

Daniel Münch

Geschichtskultur als Unterrichts- gegenstand

Wie stehen die Lehrer*innen dazu?



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Daniel Münch

Geschichtskultur als Unterrichtsgegenstand

Daniel Münch

Geschichtskultur als Unterrichtsgegenstand

Wie stehen die Lehrer*innen dazu?



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Zugl.: Dissertation, Friedrich-Schiller-Universität Jena, 2018

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2021

www.wochenschau-verlag.de

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

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1265-3 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-1266-0 (PDF)
DOI <https://doi.org/10.46499/1724>

Inhalt

Danksagung	9
1. Einleitung	11
2. Geschichtskultur als Gegenstand des Geschichtsunterrichts ...	17
2.1 Geschichtskultur als Forschungskonzept	17
2.2 Die Unterrichtsrelevanz von Geschichtskultur	35
2.3 Einbettung in geschichtsdidaktische Kompetenzmodelle	45
2.4 Geschichtskultur im Vergleich mit Erinnerungskultur und Public History	55
2.5 Drei konkrete Formen	71
2.5.1 Das Geschichtsmuseum	72
2.5.2 Die Gedenkstätte	77
2.5.3 Der Spielfilm	86
2.6 Zusammenfassung	93
3. Implementationsforschung	95
4. Lehrpläne	105
4.1 Lehrpläne und deren Bedeutung	105
4.2 Grobanalyse aller Lehrpläne	113
4.3 Feinanalyse	127
4.3.1 Sachsen – Geschichtskultur als historisches Phänomen ...	127
4.3.2 Sachsen-Anhalt – kontinuierliche Verweise auf Geschichtskultur	130
4.3.3 Thüringen – Vielfalt statt Systematik	134
4.4 Zusammenfassung	136
5. Überzeugungen von Lehrer*innen	138
5.1 Überzeugungen – Merkmale und Definition	138
5.2 Geschichtsdidaktischer Forschungsstand	149
5.3 Desiderata und Fragestellung der Untersuchung	159

6.	Methodik der quantitativen Fragebogenstudie	161
6.1	Untersuchungsdesign – Zusammenspiel von Frage und quantitativen und qualitativen Verfahren	161
6.2	Instrument – Anpassung des Stages-of-Concern-Fragebogens und Ergänzungen	167
6.3	Stichprobenkonstruktion, Durchführung, Rücklauf	174
7.	Quantitative Befunde	178
7.1	Stichprobe	178
7.2	Ergebnisse und Diskussion	181
7.3	Interpretation und Ausblick auf die Interviews	186
8.	Methodik der qualitativen Erhebung mit Interviews	188
8.1	Methodologie: handlungsleitende Orientierungen und Dokumentarische Methode	188
8.2	Erhebung mit Leitfadenterviews – Instrument, Befragte und Durchführung	194
8.3	Auswertung – Interpretationsschritte der Dokumentarischen Methode	202
8.4	Reflexion des Vorgehens	207
9.	Qualitative Befunde – Orientierungen in den Interviews	210
9.1	Spielfilme	211
9.1.1	Film als Analyseobjekt	212
9.1.2	Film als Bedrohung	222
9.1.3	Film als Medium	224
9.1.4	Film als Erlebnis	233
9.1.5	Film als historische Geschichtskultur	235
9.1.6	Filmeinsatz – Ein Zwischenfazit	238
9.2	Museen und Gedenkstätten	240
9.2.1	Museum als Freizeitort	241
9.2.2	Museum als Ausflugsziel	243
9.2.3	Im Museum: die Führung durch die Ausstellung	252
9.2.4	Im Museum: Teilnahme an Workshops	254
9.2.5	Fortsetzung des Geschichtsunterrichts oder Loslösung davon?	261

9.2.6	Museumsbesuch als Erlebnis	265
9.2.7	Gedenkstätten – emotionale Museen	268
9.2.8	Museen als Institutionen der Geschichtskultur?	284
9.3	Geschichtskultur und Geschichtsunterricht allgemein	291
9.3.1	Verständnis von Geschichtskultur und Auseinandersetzung mit dem Lehrplan	292
9.3.2	Gegenwartsbezüge und Tagesaktualität	313
9.3.3	Lebensweltbezüge jenseits aktueller Politik	316
9.3.4	Wissenschaftlichkeit und Multiperspektivität – Von der Nachrangigkeit der Kontroversität	319
9.4	Zusammenfassung: Geschichtsunterricht behandelt Geschichte . . .	326
9.5	Tabellarische Übersicht der Fälle	327
10.	Fazit	344
10.1	Rückblick – Ausgangslage und empirische Ergebnisse	344
10.2	Reflexion der Methoden	350
10.3	Diskussion der Ergebnisse	354
10.4	Ausblick: Konsequenzen für die weitere Implementation und Forschungsd desiderata	358
11.	Literatur	365
12.	Tabellenverzeichnis	397
13.	Abbildungsverzeichnis	398

Danksagung

Die vorliegende Arbeit wurde im Wintersemester 2018/19 verteidigt und von der Philosophischen Fakultät der Universität Jena als Dissertation angenommen. Für die Veröffentlichung habe ich sie leicht gekürzt und Hinweise auf Neuerscheinungen ergänzt. Während der Arbeit daran, wurde mir oft der Hinweis gegeben „Es ist nur eine Diss.“. Er sollte vor überhöhten Ansprüchen schützen und davor, am Ende über Details in Panik zu geraten, obwohl die eigentliche Geschichte längst erzählt ist. Es ist eben nicht „nur eine Diss“, es ist das Ergebnis eines fast vierjährigen Schaffensprozess und wichtigen Abschnitts meines Lebens, in dem mich viele Menschen begleitet und unterstützt haben. Diesen Menschen möchte ich hier danken.

Ich danke meiner Betreuerin Frau Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Anke John dafür, dass sie mir die Möglichkeit gegeben hat, bei ihr an der Professur zu promovieren. Sie ließ mir die Freiheit, diesen Prozess eigenverantwortlich zu gestalten, und gab mir gleichzeitig die Sicherheit, mich jederzeit mit Problemen und Fortschritten an sie zu wenden. Herrn Prof. Dr. Manfred Seidenfuß danke ich für die Bereitschaft, das Zweitgutachten zu übernehmen und für die Überarbeitung der Publikation wichtige Hinweise zu geben. Allen Lehrkräften, die sich trotz ihrer zahlreichen anderen (und wichtigeren) Aufgaben auf meine Studie einließen und sie damit überhaupt ermöglicht haben, gebührt mein Dank, besonders jenen 16 Personen, die ich in den Interviews genauer kennenlernen durfte. Auch wenn sich unsere Ansichten über Geschichtsunterricht teilweise unterscheiden, so habe ich sie alle als Menschen kennengelernt, die meinem Projekt und ihrem Fach offen und interessiert gegenüberstehen.

Mit Dr.ⁱⁿ Steffi Hummel habe ich mir während der Promotionszeit das Büro geteilt und ich bin dankbar für ihre Geduld und Ruhe, die sie dabei auf mich übertrug. Besonders der Einstieg in die Lehre wäre mir ohne sie viel schwerer gefallen. Die Seminare waren nicht nur willkommene Ergänzung der Forschungstätigkeit oder lästige Ablenkung davon, sondern boten mir auch Anlass, mich mit den Grundlagen meines Faches zu befassen und mein Forschungsinteresse besser darin zu verorten. Meine Studierenden unterstützten mich in dieser Auseinandersetzung durch ihre Fragen, auch wenn ich sie in ihren Augen zu oft mit Gegenfragen statt Erklärungen beantwortete. Auch ihnen sei gedankt.

Ganz wundervolle Menschen übernahmen es, ein oder mehrere Kapitel zu lektorieren, und haben mich durch ihre Rückmeldung weit voran gebracht. Im Einzelnen sind dies Benjamin Moritz, Christine Eckes, Elisabeth Ruffert,

Evelyn Lorenz, Felix Zühlsdorf, Jakob Thinius, Jennifer Lahmer-Gebauer, Julia Walther und Linn Burchert. Ich bin so froh, dass es Euch gibt, nicht nur wegen des Lektorats.

Viele weitere Personen halfen mir auf vielfältige Weise beim Vorankommen: Sie tüteten Fragebögen ein, empfahlen Literatur, stellten in Kolloquien und auf Tagungen spannende Fragen oder waren schlichtweg aufmerksam und neugierig, wenn ich über meine Forschung sprach; hervorgehoben seien hier insbesondere die Mitglieder des Promovierendenkollegs ProfJL Netz 1. Nicht vergessen sei aber auch die Hilfe, sicherzustellen, dass ich ein Leben abseits der Dissertation führe, und selbiges zu bereichern. Mit Spieleabenden, auf Sitzungen des Promovierendenrates DR.FSU, zu Science Slams, beim Improvisationstheater, während WG-Abenden, im Familienkreis oder ganz einfach durch gemeinsames Teetrinken in verschiedenen Cafes und in der Bibliothek.

Zuletzt danke ich Annett Kirschner-Romankiewicz, die sehr kurzfristig die Endkorrektur übernahm und hervorragend ausfüllte, und Christopher „Stoffel“ Johne, der mir half meine Vorstellungen in L^AT_EX zu überführen.

Für Elisabeth

1. Einleitung

Geschichte dient als wichtiges Argument in politischen Debatten. Aus den deutschen Verbrechen im Nationalsozialismus wird eine bestimmte Politik gegenüber Geflüchteten oder dem Staat Israel abgeleitet. Die Spanische Grippe (1918–1920) dient als Referenz zur Bewertung des Umgangs mit der COVID-19-Pandemie. Die Unterhaltungsbranche nutzt Geschichte ebenfalls, indem sie sie ästhetisiert und kommerzialisiert und als Gegenstand dramatischer Serien oder als Hintergrund für Filme über Superheld*innen aufgreift.¹ Die jeweiligen Zugänge sind miteinander verflochten und die daraus entstehenden Repräsentationen beziehen sich sowohl auf die historische Überlieferung als auch auf spätere Bearbeitungen. Ein Beispiel hierfür ist die Rezeption der spartanischen Schildverzierung. In seinem Comic „300“ stilisierte Frank Miller das Lambda auf den Schildern der spartanischen Hopliten zu einem einfachen Winkel, der in der Verfilmung von 2006 einer größeren Öffentlichkeit bekannt wurde. Inzwischen nutzt die fremdenfeindliche und völkische Gruppierung der sogenannten „Identitären Bewegung“ das Lambda als Symbol für sich.²

All diese Phänomene sind Ausdruck der Geschichtskultur, also des Umgangs mit Geschichte in der Gesellschaft. Um sich in der Geschichtskultur zu rechtzufinden, bedarf es historischen Wissens, aber auch des Wissens um aktuelle Entwicklungen, Diskurse und mediale Praktiken. Konzentriert sich der Geschichtsunterricht allein darauf, Wissen über die Vergangenheit zu vermitteln, werden die Schüler*innen mit dem voraussetzungsreichen Transfer ihrer Kenntnisse auf geschichtskulturelle Erscheinungen allein gelassen. Er übergeht damit eine große Chance für Lebensweltbezüge, verpasst und vernachlässigt seinen Auftrag, Wissen und Kompetenzen aufzubauen, die über die Schule hinaus-

1 Friedemann Fromm: Weissensee (Deutschland seit 2010), Joe Johnston: Captain America: The First Avenger (USA 2011), Patty Jenkins: Wonder Woman (USA 2017).

Wann immer in dieser Arbeit alle Geschlechter gemeint sind – was praktisch stets der Fall ist – soll dies sprachlich nicht verschleiert werden. Neben geschlechtsneutralen Begriffen wie Lehrkräfte oder Lernende kommt hierfür das Gendersternchen * zum Einsatz, das nicht nur die Brücke zur weiblichen Endung bildet, sondern auch einen Raum für alle Menschen jenseits der binären Geschlechterordnung öffnet. Hinter dieser Entscheidung steht zudem der Wunsch nach sprachlicher Präzision.

