mitveranstalter der jetzt beginnenden Tagung ist und im Jahre 2008 in sein zwölftes Jahr tritt, von vornherein, als Mitte der 1990er Jahre sich hier in Gießen ein Kollegenkreis mit dieser damals noch recht innovativen Thematik intensiver zu beschäftigen begann, unter der Flagge „Erinnerungskulturen“. Seither hat er einen Großteil seiner inneren Logik und wissenschaftlichen Dynamik aus diesem bewusst gewählten, immer wieder neu reflektierten Plural „Erinnerungskulturen“ gewonnen. Die Gründe für das nun über ein Jahrzehnt anhaltende öffentliche Interesse an der Erinnerungsthematik sind zwar vielschichtig, dürften aber wohl nicht zuletzt damit zusammenhängen, dass die Altersgruppe jener Zeitzeugen, die noch als Jugendliche und junge Erwachsene das NS-Regime und den Zweiten Weltkrieg erlebt haben, inzwischen nahezu aus der Geschichte und öffentlichen Präsenz abgetreten ist und jetzt die Kriegskinder und auch bereits die sogenannten „68er“ ins Rentenalter kommen. Diese Übergangsphase ist bisher in der Debatte über die Gründe für den anhaltenden Erinnerungsboom als Wechsel von einem „kommunikativen Gedächtnis“, das von den Erzählungen der Dabeigewesenen bestimmt war, hin zu einem

„kulturellen Gedächtnis“ bezeichnet worden, in dem selektiv herangezogene und entsprechend gedeutete allgemeinere Erinnerungsbestände als Basiselemente für die historische Selbstverortung der Gesellschaft dienen: Die in großer Zahl jährlich vor allem in den Medien und Politikerreden beschworenen Erinnerungs- und Jubiläumsdaten boten – und bieten zweifellos auch weiterhin – wohlfeile Möglichkeiten zur Auseinandersetzung über die unterschiedlichen Vergangenheitsdeutungen sowie über die aus der Erinnerung gewonnenen Wertsetzungsempfehlungen. Außerdem regten sie dazu an, die in der Gesellschaft in zum Teil recht ausgeprägter unterschiedlicher Weise nebeneinander existierenden partikularen Erfahrungsbestände in den Blick zu nehmen.

Allerdings haben die Diskussionen in unserem Sonderforschungsbereich dazu geführt, dass jene gängige, auf Aleida und Jan Assmann zurückgehende und in den oben genannten Debatten oft recht plakativ formulierte Entgegensetzung eines „kommunikativen“ und eines „kulturellen Gedächtnisses“ nicht unkritisch übernommen worden ist. Wir gehen eher davon aus, dass zwischen den Erinnerungsprozessen, die sich auf Individuen und ihre Umfelder beziehen, und den im weitesten Sinn kulturell-kollektiven Erinnerungen ein intensives Wechselverhältnis besteht. Gegenüber dem doch wohl recht statisch und homogen gedachten Begriff „kulturelles Gedächtnis“ betont das Konzept der „Erinnerungskulturen“ das In-, Mit- und Nebeneinander eines von diversen Erinnerungskonkurrenzen geprägten dynamischen Erinnerungsgeschehens: Generationen- und geschlechtsspezifische, religiöse, ethnische, soziale und milieubedingte Kontexte, in denen die Individuen eingebunden sind, bewirken das Entstehen jeweils eigener Erinnerungskulturen, in denen unterschiedliche Trägergruppen oder Wortführer immer wieder neu Erfahrungen aus der Vergangenheit aufgreifen, in gruppenspezifischer Weise so etwas wie eine jeweils eigene „soziale Autobiographie“ konstruieren und somit dem Individuum eine zumindest partielle Identitätsfindung ermöglichen. Mag es sich dabei letztlich auch um Konstruktionen handeln: Gesamtgesellschaftlich können besonders in Umbruchzeiten die dynamischen Wechselwirkungen und Friktionen zwischen mit Hegemonieanspruch auftretenden Erinnerungskulturen und von minoritärem Vergangenheitswissen geprägten Gruppierungen zu Auseinandersetzungen mit ganz erheblichen historischen Folgewirkungen führen. Entscheidend dabei sind jedoch nicht allein die konkreten Macht- und Machtdurchsetzungsverhältnisse, sondern auch die kommunikationsgeschichtlichen Kontexte solcher Konkurrenzaustragungen – gemeint ist damit also die Medialität des erinnerungskulturellen Geschehens. Mediale Repräsentationen sind zentrale Möglichkeiten, erinnerungsrelevante Geschehnisse intersubjektiv erfahrbar und damit „real“ zu erhalten. Das heißt: Was von der Vergangenheit bleibt, sind oftmals nur die medial tradierten Sachverhalte, wobei sich sogleich die Frage stellt, welche Medien in den Erinnerungskulturen zu einem gegebenen Zeitpunkt den virulenten Erinnerungsgemeinschaften zur Verfügung

