

# Zweitveröffentlichung



Franken, Lina; Lindner, Konstantin

## Kulturbezogene Bildung und kulturelles Erbe in der Lehrer\_innenbildung der Geschichtsdidaktik

Datum der Zweitveröffentlichung: 24.02.2023

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-584726

### Erstveröffentlichung

Franken, Lina; Lindner, Konstantin: Kulturbezogene Bildung und kulturelles Erbe in der Lehrer\_innenbildung der Geschichtsdidaktik. In: Kultur erben : Objekte - Wege - Akteure. Schüppel, Katharina; Welzel, Barbara (Hg). Berlin : Reimer, 2019. S. 185 - 197.

### Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis des/der Rechteinhaber(s) einholen.

Für dieses Dokument gilt das deutsche Urheberrecht.

## Kulturbezogene Bildung und kulturelles Erbe in der Lehrer\_innenbildung der Geschichtsdidaktik

Die gegenwärtige Lehrer\_innenbildung steht vor enormen Herausforderungen, denn künftige Lehrerinnen und Lehrer müssen dazu befähigt werden, Schülerinnen und Schüler auf eine sich rasant wandelnde Welt von morgen vorzubereiten. Eine zentrale Kompetenz zur Bewältigung der komplexen Weltstrukturen ist die Decodierung und Codierung von Kultur: Erst wenn Lehrerinnen und Lehrer kulturell sensibel agieren und kulturelle Symbole und Praktiken entschlüsseln können, sind sie in der Lage, auch ihren Schülerinnen und Schülern entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten mit auf den Lebensweg zu geben.<sup>1</sup> Unter anderem im Unterrichtsfach Geschichte ist dies von Bedeutung. Wie kann diese Befähigung aussehen, und welche universitären Angebotsstrukturen bestehen bereits heute? Wie wird der Diskurs um ‚Kultur‘ im Lehramtsstudium mit dem Unterrichtsfach Geschichte gestaltet? Dafür soll im Folgenden der Blick auf den Zusammenhang von kultureller Bildung und kulturellem Erbe gelenkt werden, um zu analysieren, wie dieser in der gegenwärtigen Geschichtslehrkräftebildung diskursiv verhandelt wird. Auf Grundlage einer wissenssoziologisch-diskursanalytischen Studie zu geschichtsdidaktischen Einführungswerken kann aufgezeigt werden, welche Konzepte kulturbezogener Bildung und Kultur Geschichtslehramtsstudierenden präsentiert werden und welche Rolle kulturelles Erbe dabei spielt.

### Fragestellung und Begriffsbestimmungen

Wie wird kulturbezogene Bildung in fachlichen Ansprüchen der Lehrerbildung der Gegenwart gedacht? Welche Rolle spielt kulturelles Erbe dabei? Im Rahmen des BMBF-geförderten Projektes *Kultur in der Lehrerbildung (KulturLeBi)* an der Universität Bamberg<sup>2</sup> untersucht eine wissenssoziologische Diskursanalyse die Formationen rund um ‚Kultur‘ und ‚kulturelle Bildung‘, welche Lehramtsstudierenden der geistes- und kulturwissenschaftlichen Unterrichtsfächer präsentiert werden.

Den Forschungen liegt ein weiterer Kulturbegriff zugrunde, der Kultur mit Clifford Geertz als „selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe“<sup>3</sup> versteht. Dies stellt eine kulturtheo-

retisch begründete Profilierung des gängigen Forschungsdiskurses zu kultureller Bildung dar, der in anderen Kontexten größtenteils auf einen Kulturbegriff Bezug nimmt, welcher kulturelle Ausdrucksformen vor allem als künstlerisch-ästhetische Praxen wie Theater, Kunstschaffen oder Musik in den Blick nimmt.<sup>4</sup> Im Sinne eines semiotischen Konzeptes gilt es, dieses verengte Kulturverständnis zu weiten und symbolische Ordnungen sowie kulturelle Codes in ihrer bedeutungsgenerierenden Relevanz als elementare Aspekte kultureller Bildung ernst zu nehmen.<sup>5</sup> In dieser Hinsicht zeigt sich die kulturbildende Funktion des Geschichtsunterrichts, der Schülerinnen und Schülern unter anderem eine (de-)codierende Auseinandersetzung mit dem kulturellen Erbe ermöglichen muss.

Die Bezüge von kultureller Bildung zum Kulturerbe sind offensichtlich, sowohl zum materiellen als auch zum immateriellen. Letzteres wird gemäß Artikel 2 der UNESCO-Definition verstanden als „Kulturerbe, das von einer Generation an die nächste weitergegeben wird. [Es] wird von den Gemeinschaften und Gruppen in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt, in ihrer Interaktion mit der Natur und mit ihrer Geschichte fortwährend neugestaltet und vermittelt ihnen ein Gefühl von Identität und Kontinuität.“<sup>6</sup> Immaterielles Kulturerbe bedarf also sowohl einer interaktiven als auch aktualisierenden Weitergabe. Kultur als symbolisch aufgeladenes Zeichensystem, als vielfältige Ausdrucksformen von menschlichem Handeln und Denken macht immaterielles Kulturerbe aus – entsprechend stellt seine Weitergabe die Akteur\_innen inner- und außerhalb der ‚heritage communities‘, die sich auf das immaterielle Erbe beziehen, vor jeweils spezifische Herausforderungen. Ist die interaktive Weitergabe von Person zu Person nicht möglich oder unterbrochen, bleibt das immaterielle Erbe nur in seinen materiellen Zeugnissen zugänglich: etwa in Form eines Videos, das eine Handlung dokumentiert. Erst die Dokumentation ermöglicht in diesen Fällen die Weitergabe: Ein Beispiel ist die multimediale Aufbereitung von Handwerkstechniken. Dass Vermittlungs- und Interaktionsfragen auch beim materiellen Kulturerbe zentral sind, wurde bereits in unterschiedlichen Kontexten erforscht und dargestellt.<sup>7</sup> So sind etwa Erzählungen wie die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm, die in die Liste des UNESCO-Kulturerbeprogramms *Memories of the World* aufgenommen wurden, ohne ihre Adaption und Erzählung schwieriger weiterzugeben. Andere Kulturerbestätten und Bauten sind ohne Erläuterung und aktive Auseinandersetzung in ihrer Bedeutung nur schwer zu entschlüsseln.