2 Vgl. Frank Miller: 300, Milwaukie 1999, Zack Snyder: 300 (USA 2006), Roland Sieber: Von „Unsterblichen“ und „Identitären“: Mediale Inszenierung und Selbstinszenierung der extrem Rechten, in: Stephan Braun/Alexander Geisler/Martin Gerster (Hg.): Strategien der extremen Rechten, Wiesbaden 2016, S. 365–371, hier S. 371.

reichen. Deshalb fordert die Geschichtsdidaktik, dass Kinder und Jugendliche im Geschichtsunterricht einen reflektierten Umgang mit Geschichtskultur erlernen, der ihnen eine kritische Rezeption und Partizipation daran ermöglicht.³

Naheliegender wäre es, eine angemessene Berücksichtigung in den Lehrplänen zu fordern, um dieses Ziel im Unterricht zu verankern. Dies allein genügt jedoch nicht und unterschätzt insbesondere die Bedeutung der Lehrkräfte, die Unterricht eigenverantwortlich planen und durchführen, wofür Lehrpläne bestenfalls einen Rahmen bilden. Die Lehrer*innen legen fest, welche Ziele sie mit ihrem Unterricht verfolgen, wählen die Beispiele hierfür aus und teilen die verfügbare Unterrichtszeit ein. Nur auf die Lehrpläne zu schauen, hieße also zu vernachlässigen, wie komplex Implementationsprozesse im Bildungssystem sind. Lehrpläne werden über verschiedene Stufen immer weiter konkretisiert, von bundesweiten Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) hin zu schulinternen Plänen der jeweiligen Fachschaften. Parallel dazu entstehen Schulbücher und andere Materialien, deren grundsätzliche Kompatibilität zu gültigen Lehrplänen zwar geprüft wird, deren Vorgaben aber Lehrkräfte in konkrete Aufgaben umsetzen und damit interpretieren müssen. Hinzu kommen die Inhalte des Lehramtsstudiums sowie berufsbegleitender Fortbildungen, die die Verankerung neuer Themen und Ansätze unterstützen können. All diese Zwischenschritte ließen sich danach untersuchen, wo Geschichtskultur bereits als Unterrichtsgegenstand vorgesehen ist, wie die Idee im Einzelnen ausgedeutet wird und welchen Stellenwert sie erhält. Nur in der Gesamtschau ließe sich dementsprechend wirklich beurteilen, wie weit die Implementation gediehen ist, welche Hindernisse noch zu überwinden sind und welche Erfolge bereits erzielt wurden. Für ein einzelnes Promotionsprojekt erwies sich dies als zu komplex – eine Einsicht, die sich im Zuge dieser Untersuchung einstellte. Diese konzentriert sich deshalb auf die Lehrkräfte. Sie stehen am Ende des Innovationsprozesses und sind ebenfalls in den vorherigen Schritten der Entwicklung eines neuen Lehrbereiches eingebunden: als Mitglieder in Lehrplankommissionen, Autor*innen von Schulbüchern oder Vermittler*innen in der Lehrer*innenbildung. Gleichzeitig ist we-

3 Die jeweils relevante Literatur wird in den einzelnen Kapiteln besprochen, daher vgl. hier nur grundlegend zu dieser Forderung Dietmar von Reeken: Geschichtskultur im Geschichtsunterricht. Begründung und Perspektiven, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 55 (2004), S. 233–240 und Hans-Jürgen Pandel: Geschichtskultur als Aufgabe der Geschichtsdidaktik: Viel zu wissen ist zu wenig, in: Vadim Oswalt/Hans-Jürgen Pandel (Hg.): *Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart*, Schwalbach/Ts. 2009, S. 19–33.

nig über die Lehrkräfte bekannt und statt empirischer Befunde über ihre Haltung zu Geschichtskultur prägen sorgenvolle Vermutungen die Debatte: Geschichtslehrkräfte würden dieses Thema meiden und sich besonders der Behandlung popkultureller Beispiele verweigern.⁴ Die empirischen Belege für derartige Behauptungen sind dünn, werden daher umso dringender benötigt, um zu verlässlichen Aussagen zu gelangen.

Wie denken Geschichtslehrer*innen über die Behandlung von Geschichtskultur, lautet die Leitfrage dieser Studie. Das Erkenntnisinteresse berührt das allgemeine Begriffsverständnis und Assoziationen mit Geschichtskultur sowie Überzeugungen über deren Unterrichtsrelevanz, die wiederum in Beziehung zu anderen Überzeugungen zum Geschichtsunterricht stehen. „Überzeugungen“ ist hier nicht als alltagssprachlicher Begriff zu verstehen, sondern bezieht sich auf das Forschungskonzept der berufsbezogenen Lehrer*innenüberzeugungen.⁵ Je nach Definition wird damit Wissen erweitert oder kontrastiert, um auch jene Annahmen zu erfassen, die nicht unbedingt wissenschaftlich überprüft sind, aber dennoch Wahrnehmung und Handlung leiten können. Gemäß ihrer Überzeugungen bewerten Lehrkräfte, ob die Thematisierung von Geschichtskultur eine sinnvolle Erweiterung ihres Unterrichts darstellt oder verzichtbar ist.

Nötig sind daher vertiefte Kenntnisse dieser Überzeugungen, damit die Kommunikation mit Lehrkräften und die Etablierung von Geschichtskultur als Unterrichtsgegenstand gelingen kann. Eine erst noch aufwändig zu untersuchende Unterrichtspraxis kommt dabei noch nicht in den Blick, jedoch lassen sich über das Denken und die Überzeugungen der Lehrkräfte ebenso wichtige Erkenntnisse gewinnen. Ungeklärt muss zudem vorerst bleiben, wie diese Überzeugungen entstanden sind und welche Erfahrungen Einfluss darauf genommen haben. Am Anfang des Projektes richtete sich das Forschungsinteresse auch auf diese Fragen, um zu klären, über welche Wege sich geschichtsdidaktische Ideen erfolgreich kommunizieren lassen. Spuren davon sind noch in den Erhebungs-

4 Vgl. Reeken: *Geschichtskultur im Geschichtsunterricht*, S. 238.

5 Als Einstieg vgl. Kurt Reusser/Christine Pauli: *Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern*, in: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster 2014, S. 642–661 und zur Geschichtsdidaktik Manfred Seidenfuß: *Forschungsfeld Geschichtslehrkräfte: Eine Einführung*, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 13 (2014), S. 5–14 oder Charlotte Bühl-Gramer: *Wer? Die Akteure. Einführung in die Sektion*, in: Thomas Sandkühler u.a. (Hg.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*, Bd. 17 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik), Göttingen 2018, S. 355–365.

instrumenten erkennbar, sie führten aber kaum zu Erkenntnissen, wofür es vermutlich eines anderen, voraussichtlich aufwändigeren Designs bedurft hätte.

Mit dieser Arbeit wird daher einerseits ein Einblick angestrebt, wie Geschichtslehrer*innen allgemein zu Geschichtskultur als Unterrichtsgegenstand stehen, das Forschungsinteresse richtet sich aber andererseits auch auf konkrete Unterrichtskonzepte und dahinterstehende Überzeugungssysteme. Für solch ein Interesse bieten sich vorrangig Methoden der qualitativen Sozialforschung an, es empfahl sich aber auch der ergänzende Einsatz quantitativer Verfahren. Durch einen Fragebogen kann ein erster Überblick gewonnen werden, auch wenn solch ein explorativer Gebrauch eher unüblich ist. Vor allem aber wurden so Kontakte für die qualitative Hauptuntersuchung hergestellt, die mehrere Einzelinterviews umfasste. Die Fragen darin bezogen sich insbesondere auf den Umgang mit Filmen und Museen im Unterricht; viele Befragte nutzten die offene Anlage der Interviews, um zusätzlich neben Museen auch Gedenkstätten zu besprechen. Durch diese Konkretisierungen war ein Gespräch über Geschichtskultur selbst dann möglich, wenn die Interviewten mit dem Begriff selbst nur wenig vertraut waren. Dass gleichzeitig der Begriff vorausgesetzt wurde und sein Verständnis Untersuchungsobjekt war, stellte nicht nur an dieser Stelle eine Herausforderung dar und musste methodisch berücksichtigt werden. Da die Lehrkräfte in den Interviews über ihre konkrete Praxis erzählten und implizite Überzeugungen ein Gegenstand der Arbeit sind, wurde die Dokumentarische Methode zur Auswertung genutzt. Zwar dient diese der Rekonstruktion sogenannter Orientierungen und konjunkativen Wissens, diese Konzepte sind Überzeugungen aber sehr ähnlich, sodass der Einsatz gerechtfertigt ist, wie im weiteren Verlauf der Arbeit noch diskutiert werden wird.

Die Befunde am Ende der Arbeit sollen so dabei helfen einzuschätzen, welchen Stellenwert Geschichtskultur gegenwärtig für Geschichtslehrkräfte hat. Inwiefern stößt die geschichtsdidaktische Forderung nach ihrer Thematisierung im Unterricht auf Zustimmung und welche Vorbehalte gibt es, die einer Behandlung im Unterricht entgegenstehen. Erkenntnisse darüber können einerseits den weiteren Implementationsprozess unterstützen: Geschichtsdidaktiker*innen müssen wissen, welche etwaigen Missverständnisse aufzuklären sind, wie dies durch Publikationen und Angebote in allen Phasen der Lehrer*innenbildung flankiert werden kann und in welchen Fällen Umsetzungsproblemen durch zu entwickelnde Lehr- und Lernmaterialien begegnet werden kann. Im besten Fall finden universitäre Geschichtsdidaktik und schulische Praxis so eine gemeinsame Sprache. Andererseits stellt die vorliegende Arbeit damit auch einen Beitrag zur allgemeinen Lehrer*innenforschung dar, gerade weil die Überzeugungen zur

Geschichtskultur sicherlich nicht isoliert existieren, sondern mit grundsätzlichen Überzeugungen über Ziel, Inhalt und Wesen des Geschichtsunterrichts in einem Zusammenhang stehen. Zusätzlich lässt sich die Arbeit auch als Beitrag dazu lesen, wie geschichtsdidaktische Prinzipien miteinander verknüpft sind und welche Herausforderungen sich bei ihrer praktischen Umsetzung ergeben.

Wie aus dem eingangs geschilderten Problem der Behandlung von Geschichtskultur im Unterricht die konkrete Forschungsfrage dieser Arbeit hergeleitet wurde, spiegelt sich in ihrer Gliederung wider. Zu Beginn wird diskutiert, was die Forderung nach Geschichtskultur als Unterrichtsgegenstand genau beinhaltet. Dazu wird Geschichtskultur als Forschungskonzept eingeführt und ihre Unterrichtsrelevanz erläutert. Der öffentliche Umgang mit Geschichte ist ein Phänomen, das derzeit unter verschiedenen Fragestellungen und Namen erforscht wird. Deshalb ist eingangs zu klären, warum in dieser Arbeit von Geschichtskultur und nicht etwa von Erinnerungskultur oder Public History gesprochen wird. Während der Arbeit an diesem Forschungsprojekt haben sich Museen, Gedenkstätten und Spielfilme als gute Beispiele erwiesen, um nicht bloß abstrakt von Geschichtskultur als Unterrichtsgegenstand zu reden. Diese Institutionen und medialen Formate werden deshalb am Ende des ersten Kapitels als geschichtskulturelle Phänomene mit bestimmten unterrichtspraktischen Implikationen eingeführt, worauf im weiteren Verlauf Bezug genommen wird. Daraufhin gilt den weiteren Weg dieser Idee in die Praxis zu verfolgen. Das der Implementationsforschung gewidmete zweite Kapitel behandelt, wie die Verankerung von Innovationen in der Praxis theoretisch beschrieben wird und welchen Weg Innovationen in der Bildung nehmen müssen, wenn sie von oben angestoßen werden. Damit lässt sich genauer einschätzen, welche Rolle externe Vorgaben haben und wo die Lehrkräfte in diesem Prozess stehen. Zu den wichtigsten und bekanntesten Steuerungsmitteln gehören Lehrpläne. Neben einer theoretischen Diskussion ihrer Bedeutung werden empirische Befunde darüber vorgestellt, inwiefern aktuelle Lehrpläne (Stand Frühling 2015) Geschichtskultur als Unterrichtsgegenstand erwähnen und einfordern. Der Blick auf die Lehrpläne hilft dabei, weiter einzukreisen, über welche Handlungs- und Entscheidungsspielräume Geschichtslehrer*innen überhaupt verfügen und bereite te insofern auch die empirische Erhebung unter den Lehrkräften mit vor, den Kern dieser Arbeit. Um nur jene Lehrkräfte zu befragen, die durch Lehrpläne aufgefordert sind, in ihrem Unterricht auf Geschichtskultur einzugehen, galt es jene Länder zu finden, die dies explizit und nachdrücklich fordern. Im Ergebnis der Lehrplanuntersuchung waren dies Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Die Untersuchung der Lehrpläne liefert einerseits zusätzliche Einblicke, wie das

ursprüngliche Konzept der Geschichtsdidaktik adaptiert wird, und klärt andererseits den normativen Rahmen, in dem sich die Lehrkräfte bewegen. Alle weiteren Kapitel widmen sich dann den Lehrkräften selbst. Die Untersuchung von berufsbezogenen Überzeugungen wird als theoretischer Zugang vorgestellt und es werden die verschiedenen Konzeptionen sowie methodische Konsequenzen daraus diskutiert. Als weiteres Fundament für das eigene Forschungsvorhaben sind die bisherigen Untersuchungen zu Geschichtslehrkräften zu sichten. Ein Überblick zum Stand der empirischen Professionsforschung in der Geschichtsdidaktik und der wenigen Befunde zur Bereitschaft und Art der Einbindung von Geschichtskultur im Unterricht lässt erkennen, wo noch Forschungsbedarf besteht und was für die eigene Erhebung berücksichtigt werden sollte.

Diese Erhebung bildet den Kern der Arbeit und beruht sowohl auf quantitativen als auch qualitativen Verfahren mit Schwerpunkt auf letzteren, um den Dimensionen des Forschungsinteresses gerecht zu werden. Die Gründe der Entscheidung für einen Mixed-Methods-Ansatz werden am Anfang des empirischen Teils genauer erläutert. Davon ausgehend werden sodann die beiden Teilstudien nacheinander beschrieben, jeweils in den klassischen zwei Schritten Methoden und Ergebnisse. Entsprechend ihrer inhaltlichen Bedeutung nimmt die Darstellung der Ergebnisse aus den Interviews deutlich mehr Raum ein als jene aus den Fragebögen und bilden damit den Hauptertrag der Arbeit. Gemäß den Schwerpunkten des Interviewleitfadens gliedert sich die Auswertung in Orientierungen der interviewten Lehrkräfte zu Filmen, Museen inklusive Gedenkstätten und allgemeinen Eigenschaften des Geschichtsunterrichts. In einer tabellarischen Übersicht werden schließlich die Ergebnisse der Interviews gebündelt und in Bezug zur quantitativen Studie gesetzt. Ohne dem Fazit vorwegzugreifen, sei bereits angemerkt, dass sich daraus gewisse Hinweise für die weiteren Implementationsbemühungen ergeben.