standen und wie diese bei den Auseinandersetzungen um die Deutungshoheit eingesetzt worden sind.

In dieser eher abstrakten Weise ließen sich noch viele weitere Zusammenhänge und Problemfelder im Kontext unseres Kernbegriffs „Erinnerungskulturen“ benennen. Darauf soll hier verzichtet werden. In den inzwischen in beachtlicher Zahl vorliegenden Publikationen, die im Laufe unseres nun über ein Jahrzehnt munter voranschreitenden Sonderforschungsbereichs entstanden sind, findet sich ein breites Spektrum von Beispielen, wie die von dem Oberbegriff „Erinnerungskulturen“ ausgehenden Herausforderungen in den beteiligten Disziplinen, d.h. von der Geschichtswissenschaft und den Literaturwissenschaften, von der Politologie und den Sozialwissenschaften bis hin zur Orientalistik, der Turkologie, der Alphilologie, der Medizingeschichte und der Kunstwissenschaft jeweils aufgegriffen und in konkrete Forschungen ebenso wie in interdisziplinären Austausch umgesetzt worden sind. Neben Teilprojekten, die um schon erwähnte Unterbegriffe wie Erinnerungsmedien und Erinnerungskonkurrenz kreisen, werden darin viele weitere exemplarische Zugriffe vorgeführt, die sich z.B. mit den Erinnerungssubjekten und -objekten, speziellen Erinnerungsgemeinschaften und deren Erinnerungsinteressen, den Erinnerungsräumen und -ritualen, den Arten von Erinnerungsüberschreibung und -umformung bis hin zur Erinnerungstilgung beschäftigen.

Um wenigstens an zwei Beispielen, aus denen möglicherweise Anregungen für Diskussionen in der nun beginnenden geschichtsdidaktischen Tagung hervorgehen können, etwas konkreter zu werden: Ein besonders motivierender Ansatz in einigen unserer Teilprojekte geht von dem Begriff des „Generationengedächtnisses“ aus. Vor allem durch frühkindliche Erfahrungen und dann durch die im Jugendalter über Familie und Schule hinausgehenden Horizont-erweiterungen werden ja die Individuen mit einem „mentalen Gepäck“ ausgestattet, das sie ihr Leben lang bewusst oder eher unbewusst und mehr oder weniger wirksam mit sich tragen. Wenn sie sich darüber mit etwa Gleichaltrigen austauschen und altersspezifische Ähnlichkeiten entdecken, können „Generationseinheiten“ (Karl Mannheim) entstehen, die einerseits gelegentlich höchst geschichtswirksam auftreten und deutliche Spuren in Politik, Kultur usw. hinterlassen können, andererseits dem Einzelnen die Möglichkeit bieten, sich generationell zuzuordnen, sich selbst zu historisieren und so für sich eine Art „Zeit Heimat“ zu gewinnen. Es gibt viele Belege dafür, dass sowohl die individuelle als auch die kulturelle Identität von Kollektiven zwar nicht nur, aber doch manchmal recht weitgehend von dem Zusammenspiel solcher „Generationalität“ mit der „Generativität“ (Koselleck) der jeweiligen Altersgruppe geprägt ist. In einem unserer Teilprojekte, durchgeführt in enger Kooperation mit Kollegen der Hebrew University Jerusalem, wird beispielsweise untersucht, mit welchen Prägungen, d.h. mit welchen Stilformen, Wertvorstellungen und Weltansichten Mitglieder der deutsch-jüdischen Jugendbewegung der 1920er

und frühen 1930er Jahre aufwuchsen – Prägungen und Erinnerungspotentiale, die diese jungen Leute dann nach ihrer Emigration nach Palästina als Ausgangsbasis für ihr gesellschaftliches Engagement in ihrer neuen Heimat, etwa in der Kibbuzbewegung, einbringen konnten (oder von denen sie sich z.T. schmerzhaft trennen mussten).