Die Befähigung zum reflektierten Umgang mit Kulturerbe markiert eine zentrale Aufgabe des Geschichtsunterrichts und somit der Geschichtslehrerinnen und -lehrer. Somit ist danach zu fragen, was Letztgenannte befähigt, über ihr kulturelles Handeln zu reflektieren, sich also bewusst zu machen, welche Rolle sie in dieser Hinsicht haben. Grundannahme des Projektes *Kultur in der Lehrerbildung* ist, dass für das Hinterfragen der eigenen Rolle Reflexionsprozesse, Codierungspraxen und Decodierungskompetenzen notwendig sind.<sup>8</sup>

Bis dato gibt es kaum Forschungen zur Professionalisierung von Geschichtslehrkräften im Bereich kultureller Bildung: Wo und wie erlernen Lehrerinnen und Lehrer welche Codierungs- und Decodierungsfertigkeiten in Bezug auf Kultur? Wo begegnen ihnen – gerade im Studium – Konzepte von Kultur, kultureller oder kulturbezogener Bildung und deren Bedeutung für eigenes Unterrichtshandeln? Antworten auf diese Fragen kann eine Analyse

von geschichtsdidaktischen Einführungswerken erbringen: Diese offerieren (angehenden) Geschichtslehrerinnen und -lehrern Vergewisserungsoptionen über und Perspektiven für einen zeitgemäß-zukunftsfähigen, wissenschaftsbasierten und wirksamen<sup>9</sup> Geschichtsunterricht. Das KulturLeBi-Teilprojekt *Kulturelle Lehrerbildung im Diskurs (KuDis)* widmet sich dem konstatierten Desiderat, indem es über Verfahren der wissenssoziologischen Diskursanalyse klärt, welche Kulturkonzepte, diesbezüglichen Deutungsansätze und lehrerbildenden Fokussierungen in aktuellen fachdidaktischen Einführungswerken und damit in der Lehrerbildung präsentiert werden. Die folgenden Darlegungen stellen Ergebnisse zum geschichtsdidaktischen Diskurs vor. Diese wiederum werden am Ende des Beitrags hinsichtlich ihrer Potenziale für den Umgang mit kulturellem Erbe ausgelotet.

## Kulturelle Bildung und kulturelles Erbe in den Diskursen der Geschichtsdidaktik: methodische Zugänge

### *Korpusgenerierung*

Bei den wissenssoziologisch-diskursanalytischen Forschungen zum geschichtsdidaktischen Diskurs greift das Projekt *KuDis* auf aktuell in der universitären Lehre verwendete, geschichtsdidaktische Einführungswerke zurück. Diese Werke geben meist Einblicke in die Historie und das Selbstverständnis der Geschichtsdidaktik, verorten diese im Verhältnis zur Geschichtswissenschaft und zu prägenden Referenztheorien, klären zentrale Begriffe wie ‚historisches Lernen‘, ‚historische Kompetenz‘, ‚Geschichtsbewusstsein‘ oder ‚Geschichtskultur‘. Sie loten zentrale geschichtsdidaktische Materialien und Zugangsweisen wie schriftliche, bildliche, filmische Quellen oder Museen in ihren unterrichtlichen Potenzialen aus und vermitteln Grundlagen zur Methodik des Geschichtsunterrichts. Darüber hinaus bieten die meisten Einführungswerke Hinweise zum Umgang mit Schülerinnen und Schülern, zur Lehrplanarbeit, zu Planung von Geschichtsunterricht und zu geschichtsdidaktischer Forschung.

Die Korpusbildung erfolgte in einem mehrstufigen Prozess. Zunächst wurden (1.) alle in der Geschichtsdidaktik Lehrenden der Universität Bamberg um Auskunft zu aktuell verwendeten Einführungswerken gebeten. Dabei stehen nicht die individuellen Meinungen zu den Werken im Fokus des Interesses, sondern diese Rückmeldungen ergaben einen ersten Zugang zum jeweiligen Fachzusammenhang. Dieser Zugang kann bereits eine gewisse Repräsentativität bezüglich geschichtsdidaktischer Einführungswerke beanspruchen, da die in Bayern verankerte zentrale Staatsprüfung erfordert, dass sich Geschichtslehramtsstudierende grundlegende Kenntnisse und nicht nur spezifische Wissenschaftsrichtungen oder Forschungsprogramme zur Geschichtsdidaktik aneignen können. Ergänzend wurden (2.) die in der Lehrbuchsammlung der Universitätsbibliothek Bamberg für das Fachgebiet vorhandenen Werke aufgenommen. Außerdem wurde (3.) auf den Websites der Bamberger Geschichtsdidaktik nach dort vorhandenen Literaturlisten und Links zu