2. Geschichtskultur als Gegenstand des Geschichtsunterrichts

Worin besteht die Forderung, Geschichtskultur im Unterricht zu behandeln?

Die Formulierung aus dem Titel dieser Arbeit „Geschichtskultur als Unterrichtsgegenstand“ ist prägnant, aber in ihrer Kürze nicht selbsterklärend. Deshalb wird in diesem Kapitel das Konzept Geschichtskultur erläutert und deren Unterrichtsrelevanz diskutiert. Was versteht die Geschichtsdidaktik unter Geschichtskultur und welche Modelle zu ihrer Beschreibung und Erklärung hat sie entwickelt? Auf diese Forschungsperspektive folgen Fragen zum Geschichtsunterricht. Welche Möglichkeiten ihrer Einbindung bestehen und welche ihrer Formen rücken dadurch in oder aus dem Fokus? Dies betrifft auch die Verträglichkeit dieser Ansätze mit anderen Prinzipien des historischen Lernens, insbesondere der Kompetenzorientierung. Da dies aktuell das maßgebliche Paradigma ist, innerhalb dessen Ziele historischen Lernens diskutiert werden, wird auch erläutert, wie die verschiedenen Kompetenzmodelle Geschichtskultur berücksichtigen. Außerhalb der Geschichtsdidaktik existieren andere Zugänge zur Präsenz von Geschichte in der Öffentlichkeit, etwa Erinnerungskultur und Public History. Deren Verhältnis zu Geschichtskultur und etwaige Implikationen für historisches Lernen werden ebenfalls untersucht. Diese allgemeinen Überlegungen werden anschließend für Museen, Gedenkstätten und Filme als drei besonders unterrichtsrelevante Objektivationen von Geschichtskultur konkretisiert. Damit besteht auch die Möglichkeit, auf empirische Erkenntnisse über ihre Rolle in Lernprozessen einzugehen. Am Ende des Kapitels soll so klar werden, welche Erwartungen hinter der Forderung stehen, dass Geschichtslehrer*innen Geschichtskultur in ihrem Unterricht thematisieren sollen.

2.1 Geschichtskultur als Forschungskonzept

Geschichte ist überall im Alltag präsent und nicht auf das gleichnamige Schulfach beschränkt: Museen, Buchhandlungen und Kinos bieten uns Geschichte als Freizeitvergnügen, Politiker*innen begründen ihre Pläne mit Lehren aus der Geschichte und das Lutherjubiläum inspiriert die Bahn zur Einführung eines Luthertickets.

Auf der Suche nach einem Konzept, um diesen schon vor Jahrzehnten einsetzenden „Geschichtsboom“ zu beschreiben, führte Jörn Rüsen den Begriff

„Geschichtskultur“ ein, die er als den „übergreifenden, gemeinsamen Umgan[g] mit der Vergangenheit“ definiert. Damit verweist er auf „die unterschiedlichen Strategien der wissenschaftlichen Forschung, der künstlerischen Gestaltung, des politischen Machtkampfes, der schulischen und außerschulischen Erziehung, der Freizeitanimation und andere Prozeduren der öffentlichen historischen Erinnerung“.⁶ Diese sehr weite Definition wurde von vielen Geschichtsdidaktiker*innen übernommen und später von Hans-Jürgen Pandel, Bernd Schönemann und Rösen selbst weiter konzeptionalisiert. Prinzipiell wird jedoch daran festgehalten, sie als den Umgang der Gesellschaft mit Geschichte anzusehen, in der sich das individuelle Geschichtsbewusstsein äußert.⁷ Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein stehen damit in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander.⁸ Schönemann hat dieses Verhältnis mit der Metapher der zwei Seiten einer Medaille beschrieben, die insgesamt wiederum das „Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft“ symbolisiert.⁹ Damit wird sowohl auf die Auseinandersetzung

6 Jörn Rösen: Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken, in: Klaus Fießmann/Heinrich Theodor Grütter/Jörn Rösen (Hg.): Historische Faszination, Köln, Weimar und Wien 1994, S. 3–26, S. 3 f. Zu den Debatten um den Begriff „Erinnerung“ vgl. Abschnitt 2.4 zur Rezeption Rösens allgemein vgl. Holger Thünemann: Geschichtskultur revisited. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten, in: Thomas Sandkühler/Horst Walter Blanke (Hg.): Historisierung der Historik. Jörn Rösen zum 80. Geburtstag, Bd. 39 (Beiträge zur Geschichtskultur), Köln, Wien und Weimar 2018, S. 127–149.

Mit Vergangenheit ist hier stets die menschliche gemeint, auch jene Teile, die ausschließlich archäologisch und nicht mittels Schriftquellen erschlossen werden. So wird bisher allgemein akzeptiert, dass auch die Steinzeit Thema der Geschichtskultur ist, dies jedoch bisher nicht zu konkreten Stufen der menschlichen Evolution in Bezug gesetzt.

7 Vgl. Jörn Rösen: Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft, Köln, Weimar und Wien 2013, S. 221, Hans-Jürgen Pandel: Geschichtsdidaktik: Eine Theorie für die Praxis (Wochenschau Geschichte), Schwalbach/Ts. 2013, S. 164.

8 Gerade die Möglichkeit beide Begriffe aufeinander zu beziehen, dürfte maßgeblich zum Aufstieg der Kategorie Geschichtskultur geführt haben. Geschichtsdidaktisches Interesse an Museen, Fernsehbeiträgen und Denkmälern bestand nämlich bereits zuvor, weshalb Wolfgang Hasberg im neuen Begriff keine Erweiterung des Forschungsgegenstandes der Geschichtsdidaktik sieht. Vgl. Wolfgang Hasberg: Erinnerungskultur – Geschichtskultur, Kulturelles Gedächtnis – Geschichtsbewusstsein: 10 Aphorismen zu begrifflichen Problemfeldern, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 3 (2004), S. 198–207, hier S. 198.

9 Vgl. Bernd Schönemann: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft, in: Hilke Günther-Arndt (Hg.): Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2003, S. 11–22, hier S. 17. Auch Rösen: Was ist Geschichtskultur, S. 5 bezieht sich auf das Geschichtsbewusstsein in seiner Definition, bedauert aber, dadurch Unbewusstes aus dem Blick zu verlieren. Im geschichtsdidaktischen Diskurs wird

mit Geschichte als Prozess allgemein verwiesen als auch alle konkreten Manifestationen bzw. Objektivationen dessen zusammengefasst. Ausgeschlossen sind Spuren der Vergangenheit in der Gegenwart, wie alte Gebäude und andere Sachquellen, historisch entstandene Gepflogenheiten und Zustände wie etwa Redewendungen oder unser politisches System.¹⁰ Es geht um die nachträgliche Auseinandersetzung mit etwas als historisch Empfundene, was wiederum die Frage nach der „Haltbarkeit“ aufwirft: Wie lange kann eine Objektivation der Geschichtskultur als aktuelle Reflexion gelten und ab wann ist sie wiederum selbst zu historisieren?

Gerade Pandel beschränkt Geschichtskultur strikt und teilweise polemisch auf den gegenwärtigen Umgang mit Geschichte, jedoch ohne ein Kriterium anzubieten, wie weit die Gegenwart zurückreicht.¹¹ Ist eine Ausstellung mit ihrer Schließung bereits Teil der Vergangenheit? Wie sind Filme einzuordnen, die nach ihrer Laufzeit im Kino auf DVD und Blue-Ray in den Handel kommen und potentiell noch für Jahrzehnte im linearen Fernsehen wiederholt werden? Die 2001 entstandene Tragikomödie „Good Bye, Lenin!“ liegt inzwischen zeit-

die Überkategorie „Geschichte in der Gesellschaft“ kaum genutzt, vermutlich auch wegen der dadurch entstehenden unpraktischen Doppelbelegung des Begriffs „Geschichtsbewusstseins“. Wolfgang Hasberg: Erinnerungs- oder Geschichtskultur: Überlegungen zu zwei (un-)vereinbaren Konzeptionen zum Umgang mit Gedächtnis und Geschichte, in: Olaf Hartung (Hg.): Museum und Geschichtskultur (Sonderveröffentlichungen der Gesellschaft für Kieler Stadtgeschichte), Bielefeld 2006, S. 32–59, hier S. 52 spricht sich jedoch dafür aus, dies als eigentliche Zentralkategorie zu betrachten. Dass es noch keine Theorie jenseits bloßer Metaphorik gibt, die Wechselwirkungen zwischen Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur erklärt, kritisieren Martin Lücke/Irmgard Zündorf: Einführung in die Public History, Göttingen 2018, S. 32.

Völlig alleinstehend hingegen Thomas E. Fischer: Geschichte der Geschichtskultur: über den öffentlichen Gebrauch von Vergangenheit von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart, Bd. 57 (Bibliothek Wissenschaft und Politik), Köln 2000, S. 12, der das Geschichtsbewusstsein als Teil der Geschichtskultur betrachtet, die damit auch „Mentalitäten, [...] Gruppeneinstellungen und weitverbreitete Denkmuster und Stimmungen“ umfasst.

- 10 Vgl. Klaus Bergmann: Gegenwarts- und Zukunftsbezug, in: Peter Adamski u. a. (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht (Forum Historisches Lernen), Schwalbach/Ts. 2007, S. 91–112, hier S. 93. In der Lehre werden solche Beispiele sehr oft von Studierenden genannt, die sich zum ersten Mal mit dem Konzept befassen. Eine noch geringe Unterscheidung von Geschichte und Vergangenheit könnte die Ursache für diese Ausweitung des Begriffes sein.
- 11 Vgl. Pandel: Geschichtsdidaktik, S. 166 f. Dort schlägt er vor, mit Gegenwart die erste Hälfte des 21. Jahrhunderts zu bezeichnen. Auf die 90er-Jahre zu verzichten, aber dafür etwa 30 noch ungeschehene Jahre einzubeziehen, erscheint mehr als gewagt.

lich näher an ihrem historischen Bezugspunkt – dem Zeitraum zwischen den Montagsdemonstrationen 1989 und der Wiedervereinigung 1990 – als am Heute.¹² Kann sie dennoch Ausdruck des aktuellen Diskurses über die DDR und die Wendezeit sein? Ein Ausweg ist es zu fragen, ob das dargestellte Geschichtsbild noch anschlussfähig an Vorstellungen des heutigen Publikums ist oder ob durch dessen Alter Verständnishürden entstanden sind, die jedoch klar von beabsichtigten Irritationen zu unterscheiden sind.¹³ Eine derart definierte Gegenwartigkeit kann leicht mehrere Jahrzehnte zurückreichen und dadurch Stoffe erfassen, die heute historisch erscheinen, zu ihrer Entstehungszeit jedoch nur einen sehr geringen Abstand zum historischen Bezug hatten. Sowohl „Good Bye, Lenin!“ als auch „Im Westen nichts Neues“ von Erich Maria Remarque (1928) sind etwa zehn Jahre nach den geschilderten Ereignissen entstanden, damit ist neben der Gegenwartigkeit auch die Nachträglichkeit genauer zu diskutieren. Beide stellen dennoch für viele auch heute noch wichtige künstlerische Zugänge zur Geschichte dar, werden also als Geschichtskultur genutzt.¹⁴

Die Einschränkung auf gegenwärtige Formen an sich – wie auch immer Gegenwart letztlich definiert wird – kritisiert Schönemann als „präsentistisch verengt“, da sie nur eine oberflächliche Analyse zulasse und den Blick verstelle, wie Geschichtskultur bestimmte Deutungsmuster über einen längeren Zeitraum stabilisiere.¹⁵ Da auch er die Erforschung historischer Geschichtskultur als gemeinsames Projekt von Geschichtsdidaktiker*innen und Historiker*innen sieht, nähert er sich der Position von Pandel teilweise an, der allerdings historische Geschichtskultur als Kulturgeschichte verstanden wissen will und nicht als Aufgabe der Geschichtsdidaktik sieht.¹⁶ Es geht also weniger um die prinzipielle Anwendbarkeit des Begriffes als um die Frage, welcher Disziplin sich verschiedene Forschungsprojekte oder vielmehr Forscher*innen zuordnen lassen bzw. wollen. Pandel schließt eine Existenz von Geschichtskultur vor 1800 kategorisch

12 Vgl. Wolfgang Becker: *Good Bye, Lenin!* (Deutschland 2003).

13 Noch schwieriger einzuordnen sind Neubearbeitungen älterer literarischer Stoffe, wie z.B. die Vielzahl an Verfilmungen von Alexandre Dumas „Die drei Musketiere“, in deren Analyse drei Zeitpunkte zu berücksichtigen sind.

14 Vgl. Uwe Danker: Repräsentantin ihrer Zeit mit eigener Dignität – Überlegungen zur geschichtskulturellen Verortung und Relevanz von Belletristik, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 16 (2017), S. 98–114, der historische Literatur zur Geschichtskultur zählt, weil sie nicht nur als Quelle, sondern auch als Darstellung gelesen wird.

15 Bernd Schönemann: Geschichtskultur als Wiederholungsstruktur, in: Marko Demantowsky/Saskia Handro/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.): *Bausteine einer Geschichtsdidaktik* (Forum Historisches Lernen), Schwalbach/Ts. 2014, S. 87–100, S. 95 f.

