

Erinnerung und kulturelle Bildung

Interdisziplinäre Perspektiven auf Geschichtskultur
und zukunftsfähiges schulisches Lernen

hg. von Benjamin Reiter, Katharina Beuter,
Adrianna Hlukhovych, Konstantin Lindner und Sabine Vogt



University
of Bamberg
Press

10 Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Herausgegeben vom Zentrum für Lehrerinnen-
und Lehrerbildung Bamberg (ZLB)

Band 10

Erinnerung und kulturelle Bildung

Interdisziplinäre Perspektiven auf Geschichtskultur
und zukunftsfähiges schulisches Lernen

Herausgegeben von Benjamin Reiter, Katharina Beuter,
Adrianna Hlukhovich, Konstantin Lindner und Sabine Vogt



Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Informationen sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das dieser Veröffentlichung zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1615 gefördert.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; <https://fis.uni-bamberg.de/>) der Universitätsbibliothek Bamberg erreichbar. Das Werk – ausgenommen Cover, Zitate und Abbildungen – steht unter der CC-Lizenz CC-BY.



Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

Herstellung und Druck: docupoint Magdeburg
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press
Umschlagfoto: © Jürgen Schabel

© University of Bamberg Press, Bamberg 2022
<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN: 1866-9468
ISBN: 978-3-86309-837-7 (Druckausgabe)
eISBN: 978-3-86309-838-4 (Online-Ausgabe)
URN: urn:nbn:de:bvb:473-irb-525491
DOI: <http://dx.doi.org/10.20378/irb-52549>

Vorwort

Der vorliegende Sammelband ist der letzte von drei in loser Folge erschienenen Bänden, in denen die Erträge des Projektes KulturPLUS publiziert werden.

»KulturPLUS: Kulturbezogene Lehrerbildung« ist ein Teilprojekt des im Rahmen der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« geförderten Großprojektes »WegE: Wegweisende Lehrerbildung – Entwicklung reflexiver Kommunikationsprozesse« an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. WegE entwickelt seit 2016 die Kommunikation und fachliche Zusammenarbeit zwischen den Wissenschaften sowie den Lehramtsbildungs- und Beratungsangeboten der Universität Bamberg und der Schulpraxis systematisch weiter. KulturPLUS ist dabei schwerpunktmäßig in den geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern verankert.

KulturPLUS schafft unter anderem Lehr- und Fortbildungsangebote für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer, in denen sich diese – über definierte Unterrichtsfächer hinausgehend – Kompetenzen im Hinblick auf verschiedenste Herausforderungen kultureller Vielfalt aneignen können. Denn die hohe Relevanz geistes- und kulturwissenschaftlicher Zugänge für die Deutung von Welt, für die Entfaltung von Kommunikations- und Handlungskompetenzen sowie für die kulturelle Weiterentwicklung ist unbestritten: Individuen und Gesellschaft sind unter anderem hinsichtlich ihrer Selbstverortung und Entwicklung darauf angewiesen. Ein wichtiger Bestandteil dieses Lehr- und Fortbildungsangebotes sind die von KulturPLUS ausgerichteten Ringvorlesungen und Thementage, die sich als ein interdisziplinäres Forum und Experimentierfeld verstehen, um die Möglichkeiten von geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern im Hinblick auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auszuloten. Dabei steht die Verzahnung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften einerseits sowie von Wissenschaft und schulischer Praxis andererseits im Fokus: So werden Studierenden, Lehrkräften und Dozierenden vielfältige Impulse angeboten, um Herausforderungen und Optionen kultureller Bildung in Schule und Unterricht zu diskutieren.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 9

Erinnerungskultur im handlungsorientierten Unterricht

Alexandra Franze und Alina Rölver

Das Eichendorff-Gymnasium Bamberg und seine jüdischen
Schülerinnen in der NS-Zeit. Ein Beitrag zur Erinnerungskultur..... 13

Karolin Gloy

Das Schulmuseum in der DDR. Mehr als verstaubte Sammlungen? ... 37

Erinnerungskultur als Aufgabe in Schule und Unterricht

Benjamin Reiter

»von Hitler völlig eindeutig abrücken«.

Die Zulassung von Schulgeschichtsbüchern und die zweite

Geschichte des Nationalsozialismus..... 69

Hannes Burkhardt

Geschichte und Erinnerungskulturen in den sozialen Medien.

Potenziale und Grenzen für Erinnern und historisches Lernen 97

Sabine Vogt und Benjamin Reiter

Das ›klassische Athen‹ – bildungs- und gesellschaftspolitische

Bedeutung eines europäischen Erinnerungsortes 117

Adrianna Hlukhovysh

Auf der Suche nach der versiegelten Zeit. Materialitäten des

Poetischen in Sergej Paradschanows »Schatten vergessener

Ahnen« und ihr bildungspolitischer Kontext..... 149

Erinnerungskultur als Aufgabe der universitären Lehrkräftebildung

Konstantin Lindner

Von Sinnbedürfnissen und Orientierungsperspektiven.
Orte christlicher Erinnerung im Religionsunterricht
erschließen.....179

Angelika Pleyer

Epistemologische Überzeugungen und ihre Relevanz für den
Geschichtsunterricht199

Rainer Schreg und Britta Ziegler

Kontinuität und Wandel – Archäologie und die Vermittlung
vergangener und heutiger Lebenswirklichkeiten223

Autorinnen und Autoren253

Einleitung

Sich zu erinnern ist ein zentrales Wesensmerkmal des Menschen. Indem vergangene Erfahrungen, die gegenwärtige Situation und Erwartungen an die Zukunft verknüpft werden, ermöglicht die Erinnerungsfähigkeit Kollektiven und Individuen Orientierung in der Zeit, sie kann Entscheidungsfindung unterstützen und schließlich Handlungen begründen. Da Erinnerungen aber auch Konstrukte sind, kommt eine Vielfalt von Erinnerungen ins Spiel, die – sowohl im diachronen als auch im synchronen Schnitt – miteinander in Konkurrenz treten. Komplexe Gesellschaften haben mit dieser Vielfalt, mit kanonisierten Wissensbeständen und dem identitätsstiftenden Potenzial von Erinnerungen reflektiert umzugehen. Die Bereitschaft und die Fertigkeit zur Auseinandersetzung mit Erinnerungskultur(en) – also der Art und Weise, wie Gesellschaften ihre historischen Erinnerungen pflegen, verarbeiten und umschreiben – stellen im doppelten Sinn eine wichtige Zielkompetenz für Heranwachsende dar. Sie verhelfen einerseits zur Orientierung und kritischen Reflexion von Identitäten und ermöglichen andererseits die Teilhabe an vergangener und gegenwärtiger Kultur- und Bildungspolitik. Dementsprechend markiert die Fähigkeit, sich zu erinnern und mit Erinnerungen (selbst-)kritisch umzugehen, nicht nur ein zentrales Wesensmerkmal, sondern auch eine zentrale Kompetenz, deren Herausbildung eine überfachliche Aufgabe schulischen Lernens im Kontext kultureller Bildung darstellt.

Der vorliegende Sammelband greift diese Aufgabe und damit verbundene Kontexte sowie Herausforderungen auf. Er ist im Rahmen des Projektes »KulturPLUS: Kulturbezogene Bildung« entstanden, das als Teil des im Rahmen der »Qualitätsinitiative Lehrerbildung« geförderten Großprojektes »WegE: Wegweisende Lehrerbildung« an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg im Jahr 2016 startete. KulturPLUS entwickelt und beforscht die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kontext eines wissens- und bedeutungsorientierten Kulturbegriffs hinsichtlich zentraler Themen kulturellen Lernens aus fachwissenschaftlicher,

fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Perspektive. Die in diesem Sammelband dokumentierte KulturPLUS-Ringvorlesung »Erinnerungen kultivieren«, die im Sommersemester 2018 an der Universität Bamberg stattfand, fokussierte zweierlei Aspekte, die auch im vorliegenden Buch im Zentrum stehen: Zum einen werden (angehenden) Lehrkräften durch den interdisziplinären Blick vielfältige Impulse zur Reflexion kultureller Bildung und historischen Erinnerns in der Schule geboten. Das Nachdenken über kulturtheoretische Konzepte steht hier in unmittelbarer Nähe zur Vorstellung unterrichtspraktischer Entwürfe. Hieran knüpft zum anderen die Idee, die KulturPLUS-Ringvorlesung und diesen daraus erwachsenen Sammelband als ein interdisziplinäres Forum und Experimentierfeld zu verstehen, um die Möglichkeiten von geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern im Hinblick auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung auszuloten. Die unterschiedlichen Disziplinen beleuchten Phänomene der Erinnerungskultur auf Basis ihrer divergierenden Erkenntnisinteressen und methodischen Kontexte aus durchaus sehr unterschiedlichen Perspektiven. Diese herausfordernde Multiperspektivität ist gleichsam Basis für einen kompetenten Umgang mit historischem Erinnern in einer komplexen, von (geschichts-)kultureller Diversität geprägten Gesellschaft. Dementsprechend ist die Verzahnung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften einerseits sowie von Wissenschaft und schulischer Praxis andererseits wesentlicher Bestandteil des Konzepts.

Das KulturPLUS-Team dankt allen Autorinnen und Autoren für die Bereitschaft, sich in das Experimentierfeld »Erinnerungen kultivieren« zu begeben, sowie für ihre innovativen Beiträge in diesem Sammelband. Wir freuen uns darüber, dass dieser Band in der Schriftenreihe »Forum Lehrerinnen- und Lehrerbildung« aufgenommen worden ist. Unserer studentischen Mitarbeiterin Alisha Bleicher danken wir für die stets zuverlässige Unterstützung bei der Arbeit am Layout. Den Leserinnen und Lesern wünschen wir eine erkenntnisreiche Lektüre.

*Benjamin Reiter, Katharina Beuter, Adrianna Hlukhovyich,
Konstantin Lindner und Sabine Vogt*

Erinnerungskultur im handlungsorientierten Unterricht

Das Eichendorff-Gymnasium Bamberg und seine jüdischen Schülerinnen in der NS-Zeit

Ein Beitrag zur Erinnerungskultur

Alexandra Franze und Alina Rölver

1 Wie es begann...

Es war der Zufall, der dieses Projekt ins Rollen brachte.

Das heutige Eichendorff-Gymnasium in Bamberg war früher ein Mädchenlyceum mit dem Namen Bachschule, das bis 1938 von vielen jüdischen Schülerinnen besucht wurde. Ein Bilderrahmen im Treppenhaus mit elf Namen ehemaliger jüdischer Schülerinnen, die in der *Shoa* ermordet wurden, erinnert daran. Zur Vorbereitung eines innerschulischen Gedenkens zum 9. November recherchierte ich¹ mit einer 9. Klasse² die Namen dieser Schülerinnen im »Gedenkbuch der jüdischen Bürger Bambergs«³ und wir stellten fest, dass alle elf in der Zeit des Nationalsozialismus schon mindestens 40 Jahre alt gewesen sind. Dieser Befund führte zu den Fragen, was eigentlich mit jenen Schülerinnen passiert war, die in den 1920er und 30er Jahren unsere Schule besuchten und warum aus diesem Zeitraum keine Namen im Bilderrahmen zu finden sind.

Da im Sekretariat fast alle Jahresberichte aus den 1930er Jahren einzusehen waren, ließ sich schnell herausfinden, dass in den Schuljahren

¹ Pfarrerin im Schuldienst für das Fach Evangelische Religionslehre (A. R.).

² Im Rahmen des Themas 9.1 Judentum, vgl. dazu die Internetseite des ISB zum Lehrplan: www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26239 [03.03.2019].

³ Deusel, Beisbart und Fichtl (2010).

von 1930/31 bis 1937/38 insgesamt 40 Schülerinnen jüdischen Glaubens⁴ die Bachschule besuchten.

Eine der Sekretärinnen verwies darauf, dass es im Keller noch Schülerakten gebe, von denen sie nicht wüsste, welchen Zeitraum sie umfassen. Meine Kollegin und ich gingen in den Keller und konnten kaum glauben, was wir fanden: alphabetisch sortierte Schülerakten⁵ aus den 1920er, 30er und 40er Jahren. Auch die Akten aller jüdischen Schülerinnen aus den 1930er Jahren waren darunter.

Nun waren wir neugierig geworden: Wer waren diese Schülerinnen? Wie haben sie und ihre Familien in den 1930er Jahren in Bamberg gelebt? Wie ist die Bamberger Bevölkerung und unsere Schule mit ihnen umgegangen? Und: Was ist aus ihnen geworden? Konnten sie in andere Länder emigrieren, sich verstecken oder sind sie in der *Shoa* ermordet worden?

Und so entstand die Idee, im Rahmen eines W-Seminars »Das Eichendorff-Gymnasium und seine jüdischen Schülerinnen in der NS-Zeit« die Biographien einiger dieser Schülerinnen so weit wie möglich zu rekonstruieren. Dieses Seminar führten die beiden Autorinnen dieses Artikels gemeinsam durch – Leitfach des Seminars war »Geschichte«. Ein weiterer Schwerpunkt lag auf den religiösen Aspekten des Themas.

2 Konzept des W-Seminars

Das erinnerungskulturelle Ziel des nun durchgeführten Seminars war es, den Namen der ehemaligen Schülerinnen ein Gesicht und eine Geschichte zu geben, die erinnert werden können – in einer Gegenwart, in der die Suche nach neuen Wegen der Erinnerungskultur in vollem Gang ist. Zwei Aspekte standen bei der Konzeption des Seminars im Zentrum: Zum einen ging es um die wissenschaftlich fundierte Rekonstruktion der Lebensgeschichten dieser Mädchen. Jede W-Seminar-Arbeit sollte die

⁴ Die Religionszugehörigkeit »Israelitisch« ist in den Jahresberichten angegeben. So war es möglich, die Namen all der Schülerinnen, die sich selbst aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit als jüdisch bezeichneten, herausfinden. Die Namen der Schülerinnen, die aufgrund der NS-Rassengesetze ab 1935 als jüdisch eingestuft wurden, aber nicht der jüdischen Religion angehörten, konnten zumindest für die Zeit vor 1935 nicht identifiziert werden.

⁵ Eigentlich hätten diese Akten schon längst im Stadtarchiv Bamberg liegen sollen. In Rücksprache mit dem Leiter des Archivs durften wir diese Akten für die Dauer des Seminars an der Schule behalten.

Biographie einer ehemaligen Schülerin zum Thema haben und die jeweilige Schülerakte gab erste Einblicke. Zum anderen war es uns wichtig, dass wir uns gemeinsam mit den Schülerinnen⁶ der Frage stellen, warum wir uns überhaupt die Arbeit machen, den verschütteten Geschichten der jüdischen Schülerinnen nachzugehen. Wozu erinnern wir und welche Konsequenzen hat diese Erinnerungsarbeit für unser eigenes Leben, für unsere Schule und für die Gesellschaft?

Aus didaktischer Perspektive ging es uns darum, ein Geschichtsbewusstsein zu schaffen, indem den Schülerinnen durch die Beschäftigung mit der Biographie einer Schülerin ihres Alters sowie ihrer Schule ein Zugang ermöglicht wird, Zeit als Dimension zu begreifen, die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Blick hat, das heißt Entwicklungslinien und deren Auswirkungen bis heute zu erfassen. Sie sollten durch den Erwerb von Sach-, Methoden- und Urteilskompetenz in die Lage versetzt werden, ihre Ergebnisse reflektiert und kritisch zu hinterfragen. Durch die intensive Beschäftigung und Auswertung von Quellenmaterial sollten die Schülerinnen erkennen, dass Geschichte immer multiperspektivisch ausgelegt ist. Es waren ja nicht nur Schülerakten, sondern auch weiteres Quellenmaterial in Form von Briefen oder Bildern vorhanden. Auch die Möglichkeit mit ehemaligen Schülerinnen oder Zeitzeugen zu sprechen, hat sich ergeben. Letztlich ist mit dem Schreiben der Biographie ein vielschichtiger Prozess der Narration⁷ verbunden, der dazu führt, dass historische Inhalte stärker, differenzierter und nachhaltiger verarbeitet werden.⁸

In der ersten Phase des Seminars spielte v. a. die Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten sowie eine inhaltliche Aufarbeitung bzw. Vertiefung der relevanten religiösen und historischen Themen eine wichtige Rolle. Daneben ging es um technische und organisatorische Fragen, wie eine solche Biographie gelingen kann.

⁶ Das Eichendorff-Gymnasium ist bis heute eine Mädchenschule geblieben.

⁷ Vgl. Kompetenzorientierung im Fach Geschichte des Lehrplan-Plus: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/geschichte> [04.03.2019].

⁸ Vgl hierzu auch Punkt 5 Resumé.

2.1 Wissenschaftliches Arbeiten

Wir erstellten auf Grundlage der Vorschläge des ISB⁹ ein Jahreskonzept, das alle notwendigen Bausteine und Arbeitsschritte enthielt. Es war uns ein Anliegen, die Schülerinnen möglichst schnell an die Arbeit im Archiv heranzuführen. Dazu organisierten wir zuerst eine Führung im Archiv, bei der sie nicht nur das Archiv mit seinen Besonderheiten kennenlernen, sondern gleich erste Recherchen machen konnten. Dies ist insofern wichtig, als hier bei den meisten Schülerinnen eine Hemmschwelle vorhanden ist, die man abbauen kann, wenn man sich vor Ort mit den Möglichkeiten der Recherche und des Ausleihens vertraut macht.

Daneben war es elementar, möglichst schnell das Lesen der Sütterlinschrift zu erlernen, da gerade auch die Schülerakten in dieser Schrift geschrieben sind und diese die erste Grundlage für die Arbeit boten. Allerdings hat es sich hier gezeigt, dass es nicht ausreicht, in den Seminarsitzungen dies anhand von ausgewählten Lesetexten zu üben, weil so manche Handschrift in den Quellen deutlich schwerer zu entziffern ist. Es wäre sinnvoller gewesen, gleich an den Schülerakten zu üben.

Des Weiteren sollten die Schülerinnen in die Literatursuche eingeführt werden. Hierzu bietet die Universitätsbibliothek Bamberg ein hervorragendes Angebot für Schülerinnen und Schüler an. Es macht Sinn, frühzeitig zwei Termine zu vereinbaren und im Vorfeld gemeinsam mit den Schülern online den Bibliotheksausweis zu beantragen.

Weitere Schritte des wissenschaftlichen Arbeitens sind dem beigefügten Übersichtsplan zu entnehmen.

2.2 Historische und religiöse Kontextualisierung der Biographien

Um den Seminarteilnehmerinnen die Einordnung der Biographien in den gesellschaftlichen, politischen, religiösen und schulischen Kontext der damaligen Zeit zu erleichtern, haben wir ein darauf abgestimmtes inhaltliches Seminarprogramm entworfen.

Die historische Kontextualisierung beinhaltet v. a. die Verfolgung der Juden im »Dritten Reich« (Hetze und Terror, die Nürnberger Gesetze und ihre Anwendung, die systematische Eingrenzung des Lebensraums

⁹ Vgl. Internetseite des ISB: <http://www.oberstufenseminare.bayern.de/w-seminar/beraten/organisatorische-planung/> [23.02.2019].

und der Bewegungsfreiheit und die Massenvernichtung) sowie eine Begriffsbestimmung von Antisemitismus und Antijudaismus. Den schulischen Kontext beleuchteten die Themen »Schule im Dritten Reich« sowie »Das Eichendorff-Gymnasium als Höhere Töchterchule«. Für die religiöse Situation standen die jüdischen Strömungen der Orthodoxie, des liberalen sowie des konservativen Judentums im Fokus, jeweils mit einem Blick auf die Situation von Jüdinnen und Juden in Bamberg und Deutschland in den 1920er und 30er Jahren. Die Frage nach einer jüdischen Identität und der Assimilation des Judentums Ende des 19. / Anfang des 20. Jahrhunderts führte zu einem genaueren Blick auf die Situation in Deutschland. Dabei spielte auch der *Centralverein deutscher Bürger jüdischen Glaubens* für Bamberg eine zentrale Rolle. Auch der Zionismus, der in Bamberg v. a. durch Jugendorganisationen präsent war, wurde thematisiert. Die Beschäftigung mit Fragen zum jüdischen Haushalt und den Festen zum Jahres- und Lebenskreis sollte den Blick für den innerfamiliären Bereich schärfen. Bei diesem Fragenkomplex sollte v. a. offensichtlich werden, wie unterschiedlich Judentum gelebt wurde und wird und wie unterschiedlich die Frage »Was bedeutet jüdisch sein?« beantwortet werden kann. Neu war einigen Schülerinnen, dass die nationalsozialistische rassistische Definition von »jüdisch sein« in den sog. Rassegesetzen eine von außen oktroyierte Festlegung war, die Menschen zu Juden machte, die sich selbst nicht so verstanden und auf der anderen Seite jüdischen Deutschen untersagte, sich als Deutsche zu verstehen.

Um die Inhalte mit Leben zu füllen, haben die Teilnehmerinnen eine Führung durch das »jüdische« Bamberg erhalten, die vielen die Augen öffnete, dass Geschichte dort stattfand, wo wir heute in Cafés sitzen, einkaufen gehen oder einfach vorbeilaufen – ohne zu wissen, wie viele unsichtbare Erinnerungsorte der jüdischen Geschichte es in der Stadt gibt. Ein Besuch des *Erev-Schabbat*-Gottesdienstes der Israelitischen Kultusgemeinde in Bamberg mit anschließendem *Kiddusch* sowie eine Synagogenführung hatten das Ziel, auch kennenzulernen, wie Menschen jüdischen Glaubens heute in Bamberg leben.

Die Situation in der Bachschule ab 1933 wurde in einer Gruppenarbeit analysiert, die auf einer Bearbeitung des Abschnitts »Die Schule im Jahre des Aufbruchs der Nation. Schulfeiern und Schulschluß« aus dem Jahresbericht 1933/34 beruhte, der folgendermaßen beginnt:

»Das abgelaufene Schuljahr stand als erstes Jahr des Dritten Reiches nicht bloß durch besondere Schulmaßnahmen, wie Lehrgang ›Aufbruch der Nation‹, Aufsätze und Prüfungsarbeiten über das Gedankengut des neuen Staates und der nationalsozialistischen Bewegung, Durchdringung des gesamten Unterrichts mit dem neuen deutschen Geist (Volk, Rasse, Vaterland, Gott, Führertum, Wehrhaftigkeit, Opfersinn), sondern auch mit seinem äußeren festlichen Rahmen, mit seinen zahlreichen Schulfeiern ganz im Banne und Zeichen der nationalsozialistischen Volkwerdung. Mächtig fluteten die Wogen des politischen Geschehens, des staatlichen und völkischen Lebens herein in die Schule.«¹⁰

Die an der Schule begangenen Feste (angefangen bei Hitlers Geburtstag im April über das Reichserntedankfest bis zum Tag der sog. Machtergreifung, um nur ein paar zu nennen) wurden im Seminar zusammen mit den jüdischen und christlichen Jahresfesten in einen Jahreskreis gelegt und vorgestellt. Dieser Jahreskreis wurde mit den im Schuljahr 1932/33 gefeierten Festen verglichen, die in etwa den gegenwärtig begangenen entsprechen. Die Durchdringung des schulischen Alltags durch die NS-Ideologie gleich zu Beginn des Regimes wurde so offensichtlich.