Online-Angeboten recherchiert. Weiterhin wurden (4.) exemplarisch Ankündigungstexte von Einführungsveranstaltungen und dortige Literaturhinweise beziehungsweise die entsprechenden Semesterapparate gesichtet. Um die Bamberger Perspektive zu erweitern und etwaige blinde Flecken auszugleichen, erfolgte davon unabhängig (5.) eine Recherche auf den entsprechenden Websites der Ludwig-Maximilians-Universität München, die als Kontrast- und Kontrollinstanz gesichtet wurden. Eine weitere Recherche fand (6.) über den Fachverband *Konferenz für Geschichtsdidaktik* und dessen Websites mit Hinweisen zum Fach und zu zentralen Werken statt. Zudem wurde (7.) der einschlägige Wikipedia-Artikel gesichtet und dortige Literaturangaben sowie Links zu weiteren Institutionen und Angeboten durchgesehen. Ausgehend von diesem Schneeballsystem erfolgte (8.) die Durchsicht verschiedener weiterer fachspezifischer Angebote und Sammlungen. In einigen der recherchierten Einführungswerke fanden sich wiederum Literaturhinweise, die (9.) ebenfalls berücksichtigt wurden. Die Recherche nach Lektüreempfehlungen für das Staatsexamen erbrachte nur in einigen Fällen einen Mehrwert. Eine (10.) einfache Google-Suche nach ‚Geschichtsdidaktik‘ führte schließlich zu Angaben weiterer Universitätsinstitute, einzelnen Literaturtiteln und diversen Ankündigungen. Hier neu auftauchende Einführungswerke wurden ebenfalls in die Grundgesamtheit aufgenommen.

Die auf diese Weise zustande gekommene Grundgesamtheit von 37 geschichtsdidaktischen Einführungswerken wurde sodann anhand folgender Kriterien auf einen Korpus von fünf auszuwertenden Werken reduziert: häufige Nennung, Vorliegen in neuer Auflage oder nur wenige Jahre zurück liegende Erstauflage. Daraus ergibt sich die folgende Datengrundlage:

- meistgenanntes Werk<sup>10</sup>,
- häufig genanntes Werk, jüngere Erstauflage<sup>11</sup>,
- grundlegender ‚Klassiker‘, der in Neuauflage vorliegt<sup>12</sup>,
- zwei jüngst erschienene Werke<sup>13</sup>.

Mit der Diversität des Korpus kann sichergestellt werden, dass keine blinden Flecken im Material vorhanden sind.

## Auswertungsmethode

Der Textkorpus wurde mit der von Reiner Keller profilierten wissenssoziologischen Diskursanalyse ausgewertet.<sup>14</sup> Dabei gilt es, die impliziten Wissenskonstruktionen eines Diskurses herauszuarbeiten und Regelmäßigkeiten zu finden. Um diese Zuschreibungen zu ermitteln und die dahinterliegenden Bedeutungsstrukturen erfassen zu können, ist es notwendig, die unterschiedlichen Diskurselemente und Diskursformationen zu identifizieren, miteinander in Beziehung zu setzen und im Vergleich zu analysieren. Alle Schritte dieses methodischen Vorgehens wurden mit einer interdisziplinären wissenschaftlichen Interpretationsgruppe intersubjektiv reflektiert.<sup>15</sup>

Zur Analyse wurde der Textkorpus digitalisiert, um thematisch relevante Textpassagen in Orientierung an der Grounded Theory<sup>16</sup> regelgeleitet inhaltsbezogen zu codieren und im

Anschluss daran zu kategorisieren. Gerade bei einem explorativ zu erschließenden Themenfeld wie der kulturbezogenen Lehrerbildung ist es zentral, das anvisierte Kategoriensystem theoriegeleitet zu bilden, damit die induktiv am Material erarbeiteten Kategorien nicht vorschnell verallgemeinert oder beschränkt werden. Dementsprechend ging der Codierung eine intensive Beschäftigung mit unterschiedlichen kulturtheoretischen Ansätzen voraus. Dabei stand ein semiotischer Kulturbegriff im Fokus, wie ihn Clifford Geertz geprägt hat und wie er von den Cultural Studies weitergeführt wurde. Dieser bedeutungsorientierte Begriff von Kultur geht über einen auf ästhetische Formationen beschränkten Fokus hinaus, der vornehmlich künstlerische, musische oder sportlich-tänzerische Felder als kulturbildend fokussiert. Vielmehr gilt es mit Andreas Reckwitz als Kultur auch „die impliziten, in der Regel nicht bewussten symbolischen Ordnungen, kulturellen Codes und Sinnhorizonte zu explizieren, die in unterschiedlichsten menschlichen Praktiken – verschiedener Zeiten und Räume – zum Ausdruck kommen und diese ermöglichen“.<sup>17</sup> Diese kulturtheoretischen Verortungen ermöglichten es, den kultur- und geisteswissenschaftlichen lehrerbildenden Fächern in ihrer semiotischen Dimension interpretativ gerecht zu werden. In einem ersten Analyseschritt galt es sodann, die Einführungswerke komplett zu lesen und – mit Hilfe von MaxQDA – offen zu codieren. Diese induktive Sichtung des Materials erfolgte parallel durch zwei Forscherinnen, die die diskursrelevanten Passagen computergestützt mit Codes belegten. Auf dieser Basis konnten intersubjektiv abgesicherte, aus dem Textmaterial entstandene Kategorien zu den Kontexten ‚Kultur‘ und ‚kulturelle Bildung‘ gebildet werden. Diese Kategorien wurden im Zuge axialer Codierprozesse abstrahiert, indem durch ein In-Beziehung-Setzen schon vorhandener Konzepte deren „Verfeinerung und Differenzierung“<sup>18</sup> hin zu einem Kategoriensystem vorgenommen worden ist. Mittels dieses Kategoriensystems lassen sich zum einen kulturtheoretisch begründete Kulturverständnisse herausarbeiten, die in den Lehrwerken in Bezug auf ihre Autorinnen und Autoren, bezüglich der in den Darlegungen imaginierten Schülerinnen und Schüler oder hinsichtlich der Kulturalität der in den Lehrwerken imaginierten Geschichtslehrerinnen und -lehrer prägend sind. Als zentral haben sich folgende Kategorien erwiesen: ‚Kultur als subjektive Bedeutungszuschreibung‘, ‚Kultur als [handlungsbezogener] Aneignungsprozess‘, ‚Kultur als Macht, Machtbeziehung, Machtausübung‘, ‚Kultur als Herstellung von Differenz (Eigenes und Fremdes)‘ oder ‚Kultur als Heterogenität (z. B. in Bezug auf gender, race, religion)‘. Neben dem Kulturverständnis fokussiert das Kategoriensystem bei der Analyse der Lehrwerke zum anderen drei weitere Hauptkategorien: ‚Kultur als Unterrichtsinhalt‘, das in den Lehrwerken dargestellte ‚Fachverständnis und dessen Kulturbezüge‘ sowie ‚spezifische fachliche Konzepte mit Kulturbezug‘.<sup>19</sup>