16 Vgl. ebd., S. 93, Pandel: *Geschichtsdidaktik*, S. 166 f.

aus, da es in den Epochen zuvor am nötigen Kollektivsingular „Geschichte“ mangle.¹⁷ Dass Geschichtsschreibung und Nachstellungen historischer Schlachten als Vorläufer heutigen Reenactments bereits in der Antike existierten, wird damit übergangen.¹⁸

Die bisher genannten Beispiele für Geschichtskultur – Museum, Film, Roman – konkretisieren den „gesellschaftlichen“ Umgang vor allem auf öffentlich zugängliche Formen. Das Geschichtsbewusstsein manifestiert sich aber auch im privaten Rahmen und wird dort auch geformt, sodass sich die Frage stellt, ob beispielsweise Gespräche in der Familie über Geschichte zur Geschichtskultur zu zählen sind. Meik Zülsdorf-Kersting stellte in seiner Studie zur geschichtskultureller Sozialisation fest, dass solche Gespräche den nachhaltigsten Einfluss auf die Geschichtsbilder der Jugendlichen hatten, und es erscheint paradox, wenn Familie Teil der geschichtskulturellen Sozialisation aber nicht der Geschichtskultur wäre.¹⁹ Dieser Bereich ist empirisch für die geschichtsdidaktische Forschung aber nur schwer fassbar und wird vermutlich deshalb auch nur selten thematisiert.²⁰ Wird Geschichtskultur als ein explizit öffentliches Phänomen

-
- 17 Vgl. ders.: Geschichtskultur, in: Ulrich Mayer u.a. (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2009, S. 86–87, hier S. 87. Als Konsequenz wäre auch die Anwendbarkeit auf andere Räume zu diskutieren, in denen andere Geschichtsbegriffe als in (West-) Europa genutzt werden.
- 18 Miriam Sénécheau/Stefanie Samida: Living History als Gegenstand historischen Lernens: Begriffe – Problemfelder – Materialien (Geschichte und Public History), Stuttgart 2015, S. 35, nennen als Beispiel die Nachstellung der Schlacht von Salamis im Jahr 2 v. Chr.
- 19 Vgl. Meik Zülsdorf-Kersting: Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust: Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation, Bd. 2 (Geschichtskultur und historisches Lernen), 2007, S. 155, auf S. 450 bezeichnet er die Familie explizit als „geschichtskulturelle Instanz“. Diskutabel ist, inwieweit auch die als Gesprächsimpuls gewählten Fotos (S. 149–153) die jeweiligen Geschichtsbilder auslösten.
Christina Isabel Brüning: Holocaust Education in der heterogenen Gesellschaft. Eine Studie zum Einsatz videographierter Zeugnisse von Überlebenden der nationalsozialistischen Genozide im Unterricht (Wochenschau Wissenschaft), Schwalbach/Ts. 2018, S. 245 fasst Familiengespräche ebenfalls als Teil der geschichtskulturellen Sozialisation auf.
- 20 Eine Ausnahme wäre Harald Welzer/Sabine Moller/Karoline Tschuggnall: „Opa war kein Nazi“: Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt am Main 2002, jedoch unter dem Leitbegriff der Gedächtnisforschung, da die Autor*innen der Psychologie und Kulturwissenschaft, aber nicht der Geschichtsdidaktik entstammen. Zu knappen Erwähnungen aus letzterer vgl. Bodo von Borries: Historisch denken lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick: Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe, Bd. 21 (Studien zur Bildungsgangforschung), Opladen und Farmington Hills, Mich. 2008, S. 169 und Waltraud Schreiber: Grundlegung: Mit Geschichte umgehen lernen –

definiert, wäre zu klären, ab wann Öffentlichkeit beginnt. Schulen sind öffentliche Einrichtungen und gleichzeitig stellt jede Unterrichtsstunde einen geschützten Raum dar, der sich an eine konkrete, abgeschlossene Gruppe richtet. Living-History-Vereine treten auf historischen Stadtfesten vor der Öffentlichkeit auf, treffen sich aber auch in privaten Räumen, um Ausrüstung zu recherchieren und herzustellen. Alternativ ließe sich „gesellschaftlich“ daran knüpfen, dass mehrere Personen an der Auseinandersetzung beteiligt sind, also ein sozialer Prozess stattfindet. Damit wären die Familiengespräche wieder erfasst und Interaktivität rückt als Analysekriterium in den Blick.²¹ Während im privaten Rahmen ein Austausch von Geschichtsbildern in beide Richtungen leicht zu realisieren ist, zeigt sich in manchen öffentlichen Formen oft nur die Wiedergabe in eine Richtung, etwa von Romanautor*in an die Leser*innen.

Die Beschränkung auf den öffentlichen Raum ist nicht die einzige Verengung, die im Forschungsdiskurs vorkommt und teilweise eher implizit geschieht, aber nicht theoretisch begründet und hergeleitet wird. Obwohl das Konzept Geschichtskultur den Blick über die wissenschaftliche Beschäftigung mit Geschichte hinaus weiten sollte, aber Geschichtswissenschaft und -unterricht durchaus auch erfasst, wird sie teilweise davon abgegrenzt. Dennoch bezieht z.B. Horst Kuss Geschichtskultur explizit nur auf jene Formen, „die bisher weder in der Geschichtswissenschaft noch im Geschichtsunterricht hervorgetreten waren“ und setzt Geschichtskultur in ein „komplementäre[s] Verhältnis“ dazu.²² Dahinter steht das nachvollziehbare Bedürfnis, auch über einen Begriff genau für diese Formen zu verfügen. Die Umdeutung des Ober-

Historische Kompetenz aufbauen, hg. v. Waltraud Schreiber/Anna Wenzl, Neuried, 2006, hier S. 7.

Hingegen stellt Etienne Schinkel: Holocaust und Vernichtungskrieg. Die Darstellung der deutschen Gesellschaft und Wehrmacht in Geschichtsschulbüchern für die Sekundarstufe I und II, Bd. 16 (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik), Göttingen 2018, S. 21–26 Geschichtskultur und Familiengedächtnis einander gegenüber.

- 21 Ähnliche Überlegungen stellte jüngst Cord Arendes an, der sich jedoch auf Public History statt Geschichtskultur bezieht, Öffentlichkeit also explizit eingefordert wird. Vgl. Cord Arendes: Was heißt hier „public“?, in: Public History Weekly 7 (2019).
- 22 Horst Kuss: Geschichtskultur im Geschichtsunterricht: Eine neue Chance für historisches Lernen, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 29 (2001), Nr. 1/2, S. 10–21, hier S. 11. Implizit trennt hingegen Béatrice Ziegler: Historische Konzepte und Kompetenzmodelle: Ein empirischer Zugang zur Bedeutung von Wissen für Kompetenzen, in: Christoph Kühberger (Hg.): Historisches Wissen (Wochenschau Geschichte), Schwalbach/Ts. 2012, S. 135–151, hier S. 146. Sie stellt wissenschaftliche Narrative den geschichtskulturellen gegenüber, leitet dies aber nicht her.

begriffes Geschichtskultur nur auf diesen Teilbereich ist aber nicht der richtige Weg, sonst würde verschleiert werden, dass Geschichtswissenschaft und -unterricht der gleichen Gegenwart entstammen wie die übrige Geschichtskultur und ähnlichen Trends unterliegen. Die Geschichtswissenschaft ist nicht nur Kontroll- und Legitimationsinstanz für die übrigen Formen – eine Rolle, die ihr Rügen zuweist –, sondern greift auch deren Fragen und Themen auf.²³ Ohnehin lässt sich keine klare Grenze zwischen „wissenschaftlich“ und „nicht-wissenschaftlich“ ziehen. So wurde Geschichtskultur insbesondere entwickelt, um Museen als Beschäftigung mit Geschichte jenseits der Geschichtswissenschaft zu beschreiben, obwohl sie durchaus wissenschaftlich arbeitende Institutionen sind.²⁴ Auch das Fernsehen entwickelt neue Formate, die zwischen klassischer Dokumentation und Spielfilm changieren und sich damit nicht klar als wissenschaftlich oder unwissenschaftlich verorten lassen. Die Geschichtsdidaktik arbeitet mit verschiedenen Attributen wie populär, kommerziell oder staatlich, um die Geschichtskultur inhaltlich zu gliedern, aber eine anerkannte Kategorisierung ist nicht erkennbar. Vielversprechend erscheint eine Typologisierung, die auf den Funktionen von Geschichte nach Joachim Rohlfes aufbaut, oder eine Differenzierung nach jeweiligem Zielpublikum in Hoch-, Populär- und Subkultur wie von Simon Maria Hassemer vorgeschlagen und ist mindestens um Privatkultur zu ergänzen, die z. B. die Familie umfasst.²⁵ Im

-
- 23 Vgl. Rügen: Historik, S. 223, sowie S. 250 ausführlicher und euphorischer darüber, dass die Geschichtswissenschaft den Humanismus in der Geschichtskultur sichern solle. Ein Beispiel für das Aufgreifen geschichtskultureller Impulse findet sich bei Thomas Scharff: Das Mittelalter als gewalttätige Zeit. Gewalt und Konflikt als Aspekte der mittelalterlichen Geschichte in europäischen Schulbüchern, in: Martin Claus/Manfred Seidenfuß (Hg.): Das Bild des Mittelalters in europäischen Schulbüchern, Berlin 2007, S. 225–243, S. 80 f.: Der Eintrag zu William Wallace im „Dictionary of the Middle Ages“ sei nur als Reaktion auf den Film „Braveheart“ (Mel Gibson. USA 1995) zu erklären.
- 24 Vgl. Bernd Schönemann: Museum als Institution der Geschichtskultur, in: Olaf Hartung (Hg.): Museum und Geschichtskultur (Sonderveröffentlichungen der Gesellschaft für Kieler Stadtgeschichte), Bielefeld 2006, S. 21–31, hier S. 23.
- 25 Vgl. Joachim Rohlfes: Geschichte und ihre Didaktik, 3., erw. Aufl., Göttingen 2005, S. 38–46, Simon Maria Hassemer: Das Mittelalter der Populärkultur, in: Thomas Martin Buck/Nicola Brauch (Hg.): Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Probleme, Perspektiven und Anstöße für die Unterrichtspraxis, Münster u.a. 2011, S. 129–139, speziell S. 131 f. Ähnlich auch Robert Thorp: Popular history magazines and history education, in: Historical Encounters 2 (2015), Nr. 1, S. 102–112, hier S. 104, der den Gebrauch („teleological and narratological uses of history“) als Kriterium wählt. Anstelle einer Zweiteilung in wissenschaftlich und populär bietet er sechs Varianten an, inklusive eines „non-use“. Bernd Schönemann: Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur,

weiteren Verlauf dieser Arbeit wird mit Geschichtswissenschaft vorrangig die institutionalisierte Forschung gemeint, z. B. in Universitäten, ohne etwa Geschichtsvereinen oder Fernsehredaktionen ihren wissenschaftlichen Anspruch per se abzusprechen. Unter dem Begriff der Geschichtspolitik ist ein Teilbereich der Geschichtskultur bereits intensiver beforscht und konzeptioniert worden, jedoch ohne dass dadurch das übrige Feld genauer strukturiert wurde.²⁶

Ein wichtiges Modell zur Analyse von Geschichtskultur sind ihre Dimensionen nach Rösen, meist in der ursprünglichen Trias aus Ästhetik, Politik und Kognition verstanden.²⁷ Rösen leitet sie aus den menschlichen „Bestimmungsfaktoren“ Fühlen, Denken und Wollen ab, die auf Geschichtskultur wirken und sich in den „Sinnkriterien“ Schönheit, Macht und Wahrheit äußern. Mithilfe dieser Dimensionen beschreibt Rösen, in welche Richtung sich Sinnbildung vollzieht und welche Funktionen dabei Geschichte jeweils erfüllt. Die *ästhetische Dimension* verweist auf die äußere Form und Materialität geschichtskultureller Objektivationen. Wie spricht sie Menschen an? Welche künstlerische Qualität wird sichtbar? Rösen spricht ihr dabei eine klare Eigenständigkeit zu und will sie nicht nur als Verstärkung der anderen Dimensionen sehen.²⁸ Die *politische Dimension* leitet er daraus ab, dass sich jede Form von Herrschaft um Legitimation bemühe und dabei auch auf Geschichte zurückgreife, wodurch Geschichtskultur Teil der Machtdurchsetzung werde. Dies erschöpft sich nicht allein in der Auseinandersetzung mit politischer Geschichte, sondern kann sich auch der Archäologie, Kultur- und Sprachgeschichte bedienen, um beispielsweise der eigenen Nation möglichst weit in die Vergangenheit zurückreichende Ursprünge

in: Bernd Mütter/Bernd Schönemann/Uwe Uffelman (Hg.): *Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik*, Weinheim 2000, S. 26–58, hier S. 47–50 unterteilt nach Geschichte als Nutzen, als Bildung und als Erlebnis, wobei letzteres zu Geschichte als Einkommen führt.