2.3 Reflexionsebene Erinnerungskultur

Das ganze Seminar über begleitete uns die Frage nach dem »Wozu« unseres Tuns. Als Einstieg diente das Webprojekt »#uploading holocaust«¹¹. Dieses nähert sich der Frage »Wie geht Erinnern heute?« »durch eine Kombination aus Video-Material und interaktivem Fragebogen.«¹² Auf dieser Plattform haben die Schülerinnen gesehen, wie israelische Schülerinnen und Schüler die Erinnerung an den Holocaust wachhalten. Die Umfrage auf dieser Internetseite lädt zum Nachdenken darüber ein, wie man selbst mit dem Holocaust-Gedenken umgeht und umgehen will.

Immer wieder fügten wir kurze Reflexionseinheiten ein und sprachen sehr gezielt im Seminargespräch diese Ebene an. Im Sinne eines kritisch-reflexiven Geschichtsbewusstseins sollten die Schülerinnen sich die Biographien nicht einfach aneignen, sondern fragend erschließen und mit der Gegenwart verknüpfen.

¹⁰ Schübel (1934, 17).

¹¹ Uploading_Holocaust: Wie geht erinnern heute? Deine Meinung zählt!: <http://www.uploading-holocaust.com/#screen/start> [04.03.2019].

¹² Gebrüder Beetz Filmproduktion Berlin GmbH & Co.KG: Das Webprojekt: <http://uploading-holocaust.com/page/project> [04.03.2019].

2.4 Leistungserhebung

Bei der Planung musste auch die Frage nach der Form der Leistungserhebungen geklärt werden. In den Semestern 11/1 und 11/2 werden jeweils zwei Kleine Leistungsnachweise eingefordert. Grundlage der Auswahl boten die Vorschläge des ISB Bayern.

Wir entschieden uns im Semester 11/1 für Referate und Protokolle. Da es sich in dieser Phase des Seminars um die Erarbeitung des Rahmenthemas handelte, hielten wir Referate zu geschichtlichen und religiösen Themen¹³ für sinnvoll, da hiermit eine fachliche Grundlage gelegt wird. Bei der Themenwahl würden wir in Zukunft noch stärker regionale Fragestellungen einbeziehen. Gleichzeitig haben die Protokolle den Vorteil, dass sich die Protokollantinnen mit den Inhalten noch einmal auseinandersetzen müssen und diese für alle nachlesbar aufgeschrieben werden.

Das Abprüfen der Sütterlinschrift stand als Form der Leistungserhebung in 11/2 an, so dass wir sicherstellen konnten, dass diese für das Quellenstudium notwendige Fertigkeit von allen beherrscht wird. Der Test fiel sehr gut aus und gab damit auch den Schülerinnen eine gewisse Sicherheit.

Schließlich bewerteten wir noch ein Portfolio, das von der ersten Stunde bis zur Abgabe kurz vor Notenschluss geführt werden sollte. Die Bewertungskriterien legten wir zu Beginn offen. Auch hier sind auf der Webseite des ISB gut einsetzbare Bögen zu finden. Das Portfolio zeigt z. B. den Arbeitsfortschritt, auftretende Probleme und sich neu ergebende Fragestellungen auf, die dann Grundlage der Einzelgespräche waren. Daneben sollten die Schülerinnen die Seminarsitzungen regelmäßig reflektieren¹⁴. Bezüglich dieser Methode gab es positives Feedback von Seiten der Schülerinnen.

¹³ Siehe 2.2 Historische und religiöse Kontextualisierung der Biographien.

¹⁴ Zur Reflexion einer jeden Seminarsitzung im Nachgang in Einzelarbeit wurden den Schülerinnen folgende Fragen mit auf den Weg gegeben, die sie auf die Themenbereiche »Meine Brücke zu der Schülerin, an deren Biographie ich arbeite«, »Wozu und wie will ich der Shoa gedenken?«, »Erkenntnisse aus dem Bereich Religion im Blick auf meine W-Seminararbeit«, »Erkenntnisse aus dem Bereich Geschichte im Blick auf meine Arbeit« (sofern sie in der jeweiligen Sitzung vorkamen) beziehen konnten: Was haben wir gemacht? Was hat dies bei mir ausgelöst? Was will ich tun?/Welche Fragen sind bei mir aufgetaucht?

Halb-jahre	Mo-nate	Tätigkeit der Schülerinnen und Lehrkräfte	geplante For-men der Leistungserhebung
11/1	Sept. – Dez.	<ul style="list-style-type: none"> • Besuch der Ausstellung »Jüdisches in Bamberg«, Stadtrundgang: Jüdisches Bamberg – Spuren und Brauchtum • Schulung im Lesen der Sütterlinschrift • Umgang mit historischen Quellen • Theoretisches und praktisches Kennenlernen jüdischen Glaubens und jüdischer Identität (Seminar und Besuch eines Synagogengottesdienstes und Gespräch) • Vertiefen der Kenntnisse zur Verfolgung der Juden im Dritten Reich und dem Holocaust • Archivrecherche: Besuch des Stadtarchivs Bamberg 	Kurzreferate Protokoll
	Jan. – Feb.	<ul style="list-style-type: none"> • Literaturrecherche: Besuch der Universitätsbibliothek (2 Veranstaltungen) • Wissenschaftliches Arbeiten (1): Erstellen eines Quellen- und Literaturverzeichnisses • Wissenschaftliches Arbeiten (2): Erstellen einer Arbeitsgliederung für die Seminararbeit, Zitieren und Fußnoten 	
11/2	März – April	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenständige Recherche und individuelle Beratungsgespräche • Erstellen eines Lebenslaufs und sukzessives Weiterführen des Lebenslaufs 	Test Sütterlinschrift
	Mai – Juli	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenständige Recherche und individuelle Beratungsgespräche 	Portfolio

		<ul style="list-style-type: none"> • Abgabe des ersten Textentwurfs mit Gliederung 	
12/1	Sept. – Nov.	<ul style="list-style-type: none"> • Eigentätigkeit der Schüler: Schreiben der Arbeit, Begleitung und Beratung durch die Lehrkraft • Einarbeitung der letzten Korrekturen, Nachrecherchen • Letzte Korrekturen, Textfreigabe 	Seminararbeit
	Dez. – Jan.	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellen der Ergebnisse 	Präsentation

Abb. 1: Übersichtsplan des W-Seminars

3 Biographiearbeit

3.1 Vorkenntnisse durch BLLV-Projekt

Ich¹⁵ konnte bereits im Vorfeld durch ein W-Seminar mit dem Titel »Menschen aus Bamberg und Umgebung als Opfer der Nationalsozialisten« in Zusammenarbeit mit dem BLLV und dem Dachauer Forum¹⁶ Erfahrung im Bereich Archiv- und Biographiearbeit sammeln, auf die wir in diesem Seminar zurückgreifen konnten. Bei diesem Projekt erarbeiten Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines W-Seminars Biographien über ehemalige Dachau-Häftlinge bzw. über jüdische Lehrerinnen oder Lehrer in Bayern während des Nationalsozialismus und erstellen ein Gedächtnisblatt.

Für die Zusammenarbeit mit den Verantwortlichen dieses Projekts, v.a. mit Frau Gerhardus, war ich sehr dankbar, da ich mich so an die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern im Archiv herantraute. Wir besuchten Workshops nicht nur zur Archiv-, sondern auch zur Gedenkstättenarbeit und zum Umgang mit Zeitzeugen. Auch die hierfür notwendige rechtliche Basis wurde aufgezeigt. Des Weiteren bekamen wir Unterstützung beim Schreiben von Biographien und bei der Ausgestaltung des Layouts für die Gedächtnisblätter. Hier stand weniger die Frage nach dem Wozu der Erinnerungskultur im Vordergrund als das »praktische Arbeiten« an den Biographien.

¹⁵ Gymnasiallehrerin für Geschichte, Geographie und Deutsch (A. F.).

¹⁶ Projekt Gedächtnisbuch, Trägerkreis: <https://www.gedaechtnisbuch.org/wir-ueberuns/traegerkreis/> [23.02.2019].

Die Gedächtnisblätter, die neben den wissenschaftlichen Arbeiten entstanden sind, können in der Gedächtniskirche der KZ-Gedenkstätte Dachau und auf der Homepage des BLLV¹⁷ eingesehen werden und sind somit ein wichtiges Element der Erinnerungskultur.¹⁸

3.2 Vorrecherche

Um den Teilnehmerinnen eine möglichst gute Aktenlage für ihre Schülerin mit auf den Weg zu geben, haben wir zu den 40 Namen aus den Jahresberichten in der einschlägigen Literatur¹⁹ zu jüdischem Leben in Bamberg in den 30er Jahren sowie im Stadtarchiv vorrecherchiert. Aufgrund dieser Recherche haben wir dreizehn Namen ausgewählt. Ein Glücksgriff war, dass bereits in den 90er Jahren Frau Karin Mistele zu vielen Bamberger Jüdinnen und Juden, die die *Shoa* überlebt hatten, brieflich Kontakt aufgenommen und Fragebögen an sie verschickt hatte. Viele Antworten fanden sich in den Akten des Stadtarchivs.

Da es trotz der Vorrecherche unsicher blieb, ob das vorhandene Material über die einzelnen Schülerinnen für eine Biographie im Rahmen einer W-Seminararbeit reichen würde, haben wir zusätzlich im Vorfeld optionale Erweiterungsthemen überlegt, die eng mit der jeweiligen Biographie verwoben waren. Judith Schapiro z. B. war in ihrer Jugend in Bamberg Mitglied im zionistischen Jugendbund *Habonim*²⁰ und emigrierte in einen Kibbuz nach Israel, in dem sie heute noch lebt. Dieser Arbeit wiesen wir als Zusatzthema das Thema »Zionismus« zu. Im Haus des Vaters von Rita Rabbi existierte ein chassidischer *Minjan*²¹ – so entstand das Zusatzthema »Chassidismus«.

¹⁷ Biographie Justin Fränklin: <https://www.bllv.de/projekte/geschichte-bewahren/erinnerungsarbeit/lehrerBiographien/justin-fraenkel/> [23.02.2019].

¹⁸ In Bamberg selbst besteht die Möglichkeit, sich die Gedächtnisblätter kopiert in Buchform in der Ausstellung »Jüdisches in Bamberg« im Historischen Museum anzusehen. So werden sie einem breiteren und interessierten Publikum zugänglich gemacht. Vgl. <https://museum.bamberg.de/ausstellungen/ausstellungsdetail/news/juedisches-in-bamberg/> [23.02.2019].

¹⁹ Deusel; Beisbart; Fichtl (2010); Fichtl; Link; May; Schaible (1998); Loebel (1999); Mistele (1988).

²⁰ StABa, D2069+37, Fragebogen Karin Mistele.

²¹ Vgl. Loebel (1999, 46).

3.3 Erste Begegnung mit der »eigenen Schülerin«

Vor dem Hintergrund unserer Vorrecherchen stellte sich nun die Frage, wie die Zuordnung der Biographien ablaufen soll. Denn uns war wichtig, dass die Schülerinnen möglichst bald mit »ihrer Schülerin« in Kontakt kommen. Hierfür baten wir sie nach einer kurzen Vorstellung der zu recherchierenden Personen, sich um mindestens drei Schülerinnen schriftlich »zu bewerben«, indem sie Kriterien formulieren, die ihnen im Zusammenhang mit der Biographie wichtig sind. Als Kriterien wurden z. B. »Leben im Untergrund«, »Überleben der NS-Zeit durch Verlassen der Heimat«, »Interview von Zeitzeugen oder Angehörigen«, »Kindertransporte«, »Deportation nach Auschwitz« genannt. Dieses Verfahren hat sich sehr gut bewährt, da die Schülerinnen in den Entscheidungsprozess einbezogen wurden und ihre Interessen berücksichtigt werden konnten.

Die erste Begegnung mit der originalen Schülerakte fand im Rahmen von Filmaufnahmen des BLLV statt. Wir wurden angefragt, ob wir unser Projekt im Rahmen eines Films zum Thema »Erinnerungsarbeit« vorstellen wollen.²²

Es war interessant zu sehen, wie vorsichtig und neugierig die Schülerinnen in den Akten blätterten. Sie selbst sagen, dass es für sie ein ergreifender Moment gewesen sei. Die Originale wurden danach wieder eingesammelt, die Schülerinnen erhielten für ihre Arbeit eine Kopie.

3.4 Erarbeitung der Biographie

Für die konkrete Erarbeitungsphase gaben wir den Schülerinnen ein Raster an die Hand, in das sie chronologisch ihre Rechercheergebnisse, die Quellen- bzw. Literaturangaben sowie Probleme und weitere Fragestellungen eintragen sollten. Dies verschaffte den Schülerinnen einen Überblick und erleichterte das Schreiben der Arbeit. Die Recherche- und Biographiearbeit leisteten die Schülerinnen jenseits der Sitzungen, begleitet wurden sie in dieser Zeit v.a. durch Einzelgespräche mit einer der Seminarleiterinnen.

In diesen Einzelgesprächen hat sich sehr schnell gezeigt, wie motiviert, interessiert und v. a. engagiert die Schülerinnen an die Recherche

²² Der Film ist auf folgender Seite zu sehen: <https://www.bllv.de/projekte/geschichte-bewahren/erinnerungsarbeit/> [23.02.2019].

arbeit gingen und wie sich Puzzleteilchen für Puzzleteilchen eine Biographie herausbildete. Allerdings blieben Lücken, die bei einigen auch bis zum Schluss hin nicht geschlossen werden konnten. Wir konnten die Schülerinnen intensiv begleiten, da sie immer wieder das Gespräch gesucht haben, oft auch überglücklich, um uns zu berichten, dass sie z. B. eine wichtige Akte gefunden haben oder Kontakt zu einem Nachfahren herstellen konnten. Unsere Rolle war es, auf Grundlage unserer Erfahrung und unserer Kontakte immer wieder auch Impulse zu geben, wie man weiter auf Spurensuche gehen und die Rechercheergebnisse historisch und religiös kontextualisieren kann. Bei einer der jüdischen Schülerinnen spielte z. B. die Frage eine Rolle, wann im Jahr 1941 das Landwerk Neuendorf von einem Hachschara-Lager zu einem Zwangslager umfunktioniert wurde – denn nur so wäre zu klären, ob diese Schülerin »freiwillig« das Hachschara-Lager besuchte oder in ein Zwangslager verschleppt wurde. Des Weiteren unterstützten wir die Schülerinnen beim Schriftverkehr und bei rechtlichen Fragen. Die Schülerinnen, die Kontakt zu Nachfahren oder Bekannten ihrer Schülerin aufnahmen – in einem Fall besuchte eine Schülerin sogar die ehemalige Schülerin in Berlin – erhielten von uns eigens Tipps und Unterlagen für diese Gespräche.²³

4 Konkrete Erinnerungsarbeit

4.1 BLLV-Erinnerungsabend

Da die Erarbeitung von Biographien und damit verbunden die Spurensuche in Archiven bereits zwei Mal Thema von W-Seminaren unserer Schule war, die vom BLLV-Projekt »Erinnern« und dem »Gedächtnisbuch Dachau« unterstützt wurden, hat man unser Seminar im Februar 2018 nach München ins NS-Dokumentationszentrum eingeladen, um dort unsere Arbeit vor einem Fachpublikum zu präsentieren. Das Thema der Veranstaltung, die sich vorwiegend an Lehrkräfte richtete, war »Erinnern«. Bei der anschließenden Gedenkfeier wurde der bereits angesprochene Film »Aufstehen gegen das Vergessen und Unrecht. Erinnerungsarbeit an bayerischen Schulen« vorgeführt. Wir konnten vor dem Plenum

²³ Einführung in die Geschichte und Funktion der Oral History, Tipps für die Gesprächsführung im lebensgeschichtlichen Interview, Transkriptionsregeln, Erstellen eines Interviewprotokolls, Nutzungserklärung.

und anschließend an Informationstischen unsere Arbeit zeigen. Zum einen ergab sich hierbei die Gelegenheit auch andere Projekte kennen zu lernen und zu sehen, wie an anderer Stelle Erinnerungsarbeit geleistet wird, und zum anderen konnten die Schülerinnen Kontakte knüpfen, die für ihre weitere Arbeit hilfreich sein konnten.

4.2 Gedenken zum 9. November 1938

Noch im November des ersten Semesters 2018 wollten die Schülerinnen zum Gedenken an die Reichspogromnacht an »ihre« Schülerinnen erinnern und hierfür in der Schule ein Zeichen setzen. Nach einer Durchsage und der Bitte an die Kolleginnen und Kollegen nach der Durchsage kurz mit ihren Klassen über den Gedenktag zu sprechen, positionierten sich die Schülerinnen sichtbar in den Pausen mit einem Stein, auf dem der Name ihrer jüdischen Schülerin stand, und einer schriftlichen Kurzbiographie im Foyer der Schule. Dies führte dazu, dass andere Schülerinnen auf sie zukamen und das Gespräch suchten.

Ein Jahr später konnten die Schülerinnen bereits eine Tafel mit erweiterten Biographien und Bildern ihrer Schülerinnen im Foyer präsentieren. Auch hier machte eine Durchsage auf das Gedenken aufmerksam. Am Abend nahmen einige Schülerinnen des Seminars an der Gedenkfeier der Stadt Bamberg und der Israelitischen Kultusgemeinde am Synagogenplatz teil. Sie stellten ihr Projekt vor, zeigten Bilder ihrer jüdischen Schülerinnen und gaben diesen durch Informationen zur jeweiligen Biographie eine Geschichte. Dabei unterstrichen sie den Wert von Erinnerungsarbeit, teilweise sehr persönlich. Für viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer war dies ein zentraler Beitrag des Abends, gerade weil die Jugendlichen damit zeigten, dass sich junge Menschen mit dieser Thematik auseinandersetzen.²⁴

4.3 Dankabend am 27. Januar 2019

Nach Abgabe und Präsentation der Arbeiten im Seminar gestalteten die Teilnehmerinnen einen Dank- und Erinnerungsabend an unserer Schule, bei dem alle Biographien in unterschiedlicher Länge vorgestellt

²⁴ Siehe Homepage der Schule: http://www.eg-bamberg.de/Startseite/Gedenken_9.pdf [Aufruf: 23.02.2019].

wurden. Es war den Teilnehmerinnen wichtig, all die Menschen einzuladen, die ihnen in irgendeiner Weise bei der Rechercharbeit behilflich gewesen waren. Die Teilnehmerinnen konzipierten einen beeindruckenden Abend mit Danksagung, Erinnerung an die jüdischen Schülerinnen und Auswirkungen ihrer Arbeit auf die Gegenwart. Es war ihnen von großer Bedeutung, dass ein Bilderrahmen mit Bildern von all ihren Schülerinnen an diesem Abend präsent war, vor dem für jede Schülerin eine Kerze angezündet war. Circa 70 Menschen sind der Einladung der Jugendlichen an diesem Abend gefolgt.



Abb. 2: Anzündung der Kerzen für die jüdischen Schülerinnen. Foto: Barbara Herbst.

5 Resumée

5.1 Biographiearbeit – das Einzelschicksal im Fokus

Am Anfang der W-Seminar-Arbeit stand die wissenschaftlich fundierte Analyse von Quellen, die in einem zweiten Schritt historisch und religiös kontextualisiert wurden. Doch allein das Auffinden der Quellen war eine Herausforderung. Die Rechercharbeit war aufwändig und anstrengend und wir als Seminarleiterinnen sind voller Bewunderung und Anerkennung für die mehr als überdurchschnittlich engagierte Arbeit unserer

Schülerinnen. Sie recherchierten nicht nur im Stadtarchiv Bamberg, sondern schickten Anfragen an Archive in München, Frankfurt, Berlin, Tel Aviv, Philadelphia, Yad Vashem, Auschwitz oder London. Neben den unmittelbaren Gesprächen mit den Schülerinnen konnten wir ihre Einschätzung zum Ablauf und Gehalt des Seminars auch in eigens angefertigten Evaluationsbögen erfassen. Die spannende Detektivarbeit machte vielen Spaß, verursachte aber auch so manchen Frust, wenn die Recherche wieder in eine Sackgasse führte. Bei einigen war es möglich, Verwandte oder Freunde zu der Schülerin zu befragen, zwei ehemalige jüdische Schülerinnen leben noch. So konnte eine Teilnehmerin sich mit »ihrer« Schülerin in Berlin treffen, eine andere mit »ihrer« in einem Kibbuz in Israel telefonieren. Eine Seminarteilnehmerin sagt dazu: »Für diese Gespräche sind wir ganz besonders dankbar, da sie immer auch Emotionen übermitteln können, die man durch bloße Akten nicht erfahren hätte.«²⁵ In einem zweiten Schritt ging es darum, die verschiedenen Quellen (Akten, Zeitzeugengespräche o. ä.) wissenschaftlich fundiert zu analysieren, die Wertigkeit verschiedener Quellen zu diskutieren und diese historisch und/oder religiös einzubetten.²⁶

Die für heutige Schülerinnen und Schüler relativ abstrakte Geschichte der NS-Zeit ist durch die Beschäftigung mit einem Einzelschicksal deutlich konkreter geworden:

»Die Ausmaße auf das Leben in allen Bereichen hat [sic] sich mir viel deutlicher gezeigt (...). Zu sehen wie die Schülerin die Zeit des Nationalsozialismus durch ihre Augen erlebt hat und wie stark ihr ganzes Leben dadurch beeinflusst und komplett verändert wurde. (durch persönliche Briefe)«²⁷.