### *Fragehorizont*

Zu den beiden letztgenannten Hauptkategorien werden in vorliegendem Beitrag diskursanalytisch gewonnene Ergebnisse präsentiert. Dabei stehen folgende Forschungsfragen im Fokus: Wo und in welcher Weise finden sich Hinweise zu Kultur und kultureller Bildung

in den Diskursen der Geschichtsdidaktik? Mit welchen Perspektiven und Attribuierungen wird Kultur als Unterrichtsinhalt eingefordert? Welche Rolle spielt dabei das Konzept einer Geschichtskultur mit Blick auf das geteilte kulturelle Erbe und seine Bedeutungszuschreibung im Bildungskontext?

## Kulturerbe im Diskurs der Geschichtsdidaktik: ‚Reflektiertes Geschichtsbewusstsein‘ und Geschichtskultur

### ‚Kulturerbe‘ – kaum geschichtsdidaktische Bezugnahmen

Wird zunächst danach gesucht, wo und wie in geschichtsdidaktischen Einführungswerken explizite Bezüge zum Kulturerbe hergestellt werden, so sind die Ergebnisse recht mager. Einzig das Programm *Denkmal aktiv* der Stiftung Denkmalschutz wird in einem Werk von 2013 als eine Möglichkeit genannt, sich im Geschichtsunterricht mit Kulturerbe auseinander zu setzen<sup>20</sup> – ein Erfolg des Programmes, das in der Praxis offenbar breit rezipiert wird. Obgleich dies der einzige Treffer im Textkorpus ist, haben das Kulturerbe und damit verwobene Kulturbezüge jedoch eine weit höhere implizite Relevanz innerhalb des untersuchten Materials. Dies soll an dem aussagekräftigsten kulturbezogenen Kontext der Geschichtsdidaktik, dem Begriff ‚Geschichtskultur‘ und seiner Genese, deutlich gemacht werden. Dieser Begriff bezeichnet – ganz allgemein gesprochen – den öffentlich-kollektiven und Sinn stiftenden (bzw. stiften wollenden) Umgang mit Geschichte.

### ‚Geschichtskultur‘ – etabliertes geschichtsdidaktisches Forschungs- und Referenzfeld

In den analysierten Einführungswerken ist den Begriffen der Geschichtskultur und des Geschichtsbewusstseins in der Regel mindestens ein Kapitel gewidmet; die Diskussionen zur Geschichtskultur sind in der geschichtsdidaktischen Diskursstruktur also tief verankert. In der *Geschichtsdidaktik* von Nicola Brauch aus dem Jahr 2015 ist der Begriff bereits so selbstverständlich, dass ihm kein eigenes Kapitel mehr gewidmet wird, sondern nur auf die entsprechende Literatur verwiesen und der Begriff – meist in Verbindung mit ‚Alltag‘ – ohne Erläuterung verwendet wird.<sup>21</sup> Seit den 1970er Jahren hat sich das Konzept ‚Geschichtskultur‘ in der Geschichtsdidaktik immer weiter etabliert. Joachim Rohlfes’ *Geschichte und ihre Didaktik* als das älteste Werk, das älteren Ursprungs ist (1986 in Erstauflage erschienen) und in der universitären Lehrerbildung nach wie vor verwendet wird, greift die Geschichtskultur in den für die jüngsten Auflagen hinzugefügten Kapiteln zur neueren Entwicklung des Faches auf.<sup>22</sup> Hieran lässt sich ein elementarer Wandel der kulturbezogenen Diskursstrukturen in der Geschichtsdidaktik dokumentieren.