Das zweite Beispiel greift ein mehrfach im 20. Jahrhundert nicht zuletzt in der Öffentlichkeit breit diskutiertes Pauschaletikett, nämlich „vaterlose Gesellschaft“ auf. Mit diesem Begriff war einerseits ein gesellschaftlicher Zustand gemeint, der vom väterlichen, nach dem Zweiten Weltkrieg auch männlichen Autoritätsverlust in der Gesellschaft bestimmt war, andererseits sprach er aber auch die konkrete Vaterlosigkeit von Millionen von Kindern nach den zwei Weltkriegen an. Ein großer, von unserem Sonderforschungsbereich mitveranstalteter öffentlicher Kongress im April 2005 in der Frankfurter Universität hat dieses Thema – als Teil einer zwischen den derzeit öffentlich agierenden Altersgruppen in diversen Publikationen und in den Medien kontrovers geführten Debatte über die spezifische „Generationalität“ der Kriegskinder – der Öffentlichkeit vorgestellt und uns den Impuls geliefert, die Besonderheit der „Generationserinnerung“ und deren Langfristwirkung in den Biographien von deutschen Kriegskindern im Vergleich zum Beispiel mit Kriegskindern in Polen und England zu untersuchen. Dass dabei auch geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen (vaterlosen) Söhnen und Töchtern zu bedenken sind, liegt auf der Hand.

Das oben genannte Begriffsarsenal um den Kernbegriff „Erinnerung“ herum sollte ebenso wie diese beiden Beispiele noch einmal vor Augen führen, dass Erinnerungsgeschichten nicht von selbst entstehen, sondern erzeugt werden, oft umkämpft sind und Erfolg haben oder auch scheitern können. Über ihre Entstehung und Durchsetzung (oder auch ihr Scheitern), also ihr „Schicksal“ entscheiden nur zu einem geringen Teil die historischen Fachleute mit ihren wissenschaftlichen Analysen, mit ihren Fachpublikationen, Essays, Schulbüchern usw. Erinnerungsgeschichte, wie sie in einer konkreten Gesellschaft als Teil von deren kultureller Selbstverständigung gepflegt wird, hat viele Herren und besteht bzw. entsteht aus einem Zusammenspiel von – so lautet eine eingängige Formel – drei Komponenten:

1. *Wir haben* Geschichte:

Gemeint ist damit das, was in unserer Gesellschaft in den Geschichtsbüchern vorgestellt wird und als Ursprungs- und Basiserzählung unser derzeitiges allgemeines historisches Wissen sowie unsere offizielle Erinnerungskultur bestimmt.

2. *Wir sind* Geschichte:

Gemeint ist damit das oben bereits erwähnte Zusammenspiel von „Generativität“ und „Generationalität“, d.h. einerseits unser Geprägtsein durch

unser Herkommen, durch die von uns weiter transportierten Erfahrungsschätze unserer Vorfahren, durch die Art der Verarbeitung eigener Erfahrungen und durch die aus alledem entspringenden Weltansichten, Deutungshorizonte, Werthierarchien usw., andererseits unser Erlebnis konkreter Erinnerungsräume mit ihrer jeweiligen generationsspezifisch – individuell wie kollektiv – erlebten Geschichtlichkeit.

3. *Wir verkörpern* Geschichte:

Gemeint sind damit jene tiefsitzenden, langfristig wirksamen, unter Umständen traumatischen Verletzungen, Blockierungen u.ä., denen sich rationales Nachfragen ebenso wie die eigene Erinnerung allenfalls nur ahnend nähern mögen, die aber dennoch höchst geschichtsmächtig sein können.