- 26 Vgl. Edgar Wolfrum: *Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland: Der Weg zur bundesrepublikanischen Erinnerung 1948–1990*, Darmstadt 1999, S. 22–25, der Geschichtspolitik als Begriff einführt, um Schieflagen der Forschung zur Geschichtskultur zu überwinden.
- 27 Vgl. Rösen: *Was ist Geschichtskultur*, S. 12–17. Als neuere Darstellung vgl. ders.: *Historik*, S. 234–246. Dimensionen werden in dieser Arbeit stets als Eigenschaften verstanden, die unterschiedlich stark ausgeprägt sind, aber nicht fehlen können; so wie auch jeder Körper eine Höhe hat, selbst wenn er sehr flach ist. Dimensionen sind somit strikt von Kategorien unterschieden, die eine Menge strukturieren und nicht sinnvoll auf ein isoliertes Element bezogen werden können.
- 28 Vgl. ders.: *Was ist Geschichtskultur*, S. 13.

zuzuschreiben.²⁹ Geradezu bizarre Beispiele dafür liefert die nordmazedonische Geschichtspolitik. Der bis 2019 als FYROM (former Yugoslav Republic of Macedonia) bezeichnete Staat erkor sich das antike Makedonien als Vorfahr aus und verwendet enorme Mittel darauf, diese Kontinuität zu belegen und nach außen zu präsentieren. Hierfür wird unter anderem die Hauptstadt im Rahmen des Projektes „Skopje 2014“ neoklassizistisch umgestaltet und zahlreiche historische Personen für die mazedonische Nation vereinnahmt.³⁰ Durch die Betonung der Legitimation von Macht geraten staatliche Akteur*innen in den Blick oder vielmehr solche, die bereits über Macht verfügen. Es stehen jedoch noch Untersuchungen dazu aus, wie sich oppositionelle Gruppen oder jene, gegenüber denen Macht legitimiert und durchgesetzt werden soll, geschichtskulturell an Machtdiskursen beteiligen.

Mit der *kognitiven Dimension* soll beschrieben werden, wie groß der Anspruch auf historische Wahrheit und damit auch die Nähe zur Geschichtswissenschaft ist. Bei Rügen scheinen kognitive Dimension und Geschichtswissenschaft teilweise gleichgesetzt zu werden: „[D]ie kognitive Dimension der Geschichtskultur wird in modernen Gesellschaften vornehmlich durch die historischen Wissenschaften realisiert.“³¹ Sich an historischer Wahrheit zu orientieren, erscheint somit als Gesamtaufgabe der Geschichtskultur, die jedoch allein an die Geschichtswissenschaft delegiert wurde, und nicht als Kriterium, zu dem sich alle Ausdrucksformen positionieren. Allerdings beschäftigen auch viele Filmproduktionen historische Berater*innen oder werben für sich mit dem Etikett „Beruhend auf einer wahren Begebenheit“. Dieser Anspruch mag oft nicht oder nur teilweise eingelöst werden, ist aber dennoch auch jenseits der Geschichtswissenschaft verbreitet.³²

29 Vgl. Marcus Cyron: User generated history, in: Wolfgang Hardtwig/Alexander Schug (Hg.): *History Sells!*, Stuttgart 2009, S. 256–263, S. 261 f. zu Wikipedia als Plattform für nationalistische Diskurse.

30 Allgemein zur Antikisierung in der mazedonischen Geschichtskultur vgl. Nada Boškovska: *Skopje 2014: Makedonien auf der Suche nach seiner Vergangenheit*, in: Martina Baleva/Boris Previšić (Hg.): „Den Balkan gibt es nicht“, Köln, Weimar und Wien 2016, S. 170–190, speziell zu „Skopje 2014“ vgl. Goran Janev: *Skopje 2014: Instrumentalizing Heritage for Unexpected Results*, in: *Cultures of History Forum* 2015, url: <http://www.cultures-of-history.uni-jena.de/debates/macedonia/skopje-2014#-instrumentalizing-heritage-for-unexpected-results/>.

31 Rügen: *Was ist Geschichtskultur*, S. 16.

32 Zur Umsetzung dieses Anspruches im Falle Ridley Scott: *Gladiator (USA/Großbritannien 2000)* vgl. Marcus Junkelmann: *Hollywoods Traum von Rom*, Mainz 2009.

Die Dimensionen sind also keinesfalls als Bereiche zu sehen, in die sich geschichtskulturelle Phänomene einsortieren lassen, sondern grundlegende Eigenschaften, die mehr oder weniger klar ausgeprägt sind. Gerade durch die Bindung an anthropologische Konstanten versucht Rösen nachzuweisen, dass es nahezu unvermeidlich sei, auf die Fragen nach Schönheit oder Wahrheit zu reagieren, wenn sich mit Geschichte beschäftigt wird. Ihn interessierte vor allem, wie die Dimensionen in konkreten Fällen aufeinander wirken: Unterstützen sie sich in ihren Aussagen, gibt es Widersprüche oder dominiert eine Dimension? Letzteres würde in die drei Instrumentalisierungen Ästhetisierung, Politisierung und Ideologisierung münden.³³ Zumindest die letzte Form überzeugt nicht völlig, es handelt sich zwar um einen überzogenen Wahrheitsanspruch, aber eben nicht unter Verzicht auf die Autonomie der anderen Dimensionen. Vielmehr werden hier Wahrheits- und Machtanspruch auf das engste miteinander verknüpft. Die eigentliche Gefahr einer Konzentration auf die kognitive Dimension dürfte in einer Isolation bestehen, da diese Dimension kaum auf Interaktion ausgelegt zu sein scheint, im Gegensatz zu den anderen beiden, die Menschen in ihrem Handeln beeinflussen oder zumindest ästhetisch ansprechen wollen. Geschichte rein kognitiv und unter Vernachlässigung der anderen Dimensionen zu betreiben, hieße also weder die eigene Macht oder Ohnmacht zu reflektieren, noch Präsentationsformen zu wählen, die andere Menschen ansprechen und Kontakt zu ihnen aufbauen soll.

Einschlägige Darstellungen greifen die drei Dimensionen stets auf, wenngleich meist unter Verzicht auf die Bestimmungsfaktoren oder Sinnkriterien und die Instrumentalisierungstendenzen. Es werden aber oft weitere Dimensionen vorgeschlagen, mit denen sich das Modell erweitern ließe. Diese erwachsen meist aus theoretischen Überlegungen und drücken nur selten einen Bedarf aus, der sich bei der Analyse konkreter Objektivationen ergab. Viele Vorschläge wurden schon mehrfach eingebracht, jedoch meist ohne auf Vorgänger zu verweisen und meist nie so ausführlich diskutiert wie die Trias von Rösen. Besonders auffällig ist dies bei der Idee einer *kommerziellen* oder *ökonomischen Dimension*, die scheinbar unabhängig voneinander mehrfach vorgeschlagen wurde, jedoch mit sehr unterschiedlichem Theoretisierungsgrad: Schönemann stellt lediglich fest, Geschichtskultur habe auch eine kommerzielle Seite; Pandel nennt auch Beispiele für die Kommerzialisierung von Geschichte, wie Mittelaltermärkte und die Angebote in der Szenezeitschrift „Karfunkel“.³⁴ Jörg van Norden setzt kom-

33 Vgl. Rösen: Was ist Geschichtskultur, S. 18–20.

34 Vgl. Schönemann: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft, S. 18, Pandel: Geschichtsdidaktik, S. 165, ähnlich knapp Bergmann: Gegenwarts- und Zukunfts-

merziell mit ästhetisch gleich und versucht damit eher, eine erzähltheoretische Kategorie der Geschichtskultur als eine Dimension zu beschreiben. Diese zeichne sich dadurch aus, dass sie keine Orientierung in der Gegenwart biete und daher dem „entrückten Erzählen“ entspreche, dass er neben traditionelles, exemplarisches, kritisches und genetisches Erzählen stellt. Gleichzeitig diskutiert er selbst anhand neonazistischer Tendenzen in der Living History ein Beispiel dafür, dass auch die Vergangenheitsflucht für manche ein Identifikationsangebot darstellt und damit eher dem traditionellen Erzählen entspricht.³⁵ Die Annahme, dass es nur zur Kommerzialisierung in der Geschichtskultur käme, wenn dem Wunsch, Auszeit von der Gegenwart zu nehmen, entsprochen werde, übersieht jedoch, dass jede lebensweltliche Funktion der Geschichte auch von kommerziellen Angeboten bedient werden kann und wird. Deutlich weiter gehen Martin Schlutow und Holger Thünemann, die nicht nur eine ökonomische Dimension fordern oder deren Möglichkeit knapp erwähnen, sondern sie auch zur Analyse von Museen bzw. Holocaustmahnmalen nutzen.³⁶

Für viele andere Bereiche der Geschichtskultur stehen noch genauere Untersuchungen dazu aus, wie sich marktwirtschaftliche Prozesse darauf auswirken. Die ökonomische Dimension der Geschichtskultur stärker zu berücksichtigen, stellt aber eine vielversprechende Perspektive dar. Fruchtbar dürfte auch das Einbringen einer *didaktischen* oder *Vermittlungsdimension* sein.³⁷ Viele geschichts-

bezug, S. 92 und Christoph Kühberger: Geschichte denken: Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel „Spielfilm“, Bd. 7 (österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik), Innsbruck [u. a.] 2013, S. 26.

35 Vgl. Jörg van Norden: Was machst Du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus, Bd. 13 (Geschichtsdidaktik), Freiburg i.Br 2011, S. 50f. Kommerzialisierung und Vergangenheitsflucht sollten im Falle der Living History nicht vorschnell vermischt werden, da sich das eine stärker bei ihrer Präsentation auf Mittelaltermärkten und anderen Veranstaltungen zeigt, während das andere eher zu ihrem Gebrauch als Hobby gehört, das oft sehr zurückgezogen betrieben wird.

Zu Rassismus und Living History allgemein vgl. Sénécheau/Samida: Living History als Gegenstand historischen Lernens, S. 114–125.

36 Vgl. Martin Schlutow: Das Migrationsmuseum, Berlin 2012, S. 26–28 und Holger Thünemann: Holocaust-Rezeption und Geschichtskultur: Zentrale Holocaust-Denkmäler in der Kontroverse: ein deutsch-österreichischer Vergleich, Bd. 17 (Schriften zur Geschichtsdidaktik), Idstein 2005, S. 18f. Beide listen auch ausführlich frühere Erwähnungen einer kommerziellen Dimension der Geschichtskultur auf. Dass Rösen diesen Vorschlag nicht aufnahm, erklärt sich Thünemann damit, dass es sich nicht auf anthropologische Konstanten zurückführen ließe, vgl. Thünemann: Geschichtskultur revisited, S. 137.

37 Vgl. Karl Heinrich Pohl: Der kritische Museumsführer: Neun historische Museen im Fokus, Schwalbach/Ts 2013, S. 21 zu Museen und Friedrich Jaeger/Jürgen Straub (Hg.):

kulturelle Angebote sollen explizit Bildungsaufgaben übernehmen, wie Schulen und Museen, oder widmen sich ihnen ohne offiziellen Auftrag und ordnen sie deshalb teilweise ökonomischen oder anderen Zwecken unter. Eine eigene Dimension für diese Aufgabe rückt die Frage in den Vordergrund, ob Geschichte selbst zum Bildungsziel wird oder das Erreichen anderer Bildungsziele unterstützen soll, wie etwa bei der Beschäftigung mit dem Nationalsozialismus in der Menschenrechtspädagogik.³⁸ Durch diesen Vorschlag ließe sich die kognitive Dimension als Forschungs- und Lerndimension stärken und das individuelle Streben nach (neuen) Erkenntnissen und Wissen beschreiben, während die didaktische Dimension Interaktionen in den Blick nimmt, bei welchen Wissen und Erkenntnisse mit anderen geteilt werden.

Eine *ethische Dimension* wird von Pandel vorgeschlagen, um das Potential von Geschichtskultur zu erfassen, das moralische Empfinden von Menschen zu verletzen.³⁹ Auch Rüsen sieht die Relevanz einer ethisch-moralischen Dimension, die er zusammen mit einer religiösen Dimension in seiner Historik als Ergänzung seines ursprünglichen Dreiermodells beschreibt.⁴⁰ Mit der ethischen Dimension sollen Prozesse wie die Viktimisierung in der Geschichtskultur – also die Übernahme der Opferperspektive – und alle Diskussionen über historische Verantwortung erfasst werden. Geschichtskulturelle Objektivationen können in diesem Zusammenhang daraufhin untersucht werden, ob sie historischen oder gegenwärtigen Wertmaßstäben entsprechen. Spirituelle und transzendente Elemente in der Beschäftigung mit Geschichte regten außerdem die Idee der *religiösen Dimension* an. Es geht hierbei nicht nur darum, ob religiöse Sym-

Handbuch der Kulturwissenschaften: Paradigmen und Disziplin, Stuttgart und Weimar 2004, S. 411 f. zur Schule, der jedoch von Erinnerungskultur schreibt.