Die systematische Eingrenzung des Lebensraums für jüdische Menschen seit Beginn der Diktatur konnte aus der Perspektive einer etwa gleichaltrigen Schülerin wahrgenommen werden und erhielt auf diese Weise eine individuelle Tiefenschärfe. »Es fühlte sich realer an, was damals passiert ist, da man echte Akten und Beweise selbst in der Hand hatte.«²⁸

Die 13 Präsentationen verschiedenster Biographien haben die Vielfalt jüdischen Lebens in der Welt vor dem Holocaust vor Augen geführt. Manche der Schülerinnen waren in unterschiedlichen Ausprägungen religiös

²⁵ Anna Dresen in der Begrüßungsrede zum Gedenk- und Dankesabend am 27.01.2019.

²⁶ Allein die wissenschaftliche Analyse und Kontextualisierung von Quellen verhindert »ihre Transformation in unhinterfragte historische Offenbarung«, Knigge (2010, 10).

²⁷ Rückmeldung einer Schülerin auf dem Evaluationsbogen.

²⁸ Rückmeldung einer Schülerin auf dem Evaluationsbogen.

erzogen worden, andere waren assimiliert. Eine Schülerin war zionistisch eingestellt, eine andere besuchte ein *Hachschara*-Lager, um nach Palästina auswandern zu können, weil die Flucht nach England nicht möglich war.

»Anstelle von immer wieder reproduzierten Klischeevorstellungen werden Juden innerhalb ihres eigenen Lebensentwurfs sichtbar, mit der Identität, die sie sich selbst gewählt haben und die aus ganz verschiedenen Bestandteilen zusammengesetzt ist – wie z. B. Religion, Kultur, Gesellschaft und Politik.«²⁹

Auch erinnern die jüdischen Schülerinnen, die der *Shoa* entkommen konnten, ihre Kindheit und Jugend in Bamberg sehr unterschiedlich. So erzählte eine der ehemaligen Schülerinnen, dass für sie Bamberg damals durch und durch antisemitisch war, während eine andere von einer weiterhin bestehenden Freundschaft mit einem »arischen« Kind berichtete. Durch die Präsentation der verschiedenen Biographien am Ende des Seminars konnte so wahrgenommen werden, dass Erinnerungen keinesfalls einheitlich sind und Erfahrungen sehr unterschiedlich sein, verarbeitet und gedeutet werden können.³⁰

Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch, dass die ehemaligen Schülerinnen nicht zu Objekten der Forschung wurden, sondern sie durch die Rekonstruktion der Biographie quasi selbst ihre Geschichte – oder was sich davon noch hat rekonstruieren lassen – erzählen konnten. Die heutigen Schülerinnen konnten so eine Brücke bauen zu »ihrer« ehemaligen Schülerin:

»Obwohl man eigentlich über eine wildfremde Person recherchiert, baut man mit der Zeit doch eine Bindung zu seiner Schülerin auf. Man hat Mitleid mit ihr, wenn ihr etwas Schlimmes passiert, und ist erleichtert, wenn sie letztendlich doch noch ein glückliches Leben in Frieden führen konnte.«³¹

Die Auseinandersetzung mit der Biographie einer ehemaligen Schülerin der eigenen Schule hat bei den heutigen Schülerinnen einen Prozess in Gang gesetzt. Sie haben sich mit einem Einzelschicksal beschäftigt, das sie berührt hat.

²⁹ Das pädagogische Konzept der Internationalen Schule für Holocaust-Studien: <https://www.yadvashem.org/de/education/about-school/pedagogic-concept.html> [03.03.2019].

³⁰ Vgl Knigge (2010, 10).

³¹ Anna Dresen in der Begrüßungsrede zum Gedenk- und Dankesabend am 27.01.2019.



Abb. 3: Präsentation einer der Biographien am 27. Januar 2019. Foto: Barbara Herbst.

5.2 Erinnern der Namen und Orte³²

Es ist den Teilnehmerinnen gelungen, den Namen aus den Jahresberichten ein Gesicht und eine Geschichte zu geben und ihnen damit ihre Individualität zurückzugeben, die – v. a. an unserer Schule – erinnert werden kann. Es war das erste Anliegen von uns als Seminarleiterinnen, gemäß Jes 56,6 den jüdischen Schülerinnen ein »Denkmal und einen Namen« (*Yad Vashem*) zu geben, weil es oft niemanden mehr gibt, der sich an sie erinnern könnte, aber auch, damit nicht vollendet wird, was die Mörder wollten: Die Juden und das Judentum auszulöschen. »Durch die Nennung von Namen und Lebensgeschichten sollen die Ermordeten des Naziregimes damit vor der Auslöschung aus dem Gedächtnis der Welt (>Gedächtnismord<) bewahrt werden.«³³ Rückblickend schreibt eine der Teilnehmerinnen: »Ich bin jetzt froh, so viel Zeit und Arbeit in die Recherche gesteckt zu haben, denn das ist das Mindeste, was wir für unsere Schülerinnen machen können, um sie in Erinnerung zu behalten.«³⁴ Eine andere hält diese Form der Erinnerung für bedeutsam, »da man so gegen das Vergessen ankämpft und verhindert, dass die Schülerin nur ›eine von vielen‹ ist.«³⁵

Zudem wurde die Geschichte der NS-Zeit in Bamberg verortet – die Häuser, in denen die Schülerinnen wohnten, stehen heute noch, vor einigen befinden sich Stolpersteine.

»Mir ist noch einmal bewusst geworden, dass auch in meiner Heimatstadt so schreckliche Ereignisse sich abgespielt haben. Wenn man im Geschichtsunterricht von den Verbrechen der Nationalsozialisten sprach, kam es mir immer relativ weit weg vor. Das hat sich jetzt geändert.«³⁶

Durch die Beschäftigung mit einer Biographie bekommen Orte in Bamberg auf einmal eine neue Bedeutung und werden zu Erinnerungsorten.

³² Anders als Knigge halten wir am Paradigma des Erinnerns fest. Auch wenn der Begriff im öffentlichen Diskurs entleert wurde und auch missbrauchbar ist, gelingt es durch ihn u. E. immer noch am besten, die Notwendigkeit auszudrücken, die Namen im Gedächtnis zu behalten. Vgl. Knigge (2010, 10–16).

³³ Das pädagogische Konzept der Internationalen Schule für Holocaust-Studien: <https://www.yadvashem.org/de/education/about-school/pedagogic-concept.html> [03.03.2019].

³⁴ Rückmeldung einer Schülerin auf dem Evaluationsbogen.

³⁵ Rückmeldung einer Schülerin auf dem Evaluationsbogen.

³⁶ Rückmeldung einer Schülerin auf dem Evaluationsbogen.

Aus den einzelnen Orten entsteht dann eine eigene Erinnerungslandschaft in Bamberg.



Abb. 4: Der Bilderrahmen mit den Fotos der jüdischen Schülerinnen am Abend des 27. Januar 2019. Foto: Barbara Herbst.

5.3 Erinnerungsarbeit

»Er versuchte mir eindringlich zu erklären, dass jede Frage eine Kraft besitzt, welche die Antwort nicht mehr enthält.«³⁷ Antworten geben Sicherheit, sie machen begreifbar, versuchen oft, dem Geschehenen nachträglich einen Sinn zu geben. Auschwitz wird für immer unverstänlich bleiben. »Auschwitz lässt sich nicht vermitteln, nicht ›lehren‹, nicht für unterrichtliche Zwecke ›elementarisieren‹.«³⁸ Dennoch müssen wir einen Weg finden, über Auschwitz zu reden, und die Erinnerung lebendig erhalten. In diesem Sinn sollten die heutigen Schülerinnen sensibilisiert werden für die Leiden der jüdischen Schülerinnen, das passive Zuschauen vieler ihrer Mitschülerinnen und Bamberger Nachbarn und Bürger sowie für die Herrschaftsinstrumente der Nationalsozialisten.³⁹ Dabei war es uns wichtig, dass wir uns die Geschichten der jüdischen Schülerinnen nicht aneignen, uns nicht einfach nicht mit ihnen identifizieren oder sie emotionalisieren. Statt einer vorschnellen und glatten Aneignung muss es darum gehen, Fragen zu stellen, die wieder neue Fragen eröffnen und einen immer wieder selbst ins Fragen bringen. Denn der so Fragende weiß, dass er das Erfragte nie ganz erfassen wird, dass vieles offen bleiben wird. Empathie wird gefährlich falsch verstanden, wenn versucht wird, so zu empfinden, wie die Menschen damals empfunden haben mögen.

»Nur, wenn wir uns an die Vergangenheit erinnern, haben wir die Kraft, die Zukunft zu gestalten.«⁴⁰, schreibt Elie Wiesel. Es war uns wichtig, während des ganzen Seminars eine Metaebene der Reflexion mitlaufen zu lassen, die Schülerinnen an verschiedenen Stellen immer wieder sich fragen zu lassen, wozu sie diese (anstrengende) Arbeit auf sich nehmen, welche Konsequenzen diese Arbeit für unsere Schule, unsere Gesellschaft und unser eigenes Leben hat. Ein Gedankenspiel einer Schülerin zum Ende ihrer Präsentation hat hierzu sehr beeindruckt:

»Wir haben in den letzten Wochen 15-minütige Abschlusspräsentationen über die Biographien unserer Schülerinnen gehalten. Würde man den gleichen Vortrag über alle jüdischen Menschen, die während der NS-Zeit ermordet wurden, halten,

³⁷ Wiesel (1996, 19).

³⁸ Boschki (2001, 223).

³⁹ Vgl. Boschki (2001, 219).

⁴⁰ Boschki, Reinhold (o. A.): M7 Ein Quelle der Hoffnung finden: Aussagen von Elie Wiesel. Verfügbar unter <https://www.nostra-aetate.uni-bonn.de/elie-wiesel/paedagogische-impulse/m7-eine-quelle-der-hoffnung-finden> [05.03.2019].

so würde man insgesamt 1,5 Millionen Stunden brauchen. Nur zur besseren Vorstellung: das sind 62 500 Tage oder 178 Jahre. Wir sehen: der Holocaust ist doch mehr als nur ein ›Vogelschiss in tausend Jahren deutscher Geschichte‹⁴¹«⁴².

Eine andere Schülerin hatte Zeitungsüberschriften gesammelt, die den aktuell wieder ansteigenden Antisemitismus und die Fremdenfeindlichkeit in Deutschland zum Thema hatten. Dies machte allen unmittelbar klar, warum diese Arbeit heute dringlicher ist denn je. Durch die Auseinandersetzung mit der historischen Situation ist klar geworden, dass wir heute die Verantwortung und damit Handlungsoptionen haben, unsere Gegenwart zu gestalten mit »konkreter Empathie und uneingeschränkter Mitmenschlichkeit, verstanden als Bewahrung der Grundsolidarität mit dem Menschen als Mensch.«⁴³

Im Laufe des Seminars haben wir bemerkt, dass die Arbeit bei unseren Teilnehmerinnen einen Prozess in Gang gesetzt hat, der sie über die Bedeutung der Erinnerungsarbeit noch einmal ganz neu hat nachdenken lassen. Sie haben an einer konkreten Biographie sehen können, wie sich Ausgrenzung, Anfeindung und Verfolgung im Leben eines Menschen auswirken. Das hat uns zur Überzeugung gebracht, dass – neben der Erinnerung der Namen und Geschichten – das Entscheidende des W-Seminars dieser *Prozess* war, der in den Schülerinnen etwas bewirkt hat, was sich auf ihren Umgang mit Menschen auswirken wird. Neue Wege in der Erinnerungsarbeit zu beschreiten würde für uns nun bedeuten zu fragen, wie ein solcher Prozess des Fragens und Sensibilisierens in Gang gesetzt werden kann. Der Besitz der Biographien oder das errichtete Denkmal allein werden wenig verändern. Der Name und das Leben der jeweiligen jüdischen Schülerin hingegen wird von unseren Schülerinnen nicht vergessen werden.

⁴¹ Der AfD-Fraktionsvorsitzende Alexander Gauland hatte auf dem Bundeskongress der AfD-Nachwuchsorganisation Junge Alternative gesagt: «Hitler und die Nazis sind nur ein Vogelschiss in über 1.000 Jahren erfolgreicher deutscher Geschichte.» und damit parteiübergreifend heftige Kritik ausgelöst, vgl Steffen, Tilman (04.06.2018): Ein bisschen Widerstand. Verfügbar unter www.zeit.de/politik/deutschland/2018-06/afd-alexander-gauland-vogelschiss-ns-zeit-hitler-junge-alternative [04.03.2019].

⁴² Rebecca Lennartz am Ende der Präsentation ihrer W-Seminar-Arbeit, aufgegriffen von Anna Dresen in der Begrüßung zum Dank- und Erinnerungsabend am 27.01.2019.

⁴³ Knigge (2010, 16).

5.4 Wie es weiter geht...

Wir freuen uns sehr, dass für das kommende Schuljahr ein weiteres W-Seminar gewählt wurde und so wieder ca. 14 Teilnehmerinnen den Namen von genauso vielen ehemaligen jüdischen Schülerinnen eine Geschichte und ein Gesicht geben werden. Hinzunehmen werden wir diesmal auch die Biographie des damaligen Schulleiters, um die Täterperspektive präziser zu machen.

Die Teilnehmerinnen des ersten W-Seminars selbst hatten viele gute Ideen⁴⁴, wie die Erinnerungsarbeit an unserer Schule weitergehen kann:

- Es könnte ein Wahlunterricht angeboten werden, bei dem eine Biographie recherchiert werden kann.
- Möglichst viele sollen die Seminararbeiten lesen, vielleicht ist es möglich, im Geschichtsunterricht mit ihnen zu arbeiten.
- Die Erinnerung an die sog. Reichspogromnacht soll fortgesetzt werden.
- Es könnte einen Tag im Schuljahr geben, an dem die Geschichten der jüdischen Schülerinnen erzählt werden.

Es wird weitergehen und unser Ziel ist es, Erinnerungsarbeit mit ihren Auswirkungen für die Gegenwart als einen lebendigen Bestandteil des Schullebens die Arbeit an der Schule durchdringen zu lassen. Wir sind auf der Suche nach neuen Wegen – in einer Zeit, in der die Zeitzeugen immer weniger werden. Wichtig ist es uns geworden, Prozesse in Gang zu setzen, die Menschen ins Fragen bringen. Und wichtig bleibt es uns, die Namen und Geschichten unserer ehemaligen jüdischen Schülerinnen zu erinnern, damit sie nicht vergessen werden. Auf die Suche begeben wir uns gemeinsam mit unseren Schülerinnen...

Literatur

Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV): Justin Fränkel (1896 bis 1984). Verfügbar unter <https://www.bllv.de/projekte/geschichte-bewahren/erinnerungsarbeit/lehrerBiographien/justin-fraenkel/> [23.02.2019].

Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV): Erinnern – ein Geschichtsprojekt des BLLV. Verfügbar unter <https://www.bllv.de/projekte/geschichte-bewahren/erinnerungsarbeit/> [23.02.2019].

⁴⁴ Rückmeldungen auf dem Evaluationsbogen.

- Boschki, Reinhold (2001): Erinnerung und Identität. Die Botschaft eines Überlebenden als Initial für religiöses und ethisches Lernen nach Auschwitz. In: *Von Gott reden im Land der Täter. Theologische Stimmen der dritten Generation seit der Shoa* [1. Aufl.]. hg. v. Katharina von Kellenbach; Björn Krondorfer; Norbert Reck, 211–226. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Boschki, Reinhold (o. A.): M7 Ein Quelle der Hoffnung finden: Aussagen von Elie Wiesel. Verfügbar unter <https://www.nostra-aetate.uni-bonn.de/elie-wiesel/paedagogische-impulse/m7-eine-quelle-der-hoffnung-finden> [05.03.2019].
- Dachauer Forum – Katholische Erwachsenenbildung e. V.: Trägerkreis. Verfügbar unter <https://www.gedaechtnisbuch.org/wir-ueber-uns/traegerkreis/> [23.02.2019].
- Deusel, Antje Yael; Beisbart, Ortwin; Fichtl, Franz (2010): Gedenkbuch der jüdischen Bürger Bambergs. Opfer des nationalsozialistischen Terrors 1933-1945. Bamberg: opus. Verfügbar unter <https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/221> [03.03.2019].
- Eichendorff-Gymnasium Bamberg: Gedenken 9.11.2018. Verfügbar unter http://www.eg-bamberg.de/Startseite/Gedenken_9.pdf [23.02.2019].
- Fichtl, Franz; Link, Stephan; May, Herbert; Schaible, Sylvia (1998): »Bambergs Wirtschaft judenfrei«. Die Verdrängung der jüdischen Geschäftsleute in den Jahren 1933 bis 1939. 1. Aufl. Bamberg: Colibri Verlag.
- Gebrüder Beetz Filmproduktion Berlin GmbH & Co.KG: Das Webprojekt. Verfügbar unter <http://uploading-holocaust.com/page/project> [04.03.2019].
- Knigge, Volkhard (2010): Zur Zukunft der Erinnerung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 25(26), 10–16.
- Loebl, Herbert (1999): Juden in Bamberg. Die Jahrzehnte vor dem Holocaust. 2. Aufl. Bamberg: Verlag Fränkischer Tag.
- Mistele, Karl H. (1988): Das Ende einer Gemeinde. Juden in Bamberg 1930-1942. 1. Aufl. Bamberg: Selbstverlag der Stadt Bamberg.
- Schübel, Georg (1934): Stadtlyzeum Bamberg mit Realgymnasium und Einklassiger Frauenschule. Jahresbericht Schuljahr 1933/34 (54. Schuljahr), 1. Aufl. Bamberg: Buchdruckerei Alban Döbele.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB): Evangelische Religionslehre. Verfügbar unter www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26239 [03.03.2019].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB): Fachprofil Geschichte. Verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/geschichte> [04.03.2019].

- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB): Organisatorische Planung. Verfügbar unter <http://www.oberstufenseminare.bayern.de/w-seminar/beraten/organisatorische-planung/> [23.02.2019].
- Stadtarchiv Bamberg: D2069+37, Fragebogen Karin Mistele.
- Stadtverwaltung Bamberg: Jüdisches in Bamberg. Verfügbar unter <https://museum.bamberg.de/ausstellungen/ausstellungsdetail/news/juedisches-in-bamberg/> [23.02.2019].
- Steffen, Tilman (04.06.2018): Ein bisschen Widerstand. Verfügbar unter www.zeit.de/politik/deutschland/2018-06/afd-alexander-gauland-vogelschissns-zeit-hitler-junge-alternative [04.03.2019].
- Wiesel, Elie (1996): Die Nacht. 1. Aufl. Freiburg i. Br.: Herder Verlag.
- Yad Vashem. The World Holocaust Remembrance Center: Das pädagogische Konzept der Internationalen Schule für Holocaust-Studien. Verfügbar unter <https://www.yadvashem.org/de/education/about-school/pedagogic-concept.html> [03.03.2019].

Das Schulmuseum in der DDR

Mehr als verstaubte Sammlungen?

Karolin Gloy

1 Einleitung

Museen sind für jedermann Teil des kulturellen Stadtbildes, bedürfen aber insbesondere bei der jüngeren Generation oftmals viel Überzeugungsarbeit durch Eltern oder Lehrerinnen und Lehrer, um aufgesucht zu werden. Was wäre jedoch, wenn Schülerinnen und Schüler selbst ein Museum und eine Ausstellung in ihrer eigenen Schule konzipierten?

Diese Idee fand man bereits zu DDR-Zeiten nicht abwegig, griff sie auf und setzte sie mithilfe von engagierten Lehrkräften um. Wie das Ganze durchgeführt wurde und welche Potentiale sich für die Schule und die Schülerinnen und Schüler daraus ergaben, soll im Folgenden mithilfe von themenspezifischen Pädagogischen Lesungen¹ aufgezeigt werden.

Die Pädagogischen Lesungen (PL) waren dabei das Ergebnis eines staatlich ausgelobten Programmes zur Erstellung pädagogischen Materials von Lehrkräften für Lehrkräfte. Diese konnten ihre Erkenntnisse, die sie im Unterricht oder in ihrem Arbeitsumfeld über z. B. die Verwendung eines neuen Lehrplanes oder die Nutzung von regionalgeschichtlichem Material gewonnen hatten, schriftlich festhalten und am Zentralinstitut für Lehrerbildung (ZIW) einreichen. Dort einem Auswahlgremium vorgelegt, konnten die eingereichten PL je nach Qualität abgelehnt oder akzeptiert werden und wurden in letzterem Falle »popularisiert«, d. h. u. a. in der Bibliothek für Lehrerbildung zur Ausleihe bereitgestellt, gesondert

¹ Die Pädagogischen Lesungen werden im weiteren Verlauf mit der Abkürzung PL verwendet werden.

herausgegeben oder auf jährlich stattfindenden staatlichen Weiterbildungsveranstaltungen vorge-»lesen« und diskutiert.²

Mithilfe der themenspezifischen PL des Geschichtsunterrichtes soll nun der Frage nachgegangen werden, inwiefern fakultative und außerunterrichtliche Kurse zu DDR-Zeiten trotz aller politisch-ideologischer Hintergründe ein geschichtsdidaktischer Ideengeber für die Beschreitung neuer Unterrichtskonzepte sein könnten. Dabei wird zuerst geklärt, welche Ziele insbesondere der Geschichtsunterricht und damit auch die außerunterrichtlichen historischen Kurse verfolgten. Anschließend wird eine Einrichtung, die mithilfe dieser Kurse erarbeitet wurde, kurz vorgestellt – das Schulmuseum. Dessen Besonderheiten wird nachgegangen und seine Inhalte und Potentiale mithilfe des archivarischen Materials der PL erschlossen.

2 Ziele und Aufgaben des Geschichtsunterrichts in der DDR

Da auch die Schulbildung, dem historischen Materialismus verpflichtet, sich und seine Inhalte, wie Hans-Dieter Schmid anmerkte, legitimierte, bestimmte der Fortschrittsgedanke den Geschichtsunterricht.³ Gesellschaftliche, politische sowie historische Entwicklung – alle drei Bereiche waren nur schwer voneinander zu trennen und beeinflussten sich gegenseitig, so dass die DDR-Schule vermutlich inhaltlich kaum davon absehen konnte, einen dieser drei Bereiche auszulassen.⁴ Die in dem Lehrwerk »Methodik Geschichtsunterricht« angeführten Funktionen hoben ebenso die Untrennbarkeit von Politik – Gesellschaft – Geschichte bei der Ausbildung von »sozialistische[n] Persönlichkeit[en]«⁵ hervor. Dass die »persönlichkeitsbildende Funktion historischer Bildung«⁶ als erste unter den »Ziele[n] und Aufgaben des Geschichtsunterrichts in der sozialistischen Oberschule der DDR«⁷ zu finden ist, unterstreicht ihre Bedeutung zu

² Vgl. Koch et al. (2019, 12f).