Mit solchen Beigaben aus dem Fundus unseres Sonderforschungsbereichs soll es nun zu Beginn einer Tagung mit dem herausfordernden Thema „Erinnerungskultur als Aufgabe der Universitäten“ und mit einer Reihe von schon vom Titel her in den von mir nur kurz angesprochenen Richtungen einschlägigen Referaten sein Bewenden haben. Um den Kernbegriff in ganz simpler Form noch einmal zu verwenden: Halten Sie Gießen und die nun beginnende, sicherlich sehr ertragreiche Tagung in guter Erinnerung!

Hans-Jürgen Pandel

Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik: Viel zu wissen ist zu wenig

Es gehörte eine Zeit lang zum guten Ton, Wissenschaftlern, also auch Historikern, vorzuwerfen, dass sie sich von der Lebenswelt abschließen und sich allein auf ihre innerwissenschaftlichen Themen und ihre „flohknackerische Quellenforschung“ (Alfred Schmidt) beschränken würden. Von dem Literaturkritiker Augustin de Sainte-Beuve (1804-1869) ist für solches Verhalten 1837 die Metapher vom Elfenbeinturm eingeführt worden. Inzwischen sind die Wissenschaftler, zumindestens die meisten von ihnen, aus ihm ausgezogen. Der Elfenbeinturm ist aber nicht leer geblieben, sondern hat neue Bewohner. Es sind Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer. Sie haben die Läden geschlossen und die Zugbrücke hochgezogen. Was in der Gegenwart, der Kultur, der Geschichtskultur geschieht, wollen sie nicht wahrnehmen. Sie vermitteln ihren Schülern nicht das, was sich heute in der Geschichtskultur zuträgt.

Lehrer, Pädagogen und Didaktiker unterstellen, dass die 2 Wochenstunden Geschichtsunterricht in der Schule, die 34 Schulwochen im Jahr und die 265 Schulwochen in ihrer Schullaufbahn das ganze Schülerleben ausmachen. Es gibt aber ein Leben außerhalb der Schule und sogar nach der Schulzeit. Intentionaler Unterricht ist nur eine kleine Insel im Meer des Lebens. Zwei Stunden Geschichtsunterricht pro Woche stehen 100 Freizeitstunden gegenüber. „So viel Geschichte wie heute war nie“¹ überschrieb Klaus Bergmann 1993 einen Aufsatz, und er meinte damit nicht den schulischen Geschichtsunterricht.

Mächtige Helfer für solches kulturabstinentes Verhalten sind zur Zeit die Kultusministerien, die mit ihren sog. Bildungsstandards nochmals eine Mauer um den Elfenbeinturm ziehen. Obwohl sie es Kompetenzen nennen, schreiben sie Inhalte, einfaches Merkwissen vor. Sie legen genau fest, was im Unterricht in den nächsten Jahren gelehrt werden soll. Damit schließen sie die Geschichtskultur aus, denn sie können schließlich nicht wissen, was im nächsten Jahr geschieht. Nehmen wir als Beispiel den baden-württembergischen Bildungsplan von 2004. Dort beginnen die sog. „Bildungsstandards für Geschichte“ mit

1 Bergmann, Klaus: „So viel Geschichte wie heute war nie“ – Historische Bildung angesichts der Allgegenwart von Geschichte, in: Schwarz, Angela (Hrsg.): Politische Sozialisation und Geschichte. Festschrift für Rolf Schörken zum 65. Geburtstag, Hagen 1993, S. 211-228