- 38 Zur Kritik an der Holocaust Education vgl. Nicola Brauch: Das Anne Frank Tagebuch: Eine Quelle historischen Lernens in Unterricht und Studium, Stuttgart 2016, S. 20–26 und Thomas Sandkühler: Nach Stockholm: Holocaust-Geschichte und historische Erinnerung im neuen Schulgeschichtsbuch für die Sekundarstufe I und II, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 11 (2012), S. 50–76, S. 53–56. Bärbel Völkel/Rainer Redies: Stolpern ist nicht schlimm: Materialien zur Holocaust-Education (Wochenschau Geschichte), Schwalbach/Ts. 2015 hingegen entwickelt ausgehend von diesem Ansatz Lehr-Lern-Material, betrachtet den „Bildungsoptimismus“ des Ursprungskonzeptes aber auch kritisch (S. 103).
- 39 Vgl. Pandel: Geschichtsdidaktik, S. 165, mit Verweis auf eine absichtlich provokante Aktion im Umgang mit dem Holocaust.
- 40 Vgl. Rüsen: Historik, S. 234, 238–244; er ordnet ihnen die Sinnkriterien Moral und Erlösung und als Bestimmungsfaktoren Werte und Glauben zu.

bole genutzt werden – das wäre Teil der ästhetischen Dimension –, sondern wie z.B. Gedenkveranstaltungen insgesamt ausgerichtet werden.⁴¹

Neben der Ergänzung von Rüsens Dimensionen schlägt Pandel auch ein eigenes Konzept zur Analyse von Geschichtskultur vor, deren Diskursstrategien, mit denen er den Blick auf Geschichtskultur als Kommunikationsmittel richtet und nach den mit ihr verfolgten Intentionen fragt.⁴² Die konkrete Auswahl der Strategien erinnert zum Teil an Rüsens; auch hier gibt es eine kognitive (Lernen und Widerlegen), eine ethische (Rehabilitieren und Versöhnen) und eine emotionale (Einfühlen und Trauern). Hinzu treten evaluativ (Bewerten und Normieren), dramaturgisch (imitieren und simulieren) und expressiv (Subjektives Empfinden und Gestalten).⁴³ Eine Herleitung oder Begründung der Auswahl liefert Pandel nicht. Dabei wäre etwa zu diskutieren, ob „dramaturgisch“ nicht nur bestimmte Formen bzw. Praktiken beschreibt, aber kein Kommunikationsziel wie die anderen. Auch sind manche Strategien etwas verengt beschrieben, so bindet Pandel Ethik eng an Gewalt- und Diktaturerfahrungen der deutschen Geschichte. Problematisch erscheint auch, dass „emotional“ zwar auch mit Stolz assoziiert wird, aber hier Chancen übersehen werden, über Inklusion und Exklusion mittels historischer Bezüge zu sprechen, also z.B. Patriotismus, Nationalismus oder Rassismus. Er bindet es jedoch vorrangig an die Solidarität mit Verstorbenen, die sich in Denkmälern und Gedenkstätten ausdrückt. Nichtsdestotrotz stellen Diskursstrategien und Pandels Liste mit konkreten Beispielen hierfür einen sinnvollen Ansatz zur Untersuchungen von Geschichtskultur dar.

Während die Analyse der Dimensionen oder Diskursstrategien bei der Interpretation einzelner Phänomene oder Objektivationen der Geschichtskultur hilft, das Vorgehen zu strukturieren und Sinnbildungsstrukturen offenzulegen, liefert Schönemann mit dem Modell der Geschichtskultur als soziales System einen Zugang, Geschichtskultur insgesamt zu untersuchen. Er beschreibt Geschichtskultur als ein Netz aus Institutionen (z.B. Museen, Archive), Professionen (z.B. Archivar*innen, Geschichtslehrer*innen), Medien (z.B. Schulbücher und Filme) und Publika (z.B. Besucher*innen von Kinos und Museen). Zentral

41 Passend dazu die Sektion „Geschichte als Gegenwartsreligion“ auf dem Historikertag 2016 (<http://www.hsozkult.de/conferencereport/id/tagungsberichte-6840>, zuletzt aufgerufen am 9.9.2020).

42 Vgl. Hans-Jürgen Pandel: *Geschichtstheorie. Eine Historik für Schülerinnen und Schüler – aber auch für ihre Lehrer* (Forum Historisches Lernen), Schwalbach/Ts. 2017, S. 328–339.

43 Vgl. die tabellarische Übersicht auf ebd., S. 329.

sind für Schönemann dabei die *Institutionen*, da sie auf Dauer angelegt sind und damit Geschichtskultur oder vielmehr die ihr inhärenten Deutungen stabilisieren. Dadurch werde die „Flüchtigkeit individueller Erinnerung überwunden“ und die Voraussetzung für ein kulturelles Gedächtnis nach Jan Assmann geschaffen.⁴⁴

Überdies bilden die Institutionen den Rahmen für die *Professionen*. Hierunter versteht er „Erinnerungsspezialisten, die eigens dafür ausgebildet und damit beauftragt sind, historische Quellen zu sammeln, zu konservieren, zu erforschen und zu vermitteln“, denen er „Laien und Semi-Professionals“ an die Seite stellt, also Politiker*innen, Kulturschaffende und Geschichtsinteressierte.⁴⁵ Sein Ansatz nimmt also vorzugsweise offizielle Einrichtungen und wissenschaftlich orientierte Beschäftigung in den Blick, tut sich aber schwer damit, andere Akteur*innen zu berücksichtigen, insbesondere jene, die Geschichte als Hobby und nicht als Beruf betreiben. *Medien* kommt innerhalb dieses System die Aufgabe zu, Vorstellungen zu speichern und bei Bedarf zur Verfügung zu stellen. Dies umfasst offensichtlich Literatur und Presseerzeugnisse. Dass Schönemann aber auch historische Bildungsreisen und Mittelaltermärkte den Medien zuordnet, überrascht. Zwar gehören sie offensichtlich ebenfalls zur Geschichtskultur, haben aber eine klar definierte zeitliche Dauer, in der sie zwar Vorstellungen ausdrücken, diese aber nicht für einen längeren Zeitraum konservieren und abrufbereit halten.⁴⁶ Mit der Kategorie der verschiedenen *Publika* will er auf die Intentionalität von Geschichtskultur verweisen, die sich mit einem konkreten Zweck an ein mehr oder weniger konkretes Publikum richtet. Er unterteilt die Publika danach, ob sie Geschichte als Nutzen, Bildung oder Erlebnis sehen.⁴⁷ Die Kategorie Publika wirft aber auch die Frage nach der Öffentlichkeit von geschichtskulturellen Angeboten auf: Für wen sind sie konzipiert, gibt es formelle oder informelle Zugangshürden, also Eintrittsgelder oder Anschaffungskosten, sowie Anfahrtswege oder wird ein bestimmter Habitus ausgedrückt, der auf

44 Schönemann: Geschichtskultur als Wiederholungsstruktur, S. 89, der dies auch im Titel ausdrückt und auf S. 97–99 auf Museen anwendet. Zur Anwendung auf akademische Feiern Markus Drüding: Akademische Jubelfeiern: Eine geschichtskulturelle Analyse der Universitätsjubiläen in Göttingen, Leipzig, Münster und Rostock (1919–1969), Bd. 13 (Geschichtskultur und historisches Lernen), Berlin 2014, S. 29–33.

Assmann und die Theorie des kulturellen Gedächtnisses wird in Abschnitt 2.4 diskutiert.

45 Schönemann: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft, S. 18.

46 Vgl. ebd., S. 19, der dort auch Gedenkstätten zu den Medien zählt, obwohl sie besser zu den Institutionen passen.

47 Vgl. ebd., S. 19.

andere Milieus abschreckend wirkt? Welche Reichweite wird angestrebt und tatsächlich erreicht? Die Notwendigkeit dieser Differenzierung zwischen Intention und Wirkung betont Thünemann, da nur so die Bindung von Geschichtskultur und individuellem Geschichtsbewusstsein fassbar werde.⁴⁸ Mehr Aufmerksamkeit erhalten diese Fragen durch erstarkendes Bemühen um Inklusion, gerade bezüglich Museen.⁴⁹

Tatsächlich erscheint das Publikum in diesem Modell relativ passiv: Es empfängt, erlernt und konsumiert Geschichte, wird aber strikt von den Akteur*innen unterschieden, die das Angebot dafür schaffen. Diese strikte Trennung wurde bisher kaum kritisiert,⁵⁰ dabei passiert es durchaus, dass Einzelne aus dem Publikum heraustreten und zu den erwähnten Laien werden, die neben den (Semi-)Professionellen geschichtskulturell aktiv sind. Besonders eindrücklich ist dies in Internetforen oder der Wikipedia: Neben zumeist ehrenamtlichen Administrator*innen und Moderator*innen, die sich um technische Belange und Einhaltung bestimmter Regeln kümmern, gibt es aktive Stammmitglieder, die mit eigenen Beiträgen die Plattform inhaltlich gestalten, Gelegenheitsleser*innen und alle Abstufungen dazwischen – es gibt keine klare Grenze zwischen Publikum und Akteur*innen bzw. wird sie ständig in beide Richtungen überschritten. Sich dessen bewusst zu werden, heißt auch nach geschichtskulturellen Praktiken neben Vermitteln und Lernen zu fragen, wie sie im Ansatz Doing History verhandelt werden und die vielleicht ein weiteres Element des Netzwerkes darstellen sollten.⁵¹

-
- 48 Vgl. Holger Thünemann: Geschichtskultur als Forschungsansatz zur Analyse des Umgangs mit der NS-Zeit und dem Holocaust: Konzeptionelle Standortbestimmung und ein Vorschlag zur kategorialen Differenzierung, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 4 (2005), S. 230–240, hier S. 235.
- 49 Vgl. Michael Sulies: Geschichte für alle – das inklusive Museum, in: Frauke Geyken/Michael Sauer (Hg.): Zugänge zur Public History. Formate – Orte – Inszenierungen, Frankfurt am Main 2019, S. 62–74 und Oliver Plessow: Geschichtskultur als Ressource für inklusives historisches Lernen, in: Sebastian Barsch u. a. (Hg.): Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik, Frankfurt am Main 2020, S. 440–452, insbesondere S. 449 f.
- 50 Vgl. Helen Wagner: Zukunftsmusik aus vergangenen Klängen. Geschichtskultur als Feld von Zukunftshandeln im Ruhrgebiet, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 16 (2017), S. 67–81, S. 70 f., die dies durch die Fokussierung auf Institutionen im ursprünglichen Konzept erklärt. Thünemann: Geschichtskultur revisited, S. 148 rechnet damit, dass die Debatten um Digitalisierung und Partizipation diese Trennung weiter hinterfragt oder gar aufgegeben werden wird.
- 51 Vgl. Stefanie Samida/Sarah Willner/Georg Koch: Doing History – Geschichte als Praxis: Programmatische Annäherungen, in: Sarah Willner/Georg Koch/Stefanie Samida

Ein soziales System zu beschreiben und auf die Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Elementen zu verweisen, kann die Grundlage für Untersuchungen darüber bilden, wie Diskurse zirkulieren, auch über einen längeren Zeitraum. Dieses Modell vermag es also, historische Entwicklungen abzubilden. Es ließen sich theoretisch auch Teilnetzwerke vorstellen, die Geschichtskultur in verschiedene Geschichtskulturen zerlegen und fragen, wie sich Diskursgemeinschaften bilden und abgrenzen. Das Modell richtet sich damit explizit gegen Pandel, der sich – wie oben beschrieben – gegen jede Historisierung von Geschichtskultur ausspricht und die „lebensweltliche Präsenz“ zum Definitionsmerkmal von Geschichtskultur erhoben hat.⁵² Dies äußert sich auch in seinem zweiten Merkmal „Eventcharakter“, welches die Flüchtigkeit geschichtskultureller Phänomene und von ihr ausgelöster Debatten erfassen soll. Dies überzeugt nicht als notwendiger Bestandteil einer Definition, da Geschichtskultur auch sehr langlebige Formen annimmt, die wenig Aufmerksamkeit auf sich ziehen, wie z. B. Hinweistafeln an historischen Gebäuden. Dafür regt es aber eine sinnvolle Ergänzung zu Schönemanns System an: Ereignisse bzw. Veranstaltungen, worunter die bereits erwähnten Mittelaltermärkte und Bildungsreisen ebenso wie Gedenkfeiern und Jubiläen fallen würden, die im Gegensatz zu Medien keine dauerhafte Existenz und Speicherfunktion, aber unmittelbare Interaktion beanspruchen können. Mit dem letzten Merkmal „Gattungswechsel“ thematisiert Pandel, dass Geschichtsbilder nicht auf bestimmte Gattungen oder Medien festgelegt sind. Er regt damit zwar spannende Fragen für die Forschung an – wie sich eine neue Darstellungsweise auf den Inhalt auswirkt und welche Gattungen für welche Themen als angemessen gelten können –, für ein Definitionskriterium ist es jedoch nicht grundlegend genug und auch kein Spezifikum der Auseinandersetzung mit Geschichte.

(Hg.): *Doing History* (Edition Historische Kulturwissenschaften), Münster 2016, S. 1–25. Durch die Erkenntnis könnte Reenactment abgebildet werden, vgl. Eugen Kotte: *Reenactment – Grenzen und Möglichkeiten „gefühlter“ Geschichte*, in: Frauke Geyken/Michael Sauer (Hg.): *Zugänge zur Public History. Formate – Orte – Inszenierungen*, Frankfurt am Main 2019, S. 120–139. Auch Thünemann: *Geschichtskultur revisited*, S. 149, zeigt sich dieser Perspektive gegenüber offen.

- 52 Pandel: *Geschichtsdidaktik*, S. 167 und S. 167–172 zu allen drei Merkmalen Schönemann kritisierte dies scharf als Mediatisierung, vgl. Bernd Schönemann: *Erinnerungskultur oder Geschichtskultur*, in: Eugen Kotte (Hg.): *Kulturwissenschaften und Geschichtsdidaktik (Kulturwissenschaft(en) als interdisziplinäres Projekt)*, München 2011, S. 53–72, S. 66 f.

Geschichtskultur bietet viele Anlässe für weitergehende Forschungen.⁵³ Die weitere Konzipierung und Schärfung der Theorien und Modelle ist zwar ureigene Aufgabe der Geschichtsdidaktik, aber die empirische Analyse kann auch in Gemeinschaftsprojekte mit der Geschichtswissenschaft oder anderen Disziplinen münden, etwa Literatur- und Filmwissenschaft, Medienpsychologie, Soziologie und jüngeren Richtungen wie Postkolonialen Studien oder Computerspiel-forschung. Hier gibt es bereits viele Vorarbeiten, die entweder von einem historischen Thema oder Medium ausgehen und entsprechend die Wandlungsfähigkeit oder Wandlungsverweigerung historischer Narrative beim Gattungswechsel thematisieren oder fragen, ob es medienspezifische Darstellungsweisen gibt, die sich themenunabhängig zeigen.⁵⁴ Aus den empirischen Erkenntnissen lassen sich wiederum neue Ansprüche an die Theorie ableiten oder Beispiele für die Pragmatik gewinnen.