Im Konzept ‚Geschichtskultur‘ wird sehr explizit gemacht, dass Geschichte ein Konstrukt ist, das dynamisch bleibt.<sup>23</sup> Es ist die Gesellschaft selbst, welche die Konstruktion

von Geschichtskultur betreibt – und auch verändern kann.<sup>24</sup> Trotz dieser Fluidität entsteht durch den kollektiven Charakter der Geschichtskultur eine Bedeutungszuschreibung, die gemäß Jan Assmann<sup>25</sup> Teil des kulturellen Gedächtnisses wird und nicht mehr an ein Individuum gebunden ist. Jörn Rüsen differenziert den sehr allumfassenden Begriff der Geschichtskultur in ästhetische, politische und kognitive Bereiche.<sup>26</sup> Ästhetisch wäre all das, was sich im engeren Sinne einer kulturellen Bildung zuordnen lässt, also der künstlerische Umgang mit Geschichte. Politisch formatierte Äußerungen von Geschichtskultur markieren intendierte Anlässe wie Gedenktage oder auch die Strukturierung von Lehrplänen des Geschichtsunterrichts. Schließlich sind kognitive Teile der Geschichtskultur vor allem in der Wissenschaft zu finden, wobei der öffentliche Bezug nicht immer klar ist. Es geht bei Geschichtskultur um die kollektiven Konstruktionen von Vergangenheit<sup>27</sup> – im Gegensatz zum Geschichtsbewusstsein, welches das Konstrukt auf der individuellen Ebene des Einzelnen meint. Geschichtskultur ist, so Jörn Rüsen, der „Sitz des Geschichtsbewusstseins im Leben“.<sup>28</sup>

Die Geschichtsdidaktik bestimmt über derartige geschichtskulturelle Verortungen für sich also einen expliziten Gesellschaftsbezug.<sup>29</sup> Denn sie ist, stärker noch als ihr universitäres Pendant Geschichtswissenschaft, eng an die öffentliche Wahrnehmung von geschichtlichen Ereignissen gekoppelt: Die Schülerinnen und Schüler bringen diese öffentlichen Darstellungen in das schulische Lerngeschehen ein, die den Geschichtsunterricht sowohl vorbestimmen als auch für diesen nutzbar gemacht werden können. Baumgärtner gibt in dieser Hinsicht zu bedenken: „Im Unterschied zu anderen Fächern hat der Geschichtsunterricht kein Vermittlungsmonopol“<sup>30</sup> – verschiedene Beispiele historisierender Filme und Bücher belegen dies. Schule selbst ist dabei wiederum eine Institution der Geschichtskultur, denn auch an diesem Ort wird der öffentliche Umgang mit Geschichte verhandelt und konstruiert. Ziel von Geschichtsunterricht ist es dann, Schülerinnen und Schüler „die Intentionalität beziehungsweise die Kontextabhängigkeit von public histories selbst erkennen zu lassen“.<sup>31</sup> Das Konzept der ‚public history‘ kann dabei zwar nicht mit Geschichtskultur gleichgesetzt werden, in seiner Ausgestaltung ist es jedoch sehr ähnlich zu verstehen.

## Differenzierungen: Konzepte im Kontext von Kultur, Erbe, Geschichte und Erinnerung

### *Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein*

Während Geschichtsbewusstsein nach Jeismann und Pandel die individuelle Seite betont, die z. B. bei einem Schüler bzw. einer Schülerin herausgebildet wird,<sup>32</sup> bezeichnet Geschichtskultur die kollektiven Teile – wenngleich in der Geschichtsdidaktik diese Unterscheidung nicht so eindeutig rezipiert wird: In Ulrich Baumgärtners *Wegweiser Geschichtsdidaktik* wird Geschichtsbewusstsein auch gruppenbezogen verwendet.<sup>33</sup> Bernd Schönemann dagegen hat die Differenzierung von Geschichtsbewusstsein und

Geschichtskultur in der von Hilke Günther-Arndt und Mike Zülsdorf-Kersting herausgegebenen *Geschichts-Didaktik* als „zwei Seiten einer Medaille“ eingeführt.<sup>34</sup> Für den Kontext des Kulturerbes ist es besonders wichtig, dass das Konzept Geschichtskultur auf den überindividuellen, gesellschaftlichen Tradierungszusammenhang bezogen ist. Rohlfes betont: „Die Geschichtskultur lebt vornehmlich aus dem ‚kulturellen Gedächtnis‘“.<sup>35</sup> Sie ist damit direkt erfahrbar und beobachtbar, sie manifestiert sich gerade im Kulturerbe ganz eindeutig greifbar: Wenn etwa eine mittelalterliche Stadtstruktur als Weltkulturerbe geschützt wird, sind die davon tangierten Objekte (in diesem Falle Bauten) und der politische Umgang damit Teil der Geschichtskultur. Und auch Gedenktage – nicht nur in Bezug auf ‚dark heritage‘ wie Auschwitz – erweisen sich als Manifestationen von Geschichtskultur. Diese Kontexte sind – so legen es die Einführungswerke nahe – gut für unterrichtliche Lehr-Lernprozesse operationalisierbar.

Es geht im Geschichtsunterricht also – so eine zentrale diskursive Formation – unter anderem um den öffentlichen Umgang mit kulturellem Erbe als Teil der Geschichtskultur. Geschichtskultur kann auch als Teil des kulturellen Gedächtnisses bezeichnet werden. Erinnerungskultur ebenso wie das kulturelle Gedächtnis werden allerdings in Teilen der Geschichtsdidaktik deutlich different davon gesetzt. Anders als Rohlfes setzen etwa Brauch und Baumgärtner in ihren Einführungswerken die Begriffe in engen Bezug zueinander: ‚Geschichtskultur‘ ist bei ihnen ein deskriptiver Begriff, der zunächst keine Wertung dessen vornehmen möchte, was als Geschichtskultur beschrieben werden kann.<sup>36</sup>

### *Geschichtskultur und kulturelles Gedächtnis sowie Erinnerungskultur*

Das Konzept des ‚kulturellen Gedächtnisses‘ ist – maßgeblich geprägt von Jan und Aleida Assmann – deutlich anders ausdifferenziert und mehr auf einen zeitlichen Verlauf hin ausgelegt, der beim Konzept ‚Geschichtskultur‘ offensichtlich kaum eine Rolle spielt. Erinnerungskultur wäre dann vielleicht noch einmal stärker mit der Handlungsebene zu verknüpfen, Geschichtskultur kann auch allein auf Objekte bezogen werden. So weit gehen die analysierten geschichtsdidaktischen Einführungswerke jedoch nicht, nur in Ausnahmen werden diese ‚anderen Begriffe‘ überhaupt benannt. Innerhalb der Geschichtsdidaktik lassen sich letztlich unterschiedliche kulturbezogene Fachdiskurse nachweisen, die verschiedene Begriffe ausdifferenzieren, um ähnliche Problemfelder zu beschreiben, jedoch nur bedingt aufeinander Bezug nehmen.