dem Satz: „Der Geschichtsunterricht ermöglicht Schülerinnen und Schüler sich mit den politischen, wirtschaftlichen, rechtlichen und kulturellen Verhältnissen, die das Leben der Menschen in der Vergangenheit bestimmt haben, zu beschäftigen“.² Von der Anwesenheit der Geschichte in der Gegenwart ist nicht die Rede. Das ist nicht nur Nietzsches „antiquarische Geschichte“, sondern auch schlechter Historismus, wenn es ohne Differenzierung ausschließlich um die „Verhältnisse der Vergangenheit“ gehen soll. Mit der Gegenwart der Schülerinnen und Schüler, mit ihrer gegenwärtigen Geschichtskultur hat das nichts zu tun. Das ist noch nicht einmal Vergangenheitsvergegenwärtigung, das ist Gegenwartsvergessenheit. Folgerichtig kommt der Begriff der Geschichtskultur in diesem „Bildungsplan“ gar nicht vor. Die modische „Kompetenzorientierung“ verstärkt diese Tendenz. Da verlangt der Lehrplan für NRW: „Die Schülerinnen und Schüler nutzen das Geschichtsbuch als schriftliches Medium der historischen Information und deutenden Darstellung“.⁴ Das soll eine Kompetenz – wohlgerne Kompetenz und nicht eine schlichte Fertigkeit – sein. Nirgends wird aber verlangt, sich im Feuilleton der großen Tages- und Wochenzeitungen zu orientieren. Es werden nur Fertigkeiten, den schulischen Unterricht zu bewältigen verlangt, und nicht, sich in der Lebenswelt zurechtzufinden.

Auch wenn die neuen Richtlinien ihre „Standards“ formulierungstechnisch mit Operatoren verbrämen, verlangen sie pures Merkwissen. Bei Formulierungen wie „Die Schülerinnen und Schüler können den Aufstieg des Nationalsozialismus erläutern“ (bzw. können beschreiben, darstellen etc.), geht es doch stets um das abfragbare Wissen („Kenntnis des Aufstiegs des Nationalsozialismus“). Öffentlichkeit und Schulverwaltung können den Umgang der Schülerinnen und Schüler mit Geschichte nur unter der Kategorie Wissen bzw. Wissensdefizit fassen. Sämtliches Verhalten von Schülerinnen und Schüler wird unter der Wissenskategorie subsumiert. Die Schüler wüssten eben nichts. Was ist es aber, wenn die Schülerinnen und Schüler sehr genau wissen, was damals geschah, nur dass sie die Wertungen umkehren, die die political correctness einfordert? Da haben z.B. zwei Schüler in Sachsen-Anhalt einen ihrer Mitschüler gezwungen, mit dem bekannten Schild über den Hof zu gehen „Ich bin im Ort das größte Schwein und lass mich nur mit Juden ein“. Nicht nur die Ideologie, sondern auch die Handlungsanweisung haben sie dem Geschichtsunterricht entnommen. Und der aufgeschreckte zuständige Staatssekretär wusste nicht anders dazu zu sagen, als dass den Schülerinnen und Schüler Wissen fehle. Diese beiden Schüler verfügten sehr wohl über entsprechendes

2 Baden-Württemberg Bildungsplan 2004. Bildungsstandards für Geschichte, S. 2004

3 Lehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Geschichte – Entwurf für die Verbändebeteiligung. 11. Mai 2007

4 S. 18

Wissen, sie wussten über die diskriminierende Form des Plakats und ihres Verhaltens sehr wohl Bescheid. Harald Welzer geht sogar noch einen Schritt weiter und kehrt die These von dem Wissensdefizit um. Er vermutet vielmehr, dass es sogar ein *Übermaß an Wissen* gibt, das genau die gegenteilige Wirkung hat.⁵ Defizit wie Übermaß wecken beide Zweifel, ob die bloße Kategorie „Wissen“ hinlänglich ist, oder ob sie unzureichend oder gar kontraproduktiv ist.

I. Ein Beispiel



Abb. 1: Offizielles Innenplakat 1938/39

Nehmen wir ein Beispiel aus dem NRW-Katalog von 2007. Dort findet sich der Inhaltsbereich „(D)as nationalsozialistische Herrschaftssystem“.⁶ Im baden-württembergischen „Bildungsplan“ wird formuliert: „Dokumente der nationalsozialistischen Ideologie analysieren und diese Ideologie kritisch bewerten sowie wesentliche Gründe für den Aufstieg des Nationalsozialismus erläutern“.⁷ Die Formulierung „ideologiekritisch zu bewerten“ ist zwar Unsinn, denn es geht darum Ideologien aufzudecken. Nehmen wir aber einmal an, das wurde sorgfältig gemacht. Dann haben Schülerinnen und Schüler ein an Quellen und am neuesten Stand der Ge-

schichtswissenschaft ausgerichtetes Wissen vom Nationalsozialismus. Dessen visuelle Verdichtung kann in obigem Plakat bestehen.