³ Vgl. Schmid (1979, 80f).

⁴ Vgl. Schmid (1979, 77–83).

⁵ Schmid (1979, 81)

⁶ Gentner und Kruppa (1975, 13).

⁷ Gentner und Kruppa (1975, 13).

sätzlich. Das Ministerium für Volksbildung attestierte dem Unterricht somit bei der Ausbildung des sozialistischen (Geschichts-)Bewusstseins der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Rolle:

»Der Geschichtsunterricht hat eine in hohem Maße ideologiebildende Funktion zu erfüllen. Er trägt entsprechend seinen fachspezifischen Potenzen und seiner weltanschaulichen Ausrichtung zur Herausbildung und Entwicklung des sozialistischen Bewusstseins der Kinder und Jugendlichen bei. Diese Funktion resultiert aus dem objektiven Zusammenhang zwischen Politik und Geschichte. Sie berührt das Verhältnis zwischen der Herausbildung und Entwicklung des sozialistischen Klassenbewusstseins und der Aneignung und Verallgemeinerung historischer Erkenntnisse, vor allem gewonnen aus den Kampferfahrungen der Arbeiterklasse.«⁸

Auf der Grundlage des staatlich propagierten Geschichtsbildes sollten die Schülerinnen und Schüler so im Sinne des historischen Materialismus das System des Marxismus-Leninismus erkennen, durchdringen und durch den Geschichtsunterricht und die Schule selbst zu aktiven »Mitgestalter[n] [der] sozialistischen Gesellschaft«⁹ werden.

Abgesehen von dieser persönlichkeitsbildenden Funktion benennt das Handbuch »Methodik Geschichtsunterricht« zu erreichende Wissens-, Könnens- und Erziehungsziele, denen »wechselseitige Zusammenhänge«¹⁰ attestiert wurden. Dementsprechend könnten die Ziele nie unabhängig voneinander, sondern nur »[...] im Zusammenhang, in komplexer, dialektischer Einheit, realisiert werden.«¹¹

Vermittelte und von den Schülerinnen und Schülern erworbene Themenkenntnis stellte dabei nicht nur einen wichtigen Wissensaspekt, sondern auch einen unumgänglichen Bestandteil der politisch-ideologischen Erziehung dar, wie auch Margot Honecker betonte. Ihrer Meinung nach sei es

»nur durch das Vermitteln solider Fakten und wesentlicher Zusammenhänge [...] möglich, die Einheit von Wissenschaft und marxistisch-leninistischer Ideologie herzustellen, mit den grundlegenden Kenntnissen zugleich weltanschauliche und moralische Grundauffassungen zu entwickeln bzw. zu vertiefen, zu festigen, auszubauen und auf immer neue Wissens- und Lebensbereiche anzuwenden.«¹²

⁸ Gentner und Kruppa (1975, 15).

⁹ Gentner und Kruppa (1975, 13).

¹⁰ Gentner und Kruppa (1975, 21).

¹¹ Gentner und Kruppa (1975, 21).

¹² Gentner und Kruppa (1975, 24f).

Dass die zu lernenden Wissensinhalte dabei mithilfe der Rahmenpläne den Vorgaben des Ministeriums für Volksbildung und somit der politisch-ideologischen Weisungshoheit der Regierung unterlagen, ist folglich nicht außer Acht zu lassen.

Doch alleine Faktenlernen machte noch keine denkende und politisch wertende »allseitig und harmonisch entwickelte[.] sozialistische[.] Persönlichkeit«¹³ aus, wie es das Bildungsgesetz forderte. Erst die erwähnten Könnensziele implementierten komplexe (Denk-)Tätigkeiten, die im Zusammenspiel von im Unterricht ausgebildeten methodischen Fertigkeiten und erlerntem Wissen angewendet wurden. Die Geschichtsmethodiker Bruno Gentner und Reinhold Kruppa urteilten, dass im Geschichtsunterricht das »historische Denken«¹⁴ bereits diese komplexe Tätigkeit sei, denn sie definierten es als

»folgerichtiges Operieren mit den historischen Erkenntnissen und Fachbegriffen zur Untersuchung, Deutung, Wertung und Verallgemeinerung historischer Sachverhalte und zur Ableitung weltanschaulicher und politisch moralischer Schlußfolgerungen.«¹⁵

Die Untrennbarkeit von Gesellschaft, Politik und Geschichte spiegelte sich jedoch auch hier in der der vorherrschenden Bildungsideologie entsprechenden Wertung der erarbeiteten Inhalte wider. Die Gesellschaft, insbesondere die Schülerinnen und Schüler erhielten dadurch eine von der Politik bereits ausgedeutete Geschichte des »Arbeiter- und Bauernstaates« und seiner »Systemverwandten« und somit ein vorgefertigtes Bild. Der vielschichtige Vorgang des historischen Denkens wurde damit vielmehr zu einer Nachahmung vorgegebener Standpunkte herabgesetzt.

Die als letztes, erzieherisches Ziel deklarierte »Formung des sozialistischen Bewußtseins der Schüler«¹⁶ durch die »Herausbildung sozialistischer Überzeugungen, Verhaltensweisen, Gewohnheiten und Charaktereigenschaften«¹⁷ stellte das noch fehlende Bindeglied zur Vollendung der alles beherrschenden persönlichkeitsbildenden Funktion des Unterrichts dar. Ebenso wie das zu vermittelnde Faktenwissen und das historische Werten fußte dieses auf parteipolitischen und ideologischen Vorgaben

¹³ Staatsrat der DDR (25.02.1965), §1.

¹⁴ Gentner und Kruppa (1975, 25).

¹⁵ Zitiert in: Gentner und Kruppa (1975, 25f).

¹⁶ Gentner und Kruppa (1975, 27).

¹⁷ Gentner und Kruppa (1975, 28).

und oblag damit der Weisungshoheit des Ministeriums für Volksbildung und letztlich der Regierung. Das daraus resultierende Bedingungsgefüge an DDR-Schulen und innerhalb der Lehrkörper war daher sehr komplex, sowohl in politischer als auch gesellschaftlicher Hinsicht.

3 Außerunterrichtliche Bildung: AG – AG(R) – FKR

In Hinblick auf die nachmittägliche Freizeitgestaltung der Schülerinnen und Schüler versuchte das Ministerium für Volksbildung, mithilfe verschiedener schulischer und außerschulischer Angebote die Kinder gemäß ihren Neigungen und Interessen zu begeistern und ihre Fähigkeiten zu nutzen:

»§ 17. (2) Die Tageserziehung muß der Jugend die Möglichkeit geben, sich entsprechend ihren Neigungen und Interessen in der Mathematik, den Naturwissenschaften, der Technik, den Gesellschaftswissenschaften, der Kunst und Literatur, in Sport und Touristik zu betätigen und dabei ihre Fähigkeiten und Begabungen zu entfalten. Sie unterstützt das Streben der Schüler, gesellschaftlich nützlich tätig zu sein, Verantwortung für das Ganze zu tragen; und hilft. [sic!] Freude an der Arbeit, Fleiß und Beharrlichkeit, Schöpferdrang [sic!] und Sinn für das Schöne zu entwickeln. Das geschieht vor allem durch die Tätigkeit in Tagesgruppen und -klassen, in Arbeits-, Sport- und Interessengemeinschaften und durch die Teilnahme an Olympiaden, Leistungsvergleichen und Wettbewerben.«¹⁸

Festgehalten im Schulgesetz von 1965 waren die zwei Hauptbereiche dabei die langfristigen außerunterrichtlichen Organisationsformen wie die Arbeitsgemeinschaft (AG) und die schulischen fakultativen Kurse nach Rahmenprogramm (FKR). Beide waren freiwillig zu wählen, unterschieden sich jedoch im Grad ihrer Verpflichtung.

Auch wenn der FKR den Schülerinnen und Schülern freiwillig zur Teilnahme und Auswahl stand, mussten Schülerinnen und Schüler einen einmalig belegten Kurs die komplette Kursdauer über besuchen, d. h. je nach Konzeption des Kurses ein oder zwei Jahre Anwesenheitspflicht ableisten. Darüber hinaus wurden diese FKR für die neunten und zehnten Klassen der Polytechnischen Oberschule (POS) angeboten und sollten hauptsächlich eine Vertiefung und Weiterarbeit mit bestimmten Unterrichtsinhalten darstellen.¹⁹

¹⁸ Staatsrat der DDR (25.02.1965).

¹⁹ Vgl. Ministerium für Volksbildung (17.05.1983).

Grund dafür war, dass diese Kurse wie jeder schulische Fachunterricht in ein vom Ministerium für Volksbildung vorgeschriebenes Rahmenprogramm (R) eingebettet waren. Man erhoffte sich darüber abzusichern, »daß den objektiven gesellschaftlichen Kräften entsprochen und das Entwicklungsniveau in Wissenschaft, Technik und Kultur berücksichtigt [werde].«²⁰ Ergo wurde die ideologisch-thematische Linienführung vorgegeben, die Ergebnisfindung aber allein dem Kurs und seinem Leiter, hier zumeist den Lehrkräften, überlassen. Dies bedeutete also, dass insbesondere in den technisch ausgerichteten FKR mithilfe naturwissenschaftlicher Erkenntnisse neue Ideen, z. T. sogar in praktischer Umsetzung und Ausführung erbracht werden konnten. In den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern fanden sich jedoch, entgegen hier entstehender möglicher Vermutungen, die Ergebnisse z. T. auch im materiell-fassbaren Bereich wieder. So konnten nach einer theoretischen Vertiefung der Thematik Artikel verfasst und themenspezifische Veranstaltungen, z. B. Schuljubiläen oder Ausstellungen, vorbereitet werden. »Das gemeinsame Interesse am Gegenstand [...]« sollte, so erhoffte man es sich, »in ein *gemeinsames Projekt*, an dem in *schöpferischer Weise gemeinschaftlich* gearbeitet wird«, münden.²¹ Man erstrebte also nicht nur eine vertiefende fachwissenschaftliche Bildung der Schülerinnen und Schüler, sondern zugleich auch ein Erprobungs- und Förderungsfeld für zukünftige Vertreterinnen und Vertreter aus Technik, Naturwissenschaft und Forschung, deren eventuell schon zu Schulzeiten entwickelte Lösungen zur Weiterentwicklung des Staates beitragen konnten. Trotz der polytechnischen Ausrichtung der Schulen und somit zwangsläufig sehr intensiven technisch-naturwissenschaftlichen Ausbildung aller Schülerinnen und Schüler in der DDR zeigte sich die Vielfältigkeit der FKR auch in anderen Fachbereichen. Indem die Schülerinnen und Schüler z. B. Ausstellungen konzipierten, schuleigene Bildbände oder auch Lehrmittel erstellten, konnten sie dies nicht nur in artifizialen FKR, sondern oft auch übergreifend mit dem »normalen Unterricht« oder anderen FKR zusammen erarbeiten.²²

²⁰ Neuner (1987, 360).

²¹ Neuner (1987, 360).

²² Vgl. Neuner (1987, 360f).

Der fakultative Fremdsprachenunterricht stellte eine Alternative zu den angebotenen FKR dar, falls einmal eine Schülerin/ein Schüler in keinem Kurs seine Interessen vertreten fand. War eine Schülerin/ein Schüler mit seiner Kurswahl unzufrieden, bot es sich ihr oder ihm lediglich nach der zehnten Klasse²³ an, aus den angebotenen FKR neu zu wählen und einen unliebsamen Kurs nun gegen einen anderen auszutauschen, wobei die neu gewählten Kurse in den folgenden zwei Oberstufenjahrgängen der EOS²⁴ oftmals auf die universitäre Vorbildung abzielten.²⁵ Nichtsdestotrotz blieb die Eigenart des FKR gänzlich bestehen und er fand sich trotz seiner Freiwilligkeit vorsorglich mit zwei Stunden pro Woche in die Stundentafel integriert, ebenso wie seine Belegung bei nicht vorhandener Benotung trotzdem auf dem Zeugnis benannt wurde.²⁶

Dieser doch sehr verschult wirkende Kurs stand den zwei Stunden pro Woche stattfindenden freiwilligen Arbeitsgemeinschaften gegenüber, die nur einen Teil vieler weiterer außerunterrichtlicher Interessengruppen wie z. B. Chöre, Ensembles, Schülergesellschaften, Klubs oder Sportgruppen darstellten.

Ein besonderes Augenmerk sei in diesem Aufsatz auf die historischen Arbeitsgemeinschaften gelegt, da sie bezüglich des Geschichtsunterrichts eine außerordentliche Rolle für die Gestaltung der Schultraditionen und der Regionalgeschichte spielten. Gründe dafür waren u. a., dass sie neben traditioneller Informationsbeschaffung zu verschiedenen Themen auch »Lernen am anderen Ort« und oftmals eine aktive Teilnahme wie Denkmalpflege, Ausgrabungsteilnahme, den Besuch von Kulturdenkmälern, die Unterstützung des Heimatmuseums und die Gestaltung von Lehrpfaden, Stadtführungen, Ausstellungen, Geschichtskabinetten, Schulmuseen, Dioramen, Quellensammlungen und Unterrichtsmitteln implizierten. Für die historischen Arbeitsgemeinschaften fand sich von Klasse

²³ Ab 1986 wurden erstmals auch einjährige FKR durch das herausgegebene Rahmenprogramm eingeführt, so dass theoretisch ab dem Schuljahr 1986/87 bereits nach der neunten Klasse ein neuer Kurs gewählt werden konnte, wobei dies immer vom Kursangebot der Schulen abhing. Vgl. Ministerium für Volksbildung (20.05.1986, 68).

²⁴ Die EOS, Erweiterte Oberschule, bot im Gegensatz zur 10-klassigen POS das Abitur als Abschluss an, führte dementsprechend die Schülerinnen und Schüler auch bis zur 12. Klasse.

²⁵ Vgl. Neuner (1987, 360).

²⁶ Vgl. Neuner (1987, 360 f.); vgl. Ministerium für Volksbildung (17.05.1983).

fünf bis Klasse acht die Betitelung die »Jungen Historiker«²⁷. Die Bezeichnung AG verdeutlichte, dass die Themen frei wählbar und mit der, wenn möglich, altershomogenen Gruppe je nach regionalgeschichtlichen Gegebenheiten zusammen entwickelt werden konnten.²⁸

Falls Schülerinnen und Schüler in Klasse neun und zehn in ihrer Freizeit weiterhin eine AG besuchen wollten, blieb ihnen jedoch nur die Arbeitsgemeinschaft nach Rahmenprogramm (AG(R))²⁹. Lag das Schülerinteresse eventuell im geschichtlichen Bereich, so lautete das festgeschriebene AG(R)-Thema »Ausgewählte Bereiche der Geschichte der deutschen und internationalen Arbeiterbewegung«³⁰. Diese thematische Vorgabe des Rahmenprogramms ab Klasse neun hatte von Seiten des Ministeriums für Volksbildung mehrere Gründe:

- »Die Erziehung der Schüler zu allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeiten zu unterstützen und einen Beitrag zur Vertiefung und Festigung der politisch-ideologischen Grundüberzeugungen, der sozialistischen Verhaltensweisen und zur Herausbildung eines festen Klassenstandpunktes zu leisten;
- Auf wichtigen Anwendungsgebieten der Natur- und Gesellschaftswissenschaften, der Politik, Kultur, Ökonomie und Technik theoretischen Wissen und praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln;
- Die Schüler zu befähigen, das im Unterricht erworbene Wissen und Können bei der Lösung interessanter Probleme schöpferisch anzuwenden und zu festigen;
- Bei den Schülern Wißbegierde und Forscherdrang, Freude am Entdecken, Liebe zur Wissenschaft und Technik, zur Kunst und Literatur zu entwickeln und zu fördern;
- Die Herausbildung der Interessen, Neigungen und Begabungen der Schüler zu fördern und zu ihrer Orientierung auf gesellschaftlich wichtige Berufe und Studienrichtungen beizutragen.«³¹

Das Postulat der »Einheit von wissenschaftlicher Bildung und politisch-ideologischer Bildung«³² für sämtliche pädagogischen Prozesse in der

²⁷ Gentner und Kruppa (1975, 304).

²⁸ Vgl. Neuner (1987, 275–279); vgl. Gentner und Kruppa (1975, 308–311).

²⁹ Die dazugehörigen Rahmenprogramme wurden im Schuljahr 1970/1971 erstmalig eingeführt und allmählich für alle AG-Fachbereiche ergänzt, so dass wenige Jahre später alle Arbeitsgemeinschaften ab Klasse neun nach einem staatlich verordneten Rahmenprogramm durchgeführt wurden. (Vgl. Ministerium für Volksbildung (01.12.1969, 378).

³⁰ Ministerium für Volksbildung (01.12.1969, 379).

³¹ Ministerium für Volksbildung (01.12.1969, 379).

³² Ministerium für Volksbildung (01.12.1969, 379).

AG(R) scheint aus heutiger Sicht der Verwirklichung individueller Interessen und Mitgestaltungsmöglichkeiten zu trotzen, was sogleich durch die ministerielle Forderung nach dem »gesellschaftlich nützlichen Charakter«³³ der AG(R) bestätigt zu sein scheint. Darüber hinaus waren in der neunten und zehnten Klasse entwicklungspsychologisch die sprachlichen und geistigen Potenzen bei den Jugendlichen vorhanden, um ideologische Diskussionen und Bedingungsgefüge, wie die des »Historischen Materialismus«, intensiv zu veranschaulichen, zu vertiefen und gesellschaftliches Engagement anzuregen. Diese Möglichkeit einer zusätzlichen ideologischen, außerschulischen Bildung ist seitens des Ministeriums deshalb vermutlich nur allzu gern durch Rahmenpläne in der Hand behalten worden.

Allerdings boten außerunterrichtliche Tätigkeiten weit mehr, als sich auf den ersten Blick vermuten ließe, denn ein ebenso großer Fokus war auf die Entwicklung der Selbstständigkeit und der Teamfähigkeit der Schülerinnen und Schüler in der AG und AG(R) gelegt. So ordnete das Ministerium für Volksbildung an, dass

»[d]ie Schüler [...] aktiv in die Planung und Leitung der Tätigkeit der Arbeitsgemeinschaften einzubeziehen [seien]. Damit [...] zu sichern [sei], daß die Schüler die kollektive Arbeit selbst mit organisieren, Verantwortung übernehmen und ihre Kräfte und Fähigkeiten zur Entwicklung hoher Leistungen beim Lernen und bei der Erfüllung der übertragenen Aufgaben schöpferisch entfalten können.«³⁴

Es war erkannt worden, dass die Erarbeitung eines kollektiven Miteinanders und schöpferischen Tätigseins, aufgrund der Freiwilligkeit der AG/AG(R) und der zusätzlichen außerunterrichtlichen Zeitinvestition nur entsprechend des Niveaus und der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler geschehen konnte. Ziel war es, jede Schülerin / jeden Schüler gemäß ihrer/seiner Begabungen miteinzubeziehen und die Arbeitsgemeinschaft als Freizeitgestaltung und nicht als Fortführung des Unterrichts zu generieren.

Die Interessenlenkung bei der Auswahl einer AG/AG(R) führte auch dazu, dass diese sich als Trainingsort für mögliche zukünftige Berufe anboten und darüber hinaus Wettkampfsituationen nicht nur in den sportlichen AG/AG(R) erzeugten. So konnten von Seiten der Schule Talente

³³ Ministerium für Volksbildung (01.12.1969, 379).

³⁴ Ministerium für Volksbildung (01.12.1969, 379).

frühzeitig erkannt und gefördert werden. Spartakiaden, Matheolympiaden, aber auch der Ansporn um das Lob der Lehrkraft, der AG/AG(R)-Gruppe, der Schule oder sogar der örtlichen Presse, wog in der Überlegung mit, solche Mehrbeschäftigung nachmittags wahrzunehmen. AG/AG(R)-Leitende konnten dabei Lehrkräfte sein, oftmals aber auch Trainer, Pionierleiter oder Wissenschaftler, die Schülerarbeitsgruppen koordinierten. Da es keine Noten und auch keinen direkten³⁵ Zeugnisvermerk über die Teilnahme gab, war die Teilnahmepflicht nach dem erstmaligen Besuch einer AG/AG(R) zwar nicht vorhanden, dennoch vermerkte die zugehörige Direktive, dass

»mit der Entscheidung zur Teilnahme an einer Arbeitsgemeinschaft [...] für sie [Anm: die Schülerinnen und Schüler] die Verpflichtung verbunden [ist], im Interesse einer effektiven und ordnungsgemäßen Durchführung der Arbeit bis zum Abschluß an der Tätigkeit der Arbeitsgemeinschaft teilzunehmen.«³⁶

Betrachtet man zusammenfassend alle drei Konzepte – FKR, AG(R) und AG –, so war die Teilnahme an jedem der Konzepte freiwillig. Hatte man sich jedoch dafür entschieden, so war ein kurzfristiger Wechsel oder ein Ausscheiden nur schwer möglich. Der FKR allerdings lässt als integrierter Stundenblock eine höhere, beabsichtigte bildungspolitische Wirkung erkennen. Die Durchführung in der Schulzeit entlastete die Schüler und Schülerinnen zwar in ihrer Freizeit, andererseits waren die Inhalte vorge-schrieben und themenspezifisch normiert. Daher liegt die Vermutung nahe, dass die fakultativen Kurse nach Rahmenprogramm intensiver nach ministeriellen Vorgaben die Schülerinnen und Schüler zu »sozialistischen Persönlichkeiten« erzogen.

Zieht man vergleichend die AG(R) heran, so müssen diese ggf. bezüglich ihrer fachlichen Ausrichtung differenziert betrachtet werden. Die AG(R) der Jungen Historiker und der übrigen gesellschaftswissenschaftlichen Themenbereiche werden aufgrund ihres Kontextes kaum ohne Wirkung auf die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler und ihre Entwicklung zu sozialistischen Persönlichkeiten geblieben sein. Andere AG(R), insbesondere der wissenschaftlich-technischen Bereiche, trugen

³⁵ Lediglich in der verbalen Beurteilung fand sich ggf. ein Vermerk des Klassenleiters über freiwillige Tätigkeiten eines Schülers, die Teilnahme an einer AG/AG(R) wurde nicht gesondert auf dem Zeugnis vermerkt.