## Reflektiertes Geschichtsbewusstsein: Der Beitrag geschichtsdidaktischer Perspektiven zu kultureller Bildung im Kontext von kulturellem Erbe

Die diskursanalytischen Auswertungen zeigen, dass das Konzept der Geschichtskultur in der Geschichtsdidaktik angekommen ist und entsprechend auch an die Geschichtelehramtstudierenden und Geschichtslehrkräfte vermittelt wird. Insgesamt ist die durchgehende Rezeption dieses Konzeptes jedoch ein relativ junges Phänomen. Und das, obwohl es laut Bernd Schönemann in der Fachdisziplin seit 1976 verhandelt wird.<sup>37</sup> Erst seit der Jahrtausendwende werden dem Geschichtsbewusstsein und der Geschichtskultur durchgehend ein eigener Stellenwert in den geschichtsdidaktischen Einführungswerken zugestanden: Vergleicht man die analysierten Inhaltsverzeichnisse, so finden sich beide Begrifflichkeiten ab 1997 im umfassenden und noch immer grundlegenden *Handbuch der Geschichtsdidaktik* als eigene Kapitel.<sup>38</sup> Das belegt einen kulturbezogenen Wandel innerhalb der geschichtswissenschaftlichen Fachdisziplinen, die in die Lehramtsbildung eingebunden sind. Es hat ein Reflexionsprozess eingesetzt, welcher die Kulturbezüge nicht nur von Geschichtsunterricht im engeren Sinne bedenkt, sondern auch die gesellschaftskulturellen Kontexte, in welche die Inhalte von Schule eingebunden sind. Weitere Forschungen wären dazu nötig, wie und in welchem Umfang die dargestellten Kontexte im Unterricht tatsächlich realisiert werden.<sup>39</sup>

In gewisser Hinsicht hat sich die Geschichtsdidaktik in ihrem Forschungsgegenstand damit auch vom engeren Feld des Geschichtsunterrichtes gelöst und einen grundlegenden Anspruch entwickelt<sup>40</sup> – auch wenn der Unterricht weiterhin als das wichtigste Teilgebiet bezeichnet wird.<sup>41</sup> Der gesellschaftliche Umgang mit Geschichte gehört somit ebenfalls elementar zum Forschungs- und Lehrfeld der gegenwärtigen Geschichtsdidaktik. Die Geschichtskultur spielt dabei die Rolle einer „geschichtsdidaktischen Kategorie [...] und [eines] Forschungskonzept[es]“ zugleich.<sup>42</sup> In der Folge gilt es, im Geschichtsunterricht auch den öffentlichen Umgang mit Geschichte als Konzept der Geschichtskultur zu thematisieren, also die Reflexion dieser Konstruktion.

Was aber kann im Kontext des Umgangs mit dem kulturellen Erbe unter einem „reflektierten Geschichtsbewusstsein“<sup>43</sup> verstanden werden, das Ziel des geschichtlichen Lernens sein soll?

Geschichtsbewusstsein wird in den analysierten Einführungswerken meist „normativ als möglichst elaborierter, differenzierter und reflektierter Umgang mit der Vergangenheit“<sup>44</sup> bezeichnet, welchen Schülerinnen und Schüler durch den Unterricht erlangen sollen. In dieser Hinsicht zeichnet sich eine Leerstelle im Diskurs um das kulturelle Erbe ab: Für die Erlangung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins ist es zentral, auch die Vermittlungsangebote zum kulturellen Erbe als Geschichtskultur zu reflektieren. Also nicht nur (angehende) Geschichtslehrkräfte, sondern ebenso die Akteur\_innen, die außerhalb des Geschichtsunterrichtes im Kontext ‚(Welt-)Erbe – Erinnerung – Geschichte‘ tätig sind, sollten den kulturbezogenen Konstruktionscharakter ihrer Narrative stärker zu berücksichtigen.

Die geschichtsdidaktischen Reflexionen bieten in dieser Hinsicht Impulse, die wiederum für den Geschichtsunterricht fruchtbar gemacht werden können.

Auf Basis der diskursanalytischen Auswertung hat sich überdies gezeigt, dass geschichtsdidaktische Lehrwerke mit einem Kulturbegriff operieren, der klar bedeutungsorientiert ist und dem anderer Kulturwissenschaften in seiner Komplexität und Reflexivität nicht nachsteht. Im Gegensatz dazu verwenden andere Fachdidaktiken – beispielsweise die Englischdidaktik<sup>45</sup> – wesentlich differenzbetontere Konzepte von Kultur: Während in deren Lehrwerken das Andere oftmals als klar Differentes dargestellt und eine zu erlernende Zielkultur konstruiert wird, ist die Geschichtsdidaktik sich ihrer kulturellen Orientierungsfunktion und der kulturbezogenen Mehrfachzugehörigkeiten von Lernenden und Lehrenden sehr bewusst, die sich in einem Kontinuum von ständigen Aushandlungen befinden. Geschichtsdidaktischerseits wird Kultur als Konstrukt der Gegenwart, welches mit Geschichtskultur einen spezifischen Blick auf Vergangenheit formt, konturiert und unterrichtlich reflektiert.