Dabei fällt auf, dass eher selten die eingangs vorgestellten Modelle genutzt werden und häufiger medienspezifische Kategorien entwickelt oder aufgegriffen werden. Teilweise wird auch auf eine ausführliche Theoretisierung verzichtet und stattdessen die Narrative und Deutungen herausgearbeitet, ohne sie in größere gesellschaftliche Zusammenhänge einzuordnen. Im Vordergrund steht der Vergleich mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und der Leitbegriff der „Authentizität“, weniger die Funktion des Beispiels in der Gesellschaft.⁵⁵ Theoretische und empirische Diskurse sind noch zu wenig verbunden, obwohl sie einander sicherlich befruchten könnten.

-
- 53 Eine Systematisierung dessen in ders.: *Geschichtskultur als Forschungskonzept der Geschichtsdidaktik*, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 1 (2002), S. 78–86. Jünger: *Thünemann: Geschichtskultur revisited*, S. 144–149.
- 54 Beispiele hierfür sind Carl Heinze: *Mittelalter Computer Spiele: Zur Darstellung und Modellierung von Geschichte im populären Computerspiel*, Bd. 8 (*Historische Lebenswelten in populären Wissenskulturen*), Bielefeld 2012, Felix Hinz: *Mythos Kreuzzüge: Selbst- und Fremdbilder in historischen Romanen, 1786–2012*, Schwalbach/Ts. 2014, Sénécheau/Samida: *Living History als Gegenstand historischen Lernens*, Saskia Handro (Hg.): *Aufarbeitung der Aufarbeitung: Die DDR im geschichtskulturellen Diskurs*, Bd. 65 (*Reihe Politik und Bildung*), Schwalbach/Ts. 2011 und Barbara Korte/Sylvia Paletschek/Wolfgang Hochbruck (Hg.): *Der Erste Weltkrieg in der populären Erinnerungskultur*, Bd. 22 (*Schriften der Bibliothek für Zeitgeschichte*), Essen 2008.
- 55 Zu Authentizität als Schlüsselbegriff vgl. Eva Ulrike Pirker/Mark R  diger: *Authentizit  tsfiktionen in populären Geschichtskulturen: Annäherung*, in: Eva Ulrike Pirker (Hg.): *Echte Geschichte (Historische Lebenswelten in populären Wissenskulturen)*, Bielefeld 2010, S. 11–30.

Eine ganz andere Richtung der empirischen Forschung eröffnen Fragen nach der Rezeption und Wirkung der Geschichtskultur. Erfordert die Deutung konkreter Objektivationen kulturwissenschaftliche Kompetenzen, sind hierfür Methoden der empirischen Sozialforschung nötig, mit denen die Geschichtsdidaktik als Teil der Geschichtswissenschaft weniger vertraut ist. Entsprechend viele Lücken gibt es hier noch, die teilweise als Raum für Spekulationen genutzt werden. So gibt es zahlreiche Mutmaßungen darüber, welches das Leitmedium der Geschichtskultur sei, ohne dies schlüssig belegen zu können.⁵⁶ Am aufschlussreichsten scheint die weiter vorn erwähnte Beobachtung Zühlsdorf-Kerstings zur Wirkmacht von Familiengesprächen zu sein, deren Übertragbarkeit auf andere Altersgruppen und andere Themen als den Holocaust jedoch nicht zwangsläufig gegeben ist.⁵⁷ Vermutlich haben verschiedene Milieus und verschiedene historische Themen ihre jeweils eigenen Leitmedien. Ohnehin wäre im Vorfeld zu klären, wodurch sich ein Leitmedium auszeichnet: Setzt es neue Themen in der Geschichtskultur und dient als Orientierung für andere Medien oder ist es jenes mit der größten Wirkung auf das individuelle Geschichtsbewusstsein? Worauf individuelle Geschichtsbilder beruhen, ist jedoch im Nachhinein kaum zu rekonstruieren, wie Martin Sommer feststellt. In seinen Interviews zeigten sich zwar Überschneidungen zwischen den Geschichtsbildern von Studierenden und solchen in Spielfilmen, diese ließen sich jedoch nur einmal in einen kausalen Zusammenhang bringen.⁵⁸

-
- 56 Vgl. Bodo von Borries: Empirische – und andere? – Forschungsmethoden der Fachdidaktiken in den Humanities – am Beispiel der Domäne Geschichte, in: Marko Demantowsky/Volker Steenblock (Hg.): *Selbstdeutung und Fremdkonzept. Die Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer im Gespräch*, Bochum und Freiburg 2011, S. 98–137, hier S. 132.
- 57 Bei Differenzen zwischen familiären und schulischen Erzählungen über die DDR sprechen Jugendliche ersteren größere Glaubwürdigkeit zu, vgl. Norbert Hanisch: „In der Familie hört man es halt richtig, wie sie es selber erlebt haben ...“: Überlegungen zum Verhältnis von Familie, Unterricht und dem DDR-Bild sächsischer Schüler, in: Jens Hüttmann/Anna von Arnim-Rosenthal (Hg.): *Diktatur und Demokratie im Unterricht*, Berlin 2017, S. 100–109, S. 107f. Dabei gelten Familiengespräche über die DDR eher als politischer, denn historischer Diskurs. Vgl. Marc Calmbach u.a.: *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*, Heidelberg und Berlin 2016, S. 397. Wird der Gegenwartsbezug von Geschichte zu deutlich, kann es also passieren, dass sie gar nicht mehr als Geschichte wahrgenommen wird. Schlimmstenfalls lässt sich so auch mit Gegenwartsbezügen eine Vorstellung von lebensferner Geschichte nicht überwinden.
- 58 Vgl. Andreas Sommer: *Geschichtsbilder und Spielfilme. Eine qualitative Studie zur Kohärenz zwischen Geschichtsbild und historischem Spielfilm bei Geschichtsstudierenden*, Berlin 2010, vor allem 221.

Als großes Desiderat bleibt die Verankerung von Geschichtskultur in der Gesellschaft, das umfangreiche Vorarbeiten und sowohl ein kulturwissenschaftliches als auch sozialwissenschaftliches Vorgehen benötigt.⁵⁹ Damit ließe sich das gesamte Netzwerk inklusive der Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Teilen erfassen und klären, welchen Stellenwert Geschichte hat. Welche Geschichtskultur will und hat die gegenwärtige Gesellschaft?

2.2 Die Unterrichtsrelevanz von Geschichtskultur

Die Geschichtsdidaktik betrachtet Geschichtskultur nicht nur als wichtiges Forschungsfeld, sondern diskutiert hiervon ausgehend auch Konsequenzen für den Geschichtsunterricht. Dies führte zu zahlreichen Plädoyers für die Berücksichtigung von Geschichtskultur in historischen Lernprozessen.⁶⁰ Zum einen wird auf ihre Rolle als Lernvoraussetzung eingegangen, die historische Vorstellungen prägt, bevor der Geschichtsunterricht einsetzt, zum anderen wird die aktive Teilhabe an ihr zum Unterrichtsziel erhoben und deshalb verlangt, dass sie im Unterricht thematisiert wird. An dieser Forderung gibt es keine prinzipielle Kritik in der Geschichtsdidaktik, jedoch unterschiedliche Schwerpunkte, welche Formen der Geschichtskultur von welchen Schüler*innen auf welche Art zu behandeln seien.⁶¹ Fragen der Umsetzung werden nur angeschnitten und teilweise in späteren Kapiteln fortgeführt. Vorerst werden nur die bisherigen Vorschläge zusammengefasst und in ein Ideal überführt, welcher Unterrichtseinsatz von Geschichtskultur anzustreben ist. Dies soll nicht nur ein Beitrag zur didaktischen

59 Vgl. Schönemann: Erinnerungskultur oder Geschichtskultur, S. 59, wengleich dort ohne Berücksichtigung der Sozialwissenschaften. Ders.: Geschichtskultur als Forschungskonzept der Geschichtsdidaktik schlägt vor, sich anfangs mit „Synthesen mittlerer Reichweite“ (82) zu begnügen, also z.B. lokale Geschichtskultur zu untersuchen.

60 Sehr früh Hans-Jürgen Pandel: Postmoderne Beliebigkeit? über den sorglosen Umgang mit Inhalten und Methoden, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 50 (1999), S. 282–291, hier S. 290, später u.a. Reeken: Geschichtskultur im Geschichtsunterricht und Schönemann: Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft, S. 19 f. Christian Kuchler/Andreas Sommer: Professionseinschätzungen zu wirksamen Geschichtsunterricht. Fazit aus den vorliegenden Perspektiven, in: Ders. (Hg.): Wirksamer Geschichtsunterricht (Unterrichtspraxis: Perspektiven von Expertinnen und Experten), Baltmannsweiler 2018, S. 226–234, hier S. 233 gewinnen den Eindruck, im Sprechen über Geschichtsunterricht löse Geschichtskultur das Geschichtsbewusstsein als Leitbegriff ab.

61 So äußert Hilke Günther-Arndt: Ein neuer geschichtsdidaktischer Medienbegriff angesichts des digitalen Wandels?, in: Christoph Pallaske (Hg.): Medien machen Geschichte (Geschichtsdidaktische Studien), Berlin 2015, S. 17–36, hier S. 33 zwar mehrere Einwände dagegen, die sie aber nicht als „prinzipielles Plädoyer gegen nicht-geschichtswissenschaftliche Darstellungen“ verstanden wissen will.

Debatte sein, sondern auch Leitbild und Vergleichsmaßstab für die empirische Untersuchung des Implementationsprozesses und der Ansichten der Geschichtslehrer*innen.

Zur Planung von Unterrichtsreihen oder -stunden gehört es, das Vorwissen der Schüler*innen zu berücksichtigen: Was wissen sie womöglich schon über dieses Thema? Mit welchen Vorstellungen ist es verbunden? Neben der persönlichen Vertrautheit mit der eigenen Klasse und methodischen Arrangements, die dieses Vorwissen im Unterricht einholen, hilft es Geschichtslehrkräften, die aktuelle Geschichtskultur zu kennen, da per Definition Schüler*innen ihre Geschichtsbilder nur von dort beziehen können. Zwar ist genau zu prüfen, wie sich dies im konkreten Einzelfall äußert, aber das Wissen um gängige Geschichtsbilder und die sie transportierenden Medien kann vor Überraschungen bewahren und dafür sensibilisieren, worauf nun zu achten ist. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass die Kinder und Jugendlichen andere Teile der Geschichtskultur rezipieren als ihre Lehrkräfte, es also generationenspezifische Lebenswelten gibt. Eine wichtige Vorarbeit liefert das Projekt „Historisches Denken von 4- bis 10-jährigen Kindern“ um Sabine Bietenhader und Markus Kübler.⁶² Sie erforschten das historische Wissen sowohl im Umfang als auch hinsichtlich des Reflexionsniveaus von Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter. Die beobachteten Wissensbestände waren beachtlich: Bereits im Kindergarten kennt die Mehrheit der Kinder historische Begriffe, etwa Speer, Mammut oder Ritter, und kann Zusammenhänge zwischen ihnen herstellen.⁶³ Der Geschichtsunterricht kann an dieses Wissen und Interesse an Epochen der Vormoderne anschließen und Wertschätzung gegenüber den Kindern ausdrücken. Durch einen Vergleich der Geschichtskultur mit Quellen können aber auch Lücken aufgezeigt werden und so zu neuen Themen übergeleitet werden.⁶⁴

Die Kenntnis geschichtskultureller Deutungsangebote kann einerseits entlastend wirken, wenn sich Lehrkräfte beispielsweise bewusst machen, dass die

62 Vgl. Markus Kübler u.a.: Historisches Denken bei 4- bis 10-jährigen Kindern – Was wissen die Kinder über Geschichte, in: Monika Waldis/Béatrice Ziegler (Hg.): Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13 (Reihe Geschichtsdidaktik heute), Bern 2015, S. 26–40.

63 Vgl. Kübler u.a.: Historisches Denken bei 4- bis 10-jährigen Kindern, S. 38. Geschichte als Ergebnis eines Rekonstruktionsprozesse zu erkennen, gelingt jedoch nur wenigen Kindern und wird damit zur Aufgabe des Geschichtsunterrichts, S. 37.

64 Als mögliches Beispiel hierfür Thomas Mayer: Eine Reise ins Mittelalter: Analyse des PlaymobilMittelalterbildes, in: Geschichte Lernen 29 (2016), Nr. 170, S. 20–28, worin auch die fehlende Religiosität von Playmobils Mittelalter kritisiert wird (S. 21). Vgl. Reeken: Geschichtskultur im Geschichtsunterricht, S. 235 dazu, wie Geschichtskultur die Offenheit von Kindern für Geschichte prägt.