³⁶ Ministerium für Volksbildung (01.12.1969, 379).

hingegen ideologisch unkonkrete Rahmenprogrammtitel wie »Elektronik«³⁷, »Chemische Technologie«³⁸, »Metallurgie«³⁹, »Astronautik«⁴⁰, »Bodenfruchtbarkeit«⁴¹ oder »Mikrobiologie«⁴².

Möglicherweise erzeugten die Vielfältigkeit der AG(R)-Tätigkeiten, der Versuch, die Themenkomplexität auf das Schülerniveau zu reduzieren, die Mitgestaltungsmöglichkeit durch die Lernenden in Bezug auf inhaltliche und künstlerische Punkte und die Entstehung freundschaftlicher Verbindungen innerhalb der AG(R) über die indirekte Wahrnehmung eine wesentlich engere Verbindung der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zu »ihrer« Geschichte und damit auch zu der sozialistischen Gesellschaft und Ideologie. Ob FK(R) und AG(R) die sozialistischen Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler beeinflussten und weiterentwickelten, kann lediglich anhand von Rahmenplan und Quellaussagen beantwortet werden. In welchem Grad dies geschah und ob sich FK(R) und AG(R) dabei in ihrem Wirkungsgrad unterschieden, ist aufgrund fehlender reeller Überprüfbarkeit nicht zu eruieren.

Betrachtet man als letztes die AG, so erscheint sie allein aufgrund der Altersstruktur der Schülerinnen und Schüler prädestiniert für individuelle Interessenentfaltung und Freiwilligkeit, da aufgrund eines fehlenden Rahmenprogramms und mannigfaltiger Kursangebote die Schülerinnen und Schüler vielmehr sich und ihre für sie passende Freizeitbeschäftigung verorten konnten. Dass dabei aber auch die Teilnahme im schulischen Ganztagsangebot bildungspolitisch gewollt war, steht dabei außer Frage. Je nach AG-Programm waren hier vornehmlich Fleiß, Teamwork und ein Gemeinschaftsgefühl angestrebt, denen man sich als AG-Mitglied verpflichtet fühlen sollte. Daher kann man sicherlich in der AG von einem subtileren ideologischen und schulpolitischen Einfluss auf die Ausbildung der sozialistischen Schülerpersönlichkeiten als in AG(R) und FKR ausgehen, wobei sich die AG aufgrund der systemischen Ausrichtung des DDR-Bildungssystems gewiss auch nicht gänzlich davon freisprechen konnte.

³⁷ Ministerium für Volksbildung (01.12.1969, 379).

³⁸ Ministerium für Volksbildung (01.12.1969, 379).

³⁹ Ministerium für Volksbildung (01.12.1969, 379).

⁴⁰ Ministerium für Volksbildung (01.12.1969, 379).

⁴¹ Ministerium für Volksbildung (01.12.1969, 379).

⁴² Ministerium für Volksbildung (01.12.1969, 379).

4 Museale Einrichtungen mit schulischem Kontext

Schulische Themen berühren jeden Menschen von klein auf. Ob Erinnerungsstücke an die eigene Schulzeit oder archivierte Abiture – die Gestalt derartiger Objekte ist mannigfaltig und nur schwer zu differenzieren. Sobald diese Quellen in einer gewissen Sammlungsabsicht bewahrt und sie ggf. sogar einer Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden, obliegt ihnen eine Art musealer Charakter. Die Ausprägungen und Zielstellungen dieser Sammlungen sind dabei verschieden und ihrem eventuell auch politischen Auftrag entsprechend. Das einende Element aller ist dennoch der thematische Bezug zu Schule und Schulalltag. Schulische Museen, Schulmuseen, schulische Archive – Begriffe deren sprachliche Ausdeutung sich ganz unterschiedlich in West- und Ostdeutschland und der heutigen Bundesrepublik gestaltet(e) und deren Besonderheiten im Folgenden nachgegangen wird.

4.1 In der BRD

Getragen von Privatinitiativen oder staatlichen Kultureinrichtungen besann man sich in den 70er Jahren zunehmend wieder auf die Erhaltung des schulgeschichtlichen Erbes. Gründe für den massiven Anstieg der institutionalisierten Schulmuseen waren die geschichtsdidaktische Fokussierung auf die Geschichte des »kleinen Mannes«, die Regional- und Heimatgeschichte und Einzelfallgeschichte. Darüber hinaus bestand durch schulpolitische Umstrukturierungen, insbesondere in der BRD, bei vielen Initiatoren laut Ulla Nitsch die »Angst, daß mit ihrer Vernichtung [gemeint sind: die historischen schulischen Objekte] die eigene Lehr- und Lernwelt sang- und klanglos vom Erdboden verschwinden könne [...]«. ⁴³

Wer denkt, dass es sich bei einem Schulmuseum um einen bloßen Ausstellungsraum ehemaliger schulischer Gegenstände und Gebrauchsmaterialien handelt, der wird hier von der Autorin enttäuscht.

»In der Gegenwart bezeichnet ›Schulmuseum‹ Institutionen, die inhaltlich mit heutiger Schule und/oder mit Schulgeschichte verbunden sind und die museale Arbeitsformen oder Zweckbestimmungen für ihre Tätigkeiten adaptiert haben.« ⁴⁴

⁴³ Nitsch (1997, 47).

⁴⁴ Nitsch (1997, 47).

Nach Joachim Peege können noch spezifischer zwei Hauptformen von Schulmuseen ausgemacht werden.

Die erste Gruppe umfasst zum einen »Sammlungen und Ausstellungen«⁴⁵, die durch verschiedenste Materialien den Unterricht ergänzen, auch bekannt unter dem Begriff der Schulkabinette, z. B. des naturwissenschaftlichen Fachbereichs. Weiterhin kann damit ein externes Museum gemeint sein, dessen Objekte primär dem schulischen Raum entstammen, jedoch auch zur Nutzung geeignet sind und im ursprünglichen Sinne über eine reine Anschauungsfunktion hinausgehen. Die letzte Variante dieser Gruppe ist das »Museum der Schule«⁴⁶, in dem eine Sammlung von Schülerinnen und Schülern angelegt wird, die vornehmlich schul- und heimatgeschichtliche Themen aufbereiten, dabei jedoch ihres Alters entsprechend z. T. unbewusst »museale Arbeitsformen«⁴⁷ aufgreifen.

Die zweite Gruppe entnimmt ihre Bezeichnung hauptsächlich der Herkunft ihrer Ausstellungsgegenstände bzw. ihrer Lokalität. Dazu zählen Heimatmuseen, die oft Relikte aufgelöster Schulen der Umgebung in einzelnen Räumen oder Ecken ausstellen. Eine weitere Variante findet sich in Freilichtmuseen, zu deren Häuserensembles oft auch die lokale Schule oder ein als solche genutztes Gebäude zählt. Die vielfach auch möblierten Räume implizieren eine vorangegangene Beschäftigung mit der örtlichen Schulgeschichte, wobei diese zumeist räumlich beschränkt bleibt und eine Einbettung in den Kontext der zeitgemäßen Schulentwicklung auf dem Land und der Stadt häufig entfällt. Der letzte Typus dieser Gruppe definiert sich nicht vordergründig über das Ausstellen, sondern vielmehr über das Sammeln von schulhistorischen Materialien. Daher handelt es sich hierbei meist um Archive, die oftmals erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen angeschlossen sind und planvoll ihre »Quellbestände« erweitern, damit wissenschaftlich forschen und auch darüber veröffentlichen.⁴⁸

⁴⁵ Nitsch (1997, 47).

⁴⁶ Nitsch (1997, 48).

⁴⁷ Nitsch (1997, 49).

⁴⁸ Vgl. Nitsch (1997, 45–53).

4.2 In der DDR

Ebenso wie in der BRD erkannte man in der DDR, dass der Begriff des Schulmuseums breit gefächert und verschiedentlich verstanden werden konnte. Somit können sich darunter, wie oben auch ausgeführt, Sammlungen bestimmter schulischer Gegenstände oft in Verbindung mit heimatgeschichtlichen Bezügen, aber auch Lehrbuchsammlungen und Archive von Lehrmitteln befinden. Um eine Differenzierung vorzunehmen, seien im Folgenden die drei zu DDR-Zeiten oftmals unter der Bezeichnung Schulmuseum laufenden Räumlichkeiten kurz vorgestellt.

4.2.1 Regionalgeschichtliches/heimatgeschichtliches Schulmuseum

»In der Geschichte des deutschen Museumswesens hatten die durch Lehrerforscher⁴⁹ zusammengetragenen Sammlungen originaler Sachzeuge der naturkundlichen, historischen und kulturhistorischen Entwicklungen im Heimatraum als Vorstufe vieler Heimatmuseum besondere Bedeutung. Als Magazin und Ausstellung zugleich in einem oder mehreren Schulräumen untergebracht, lieferten diese sogenannten Schulmuseen [...] Lehr- und Anschauungsmaterial [...]«⁵⁰

Laut dieser Definition war ein regional- bzw. heimatgeschichtliches Schulmuseum eine durch forschende Lehrkräfte zusammengetragene Artefaktesammlung regionalspezifisch relevanter Gegenstände. Diese wurden ursprünglich als Anschauungsmaterial für den Unterricht eingesetzt und anfangs in Form eines Magazins oder falls möglich als Ausstellung für interessierte Kolleginnen und Kollegen präsentiert und zur Verfügung gestellt, wobei die Anordnung und Sammlung eher fachwissenschaftlichen als didaktischen Prinzipien entsprach. Somit stellten sie häufig den Ausgangspunkt für sich darauf aufbauende Heimat- und Regionalmuseen dar, die die Sammlungen in den z. T. originären Schulgebäuden um mehr als nur schulische Ausstellungsstücke erweiterten.

4.2.2 Traditionskabinett

Traditionen bestehen laut Werner Lindner,

»wenn sich im Kollektiv bestimmte festgefügte Lebensformen und Bräuche herausgebildet haben, die von Generation zu Generation weitergereicht werden. Durch

⁴⁹ Lehrerforscher werden hier als Lehrerinnen und Lehrer, die neben ihrer Lehrprofession forschend tätig waren, verstanden.

⁵⁰ Patzwall (1963, 812).

die Tradition werden die Beziehungen der Kinder fester, verpflichtender und dauerhafter. Traditionen machen plastisch sichtbar, was bereits erreicht worden ist, was alle respektieren und hüten müssen.«⁵¹

Folglich waren in der DDR Traditionskabinette nicht nur spezifische Schulerscheinungen, sondern auch in zahlreichen staatlichen Einrichtungen, Betrieben, politischen Organisationen und Vereinen vorhanden.⁵²

Dem Hintergrund »der politisch-moralischen Erziehung der Jugend«⁵³ Rechnung tragend, wurden insbesondere an Schulen Traditionen gepflegt, die das kollektive Miteinander stärken sollten, jedoch nicht als in Stein gemeißelt angesehen wurden und je nach Prägung des Kollektivs bzw. der Institution individuelle, spezifische Facetten ausbilden und entwickeln konnten. Das heute noch bekannteste Beispiel für eine Schultradition ist vermutlich die Begrüßung der neuen Schüler in der Aula gemeinsam mit ihren Eltern, eventuell noch das jährliche Weihnachtskonzert oder die Überreichung der Abiturzeugnisse und damit die Verabschiedung der Abiturienten. Gängige Schultraditionen wurden zu DDR-Zeiten erweitert durch die der Jugendorganisationen, wie das Pionierhalstuch, das FDJ-Hemd oder den morgendlichen Fahnenappell. Ständig wiederkehrende Rituale hatten sich zu Traditionen gewandelt, die sich auch in einem Traditionskabinett niederschlagen konnten. Dabei stand die »Pflege revolutionärer Kampf- und Arbeitertraditionen«⁵⁴ aufgrund der systemischen Rahmenvorgaben hierbei im Fokus und bot auch keine Möglichkeit der Hinterfragung, so dass das dargestellte Geschichtsbild lediglich der Reproduktion Raum ließ. Oftmals wurde der Schul- bzw. Betriebsname entsprechend gewählt und fand mit chronologischen Informationen über Namensgeber, Namensverleihung, damit verbundenen Tätigkeiten und neugewonnenen (Schul-/Betriebs-) Partnerschaften Aufnahme in das Traditionskabinett. Ebenso stellten solche Räumlichkeiten etwaige Jahrestagveranstaltungen, Jubiläen, Gedenkveranstaltungen, wiederkehrende Besuche von Partnerschulen oder z. B. antifaschistischen Widerstandskämpfern, Auftritte und Auszeichnungen von schul-

⁵¹ Lindner (1963, 940).

⁵² Vgl. Kulturamt Prenzlauer Berg/ Aktives Museum Faschismus und Widerstand in Berlin e.V. (1992, 15f).

⁵³ Lindner (1963, 939).

⁵⁴ Neuner (1987, 229).

verbundenen Einzelpersonen oder Gruppen oder auch traditionell wiederkehrende Veranstaltungen im Kontext ihrer Institution vor.⁵⁵ Die Instrumentalisierung dieser Traditionskabinette und die dadurch bei den Schülerinnen und Schülern ständig präsente Propagierung ideologischer Inhalte konnte durch Gestaltungsvorgaben des Ministeriums für Volksbildung ungehindert beeinflusst und gelenkt werden.⁵⁶ Ab Ende der 70er manifestierte sich diese inhaltliche Ausrichtung noch offensichtlicher, indem es durch angestoßene Debatten über das vorherrschende Geschichtsbild zu dessen Erweiterung kam, da der Traditionsbegriff allein nicht mehr das gesamte Geschichtsverständnis der DDR abbilden konnte. Neben dem nun allumfassenderen Begriff »Erbe«, beinhaltete die Tradition per se nur noch jene »revolutionären Kampf- und Arbeiterthemen« der Geschichte, »aus denen die DDR ihre Legitimation bezog [...]«^{57 58}.

4.2.3 Schulmuseum (historisches Fachkabinett)

Der Hauptkritikpunkt am oft unpersönlich und ideenarm erscheinenden Geschichtsunterricht war die Abstraktheit, die laut Ulrich Rößler⁵⁹ den Schülerinnen und Schülern einen direkten Zugang und ein Verständnis historischer Ereignisse erschwerte. Daher müsse man sich bemühen,

⁵⁵ Vgl. Neuner (1987, 229–231).

⁵⁶ Vgl. Kulturamt Prenzlauer Berg/ Aktives Museum Faschismus und Widerstand in Berlin e.V. (1992, 15f).

⁵⁷ Mätzing (1999, 107). Christina Mätzing verweist an dieser Stelle auf die einsetzende Differenzierung des Geschichtsbildes mithilfe der zwei Begriffe Erbe und Tradition. Da sich die DDR nach umfassenden fachwissenschaftlichen Debatten in ihrem Geschichtsbild nicht mehr nur über revolutionäre Arbeiterbewegungen und Traditionen legitimiert sah, forderte sie vielmehr eine größere Einordnung in den historischen Kontext als »Ergebnis des gesamten Geschichtsprozesses deutscher Historie [...]« (Mätzing (1999, 107)). Dadurch fanden beide Begriffe mit verschiedener Konnotation Einzug in die Debatten und Geschichtsbilder. Der Begriff »Erbe« beinhaltete all jene positiven und negativen Prozesse, die die DDR als Teil im Entwicklungsprozess der gesamtdeutschen Historie darstellten und die DDR und ihre Entwicklungen, insbesondere den »reale[n] Sozialismus [...] historisch nur als Resultat der ganzen deutschen Geschichte [begriff]« (Schmidt (1981, 400)). Im Gegensatz dazu umfasste der Begriff »Tradition« nur noch die Teile des historischen Erbes bzw. des Geschichtsbildes aus denen die DDR ihre politisch-gesellschaftliche Rechtmäßigkeit ableitete. (Vgl. Bartel (1981); vgl. Lozek (1981); vgl. Schmidt (1985); vgl. Schmidt (1981)).

⁵⁸ Vgl. Mätzing (1999, 106–112); vgl. Flierl (1992, 12–16).

⁵⁹ Vgl. DDPF/BBF PL 88-03-59c, Rößler (1988, 1).

neue Zugänge für die Schülerinnen und Schüler zu erschließen und sie aktiver in die Gestaltung ihres Geschichtsbewusstseins mit einzubeziehen. Also besannen sich Pädagogen auf die eigene regionale Vergangenheit und die lokalen historischen Artefakte.

Die Aspekte, die Wolfgang Mayrhofer in seiner PL 1979 für die besondere Attraktivität der Regionalgeschichte für Schülerinnen und Schüler anführte, liegen darin, dass sie eine Beitrag leistet

- »zur Veranschaulichung der Geschichte
- zur Erhöhung der Lebensverbundenheit und Überzeugungskraft des Geschichtsunterrichts
- zum Wecken historischer Interessen
- für die emotional gehaltvollere Unterrichtsgestaltung
- für die Erhöhung der erzieherischen Wirksamkeit des Unterrichts.
- Sie führt zu größeren Erfolgen bei der Behandlung entsprechender Lehrplanthemen.«⁶⁰

Diese Punkte animierten Schülerinnen und Schüler oft, sich für geschichtliche Prozesse in der Region und die eigene Familiengeschichte zu interessieren, so dass eingangs erläuterte AG/AG(R) genau diesen Aspekt aufgriffen, um Schülerinnen und Schüler zu motivieren diese Geschichten aufzuarbeiten. Die nötigen Präsentationsmöglichkeiten boten sogenannte Fachkabinette, meist einzelne Räume oder Flügel im Schulgebäude. Der Schwerpunkt lag auf einer Ausstellungs- und Darstellungsmöglichkeit verschiedener Objekte, Ereignisse und Prozesse, die beim historischen Fachkabinett zumeist in Bezug auf die Geschichte des Heimatortes und der umliegenden Region stattfand. Demnach hatte »[d]ie Bezeichnung dieser fachgebundenen Sammlungen als Schulmuseum – analog der Bezeichnungen ähnlicher Maßnahmen und Einrichtungen in sowjetischen Schulen – [...] in Hinblick auf die vorhandene Tradition eine gewisse Berechtigung.«⁶¹

Kam es darüber hinaus zu mehr als einer bloßen Ausstellung der Objekte (d. h. wurden diese Objekte im Unterricht mitgenutzt, wurden ganze Unterrichtsstunden mithilfe dieser Ausstellung bzw. in der Ausstellung gestaltet, wurden die Schülerinnen und Schüler mit in die Betreuung und Führung durch die Räumlichkeiten einbezogen, wechselten

⁶⁰ DIPF/BBF PL 5521a, Mayrhofer (1979, 7).

⁶¹ Patzwall (1963, 812).

die Ausstellungsthemen und fand sogar eine enge Zusammenarbeit mit Fachwissenschaftlern/Fachwissenschaftlerinnen und dem örtlichen Museum hinsichtlich des fachgerechten Umgangs mit den Exponaten statt), wuchs der Zuspruch. Entsprechend ihrer Altersgruppe erarbeiteten zu meist die »Jungen Historiker« die Inhalte unter Anleitung des AG-Leiters/der AG-Leiterin selbstständig, recherchierten, sammelten, modellierten, konstruierten, schrieben, zeichneten und gestalteten Ausstellungstafeln und Objekte, planten und organisierten Führungen, Präsentationen, Handlungsabläufe und Weiteres, so dass am Ende einer jeden Schulmuseums-AG Schülerkollektive entstanden, die durch die selbstständige und handlungsorientierte Arbeit außerhalb der Unterrichtszeit zu Experten ihrer Regionalgeschichte werden konnten.

5 Ad fontes: Das Schulmuseum in den Pädagogischen Lesungen

Nachfolgend wird auf die schulisch erarbeitete museale Ausstellungsform, das sogenannte historische Fachkabinett/ Schulmuseum in der DDR eingegangen. Dabei stützen sich die Schilderungen auf Pädagogische Lesungen, in denen die Pädagogen über ihre Erfahrungen bei der Konzeption und Erstellung eines solchen berichten.

Fünf Pädagogische Lesungen widmeten sich diesem Thema, wobei sie verschiedenen Dekaden der DDR-Zeit (1963, 1978, 1979, 1986, 1988) entstammten. Bei den Autoren handelt es sich nur um männliche Pädagogen, die alle einen anderen Schwerpunkt innerhalb ihrer Lesung setzten. So finden sich neben der Fokussierung auf die Durchführungsschilderungen⁶² auch Themen wie die Herausbildung sozialistischen Geschichtsbewusstseins⁶³ oder kommunistischer Persönlichkeitsmerkmale⁶⁴, aber auch die Wirkung dieser Arbeit auf die Geschichtswahrnehmung der Schülerinnen und Schüler⁶⁵ sowie der Einbezug von Zeitzeugen in den Unterricht und außerunterrichtliche Kurse.⁶⁶

Lehrerinnen und Lehrer entwickelten zu DDR-Zeiten Schulmuseen in Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern, wobei sie sich,

⁶² Vgl. DIPF/BBF PL 86-07-23e, Brucke (1986).

⁶³ Vgl. DIPF/BBF PL 5521a, Mayrhofer (1979).

⁶⁴ Vgl. DIPF/BBF PL 5061a, Eschrich und Ilte (1978).

⁶⁵ Vgl. DIPF/BBF PL 88-03-59c, Rößler (1988).

⁶⁶ Vgl. DIPF/BBF PL 164a, Schmidt (1963).

wie allen fünf Pädagogischen Lesungen zu entnehmen ist, hauptsächlich auf die in der AG »Junge Historiker« engagierten Jugendlichen stützten und die Arbeit somit in einen freiwilligen, außerunterrichtlichen Kurs verlegten. Die Schulmuseen entstanden zumeist laut Aussage aller Autoren unter Anleitung des Kurslehrers bzw. der Kurslehrerin, aber in überwiegendem Eigenengagement der Schülerinnen und Schüler. Das bedeutete, dass sich diese über den historischen Schwerpunkt, den ihre Region zu bieten hatte, über die geschichtlichen Ereignisse informierten, Materialien sammelten und als Ausstellungstafeln arrangierten sowie gegenständliche Quellen mithilfe von Freunden und Familien akquirierten. Häufig wurde der Aufruf zum Sammeln historischer Gegenstände erweitert und an alle der Schule gerichtet.⁶⁷

Damit die gesammelten Materialien auch eine angemessene Präsentationsfläche erhielten, wurden mögliche Räumlichkeiten im Schulgebäude gesichtet und, da es sich bei diesen häufig um Kellerräume handelte, aufgeräumt und oftmals sogar renoviert. Die Autoren verweisen alle darauf, dass die alleinige Initiative von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkraft darüber bestimmte, wie solche Räume nach der Renovierung aussahen. Zusätzlich benötigte man für die Ausstellungsobjekte Vitrinen zur Präsentation, die ebenfalls, bedenkt man die Zeit und die wirtschaftlichen Umstände, nicht einfach gekauft werden konnten, sondern, wie Harry Schmidt anmerkte, von den Teilnehmenden z. B. aus alten Schulbänken selbst gefertigt wurden. Unterstützung erhielten die Schülergruppen oft vom Rat des Kreises oder von der LPG⁶⁸, die materielle oder geringe finanzielle Unterstützungen anbieten konnten.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler einen Themenschwerpunkt festgelegt und diesen mit der Lehrerin bzw. dem Lehrer intensiv recherchiert und aufgearbeitet hatten, mussten sie Informationstafeln, Darstellungen oder Abbildungen erstellen.