5 Welzer, Harald: „Bei uns waren sie immer dagegen“. Wie im Familiengespräch aus Zuschauern und Tätern Helden des alltäglichen Widerstands wurden, in: Frankfurter Rundschau Nr. 5 (6. Januar 2001) S. 7

6 Lehrplan NRW S. 23

7 Bildungsplan Baden-Württemberg, S. 221

Wenn die Schülerinnen und Schüler dazu noch entsprechende Fachtexte zum Nationalsozialismus gelesen und ausgewertet haben, wissen sie, dass Hitler nach Hans Mommsen ein schwacher, nach Hans-Ulrich Wehler ein starker charismatischer Diktator und nach Ian Kershaw ein Mythenträger war.

Was war aber Hitler nach Maurizio Cattelan, von dem nebenstehende Plastik stammt?

Der 1960 in Padua geborene Maurizio Cattelan hat diese Plastik 2001 geschaffen. Ohne den üblichen Sockel kniet sie auf dem Fußboden. Diese Polyesterfigur ist naturalistisch gestaltet: Sie besitzt Haare, Wimpern und Glasaugen, sogar Hautfalten und Poren sind sichtbar. Die Kleidung besteht aus Anzugstoff, die Stiefel aus Leder und Frisur und Schnurrbart sind aus Menschenhaar.

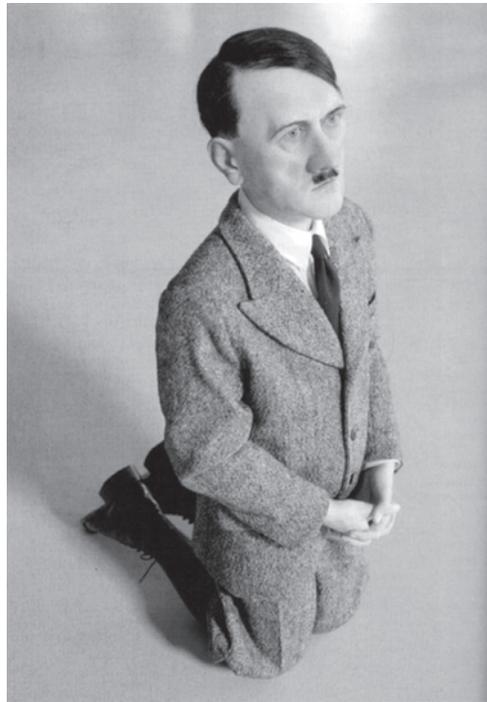


Abb. 2: Maurizio Cattelan „Him“ 2001

Die Skulptur war 2004 im Münchener Haus der Kunst zu sehen. Ihr Anblick war so inszeniert, dass der Besucher, wenn er den Raum betrat, zuerst den Rücken der Figur sah. Erst wenn er um sie herumging, war sie eindeutig als Hitler identifizierbar. Die Skulptur trägt den Titel „Him“. Es ist eine Verkürzung für die Redewendung „That’s him“ – „Er ist’s“.⁸ Das Irritierende war, dass die Figur nur die Größe eines vierjährigen Kindes hat. Sie verharrt in einer demütigen Haltung auf den Knien und mit gefalteten Händen. Ihr Erscheinungssinn widerspricht unserem historischem Wissen. Hitler als kleine zierliche hilflos wirkende Figur; wie ein Kind, das vor dem zu Bett gehen sein Abendgebet aufsagt. Die Figur kollidiert mit unserem kollektiven Bildgedächtnis, das u.a. durch Bilder wie Abbildung 1 geprägt wird.