„simplifizierenden NS-Bilder [...] weniger Resultat als Voraussetzung historischen Lernens“ sind, verweist andererseits aber auch auf die Herausforderung, sich explizit mit ihnen auseinanderzusetzen.⁶⁵ Dies bedeutet letztlich, auch im Unterricht diese Simplifizierungen und ihre Trägermedien anzusprechen. Eine Analyse der Geschichtskultur wird damit von einer Aufgabe für die Unterrichtsvorbereitung und geschichtsdidaktischer Forschung zum Inhalt des Unterrichts selbst. Dies bildet den Kern der meisten Forderungen nach der Berücksichtigung von Geschichtskultur im Unterricht. Schüler*innen sollen einen kritischen Umgang mit Geschichtskultur erlernen, also in ihr vermittelte Geschichtsbilder offenlegen und auf Plausibilität prüfen, wobei sie die Inszenierung und die Intentionen dahinter erkennen. Der Film „Ritter aus Leidenschaft“ sollte z.B. also nicht nur als unhistorisch kritisiert werden, weil das Publikum eines mittelalterlichen Turniers sich unangebracht modern verhält, wenn es sich die Gesichter mit Wappen bemalt und die La-Ola-Welle vollführt.⁶⁶ Stattdessen wäre zu erarbeiten, dass durch Rückgriff auf Elemente heutiger Sportwettkämpfe das Turnier als gesellschaftliches Massenereignis etabliert wird und das Mittelalter vertraut wirken soll, sodass heutige Zuschauer*innen sich leichter in die Filmwelt hineinfinden. Ob dadurch falsche Vorstellungen vom Mittelalter gefördert werden, ließe sich im Anschluss diskutieren, wobei der Humor des Filmes gerade darauf basiert, dass die Anachronismen als solche erkannt werden.⁶⁷

Das zentrale Ziel ist dabei, den Konstruktcharakter von Geschichte aufzudecken und für Schüler*innen erfahrbar zu machen.⁶⁸ Es bietet sich an, außer-

65 Zülsdorf-Kersting: Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust: Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation, S. 120.

66 Vgl. Brian Helgeland: Ritter aus Leidenschaft (USA 2001).

67 Vgl. Thomas Scharff: Wann wird es richtig mittelalterlich? Zur Rekonstruktion des Mittelalters im Film, in: Mischa Meier/Simona Slanička (Hg.): Antike und Mittelalter im Film, Köln, Weimar und Wien 2007, S. 63–83, hier S. 83, der die Darstellung ähnlich bewertet.

68 Vgl. Bodo von Borries: Fallstudien zur öffentlichen Geschichtskultur als Beitrag zum systematischen Geschichtslernen, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 31 (2003), Nr. 1/2, S. 10–27, hier S. 14, Sénécheau/Samida: Living History als Gegenstand historischen Lernens, S. 12f., Zülsdorf-Kersting: Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust: Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation, S. 473. Außerdem Vadim Oswalt/Hans-Jürgen Pandel: Einführung, in: Ders. (Hg.): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart, Schwalbach/Ts. 2009, S. 7–13, hier S. 9 dazu, dass Fehler aufzuzeigen nicht genüge und vielmehr „Verständnis für die Funktionsweisen und den alltagsweltlichen Gebrauch von Geschichte im Kontext unterschiedlicher medialer Realisierungen zu fördern“ sei.

schulische Geschichtskultur nicht nur als späteres Anwendungsfeld dieser Erkenntnis zu sehen, sondern auch die Übungsbeispiele daraus zu beziehen. Geschichtskultur bietet ein reichhaltiges Reservoir historischer Deutungen und gerade in den populären, eher auf Unterhaltung denn wissenschaftlicher Erforschung ausgerichteten Formen sind die Bewertungen meist sehr offen, geradezu plakativ. Schulbücher hingegen verschleiern ihre Perspektivität oft und haben im Unterricht eine herausgehobene Stellung als verlässliche Referenz und Träger sicheren Wissens.⁶⁹ Ähnlich wie Fernsehdokumentationen, Museen oder wissenschaftliche Texte umgibt sie eine „Aura der Authentizität“:⁷⁰ ganz oder teilweise von Wissenschaftler*innen erarbeitet, stellen sie Wissen und Erkenntnisse vor, die möglichst nur der Wahrheitssuche und dem Wunsch nach Aufklärung verpflichtet sind. Es ist mit Hemmungen zu rechnen, wenn dies kritisch hinterfragt werden soll, bedeutet es doch die Vorläufigkeit und Unvollkommenheit von Wissen zu akzeptieren und sich auf daraus folgende Unsicherheiten einzulassen. Diese Hemmschwellen fehlen, wenn Dekonstruktion zuerst an Spielzeug geübt wird und Authentizität oder Objektivität als Anspruch durch Plausibilität ersetzt wird. Wenn die Deutungsangebote leichter zugänglich sind, können auch mehrere Deutungen behandelt werden und dadurch Kontroversität im Unterricht erlebt werden.⁷¹

69 Vgl. Thorp: Popular history magazines and history education, S. 109 f. „history textbooks tend to appear to be more anonymous“ und Borries: Historisch denken lernen – Welter-schließung statt Epochenüberblick, S. 159: dokumentarische und „staatlich-offiziöse“ Formen würden den „Konstruktions- und Deutungscharakter in der Regel nicht explizit“ machen.

70 Zum Aura-Begriff vgl. Pohl: Der kritische Museumsführer, S. 14.

71 Zu Kontroversität vgl. Martin Lücke: Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität, in: Michele Barricelli/Martin Lücke (Hg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichtes. Band 2, Schwalbach/Ts. 2012, S. 281–288, hier S. 285. Vgl. Borries: Fallstudien zur öffentlichen Geschichtskultur als Beitrag zum systematischen Geschichtslernen, S. 10 dazu, dass die Vielfalt der Geschichtskultur die undemokratische Ausrichtung einzelner Objektivationen ausgleiche, sodass diese nicht die Kontroversität im Geschichtsunterricht gefährde. Ähnlich Waltraud Schreiber: Kompetenzorientierung als Ziel, Inhalt und Methode der (Geschichts-)Lehrerbildung, in: Andreas Körber/Waltraud Schreiber/Alexander Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens, Roßdorf 2007, S. 771–801, S. 198, 230. Kontroversität zeigen war bereits Gerhard Schult: Die Forderungen des Geschichtslehrers an das Fernsehen und die Antwort des Mediums, in: Wilhelm van Kampen/Hans Georg Kirchhoff (Hg.): Geschichte in der Öffentlichkeit (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung), Stuttgart 1979, S. 324–335, hier S. 332 wichtig.

Auch wenn sich diese Ansätze von einer reinen Fehlersuche oder Authentizitätsprüfung abgrenzen, so geht es letztlich doch darum, Kritikfähigkeit herauszubilden; es drückt sich also eine gewisse Skepsis gegenüber geschichtskulturellen Objektivationen aus.⁷² Ob Geschichtsunterricht auch dazu beitragen soll, ästhetische Erfahrungen mit Geschichtskultur und Gefallen daran durch vertiefte Durchdringung zu fördern, wird hingegen nicht diskutiert.

Schüler*innen müssen außerdem nicht nur in der Rolle von Rezipient*innen verbleiben, sondern können auch als Gestalter*innen auftreten. So können sie aktiv an der lokalen Geschichtskultur partizipieren und sich in Debatten zur Umbenennung von Straßen oder angemessenem Umgang mit historischen Denkmälern beteiligen.⁷³ Zwar lassen sich hierfür passende Anlässe nicht beliebig schaffen und der benötigte Aufwand lässt sich vermutlich nur im Rahmen spezieller Projekte stemmen, der Gewinn liegt aber nicht nur in einer vertieften Auseinandersetzung mit Geschichtskultur, sondern auch mit kommunaler Selbstverwaltung, und im besten Fall im Erleben starker Selbstwirksamkeit. Selbst Geschichtskultur zu gestalten, ist überdies eine Form von Handlungsorientierung, die über Basteln hinausgeht und nicht die Illusion erzeugt, historische Erfahrungen ließen sich in der Gegenwart authentisch wiederholen.⁷⁴ Innerhalb

-
- 72 So fürchtet Peter Seixas/Carla Peck: Teaching Historical Thinking, in: A. Sears/I. Wright (Hg.): Challenges and Prospects for Canadian Social Studies, Vancouver 2004, S. 109–117, hier S. 109, dass Geschichtskultur einen Sog aufbaue, weshalb es die kritische Distanz der Rezipient*innen brauche. Drastisch Bergmann: Gegenwarts- und Zukunftsbezug, S. 98 über das Ziel „Geschichtsmüll in einer eigenen Unterrichtseinheit als Müll erkennen zu lassen“, gerade bezüglich CDs und Internet, die er jedoch unzulässig auf Propagandamittel von Neonazis verkürzt.
- 73 Vgl. allgemein Reeken: Geschichtskultur im Geschichtsunterricht, S. 240 und Anke John: Lokal- und Regionalgeschichte, Frankfurt am Main 2018, S. 99–102, speziell zu Straßennamen Josef Koller: Geschichte wozu? Außerschulische Geschichtskultur als Baustein eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts, in: Petronilla Ehrenpreis/Josef Koller (Hg.): Geschichte ist überall (Handreichung Gymnasium: Geschichte), Bamberg 2012, S. 10–22, hier S. 15 und Rainer Pöppinghege: Straßennamen im Geschichtsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 66 (2015), Nr. 9/10, S. 600–607.
- 74 Vgl. Frauke Stübig: Wider einen verkürzten Handlungsbegriff, in: Markus Bernhardt/Michael Sauer/Gerhard Henke-Bockschatz (Hg.): Bilder – Wahrnehmungen – Konstruktionen (Wochenschau Wissenschaft), Schwalbach/Ts. 2006, S. 192–203, hier S. 199, die diesen verkürzten Handlungsbegriff als „Aufforderung zu manuellem Tun ohne erkennbaren historischen Erkenntnisgewinn“ definiert und kritisiert. Ein solches Beispiel wäre Wulf-Ingo Schlöpke: Mittelalterliche Schreib-Werke: Eisengallustinte, Federkiel und Unziale, in: Praxis Geschichte 11 (1997), Nr. 2, S. 48–52 oder die Aufforderung Freundschaftsbänder zu knüpfen, im Schulbuch Zeitreise 2, Leipzig 2008, S. 70 f. des Klettverlages.

des Klassenraumes gibt es die Möglichkeit, dass Gruppenarbeiten und kleine Projekte nicht in der üblichen Präsentationsformen Vortrag oder Plakat münden, sondern sich Lehrkräfte stärker von der Geschichtskultur inspirieren lassen. Wenn Schüler*innen selber eine kleine Ausstellung oder einen kurzen Film erstellen, erarbeiten sie sich nicht nur die historischen Inhalte, sondern müssen sich auch mit den Ansprüchen des gewählten (oder vorgegebenen) Mediums auseinandersetzen.⁷⁵ Wenn sich nicht auf ein schulisches Publikum beschränkt werden soll, können die Ergebnisse auch anschließend im Internet veröffentlicht werden oder von vornherein als Webformat konzipiert werden, denkbar wäre etwa eine „Twi-Story“, also eine Nacherzählung historischer Ereignisse in Echtzeit auf Twitter.⁷⁶

Während all dies Geschichtskultur selbst zum Thema macht, kommt ihr oft auch eine unterstützende Aufgabe zu, in der sie als Motivation und Veranschaulichung für historische Inhalte dient, die im eigentlichen Fokus stehen.⁷⁷ Geschichtskultur kommt also nur als Medium zum Einsatz und erscheint dabei fast als austauschbar mit Quellen. Der Unterschied zwischen zeitgenössischem Dokument und gegenwärtiger (oder zumindest viel später entstandener) Reflexion tritt hinter die Frage der Verständlichkeit und Schülernähe zurück.⁷⁸ Sofern der

-
- 75 Bereits Schult: Die Forderungen des Geschichtslehrers an das Fernsehen und die Antwort des Mediums, S. 333 wollte Schüler*innen selbst Filme drehen lassen.
- 76 Vgl. allgemein Ulf Kerber: Narrationen mit digitalen Werkzeugen selbst erstellen, in: Daniel Bernsen/Ulf Kerber (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Leverkusen 2017, S. 383–394 und speziell zu Twitter Daniel Bernsen: Virtuelles Reenactment, in: Daniel Bernsen/Ulf Kerber (Hg.): Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Leverkusen 2017, S. 373–382.
- 77 So schlagen Kuss: Geschichtskultur im Geschichtsunterricht, S. 16 und Bernd Mütter: „Geschichtskultur“ – Zukunftsperspektive für den Geschichtsunterricht am Gymnasium? Alwin Hanschmid zum 60. Geburtstag, in: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 26 (1998), Nr. 3/4, S. 165–177, hier S. 168 mittels der Geschichtskultur zu begründen, warum Themen noch relevant seien. Ähnlich auch Reeken: Geschichtskultur im Geschichtsunterricht, S. 236 über Geschichtskultur als Lernanlass und um „die Attraktivität des Geschichtsunterrichts erhöhen“. Janis Nalbadidacis: Bang, Boom, Grhhhh, in: Wolfgang Hardtwig/Alexander Schug (Hg.): History Sells!, Stuttgart 2009, S. 151–162, S. 175 f. bewertet Comics nach ihrer Fähigkeit auch „lesefaule“ Schüler*innen für Geschichte zu begeistern.
- 78 Besonders bedenklich Monika Rox-Helmer: Fiktionale Texte im Geschichtsunterricht, in: Vadim Oswalt/Hans-Jürgen Pandel (Hg.): Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart, Schwalbach/Ts. 2009, S. 98–112, S. 108–111, die fiktionale Texte einerseits wegen ihrer Anschaulichkeit und emotionalen Wirkung behandeln lassen will, andererseits aber auch, um historische Prinzipien zu vermitteln, die eigentlich an Quellen gebunden sind.