⁶⁷ Vgl. DDPF/BBF PL 164a, Schmidt (1963, 2–7); vgl. DDPF/BBF PL 86-07-23e, Brucke (1986, 6f); vgl. DDPF/BBF PL 5521a, Mayrhofer (1979, 7–9); vgl. DDPF/BBF PL 5061a, Eschrich und Ilte (1978, 15–20).

⁶⁸ LPG: Landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaft.

Zusammenfassend stellte Wolfgang Mayrhofer⁶⁹ folgende geistige Fähigkeiten heraus, die man durch die Konzeption und Einrichtung eines Schulmuseums unterstützte:

- »Analysieren historischer Sachverhalte
- Vergleichen historischer Sachverhalte
- Nachweisen objektiver Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten in der Geschichte
- Parteiliches Werten historischer Sachverhalte
- Ziehen von Lehren aus der Geschichte
- Umgang mit Hilfsmitteln der geistigen Tätigkeit«⁷⁰

Des Weiteren wurde den AG-Schülerinnen und -Schülern, unter Anweisung der Lehrerin bzw. des Lehrers und oftmals mit Unterstützung der örtlichen Archivmitarbeiter, eine annähernd fachgerechte Archivierung vermittelt. Dazu zählte auch das Erlernen eines umsichtigen und verständnisvollen Umgangs mit den Exponaten, wie deren chronologische Sortierung und Zusammenstellung, das Reinigen, Desinfizieren, Restaurieren und Präparieren für die Präsentation und Archivierung. In Hinblick auf den Geschichtsunterricht wurde es dadurch möglich, sonst nur oberflächlich geschulte Fähigkeiten wie Quellenerschließung und -analyse oder Arbeit im Archiv zu intensivieren und über die reine Grundwissensaneignung hinauszugehen.⁷¹

Die Arbeit am Schulmuseum bezog zahlreiche Fächer mit ein, so dass nicht nur das Geschichtswissen erarbeitet, vertieft und gefestigt wurde, sondern auch wie Schmidt⁷² hervorhob, künstlerische Fähigkeiten, wie z. B. die Wirkungsweise bestimmter Gestaltungselemente geschult sowie handwerkliche und kommunikative Fertigkeiten geübt und ausgebildet wurden.

Der Ablauf unterlag nicht den Lehrplanvorgaben oder den zeitlich engen Vorgaben der Schule und des Ministeriums, so dass wesentlich mehr

⁶⁹ Mayrhofer nutzt als einziger Autor der PL den Begriff »Traditionskabinett«. Da er jedoch dieselbe Definition dabei intendiert wie die anderen Autoren mit dem »Schulmuseum« und er selbst auf die Definitionsproblematik des Traditionskabinetts verweist, wird in diesem Aufsatz einheitlich nur der Begriff des Schulmuseums verwendet, um weitere begriffliche Missverständnisse zu vermeiden.

⁷⁰ DIPF/BBF PL 5521a, Mayrhofer (1979), Annotation S. 2.

⁷¹ Vgl. DIPF/BBF PL 88-03-59c, Rößler (1988, 5–16).

⁷² Vgl. DIPF/BBF PL 164a, Schmidt (1963, 24–25).

schöpferische Freiräume hinsichtlich der Schülerwünsche entstehen konnten und Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Ideen und Vorstellungen bei Exponaten und Gestaltung miteinbringen konnten. Der neue methodische Ansatz bot insbesondere für den Geschichtsunterricht eine Form, der, wie Schmidt es formulierte, »Erlebnisatmosphäre«⁷³, die eine neue Qualität der systematischen und zielgerichteten Anwendung hervorbrachte. Diese Gegenständlichkeit der Geschichte sollte die Problemlösefähigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern und Originalität, Anschaulichkeit und Emotionalität vermitteln und dadurch eine besondere Überzeugungskraft entfalten. Dazu kam der direkte Bezug der Schülerinnen und Schüler zu den heimatgeschichtlichen Themen, Exponaten und der Erarbeitung bzw. Beschaffung dieser, so dass die persönliche Teilhabe ihr Engagement und ihre Begeisterung zumeist noch beförderte.⁷⁴ Der Abwechslungsreichtum in der Arbeit der AG machte den Anreiz der Arbeitsaufträge aus, wobei man sich als Schülerinnen und Schüler bewusst sein musste, dass auch Archiv- und Textarbeit Teil einer jeden historischen Recherche und Quellenerschließung sein mussten.

Nichtsdestotrotz wurden insbesondere nach den jeweiligen Interessen der Schülerinnen und Schüler die Aufgaben auch dahingehend verteilt, so dass die Aufgabenübernahme auch z. T. interessenorientiert, aber auch gemäß der Fähigkeiten binnendifferenziert war. Dabei wurden die Lernenden natürlich bezüglich ihrer Arbeit oder Tätigkeiten nicht ohne Feedback von der Lehrkraft zurückgelassen, sondern vielmehr mit Verbesserungsvorschlägen zu höheren Leistungen angespornt, zugleich jedoch auch darin geschult, mit Kritik und Fehlern umzugehen.⁷⁵

Um das Schulmuseum einem großen Besucherkreis zugänglich machen zu können, wurden Führungen durch die Räumlichkeiten erarbeitet. Allen Teilnehmenden wurde dadurch ermöglicht, ihre kommunikativen Fähigkeiten mithilfe eigener Vorträge zu verbessern, wobei jedoch die Auftaktführung den, wie Ulrich Rößler⁷⁶ anmerkte, am souveränsten agierenden Schülerinnen und Schülern überlassen wurde. Damit die Räum-

⁷³ DDPF/BBF PL 164a, Schmidt (1963, 2).

⁷⁴ Vgl. DDPF/BBF PL 164a, Schmidt (1963, 6).

⁷⁵ Vgl. DDPF/BBF PL 88-03-59c, Rößler (1988, 5–6); DDPF/BBF PL 5521a, Mayrhofer (1979, 7–9).

⁷⁶ Vgl. DDPF/BBF PL 88-03-59c, Rößler (1988, 10).

lichkeiten ihren musealen Auftrag auch nach der öffentlichen Präsentation vor z. B. Bezirksrat oder Bürgermeister weiterverfolgen konnten, wurden diese dauerhaft in Stand gehalten, die Ausstellungsfoki regelmäßig, wie alle Autoren hervorhoben, überarbeitet oder neue Inhalte ergänzt. Langfristig bedeutete diese AG-Arbeit zugleich auch die Anlegung eines schuleigenen Archivs und die Bereitstellung und Entwicklung einer Lehrmittelsammlung für alle Fachlehrerinnen und -lehrer und Klassen. Zu diesen Lehrmitteln zählten u. a. laut Schilderungen von Harry Schmidt⁷⁷ z. B. Wandbilder, Drehwandbilder, nachempfundene irdene Töpfe, Faustkeile, aber auch Pfeil und Bogen.

Den Lernenden fiel dabei die Aufgabe der Pflege und Instandhaltung der Exponate und Räume zu, wobei auch kleine Führungen immer wieder auf der Tagesordnung standen. Diese Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler förderte ihre Organisationsfertigkeit, Selbstständigkeit und Persönlichkeitsentwicklung, da sie sich ihrer Fähigkeiten, aber auch ihrer Verantwortung bewusst wurden. Verantwortung wurde laut Aussage der Pädagogischen Lesungen großgeschrieben, da in der DDR jeder einen wichtigen Beitrag zum Sozialismus leisten sollte.

Die Schülerinnen und Schüler konnten durch ihre Arbeit am Schulmuseum nicht nur das öffentliche Interesse wecken, indem sie im Sinne der DDR- und Heimatgeschichte gesellschaftlich wichtige forschende Arbeit erbrachten, sondern entwickelten in der AG-Gruppe ein Kollektiv, wie Eschrich und Ilte betonten⁷⁸, dass sich seiner gemeinschaftlichen Verantwortung bewusst war und sich gegenseitig zu besseren Leistungen anspornte. Die Teilnehmenden selbst schilderten exemplarisch in einer Pädagogischen Lesung weitreichendere gesellschaftliche Motive wie z. B.:

- »Meine Arbeit nützt dem Dorf und der Schule
- meine Arbeit hilft der LPG
- meine Arbeit macht deutlich, was meine Eltern geleistet haben
- meine Arbeit macht mein Leben schöner
- meine Arbeit ist Teil unserer gemeinsamen Arbeit, daraus erwachsen mir Verpflichtungen«⁷⁹.

⁷⁷ Vgl. DIPF/BBF PL 164a, Schmidt (1963, 20–21).

⁷⁸ Vgl. DIPF/BBF PL 5061a, Eschrich und Ilte (1978, 19).

⁷⁹ DIPF/BBF PL 5061a, Eschrich und Ilte (1978, 14).

Diese Form des außerschulischen Engagements wurde dementsprechend, u. a. durch die Kreisleitung der FDJ, gewürdigt und honoriert.⁸⁰

Betrachtet man die Vorteile, die ein Schulmuseum bot, führten alle sechs Lehrkräfte⁸¹ in ihren Ausführungen sowohl gesellschaftliche, fachliche als auch persönlichkeitsfördernde Aspekte an.⁸²

Zum einen wurden die Teilnehmenden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, ihren geistigen Fähigkeiten und in weiteren, z. B. handwerklichen Fertigkeiten, gefördert und geübt, wodurch ggf. sich zukünftige Berufswünsche eröffnen konnten. Die schulischen Leistungen verbesserten sich laut Eschrich und Ilte in den historisch-politischen Fächern ebenfalls merklich.⁸³

Die Räumlichkeiten wurden je nach Schule und Größe laut ihrer Aussage mehrfach verwendet, so dass auch die Mitnutzung als Fest- oder Klubraum und eine Mietung, z. B. zu Jugendweihefeiern, möglich war.⁸⁴

Das Anlegen eines eigenen (historischen) Archivs ermöglichte der Schule, eine wissenschaftliche Registrierung und Sicherung eigener Exponate und schulhistorisch relevanter Informationen und darüber hinaus einen größeren Bekanntheitsgrad.⁸⁵

Die Arbeit der AG war laut Schmidt auf mehrere Jahre geplant⁸⁶ und mit dem Ziel verbunden, die Materialien wirklich den Fachlehrerinnen und -lehrern zur Verfügung stellen zu können. So war das Schulmuseum ständig direkt, durch einen Besuch, oder indirekt, durch die Nutzung von Ausstellungsmaterialien, in den Unterricht einbezogen, so dass die Lehrkraft bei der Verwendung räumlich und zeitlich flexibel bleiben konnte.

Zusätzlich war der regionale Bezug der geschichtlichen, politischen oder heimatkundlichen Themen ständig gegenwärtig und ermöglichte ei-

⁸⁰ Vgl. DDPF/BBF PL 5061a, Eschrich und Ilte (1978, 8–13); DDPF/BBF PL 86-07-23e, Brucke (1986, 17–18).

⁸¹ Es handelt sich bei der Lesung PL 5061a um die Veröffentlichung eines Autorentenduos, daher stammen die fünf PL von sechs Pädagogen.

⁸² Vgl. DDPF/BBF PL 164a, Schmidt (1963); DDPF/BBF PL 88-03-59c, Rößler (1988); DDPF/BBF PL 5521a, Mayrhofer (1979); DDPF/BBF PL 5061a, Eschrich und Ilte (1978); DDPF/BBF PL 86-07-23e, Brucke (1986).

⁸³ Vgl. DDPF/BBF PL 5061a, Eschrich und Ilte (1978, 10).

⁸⁴ Vgl. DDPF/BBF PL 5061a, Eschrich und Ilte (1978, 10).

⁸⁵ Vgl. DDPF/BBF PL 164a, Schmidt (1963, 24).

⁸⁶ Vgl. DDPF/BBF PL 164a, Schmidt (1963, 3).

nen emotionaleren und leichter verständlichen Zugang für große historische Ereignisse. Beispielhaft führten Schmidt, Mayrhofer und Brucke Einsatzmöglichkeiten für den Unterricht an, wobei erster auf Material des napoleonischen Russlandfeldzuges Bezug nahm, dessen Soldaten bei ihrem Rückzug Gewehre, Gamaschen u. Ä. in der Region zurückgelassen hatten, jedoch in ihrer Niederlage und deren Folgen von den unterrichtlichen Rahmenplänen »nur« in einem gesamteuropäischen Kontext dargestellt wurden. Weiterhin bot sich regionalspezifisch die Hyperinflation von 1923 an, deren Ursachen und Wirkung zu verstehen Schülerinnen und Schüler meist zu stark herausforderte. Inflationsgeld, Fotografien oder Schilder konnten dagegen als Einstieg zu den lokalen Auswirkungen der Inflation die einfachere Variante für die Lernenden darstellen. Zusammenfassend ließ sich also in der Schulmuseumsarbeit eine große Nachhaltigkeit in vielerlei Ausprägung erkennen.⁸⁷

6 Fazit

Das Schulmuseum in seiner ursprünglichen Form scheint ausgedient zu haben. Es lässt sich heute keine identische Institution mehr finden, die alle Wesensmerkmale solcher schülergenerierten Räumlichkeiten mit historischem Schwerpunkt, wie sie zu DDR-Zeiten existierten, versammelt. Aufgrund der schulpolitischen Rahmenbedingungen und die an den Geschichtsunterricht geknüpften unterrichtlichen Ziele und Forderungen wirken die u. a. »sozialistische Persönlichkeit« fördernden Kurse wie Überbleibsel aus grauer Vorzeit. Denn nicht nur der Geschichtsunterricht zu DDR-Zeiten hatte entsprechend der bildungspolitischen Vorgaben eine ideologische Komponente, die die die Untrennbarkeit von gesellschaftlichen, politischen und historischen Prozessen den Schülerinnen und Schülern nahebringen sollte. Insbesondere die Themen des Geschichtsunterrichts blieben und bleiben bis heute Vergangenheit und waren und sind daher vielen Schülerinnen und Schülern fremd und nicht (be)greifbar. Jedoch kann die heutige Lehrkraft versuchen diesem Problem Abhilfe zu verschaffen, indem bereits bestehende handlungsorientierte Konzepte aus BRD und DDR als Ideengeber genutzt werden.

⁸⁷ Vgl. DIPF/BBF PL 164a, Schmidt (1963, 11–21); DIPF/BBF PL 86-07-23e, Brucke (1986, 19); DIPF/BBF PL 5521a, Mayrhofer (1979, 31–42).

In der BRD findet sich diesbezüglich nur wenig Anknüpfungsmaterial, das schulische Kabinette mit produktionsorientiertem Lernen verbindet. Von Lernenden angelegte Sammlungen mit vornehmlich schul- und heimatgeschichtlichen Themen gab und gibt es zwar, jedoch fehlen zugehörige Vorgangs- und Erfahrungsschilderungen aus Lehrerperspektive, die die nachhaltige Nutzung und ihren Mehrgehalt auch belegen könnten. Insgesamt blieb und bleibt solch eine schülergesteuerte Sammlung und Ausstellung in der Bundesrepublik eine Randerscheinung und wird nur selten als »Schulmuseum« verstanden. Im gängigen Verständnis nehmen und nahmen diese die Archivierungs-, Sammlungs-, Forschungs- und Ausstellungsfunktion schulischer Quellen und Themen ein. Eine schülergebundene Erstellung wurde und wird hierbei nicht in Betracht gezogen, lediglich als Besucher war und ist dem Schulkind ein Schulmuseum zugänglich. Dabei spielt die Angst vor einem unsachgemäßen Umgang der Lernenden mit den Artefakten wahrscheinlich auch eine Rolle und ist gewiss nicht von der Hand zu weisen. Allerdings verhindert es zugleich auch eine Öffnung beispielsweise historischer Schulräume oder Quellbestände für eine handlungsorientierte Bearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler. Insbesondere für junge Schulgruppen sind regionalspezifische Quellenbestände die lebensweltbezogenste Annäherung an die schülereigene Vergangenheit und Geschichte. Sucht man wiederum diesbezügliche handlungs- und produktionsorientierte Ansätze in der DDR wird man schnell fündig und zugleich mit dazu aufbereiteten Materialien in Kenntnis gesetzt.

Der Herausforderung, sich unabhängig von gängigen Lehrplanvorgaben und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern der Geschichte in freiwilligen außerunterrichtlichen Kursen zu nähern, stellten sich bereits viele Lehrerinnen und Lehrer zu DDR-Zeiten und hielten ihre Erfahrungen z. T. in PL fest. Die Kurse boten Freiräume und Möglichkeiten, die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, ihre eigene Regionalgeschichte, Familiengeschichte und Schulgeschichte zu erforschen und miteinzubeziehen, denn die Pflege und Wahrung von Traditionen und Vergangenem wurde im Sozialismus großgeschrieben. Doch auch hier merkte der Staatsapparat schnell Anknüpfungspunkte für systempassende Erziehung und Lenkung durch die Einführung von Rahmenvorgaben. Die Arbeitsgemeinschaften, fakultativen Kurse nach Rahmenprogramm und Arbeitsgemeinschaften nach Rahmenprogramm wirken

heute wie sperrige Worthülsen, deren Inhalte nur schwer nachvollziehbar erscheinen, denen sich die Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte wohl nur schwer entziehen konnten. Daher erweckten gerade die AGs und die regionalgeschichtlichen Themen außerhalb des 20. Jahrhunderts den Anschein, das kleine Schlupfloch jenseits politischer Vorgaben geboten zu haben, die Jugendlichen für Geschichte zu begeistern und sich ihre eigenen individuellen geschichtlichen Wahrnehmungen zurückzuerobern. Die Freiwilligkeit der außerunterrichtlichen Kurse bot dabei die Gewissheit, auf wirkliches Interesse zu stoßen und nahm v. a. den Druck von Benotungen und ständiger Leistungsbereitschaft.

Wieso also nicht alle Ergebnisse gesammelt präsentieren und nachhaltig nutzen, fragte man sich vermutlich, so dass die dauerhafte Einrichtung eines historischen Fachkabinetts bzw. Schulmuseums an zahlreichen Schulen Einzug hielt. In diesem Ausmaß stellte es im Vergleich zu den Schülersammlungen in der BRD eine klare inhaltliche, strukturelle und dauerhafte Erweiterung dar, die von Schülerinitiative bestimmt war, trotz der thematischen Rahmenvorgaben ab Klasse neun. Das handlungs- und produktionsorientierte Vorgehen, getragen von den Lernenden machte das Innovative und zugleich den Kern der Schulmuseen in der DDR aus. Schülerinnen und Schüler gestalteten nach vorheriger Recherche und Schulung im Umgang mit historischen Artefakten die keineswegs »verstaubten« Sammlungen, organisierten selbstständig Ausstellungsobjekte, Infotafeln, Führungen etc. und vertieften dabei ihre sozialen, pädagogischen und fächerübergreifenden methodischen Fähigkeiten. Warum sollte man dieses Potential nicht auch heute nutzen?

Die Vertiefung der historischen Wahrnehmungsprozesse und der bildungshistorische Gewinn inklusive des Praxisbezuges, die den Schülerinnen und Schülern durch die selbstständige Erarbeitung solcher Ausstellungsarrangements gelingen, ist vermutlich in kaum einer Unterrichtsstunde zu erzielen. Die Gruppendynamik und schülerorientierten Entscheidungsprozesse, die bei der Erstellung einer solchen Präsentation mitwirken, bergen viel größere Lern- und Synergieeffekte als ein oftmals klassenraumgebundener Geschichtsunterricht.

Wer aufgrund bürokratischer Hürden, fehlender Schülerbegeisterung, Elternbeschwerden aufgrund langer Schultage oder Widerstand seitens der Schulleitung sowie fehlender Räumlichkeiten an der Machbarkeit zweifelt, der sollte es dennoch unbedingt versuchen. Gewiss müssen

schulplanerisch und organisatorisch heute andere Bedingungen beachtet werden als zu DDR-Zeiten. Bürokratisch bieten sich je nach Bundesland verschiedene Hürden, doch bildungspolitisch sind den Lehrkräften größere Handlungsspielräume zur Gestaltung ihrer unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Kurse gegeben. Medial haben die Schülerinnen und Schüler andere Möglichkeiten und Kenntnisse der Gestaltung und auch Projektwerbung, ggf. sogar in Hinblick auf die Anwerbung von finanziellen Unterstützern, so dass bei aktivem und ständigem Austausch zwischen Jugendlichen, der Schulleitung und den Eltern nur der erste Schritt in Richtung eines solchen Schulmuseums »in neuem Gewand« gegangen werden muss.

Literatur

- Bartel, Horst (1981): Erbe und Tradition in Geschichtsbild und Geschichtsforschung der DDR. In: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 29 (5), 387–394.
- DIPF/BBF PL 164a, Schmidt, Harry (1963): Über Erfahrungen in der Arbeit mit dem Schulmuseum, der AG Junge Historiker und der planmäßigen Einbeziehung von Arbeiter- und Parteiveteranen in den Geschichts- und Staatsbürgerkundeunterricht.
- DIPF/BBF PL 5061a, Eschrich, Elimar; Ilte, Gerd (1978): Möglichkeiten der Herausbildung kommunistischer Persönlichkeitsmerkmale bei zielgerichteter außerunterrichtlicher Arbeit, dargelegt am Beispiel des Aufbaus eines heimatgeschichtlichen Museums an der POS Minsleben.
- DIPF/BBF PL 5521a, Mayrhofer, Wolfgang (1979): Der Aufbau, die Ausgestaltung und die Nutzung eines Traditionskabinetts an der Schule in Hinblick auf die Herausbildung eines sozialistischen Geschichtsbewußtseins.
- DIPF/BBF PL 86-07-23e, Brucke, Frank (1986): Schaffung und Nutzung eines Schulmuseums für den Geschichts- und Heimatkundeunterricht, dargestellt am Beispiel der Max-Nitzer-Oberschule Großzöberitz.
- DIPF/BBF PL 88-03-59c, Rößler, Ulrich (1988): Schulmuseum und fakultativer Kurs - Möglichkeiten und Potenzen, um Geschichte nacherlebbar und erziehungswirksam werden zu lassen.
- Flierl, Thomas (1992): Das antifaschistische Traditionskabinett als ideologischer Staatsapparat. In: *Mythos Antifaschismus. Ein Traditionskabinett wird kommentiert. Begleitbuch zur Ausstellung in der Museumswerkstatt im Thälmannpark*. 1. Aufl., hg. v. Kulturamt Prenzlauer Berg, Aktives Museum Faschismus und Widerstand in Berlin e.V., 12–36. Berlin: Links.