Die Skulptur war 2004 im Münchener Haus der Kunst zu sehen. Ihr Anblick war so inszeniert, dass der Besucher, wenn er den Raum betrat, zuerst den Rücken der Figur sah. Erst wenn er um sie herumging, war sie eindeutig als Hitler identifizierbar. Die Skulptur trägt den Titel „Him“. Es ist eine Verkürzung für die Redewendung „That’s him“ – „Er ist’s“.⁸ Das Irritierende war, dass die Figur nur die Größe eines vierjährigen Kindes hat. Sie verharrt in einer demütigen Haltung auf den Knien und mit gefalteten Händen. Ihr Erscheinungssinn widerspricht unserem historischem Wissen. Hitler als kleine zierliche hilflos wirkende Figur; wie ein Kind, das vor dem zu Bett gehen sein Abendgebet aufsagt. Die Figur kollidiert mit unserem kollektiven Bildgedächtnis, das u.a. durch Bilder wie Abbildung 1 geprägt wird.

8 Friese, Peter: Nach-Bilder als Bildstörungen, in: ders. (Hrsg.): After Images. Kunst als soziales Gedächtnis, Bremen 2004, S.

- Was sagen Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrer einem Schüler, wenn er irritiert und ratlos mit diesem Foto in die Schule kommt, bzw. dieses Objekt in den Medien oder gar im Museum selbst gesehen hat?
- Wie bilden Hochschuldidaktiker Geschichtslehrer aus, damit sie auf solche Fragen vorbereitet und kompetent sind – ich gebrauche hier bewusst den Begriff kompetent – und Auskunft geben können?

Haben wir hier einen starken oder einem schwachen Diktator vor uns? Alles kognitive Wissen, alle Fakten und Tatsachen und erst recht nicht die „Bildungsstandards“ helfen hier weiter. Mommsen und Wehler haben dicke Bücher geschrieben, um ihre Charakteristik Hitlers ausführlich zu begründen. Cattelan schreibt nicht. Er drückt sich ohne Worte in seiner Plastik aus. Geschichtskulturelle Objektivationen liefern keine begründenden Texte. Wenn sie es doch tun, müssen es nicht unbedingt authentische Interpretationen ihrer Objektivationen sein.

Die geschichtswissenschaftlichen Begriffe und Kategorien, über die die Schülerinnen und Schüler aus dem Geschichtsunterricht (wenn er gut war) verfügen, helfen nicht weiter. Sie können zwar aufgrund ihres Schulwissens diese Person identifizieren, mehr aber nicht. Sämtliche wissenschaftspropädeutischen, methodenbewussten und handlungsorientierten Verfahrensweisen greifen hier nicht.

Cattelans Skulptur steht hier stellvertretend für andere kulturelle Objektivationen, beispielsweise für George Taboris Farce „Mein Kampf“ (1997) oder Dany Levis „Mein Führer“ (2007). Ich habe bewusst diese Skulptur gewählt, weil sich an ihr besser die Probleme der Geschichtskultur zeigen lassen als an wissenschaftsnahen Produkten wie Oliver Hirschbiegels Film „Der Untergang“ (2005), zu dem Joachim Fest mit seiner Monographie die Vorlage lieferte.

Es lassen sich drei geschichtskulturelle Defizite der Geschichtsdidaktik feststellen:

- Erstens fehlen uns entsprechende *Begriffe* und *Kategorien* um mit solchen geschichtskulturellen Objektivationen umzugehen. In Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht gebrauchen wir zwar eine Reihe gut begründeter Begriffe um Hitler zu beschreiben und zu charakterisieren: Diktator, kumulativer Radikalisierung, Führermythos, charismatischer Herrschaft sowie Verführung und Gewalt. Das sind alles historisch-politische Begriffe, wobei die Betonung auf „politisch“ liegt. Es sind keine kulturellen Begriffe wie Ästhetik, Expression, dramaturgisches Handeln, Imagination oder Aura. Auch keine kulturwissenschaftlichen wie Sinn und Bedeutung.
- Zweitens fehlt uns eine *Methodik* der Geschichtskultur, die den Schülerinnen und Schüler solche Objektivationen erschließt. Wir brauchen eine doppelte Methodik: Eine Methodik des *unterrichtlichen Vorgehens* und zweitens eine kompetenzorientierte *Methodik des interpretierenden Erschließens*.