Ausgehend von diesen geschichtsdidaktischen Setzungen gilt es auch, oft wenig hinterfragte Konzepte von kulturellem Erbe in den Blick zu nehmen: Warum wird etwas als Kulturerbe gesetzt, welche Wertigkeiten sind damit verbunden? Konkret: Warum wird die französische Küche als immaterielles Kulturerbe ausgezeichnet und nicht die Currywurst? Warum ist die Bamberger Altstadt oder die Zeche Zollverein Weltkulturerbe – warum nicht der Hauptbahnhof von Duisburg oder die Innenstadt von Dortmund? Diese Beispiele belegen deutliche Wertsetzungen der Geschichtskultur in ihren ästhetischen, politischen und kognitiven Bereichen,<sup>46</sup> die im ‚sharing‘, also der partizipativen Seite von Heritage/Welterbe, bedacht und kritisch reflektiert werden sollten. Besonders für Bildungskontexte bieten derartige Fragehaltungen in Bezug auf das kulturelle Erbe bedeutsame Potenziale. Sie sollten daher nicht zuletzt im Geschichtsunterricht zur Geltung gebracht werden. Damit dies vielfältig und reflektiert geschieht, ist es einmal mehr nötig, die Geschichtslehrerinnen und -lehrer von heute und morgen hinsichtlich der damit verknüpften kulturellen Bildungsaufgaben zu professionalisieren.

## Anmerkungen

- 1 Diesen Herausforderungen begegnet u. a. die Qualitätsoffensive Lehrerbildung, in welcher mit Mitteln von Bund und Ländern Strukturmaßnahmen zur Verbesserung der Lehrerbildung umgesetzt werden. An der Universität Bamberg wird im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung das Projekt *WegE* gefördert. Das *WegE*-Teilprojekt *KulturPLUS* entwickelt, implementiert und evaluiert dabei Maßnahmen einer Sensibilisierung der Lehramtsstudierenden für kulturelle Fragen durch disziplinübergreifende Vernetzung der geisteswissenschaftlichen Unterrichtsfächer in fachwissenschaftlich-fachdidaktischer Hinsicht.
- 2 Das dieser Veröffentlichung zugrundeliegende Vorhaben *Kultur in der Lehrerbildung (KulturLeBi)* wird im Rahmen der *Förderung von Forschungsvorhaben zur kulturellen Bildung* vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JK1602 gefördert. Die Verantwortung

- für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren. Gesamtprojektleitung von *KulturLeBi*: Annette Scheunpflug, Leitung des Teilprojektes *Kulturelle Lehrerbildung im Diskurs*: Konstantin Lindner, Sabine Vogt. Vgl. <http://www.uni-bamberg.de/kulturlebi/>, aufgerufen 31.01.2019.
- 3 Clifford Geertz, *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt a. M. 1983, S. 9.
  - 4 Vgl. etwa die ‚Handlungsfelder Kultureller Bildung‘ in Hildegard Bockhorst/Vanessa-Isabelle Reinwand/Wolfgang Zacharias (Hg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, Bd. 30), München 2012, S. 425–713.
  - 5 Vgl. zum entsprechenden Kulturbegriff Andreas Reckwitz, *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*, Weilerswist 2000; Andreas Reckwitz, Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur‘. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm, in: Friedrich Jaeger/Jörn Rüsen (Hg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Bd. 3: Themen und Tendenzen, Stuttgart 2004, S. 1–20.
  - 6 Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.), *UNESCO-Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes*, Offizielle deutsche Übersetzung, Bonn 2013, S. 9f.
  - 7 Vgl. grundlegend: Regina Bendix/Kilian Bizer/Stefan Groth (Hg.), *Die Konstituierung von Cultural Property. Forschungsperspektiven* (Göttinger Studien zu Cultural Property, Bd. 1), Göttingen 2010; Ingo Schneider/Valeska Flor (Hg.), *Erzählungen als kulturelles Erbe – Das kulturelle Erbe als Erzählung. Beiträge der 6. Tagung der Kommission für Erzählforschung in der Deutschen Gesellschaft für Volkskunde vom 1.–4. September 2010 im Universitätszentrum Obergurgl* (Innsbrucker Schriften zur Europäischen Ethnologie und Kulturanalyse, Bd. 2), Münster u. a. 2014; Markus Tauschek, *Kulturerbe. Eine Einführung*, Berlin 2013.
  - 8 Vgl. Benjamin Bauer/Katharina Beuter/Konstantin Lindner/Adrianna Hlukhovich/Sabine Vogt, Kulturbezogene Lehrerbildung. Grundlegungen, Perspektiven und Operationalisierungsoptionen, in: Adrianna Hlukhovich et al. (Hg.), *Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule* (Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bd. 8), Bamberg 2018, 13–36.
  - 9 Vgl. Christian Kuchler/Andreas Sommer (Hg.), *Wirksamer Geschichtsunterricht*, Hohengehren 2019.
  - 10 Hilke Günther-Arndt/Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.), *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 6., überarbeitete Neuauflage Berlin 2014.
  - 11 Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*, Schwalbach am Taunus <sup>2</sup>2017.
  - 12 Joachim Rohlfes, *Geschichte und ihre Didaktik*, 3., erw. Aufl. [Nachdr. der Ausg. 2005; Erstauflage 1986], Göttingen 2010.
  - 13 Ulrich Baumgärtner, *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule*, Stuttgart 2015; Nicola Brauch, *Geschichtsdidaktik*, Berlin 2015.
  - 14 Vgl. Reiner Keller, *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*, Wiesbaden <sup>3</sup>2011.
  - 15 Die Interpretationsgruppe konstituierte sich zu Projektbeginn, um in regelmäßigen Treffen an Beispielmateriale das methodische Vorgehen nachzuvollziehen und zu reflektieren. Die so gewährleistete intersubjektive Diskussion beugt fehlerhaften Bewertungen vor und stellt sicher, dass die Arbeitsschritte wissenschaftlichen Standards entsprechend umgesetzt werden. Zur Bedeutung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit im qualitativen Forschungsprozess vgl. Uwe Flick, Design und Prozess qualitativer Forschung, in: Ders./Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek bei Hamburg <sup>9</sup>2012, S. 252–265. Neben den Verfassenden des vorliegenden Beitrags waren an der Interpretationsgruppe beteiligt: Caroline Rau (Erziehungswissenschaftlerin), Johannes Weber (Anglist) sowie Luise Franke (Studentin der Soziologie). Ihnen gebührt großer Dank.