- Gentner, Bruno; Kruppa, Reinhold u.a. (1975): *Methodik Geschichtsunterricht*. Berlin: Volk und Wissen.
- Koch, Katja; Koebe, Kristina; Brand, Tilmann von; Plessow, Oliver (2019): *Sozialistische Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit - Die Pädagogischen Lesungen als ungehobener Schatz zur Erforschung von Unterricht in der DDR* [Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock, 1]. Verfügbar unter https://www.pl.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle_PHF/ISER/Paedagogische_Lesungen/Dateien/Zeitschrift_der_Arbeitsstelle_Ausgabe_1_1_2019.pdf [18.09.2019].
- Kulturamt Prenzlauer Berg; Aktives Museum Faschismus und Widerstand in Berlin e.V. (Hg.) (1992): *Mythos Antifaschismus. Ein Traditionskabinett wird kommentiert. Begleitbuch zur Ausstellung in der Museumswerkstatt im Thälmannpark. Berlin- Prenzlauer Berg. 1. Aufl. Berlin: Links.*
- Lindner, Werner (1963): Tradition. In: *Pädagogische Enzyklopädie*, hg. v. Heinz Frankiewicz, Günther Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günter Schulze und Günter Wutzler, 939–940. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Lozek, Gerhard (1981): Die Traditionsproblematik in der geschichtsideologischen Auseinandersetzung. In: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, 29 (5), 395–398.
- Mätzing, Heike Christina (1999): *Geschichte im Zeichen des historischen Materialismus. Untersuchungen zu Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht in der DDR*. Hannover: Hahn [Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 96].
- Ministerium für Volksbildung (01.12.1969): *Direktive zur Einführung von Rahmenprogrammen für die Tätigkeit der gesellschaftswissenschaftlichen, wissenschaftlich-technischen und kulturell-künstlerischen Arbeitsgemeinschaften der Klassen 9 und 10 der Oberschulen vom 1. Dezember 1969*. In: *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung*. Verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/object/991085558_0017/378/ [29.09.2019].
- Ministerium für Volksbildung (17.05.1983): *Anweisung Nr. 10/1983 über fakultative Kurse nach Rahmenprogramm für die Schüler der Klassen 9 und 10 an den allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen*. In: *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung*. Verfügbar unter https://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/object/991085558_0031/38/ [05.09.2019].
- Ministerium für Volksbildung (20.05.1986): *Kommentar zur Anweisung Nr. 10/83 über fakultative Kurse nach Rahmenprogramm für Schüler der Klassen*

- 9 und 10 i.d.F. der 2. Anweisung vom 15. Mai 1986. In: *Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung*. Verfügbar unter https://scripta.bbf.dipf.de/viewer/image/991085558_0034/67/ [30.09.2019].
- Neuner (1987): Pädagogik. 5. Aufl. Berlin: Volk und Wissen.
- Nitsch, Ulla M. (1997): Schule gelangt »zu Ehren der Vitrine« – Versuche, die schulmuseale Landschaft zu strukturieren. In: *Das Schulmuseum. Aufgaben, Konzeptionen und Perspektiven*, hg. v. Ullrich Amlung, Jürgen Helmchen und Uwe Sandfuchs, 41–62. Weinheim, München: Juventa Verlag [Dresdener Studien zur Erziehungswissenschaft und Sozialforschung].
- Patzwall, Kurt (1963): Schulmuseum. In: *Pädagogische Enzyklopädie*, hg. v. Heinz Frankiewicz, Günther Brauer, Johann Czerwinka, Karl-Heinz Günther, Günther Schulze und Günter Wutzler, 812–813. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Schmid, Hans-Dieter (1979): *Geschichtsunterricht in der DDR*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Schmidt, Walter (1981): Nationalgeschichte der DDR und das territorialstaatliche historische Erbe. In: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 29 (5), 399–404.
- Schmidt, Walter (1985): Zur Entwicklung des Erbe- und Traditionsverständnisses in der Geschichtsschreibung der DDR. In: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, 33 (3), 195–212.
- Staatsrat der DDR (25.02.1965): Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem. Verfügbar unter http://www.verfassungen.de/ddr/schulgesetz_65.htm [05.09.2019].

Erinnerungskultur als Aufgabe in Schule und Unterricht

»von Hitler völlig eindeutig abrücken«

Die Zulassung von Schulgeschichtsbüchern und die zweite Geschichte des Nationalsozialismus

Benjamin Reiter

Die bundesdeutsche Nachkriegsgesellschaft stand in einem dialektischen Verhältnis zur Geschichte des Nationalsozialismus, die mit dem 8./9. Mai 1945 kein plötzliches Ende fand. Zwar gab es das ›Dritte Reich‹ nicht mehr, dessen Funktionsebenen wurden jedoch bald in die staatlichen Apparate der Bundesrepublik reintegriert.¹ Die Rede von der ›zweiten Geschichte des Nationalsozialismus‹ steht deshalb im Kontrast zum eher beschönigenden Geschichtsbild der ›Stunde Null‹. Diese zweite Geschichte umfasst die dauerhaften Anstrengungen in der politisch-justiziellen Überwindung des NS-Regimes ebenso wie die personellen Kontinuitäten und ideologischen Transformationen, die geschichtskulturelle Aufarbeitung ebenso wie das Schweigen, Verdrängen und Leugnen von Täterschaft und Schuld.²

Das dialektische Spannungsverhältnis von Nationalsozialismus und Demokratie formulierte der Sozialwissenschaftler und Philosoph Theodor W. Adorno in seiner 1959 gehaltenen Rede ›Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit‹ aus.³ Weniger die offen ausgetragenen nationalsozialistischen Tendenzen gegen die Demokratie, sondern v. a. das Nachleben nationalsozialistischen Denkens in der Demokratie trage das Potential zum Rückfall.⁴ Zwar betonte Adorno auch den Zusammenhang von kapitalistischer Wirtschaftsordnung und nationalsozialistischem

¹ Zur Integration der Nationalsozialisten in die Demokratie siehe Frei (2003b).

² Reichel, Schmid und Steinbach (2009, 8–9).

³ Vgl. zur historischen Einordnung der Rede Schneider (2011).

⁴ Adorno (1970, 10).

Denken, doch er schlug ein pädagogisches Programm als Gegenmaßnahme vor, dessen Eckpfeiler die ›Erziehung zur Mündigkeit‹ und die Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit bildeten. Wie allerdings stand es um die Möglichkeiten der historischen Aufarbeitung und Vermittlung des Nationalsozialismus in Schule und Unterricht? Vor dem Hintergrund der zweiten Geschichte des Nationalsozialismus erörtert vorliegender Aufsatz den Zusammenhang von NS-Belastung und Schulbuchkontrolle durch das bayerische Kultusministerium der Nachkriegsjahrzehnte.⁵

Schulgeschichtsbücher sind ein zentrales Medium des Geschichtsunterrichts. Sie unterliegen einer doppelten staatlichen Sanktion, nämlich dem Lehrplan als vorgeschaltetem Rahmen und dem Zulassungsverfahren als zwischengeschalteter inhaltlicher wie didaktischer Kontrolle.⁶ Als »nationale Autobiographien«⁷ unterscheiden sich Schulgeschichtsbücher von anderen Lehrwerken durch einen dezidiert nationalpädagogischen Zweck: Sie sollen im Modus der historischen Erinnerung ein positives Bild der deutschen Nation zeichnen und so zur kollektiven Identität anstiften.⁸ Da Schulbuchinhalte und damit auch das darin enthaltene historische Wissen zur Geschichte des Nationalsozialismus von den an der Produktion beteiligten Akteuren kommunikativ ausgehandelt werden müssen, wird die Schulbuchproduktion gleichsam zur ›Diskursarena‹⁹ zwischen Staat und Verlag, Redakteur und Autorengruppe.¹⁰ Schulgeschichtsbücher werden deshalb als »Ausdruck eines gesellschaftlichen Konsens über Geschichtsbilder und historische Diskurse« verstanden.¹¹ Die Akteure ringen um geschichtskulturelle Hegemonie.¹²

Um ein Schulbuch in Bayern profitabel vertreiben zu können, mussten Verlage seit 1949 eine Zulassung erhalten, sodass Schulen das Werk mit staatlichen Mitteln erwerben können. Dazu wurde das im Ministerium eingereichte Manuskript von den zuständigen Ministerialbeamten

⁵ Der vorliegende Artikel basiert auf meiner Dissertation. Siehe Reiter (2021).

⁶ Vgl. Fey (2016). Vgl. Pöggeler (2005). Vgl. Schmitz-Zerres (2019).

⁷ Jacobmeyer (1998).

⁸ Schulbücher sind deshalb auch Gegenstand gesellschaftlicher Selbstvergewisserung, vgl. Bascio und Hoffmann-Ocon (2010).

⁹ Vgl. Höhne (2005).

¹⁰ Vgl. MacGilchrist (2011). Klemenz (1997).

¹¹ Sandkühler (2012, 50).

¹² Vgl. Bauer (2019).

beurteilt, die sich zur Entscheidungsfindung auf externe Gutachterinnen und Gutachter stützten.¹³ Für den Zeitraum von 1949 bis 1974 wurden über sechzig Zulassungsverfahren zu Lehrwerken, die die Geschichte des Nationalsozialismus thematisierten, im bayerischen Kultusministerium durchgeführt.¹⁴ Neben sporadisch verfassten internen Gutachten stützte sich das Ministerium maßgeblich auf externe Gutachten, die meist von bayerischen Lehrkräften (fast ausschließlich Männer), aber auch vom Münchner Institut für Zeitgeschichte verfasst wurden. Die Gutachterinnen und Gutachter werden auch als Sachverständige bezeichnet. Anhand der Personalakten zentraler Gutachter und Ministerialbeamter zeigt der Aufsatz den Zusammenhang von Erfahrungsraum und historischer Erinnerung bei der Aushandlung von Schulbuchinhalten auf (1). Dazu bedient sich die Studie dem Repertoire und den Erkenntnissen der historischen Generationenforschung.¹⁵ Anschließend wird an einem Fallbeispiel der Umgang mit der Geschichte des Nationalsozialismus in den Nachkriegsjahrzehnten problematisiert (2). Schließlich diskutiert der Aufsatz die mediengeschichtlichen Konsequenzen dieses Umgangs für die Lehrwerke der Gegenwart (3).

1 Wer kontrolliert Schulgeschichtsbücher?

Von 1949 bis 1974 waren knapp hundert Gutachterinnen und Gutachter außerhalb des bayerischen Kultusministeriums an Zulassungsverfahren von Schulgeschichtsbüchern beteiligt, die die Geschichte des Nationalsozialismus thematisierten. Zwar waren das Institut für Zeitgeschichte an zehn Verfahren und die beiden Amtskirchen wegen des bis 1968 geltenden Bekenntnischarakters der Volksschulen durchweg in die Zulassung

¹³ Zur Schulbuchkontrolle in Bayern nach 1945 siehe einführend Liedtke (1997). Die staatliche Steuerung von Schulgeschichtsbüchern war kein Novum, sondern aus dem 19. Jahrhundert tradiert, siehe Sauer (1998).

¹⁴ Im Zuge meines Dissertationsprojekts wurde das bayerische Zulassungsverfahren als geschichtspolitische Instanz zur Kontrolle von Schulgeschichtsbüchern im Hinblick auf den Umgang mit der Geschichte des Nationalsozialismus umfassend ausgewertet. Die Zulassungsverfahren sind im Bayerischen Hauptstaatsarchiv gelistet. vgl. BayHStA MK 63541; 63817; 63818-63833; 63835-63840; 63842-63847; 64256-64258; 64260-64272; 64363; 64517-64520; 64523-64526; 65421.

¹⁵ Siehe einführend zur Methode der historischen Generationenforschung Herbert (2003). Jureit (2010). Moses (2000). Schulz und Grebner (2003). Kritisch: Lepsius (2005).

von Volksschulgeschichtsbüchern involviert, die Hauptgruppe der externen Sachverständigen bildeten jedoch im Dienst stehende Lehrkräfte. Daneben war das im Kultusministerium angesiedelte sog. Ostkunde-Referat sporadisch in Zulassungsverfahren von Volksschulgeschichtsbüchern eingebunden. Als Einrichtung für die »Angelegenheit der Flüchtlingslehrkräfte« und »Fragen der Ostkunde« vertrat das sog. Ostkunde-Referat die Interessen der Heimatvertriebenen auch bei »pädagogischen Angelegenheiten aller Schulgattungen«. ¹⁶ Daraus leitete der zuständige Referent, der auch in der Sudetendeutschen Landsmannschaft organisiert war und bis 1954 als Abgeordneter der GB/BHE (Gesamtdeutscher Block/Bund der Heimatvertriebenen und Entrechteten) im bayerischen Landtag saß, sein Recht zur Schulbuchprüfung ab.

Nach welchen Kriterien Ministerialbeamte die Sachverständigen auswählten, ist nicht überliefert. In der Regel wurden die Gutachterinnen und Gutachter händisch auf dem vom Verlag eingereichten Antrag zur Schulbuchzulassung vorgeschlagen und von den Kolleginnen und Kollegen akzeptiert. Schließlich schrieb das Ministerium die Sachverständigen mit einem Standardbrief an, der einige für das Kultusministerium wichtige Punkte der Begutachtung hervorhob: Um »eine Überlastung der Schüler zu verhüten und die ständig wachsende Stofffülle in Lehrbüchern und im Unterricht zu begrenzen«, bat das Ministerium die Gutachter darum, »nötigenfalls [...] einschneidende Streichungen vorzuschlagen.« Außerdem sollten die Sachverständigen prüfen, ob die Sprache des Lehrwerks dem Alter der Kinder und Jugendlichen angemessen sei. Schließlich stellte das Kultusministerium nicht näher bestimmte, doch offensichtlich hoch angesetzte Erwartungen an die Lehrwerke, denn die lernmittelfreie Zulassung könne laut Schreiben nur dann ausgesprochen werden, wenn das Lehrwerk lehrplangetreu gestaltet, »vom fachlichen und methodischen Standpunkt aus in jeder Hinsicht einwandfrei ist und [...] eine wünschenswerte Bereicherung der bereits zugelassenen Werke darstellt.« ¹⁷ Damit spiegelte der Kriterienkatalog des Kultusministeriums

¹⁶ Zitate BayHStA MK 65608 Geschäftsverteilung des Kultusministeriums vom 1. Juni 1959.

¹⁷ Zitate aus BayHStA MK 63837, standardisierter Briefentwurf des bay. Kultusministeriums an die Lehrkräfte vom 4. März 1966. Siehe bspw. auch BayHStA MK 63825, Briefentwurf vom 13. August 1963.

zum einen die »Eigenlogik des Mediums Schulbuch«¹⁸ als pädagogisches, wissenschaftliches und politisches Instrument und zum anderen die bis zur Curricularisierung der Lehrpläne Mitte der siebziger Jahre vorherrschende Stofforientierung des Unterrichts wider.

In einem Fall explizierte die zuständige Ministerialbeamte ihre Gutachterauswahl, nachdem der List Verlag ein neu bearbeitetes Lehrwerk eingereicht hatte. Dessen Vorgängerversion war bereits nicht zugelassen, da es als nicht mit dem Lehrplan an bayerischen Schulen konform erachtet wurde.¹⁹ Das Urteil der Ministerialreferentin stand schon vor den Gutachten fest: Sie erklärte, dass das eingereichte Lehrwerk als lernmittelfreies Schulgeschichtsbuch nicht geeignet sei, da es nur einen Teil des Gesamtjahresstoffs enthielte. Weil einer der Gutachter aus dem ersten Zulassungsverfahren »die Zulassung als lernmittelfreies Buch befürwortet hatte«, schlug die Beamte im zweiten Verfahren unwidersprochen vor, ihn zu ersetzen.²⁰ In der Auswahl der Sachverständigen benötigte die Ministerialbeamtin einen Gutachter, der ihre Position bestätigte.

Für die Zulassung von Volksschulbüchern legte das Kultusministerium 1961 zudem einen Pool von Gutachterinnen und Gutachtern an, indem es die Bezirksregierungen beauftragte, geeignete Lehrkräfte zu nennen. Als der Pool sechs Jahre später aktualisiert wurde, nannte das Ministerium auch relevante Kriterien zur Auswahl geeigneter Gutachterinnen und Gutachter; die Lehrkräfte sollten nämlich »aufgrund ihrer theoretischen Studien bzw. ihrer schulpraktischen Erfahrungen als Sachverständige«²¹ bestimmt werden. Von den etwa 100 Gutachterinnen und Gutachtern wurde nur jeder vierte Sachverständige an mehr als einem der gesammelten Zulassungsverfahren beteiligt. Die acht ausgewerteten Personalakten geben Einblick in die Erfahrungen und Kenntnisse der Sachverständigen. Der Personenkreis stellte etwa zehn Prozent der Gutachter aus dem Bereich der Lehrkräfte, die an insgesamt mehr als einem Drittel aller Zulassungsverfahren beteiligt waren.²² Schließlich wurden auch

¹⁸ Schönemann und Thünemann (2010, 141).

¹⁹ Vgl. BayHStA MK 64519 Gutachten vom 8. Februar 1961 und BayHStA MK 64520 Gutachten vom 30. Juli 1962.

²⁰ BayHStA MK 64529 Interner Bericht vom 9. Mai 1962.

²¹ BayHStA MK 62120 Brief des Kultusministeriums vom 14. November 1961. Der Sammelinlauf wurde nach Anweisung vom 16.11.1967 erneuert.

²² Nicht alle Personalakten waren im Hauptstaatsarchiv auffindbar. Um die fehlenden Akten zu ergänzen, wurden neben den Akten der stärker frequentierten Experten auch

drei Personalakten von Ministerialbeamten ausgewertet, die im Geschäftsverteilungsplan des Kultusministeriums sowie in der Praxis als wichtige Sachbearbeiter in Erscheinung traten.²³ Die biographisch-beruflichen Angaben in den Personalbögen sowie die Beurteilungen der Lehrkräfte durch Vorgesetzte geben Hinweise auf die schulpraktischen Erfahrungen und theoretischen Kenntnisse der Sachverständigen. Die beigelegten Meldebögen zum Gesetz zur ›Befreiung von Nationalsozialismus und Militarismus vom 5. März 1946‹ geben Auskunft darüber, inwiefern die Lehrkräfte im Nationalsozialismus organisiert waren.²⁴

Die Akteure des Zulassungsverfahrens können zwei verschiedenen historischen Generationen zugeordnet werden: Sechs Lehrkräfte und alle Ministerialbeamte waren zwischen 1900 und 1910 geboren, erlebten den Ersten Weltkrieg als Kinder oder Jugendliche und machten eigenständige politische Erfahrungen in der Weimarer Republik. Die Kohorte wird häufig als ›bündische Jugend‹ oder ›Kriegsjugendgeneration‹ gefasst. Bei der Machtübernahme der Nationalsozialisten waren die vorgestellten Lehrkräfte erwachsen. In dieser Kohorte kompensierten viele die nicht erlebte Fronterfahrung, indem sie sich das imaginierte Ideal des entschlossenen und kompromisslosen Frontkämpfers zu Eigen machten. In Reaktion auf die realen sozioökonomischen Verwerfungen der zwanziger Jahre heroisierten sie ihre Abstiegs- und Zukunftsängste zum soldatischen Überlebenskampf, was in eine feindliche Haltung gegenüber den Anforderungen der Moderne mündete.²⁵ Aus der ›Kriegsjugendgeneration‹ rekrui-

zwei Personalakten von Lehrkräften ausgewertet, die nur an einem bzw. zwei Gutachten beteiligt waren. Sie waren alle männlich, insgesamt wurden nur vier Frauen als Sachverständige in Zulassungsverfahren herangezogen.

²³ Die analysierten Personalakten sind: BayHStA MK 45880. 48269. 54118. 54154. 56760. 56677. 59713. 59760. 75321. 76254. BayHStA MK Reichsstatthalter 7629.

²⁴ Dieser Bogen musste in der US-Zone von allen ausgefüllt werden, die im öffentlichen Dienst arbeiten wollten. Er war Teil der US-amerikanischen Entnazifizierungspraxis. Der Meldebogen sollte das Urteil anleiten, wie sehr die betroffene Person im Nationalsozialismus integriert war. Dazu diente eine fünfstufige Skala von Hauptschuldigen bis Ent-/Unbelastete. Wer nicht unter die verschiedenen Amnestiegesetze fiel, galt meist als Mitläufer, die niedrigste Stufe nach den Ent-/Unbelasteten. Allgemein zur Entnazifizierung in Bayern siehe das noch immer gültige Standardwerk Niethammer (1982). Zur Entnazifizierung in den verschiedenen Besatzungszonen siehe Vollnhals und Schlemmer (1991).