- 16 Vgl. Barney G. Glaser/Anselm L. Strauss, *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* [engl. Erstauflage 1967], Bern 2010.
- 17 Reckwitz (wie Anm. 5), S. 2. Vgl. u. a. Jan Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in den frühen Hochkulturen*, München 2007; Bockhorst/Reinwand/Zacharias (wie Anm. 4); Geertz (wie Anm. 3).
- 18 Andreas Böhm, Theoretisches Grundieren. Textanalyse in der Grounded Theory, in: Uwe Flick/Ernst von Kardorff/Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek bei Hamburg <sup>9</sup>2012, S. 475–485, hier S. 478.
- 19 Ergänzt wird dieses Kategoriensystem durch die beim Codieren dokumentierte Einschätzung, ob eine Codierung einen Kulturbezug implizit oder explizit setzt. Eine textimmanente Relevanzsetzung erfolgt zudem durch eine Gewichtung der codierten Stellen auf einer Skala von 1 bis 100. Für die intersubjektive Überprüfbarkeit und nachhaltige Nutzung des Kategoriensystems wurde ein im Prozess des axialen Codierens fortlaufend ergänztes Codebuch mit Ankerbeispielen zu jedem Code bzw. Subcode angefertigt. Subjektive Perspektiven und Eindrücke der Forschenden wurden in einem Forschungstagebuch festgehalten.
- 20 Michael Sauer, *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, Seelze <sup>11</sup>2013.
- 21 Brauch (wie Anm. 13), z. B. S. 32.
- 22 Rohlfes (wie Anm. 12), S. 391f.
- 23 Vgl. Bernd Schönemann, *Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft*, in: Günther-Arndt/Zülsdorf-Kersting (wie Anm. 10), S. 12.
- 24 Rohlfes (wie Anm. 12), S. 391.
- 25 Vgl. Assmann (wie Anm. 17).
- 26 Vgl. Jörn Rüsen, Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken, in: Klaus Fußmann/Ders./Theo Grüter (Hg.), *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*, Köln u. a. 1994, S. 3–26, S. 17; Jörn Rüsen, Geschichtskultur, in: Klaus Bergmann/Klaus Fröhlich/Annette Kuhn/Ders./Gerhard Schneider (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber <sup>5</sup>1997, S. 38–41, hier S. 39f.; zuletzt Jörn Rüsen, *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*, Köln/Schwalbach <sup>2</sup>2008.
- 27 Vgl. Baumgärtner (wie Anm. 13), S. 40.
- 28 Rüsen 1997 (wie Anm. 26), S. 38.
- 29 Z. B. Schönemann (wie Anm. 23), S. 11.
- 30 Baumgärtner (wie Anm. 13), S. 43.
- 31 Brauch (wie Anm. 13), S. 216.
- 32 Vgl. die vergleichende Darstellung bei Schönemann (wie Anm. 23), S. 15f.
- 33 Etwa Baumgärtner (wie Anm. 13), S. 32.
- 34 Vgl. Schönemann (wie Anm. 23), S. 17.
- 35 Rohlfes (wie Anm. 12), S. 392.
- 36 Vgl. Baumgärtner (wie Anm. 13), S. 41; Brauch (wie Anm. 13), S. 222.
- 37 Vgl. Bernd Schönemann, Geschichtskultur als Wiederholungsstruktur?, in: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 34, 2006, S. 182–191, hier S. 182.
- 38 Vgl. Klaus Bergmann/Klaus Fröhlich/Annette Kuhn/Jörn Rüsen/Gerhard Schneider (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Seelze-Velber <sup>5</sup>1997.
- 39 Vgl. die Ansätze in Lina Franken, *Unterrichten als Beruf. Akteure, Praxen und Ordnungen in der Schulbildung* (Arbeit und Alltag, Bd. 13), Frankfurt a. M. 2017.
- 40 Vgl. Baumgärtner (wie Anm. 13), S. 31.
- 41 Vgl. Schönemann (wie Anm. 23), S. 14.
- 42 Ebd., S. 17.

43 Vgl. Brauch (wie Anm. 13), S. 214.

44 Baumgärtner (wie Anm. 13), S. 44.

45 Vgl. Jana Costa/Claudia Kühn/Susanne Timm/Lina Franken, Kulturelle Lehrerbildung – Professionalität im Horizont der Globalisierung, in: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 41.4, 2018, S. 20–29.

46 Rösen 1997 (wie Anm. 26), S. 39f.