²⁵ Zur Charakterisierung der Kriegsjugendgeneration siehe Herbert (2016, 53–56).

tierte sich die Mehrzahl der direkten Täterinnen und Täter des Nationalsozialismus.²⁶ Der Historiker Norbert Frei ordnet diese Kohorte der Gruppe der sog. NS-Funktionseleiten zu, die er von der etwas älteren Gruppe der eigentlichen Führungselite und der jüngeren Generation der Hitlerjungen und Flakhelfer unterschied.²⁷

Die bis etwa 1930 geborene Kohorte, denen nur zwei der ausgewerteten Gutachter zuzuordnen sind, erlebten die Weimarer Republik als Kinder bzw. Jugendliche und den Nationalsozialismus zunächst in der Hitlerjugend und anschließend als Frontsoldaten oder Flakhelfer. Folgt man Dirk Moses, verdichtet sich die zentrale Erfahrung dieser Generation im Zusammenbruch des Deutschen Reiches und der politischen Neuorientierung im Jahr 1945, weshalb diese Kohorte auch als »45er« bezeichnet wird.²⁸ Anders als die »Kriegsjugendgeneration« waren die »45er« jung genug, um sich politisch neu zu orientieren. Die beiden jüngeren Gutachter waren zum Kriegsende 20 und 24 Jahre alt. Anders als die nachkommen Generationen prägte die Geschichte des Nationalsozialismus sie als Kinder und Jugendliche. Im scharfen Kontrast zur anfänglichen Begeisterung für den Nationalsozialismus in Hitlerjugend und BDM in den Jahren der Kindheit und frühen Jugend stand die Enttäuschung angesichts des tiefen Sturzes am Kriegsende. Nach einer Phase des rekonsolidierenden Rückzugs ins Private entwickelte sich die »45er-Generation« mit der Stabilisierung der Bundesrepublik in den fünfziger Jahren schließlich zum Träger des antitotalitären Konsenses der Bundesrepublik heran und bereitete um 1960 die allmähliche Liberalisierung der bundesdeutschen Demokratie vor, ohne dass eine große Mehrheit überzeugte Demokraten waren.²⁹ Während die »Kriegsjugendgeneration« für die restaurative Phase der Vergangenheitspolitik in den fünfziger Jahren zuständig war, dominierte die Generation der »45er« in der Phase der sukzessiven Aufarbeitung des Nationalsozialismus seit dem Ende der fünfziger Jahre bis zum Ende der sechziger Jahre.³⁰

²⁶ Vgl. Paul und Mallmann (2011, 6).

²⁷ Vgl. Frei (2003a, 90).

²⁸ Vgl. Moses (2000). Hübner-Funk (2005).

²⁹ Vgl. Herbert (2003, 102–107).

³⁰ Vgl. Frei (2003a, 90). Zum Zusammenhang von persönlicher Erinnerung und Geschichtswissenschaft im Hinblick auf den Holocaust siehe Berg (2007).

Auf Ebene der Geschichtswissenschaft zeichnete sich die ältere der beiden Generationen durch eine bewusst auferlegte Zurückhaltung nach 1945 im Hinblick auf die Geschichte des Nationalsozialismus aus. Sie wandte sich stattdessen dem inhaltlichen und methodischen Repertoire der Geschichtswissenschaft zu, das sie langsam hin zur Sozialgeschichte ausbaute.³¹ Während die Historiker der ›Kriegsjugendgeneration‹ den Nationalsozialismus eher monumentalisierten und aus der deutschen Nationalgeschichte herausfielen ließen, ordneten die Geschichtswissenschaftler der ›45er-Generation‹ den Nationalsozialismus zusehends in der deutschen Nationalgeschichte ein. Der herausragende generationelle Konflikt war die sog. Fischer-Kontroverse. Diese 1959 ausgelöste Kontroverse diskutierte auf der Sachebene die Frage nach der Schuld am Ausbruch des ersten Weltkriegs, war aber eingebettet in die Frage nach der Kontinuität deutscher Geschichte und dem historischen Ort des Nationalsozialismus.³² Auf Basis der Sozialgeschichte entwickelten manche ›45er‹ allmählich eine nationalkritische Geschichtsschreibung, die mit einer fundamentalen Neueinschätzung der Geschichte des Nationalsozialismus einherging.³³

Abgesehen von einem Gutachter, der während des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkriegs in Bolivien lebte und arbeitete, waren alle dokumentierten Lehrkräfte im Kriegseinsatz und erlebten unmittelbar die Auswirkungen des Krieges auf die Heimat. Drei Lehrkräfte wurden amnestiert. Darunter beispielsweise eine Person, die 1933 der Hitlerjugend und 1937 der NSDAP beitrug sowie Mitglied des NS-Lehrerbund (NSLB), der NS-Volkswohlfahrt (NSV) und des ›Vereins für Deutschtum im Ausland‹ war. Er musste kein Entnazifizierungsverfahren durchlaufen, da er als sog. Kriegsheimkehrer amnestiert wurde.³⁴ Von seinem Vorgesetzten wurde er 1949 für seine »tadellose Disziplin« gelobt.³⁵ Er trat als Autor von Schulgeschichtsbüchern hervor, wurde Oberstudienrat und

³¹ Vgl. Cornelißen (2004, 144–148).

³² Vgl. Große Kracht (2011).

³³ Die strukturalistisch ausgerichtete Sozialwissenschaft der 45er-Generation wurde von der nachfolgenden Kohorte als Anonymisierung der Täter und Opfer kritisiert. Cornelißen (2004, 148–149). Faulenbach (1989). Cornelißen (2009).

³⁴ Vgl. BayHStA MK 56677 Meldebogen vom 25. Juli 1948.

³⁵ BayHStA MK 56677 Beurteilungsbogen vom 1. September 1949.

Seminarleiter im Fach Geschichte und war auch an mindestens drei Zulassungsverfahren beteiligt. In einem Gutachten setzte sich der Sachverständige gegen die vermeintliche Diskriminierung von Lehrern ein:

»Aber auch ›die Deutschen‹ werden nicht verschont, die ›nur nach verlorenen Kriegen‹ sich zur Demokratie zu bekehren beginnen [...]; wo bleibt hier die Frage nach dem Warum? Selbst ›Lehrer und Angestellte‹ kriegen gelegentlich etwas ab als Mitläufer. Solche Verallgemeinerungen sind vor allem in einem Buch für die Jugend abzulehnen. Ihr gegenüber sollte grundsätzlich nicht mit Ironie gearbeitet werden.«³⁶

Zwei Lehrkräfte wurden als Mitläufer eingestuft und drei Lehrkräfte galten als unbetroffen vom Gesetz zur Befreiung von Militarismus und Nationalsozialismus. Mit zwei Ausnahmen waren alle Lehrkräfte in verschiedenen NS-Organisationen integriert. Fünf der acht Lehrkräfte waren Mitglied der NSDAP, drei waren SA-Männer. Einer der untersuchten Lehrer trat 1933 dem NSLB, der NSV und der SA bei, und 1937, als die Aufnahmebedingungen wieder gelockert wurden, der NSDAP. Daneben war er im völkischen ›Verein für Deutschtum im Ausland‹ aktiv.³⁷ Besagter Lehrer wurde 1970 zum stellvertretenden Schulleiter ernannt, was zwar zunächst wegen seines Spruchkammerbescheids (er wurde als Mitläufer eingestuft und musste eine Sühne von 300 Reichsmark zahlen) problematisiert, aber schließlich dennoch bewilligt wurde, da bereits sein Vorgänger ein im Nationalsozialismus integrierter sog. Mitläufer war.³⁸ In einem Gutachten von 1956 forderte besagter Lehrer eine klare und zusammenfassende Darstellung der nationalsozialistischen Verbrechen, wozu er »Kriegsbeginn, Judenvernichtung, KZ-Versklavung, Geisel- und Gefangenenerschließung, Zwangsverschleppung, Rassenwahn, willkürliche Aussiedlungen usw.« zählte. Für diese Verbrechen nahm er »Hitler und die deutsche Führung« in die Verantwortung.³⁹ In der geschichtskulturellen Verdichtung des Nationalsozialismus in der historischen Figur Hitlers transformierte der Gutachter die hegemoniale Geschichtskultur der Zeit.⁴⁰

³⁶ BayHStA MK 63836 Gutachten vom 24. April 1953.

³⁷ Vgl. BayHStA MK 56760 Meldebogen vom 31. Juli 1947.

³⁸ Vgl. BayHStA MK 56760 Brief des Kultusministeriums vom 31. Juli 1970.

³⁹ BayHStA MK 63836 Gutachten vom 17. März 1956.

⁴⁰ Vgl. Hammerstein (2007, 26). Mommsen (2004, 104–106). Siehe zu diesem ›Hitlerismus‹ in der offiziellen Geschichtskultur in den Nachkriegsjahrzehnten der Bundesrepublik Hammerstein (2016, 68–78). Zum Hitlerismus im Nationalsozialismus siehe Kershaw, Kochmann und Rehbein (1999).

Ein weiterer Lehrer konnte nach seiner Mitgliedschaft in der NSV, NSLB, SA (seit 1933) und der NSDAP (seit 1942) und einem Sühnebescheid von 600 Mark seine im Nationalsozialismus begonnene Karriere in der Bundesrepublik fortsetzen.⁴¹ Der bereits 1939 verbeamtete Lehrer konnte nach einer kurzen Interimszeit wieder in den Beamtenstatut wechseln und wurde 1964 zum Direktor eines Gymnasiums ernannt. Er war Seminarlehrer, Schulbuchautor und im bayerischen Philologenverband aktiv. Von seinen Vorgesetzten wurde er als wohlwollender, jedoch zu ehrgeiziger Lehrer eingeschätzt, der gegenüber allen »Fragen der modernen Pädagogik« aufgeschlossen war und durch sein »psychologisches Einfühlungsvermögen« brillierte.⁴² Der Lehrer war an drei Zulassungsverfahren beteiligt. Laut Gutachten fehlte ihm in Köfels ›Deutschlands jüngste Vergangenheit‹ eine notwendige Kontextualisierung der NS-Weltanschauung mit den »deutschen geistigen Strömungen des 19. Jahrhunderts.«⁴³ Diese Historisierung durfte die deutsche Nationalgeschichte nicht diskreditieren: Im Oberstufenband ›Geschichtliches Werden‹ aus dem C. C. Buchners Verlag verorteten die Autoren den Ursprung der NS-Weltanschauung in der deutschen Geschichte des 19. Jahrhunderts und entwarfen eine Kontinuitätslinie vom preußischen Obrigkeitsstaat zum ‚Dritten Reich‘. Allerdings fehlte dem Lehrer laut Gutachten in der deutschen Geschichte »eine politische Persönlichkeit, zu der man Ja sagen könnte.« Er sprach sich gegen eine solche Darstellung aus, denn es sei »nicht vertretbar, die jungen Menschen mit einem derartigen Pessimismus in die Geschichte der Zukunft zu entlassen.«⁴⁴

Die beiden Lehrkräfte der ›45er-Generation‹ hoben sich von den Gutachtern der ›Kriegsjugendgeneration‹ deutlich ab. Einer der beiden Personen, die dieser Kohorte angehörten, trat im Alter von 12 Jahren der Hitlerjugend bei und stieg bis zum Oberkameradschaftsführer auf. Von 1939 bis 1940 war er Mitglied des NS-Studentenbundes und trat 1937 in die NSDAP bei, die er 1941 wieder verließ. Ebenfalls 1941 wurde er zum Kriegsdienst eingezogen, wo er in einem Regiment stationiert war, das für die Funknachrichten zwischen dem Obersten Kommando des Heeres und den verschiedenen Kommandoebenen zuständig war. Dadurch

⁴¹ Vgl. BayHStA MK 59713 Sühnebescheid vom 19. Februar 1948.

⁴² Zitate BayHStA MK 59713 Beurteilungsbogen vom 15. April 1957.

⁴³ BayHStA MK 63845 Gutachten vom 4. August 1962.

⁴⁴ BayHStA MK 63825 Gutachten vom 1. April 1964.

konnte er vermutlich auch leicht die Dimensionen der massenhaften Kriegs- und NS-Verbrechen erfahren. Er fiel unter die Jugendamnestieverordnung.⁴⁵ Nachdem er ein paar Jahre als Rundfunktechniker gearbeitet hatte, setzte er in den fünfziger Jahren sein im Nationalsozialismus begonnenes Lehramtsstudium fort.⁴⁶ 1957 wurde er zum Mittelschuloberlehrer, 1961 zum Konrektor und ein Jahr darauf zum Direktor einer Mittelschule ernannt.⁴⁷ Der Lehrer war an einem Zulassungsverfahren beteiligt. Darin verlangte er von »einem Geschichtsbuch über die Zeit des Nationalsozialismus [...] ein Wort der Kritik über den biedereren deutschen Durchschnittsbürger [...], den doch ein gerüttelt Maß an Mitschuld trifft«⁴⁸. Diese Integration des durchschnittlichen Bürgers bei der Diskussion der Schuld hob den besagten Lehrer von den älteren Gutachtern ab. Die Rede vom Durchschnittsbürger deutet gleichwohl die für seine Kohorte typische strukturalistisch-soziologische Perspektivierung auf die Geschichte des Nationalsozialismus an.

Der zweite Gutachter aus dieser Kohorte war in einer antinazistischen Widerstandsbewegung aktiv.⁴⁹ Dieser Gruppe gelang es, den Ort, an dem der Lehrer zum Kriegsende lebte, gegen den Willen der SS kampfflos an das US-Militär zu übergeben. Die Widerstandsbewegung arbeitete direkt nach der Besetzung Bayerns mit dem US-Militär zusammen, indem sie geeignete Personen für den Neuaufbau der Verwaltung vorschlug. Von der US-Militärregierung wurde der Lehrer noch im Mai 1945 als kommissarischer Schulrat eingesetzt. Im Folgejahr wurde er zum Rektor befördert und mit 47 Jahren schließlich zum Oberschulrat ernannt.⁵⁰ Zwischen 1954 und 1962 wurde er als Sachverständiger in vier Zulassungsverfahren für Volksschulbücher herangezogen. Im Vergleich zu anderen Sachverständigen stechen seine kritischen Einschätzungen zur Deutung des Nationalsozialismus in den Manuskripten heraus: 1960 kritisierte er die zu geringe Repräsentation des Holocausts im begutachteten Manu-

⁴⁵ Vgl. BayHStA MK 59760 Meldebogen vom 30. August 1948.

⁴⁶ Vgl. BayHStA MK 59760 Beurteilungsbogen vom 4. Februar 1957.

⁴⁷ Vgl. BayHStA MK 59760 Personalakte.

⁴⁸ BayHStA BSV 462 Gutachten vom 28. April 1961.

⁴⁹ BayHStA MK 48269 Meldebogen sowie Anlage zum Meldebogen vom 21. Januar 1948.

⁵⁰ BayHStA MK 48269.

skript und forderte eine deutlichere Darstellung der nationalsozialistischen Verbrechen.⁵¹ Zwei Jahre später lobte er ein Lehrwerk: Schulgeschichtsbücher sollten seiner Ansicht nach der NS-Propaganda sowie der NS-Ideologie offen widersprechen, statt sie nur wiederzugeben, denn solche Lehrwerke könnten »eine schwer zu bewältigende Schranke darstellen für ewig gestrige Lehrer.«⁵² Diese Schranke sah er in dem Lehrwerk gegeben. Es handelte sich um das bereits erwähnte ›Zeitgeschichte und wir‹, das in Bayern keine Zulassung erhielt. Konsequenterweise erwartete der Lehrer in dem Gutachten, »dass wir uns *von Hitler klar distanzieren*.«⁵³

Die biographischen Quellen erlauben es weder, die Motivation der Akteure hinsichtlich ihrer Integration in den Nationalsozialismus herauszuarbeiten, noch können Aussagen über Täterschaft und Funktion im NS-Regime herausgestellt werden, da die hierzu notwendigen Angaben zur konkreten Tätigkeit der Akteure fehlen. Allerdings deuten die biographischen Quellen erstens die Bereitschaft der meisten Lehrer zur Integration ins ›Dritte Reich‹ an. Zudem legt die Analyse nahe, dass keiner der Sachverständigen Opfer des Nationalsozialismus war oder dem Kreis der emigrierten Regimegegner angehörte.⁵⁴ Dass ehemalige Mitglieder verschiedener NS-Organisationen über die in Schulgeschichtsbüchern repräsentierte und vermittelte Aufarbeitung ihrer nationalsozialistischen Vergangenheit wachten, stellte angesichts der vielfach geforderten ›objektiven Geschichtsschreibung‹ eine Herausforderung dar.⁵⁵

Ein Ausschlusskriterium waren diese Mitgliedschaften nicht, was auch daran lag, dass die im Ministerium zuständigen Beamten der gleichen Gruppe angehörten. Bei einem der Gutachter lagen laut eines Gutachtens der Gauleitung München-Oberbayern der NSDAP »gegen seine politische Zuverlässigkeit keine Bedenken« vor, weshalb er 1943 eine

⁵¹ BayHStA MK 64526 Gutachten vom 8. April 1960.

⁵² BayHStA MK 64520 Gutachten vom 7. August 1962.

⁵³ MK 64526 Gutachten vom 8. April 1960, S. 1 [Hervorhebung durch Unterstreichung im Original].

⁵⁴ Der bisherige Befund stützt auch die These Bergs, demnach die Arbeiten der jüdischen Historiker in der deutschen geschichtswissenschaftlichen der Nachkriegsjahrzehnte »nicht als Wissenschaft betrachtet [wurden], sondern im besten Falle als ›Quellen‹ in der Tradition der ›Nürnberger Prozesse‹.« Berg (2003, 218).

⁵⁵ »Objektivität ist das Gebot der Stunde«, proklamierte Walter Schäfer gegen den perspektivisch getrübbten Blick auf erlebte Vergangenheit angesichts der Notwendigkeit, die Geschichte des Nationalsozialismus im Unterricht zu vermitteln, vgl. Schäfer (1951, 606).

Planstelle als Lehrer erhielt.⁵⁶ Die beiden Referentinnen waren in der Zeit des Nationalsozialismus im NS-Lehrerbund aktiv.⁵⁷

Drei der Sachverständigen und eine der untersuchten Beamtinnen und Beamten im Kultusministerium waren zudem während des Nationalsozialismus Mitglied im ›Verein für Deutschtum im Ausland‹. Der als Schutzbund für ›Volksdeutsche‹ im Ausland 1881 gegründete Verein forcierte in der Weimarer Republik eine traditionalistisch-rassistische Volkstumspolitik, »hatte sich früh der NS-Politik angenähert und war seit der NS-Machtübernahme weitgehend, aber nicht restlos vereinnahmt worden.«⁵⁸ 1938 wurde er der ›Volksdeutschen Mittelstelle‹ beigeordnet, die während des Zweiten Weltkriegs unter der Losung ›Heim ins Reich‹ die Umsiedlung von ›Volksdeutschen‹, die in annektierten Gebieten außerhalb des Deutschen Reiches lebten, organisierte. Von den vier Mitgliedern des Vereins lebten zudem drei im Raum München. Dies legt nahe, dass die Gutachterausswahl nicht nur auf Übereinstimmung hinsichtlich des historischen Denkstils, sondern daneben auch auf persönlicher Bekanntschaft fußte.

Daneben erwiesen sich die bei der Erstellung eines Sachverständigenpools auf der Ebene der Volksschulen genannten Kriterien, nämlich theoretische Studien und schulpraktische Erfahrung, als überaus robust und drückten sich vermutlich in harten Aspekten, wie Erfahrung in Jahren, veröffentlichten Büchern, Amtsbezeichnung und Funktion aus. Gemein ist den untersuchten Sachverständigen in ihrer beruflichen Biografie ein bestimmter Ausbildungsgrad: Sie waren bereits promoviert, Seminarlehrer oder sogar Schullektor und hatten mehrere Jahre Berufserfahrung. Einige der Lehrkräfte verfassten sogar selbst Lehrwerke und wiesen damit auch spezifische Kenntnisse hinsichtlich der Erwartungen und Möglichkeiten von Schulgeschichtsbüchern auf. Dagegen wurden weichere Kriterien, etwa die didaktische Qualität des Unterrichts, eher nicht berücksichtigt. So wurde ein Lehrer für acht Zulassungsverfahren herangezogen, obwohl sein Vorgesetzter dessen veraltete Unterrichtsmethoden, ein rückständiges pädagogisches Verständnis des Unterrichtsgesprächs und

⁵⁶ BayHStA Reichsstatthalter 7629 Interner Bericht vom 4. Februar 1943.

⁵⁷ Vgl. BayHStA MK 54118 Brief Kultusministerium an US-Militärregierung vom 17. September 1945 und BayHStA MK 54118 Fragebogen der Stadtverwaltung München vom 18. Juni 1945.

⁵⁸ Bauer (2008, 231).

eine ausgeprägte Schroffheit kritisierte, wenn besagter Lehrer bei Widerspruch »dem Schüler keine Möglichkeit zu einer eigenen Meinungsäußerung oder zu seiner Rechtfertigung lässt.«⁵⁹ Dieser Lehrer unterrichtete im Nationalsozialismus an verschiedenen Polizeischulen, bevor er 1938 an eine Mädchenoberrealschule wechselte. Er besaß laut seines Vorgesetzten gutes Fachwissen, war ebenfalls Autor geschichtlicher Lehrwerke und hatte als Seminarlehrer einen vergleichsweise herausgehobenen Status. Das fachliche und theoretische Wissen sowie die gesammelten Berufsjahre und das Amt waren wohl entscheidende Kriterien bei der Auswahl von Gutachtern, was die Lehrer begünstigte, die bereits im ‚Dritten Reich‘ Berufserfahrung sammeln konnten.

2 Fallstricke der historischen Aufarbeitung. Oldenbourgs ›Geschichte unseres Volkes‹

Im Sommer 1950 reichte der Oldenbourg Verlag die von Josef Scherl herausgegebene, zunächst zweibändige Reihe ›Geschichte unseres Volkes‹ mit der Bitte um Zulassung im Kultusministerium ein.⁶⁰ Der zuständige Ministerialrat lehnte eine Zulassung ab, da die beiden Autoren NSDAP-Mitglieder gewesen waren. Der Zweitautor war bereits 1931 der Partei eingetreten. Der damalige Kultusminister Alois Hundhammer (CSU) wurde im gleichen Jahr für die Veröffentlichung eines Erdkundebuchs medial kritisiert, das von einem sog ›Alt-Pg.‹ verfasst wurde, weshalb der Referent vor einer Veröffentlichung von ›Geschichte unseres Volkes‹ zurückschreckte.⁶¹ Da das Ministerium aus »Besorgnis vor öffentlicher, politischer Kritik mit jederlei Entscheidungen über ein Geschichtswerk zögere«, entschied sich der Verlag dazu, den Zweitautor nicht mehr zu nennen.⁶² Einige der Referenten bestätigten die kritische Haltung gegenüber der Autorenschaft ehemaliger NSDAP-Mitglieder. In einer schriftlich festgehaltenen Debatte bemerkte ein Ministerialreferent:

⁵⁹ MK 45880 Beurteilungsbogen vom 21. Juli 1957.

⁶⁰ Vgl. MK 64517 Brief des Oldenbourg Verlags vom 26. Juni 1950.

⁶¹ BayHStA MK 65417 Interner Bericht an den Staatsminister vom 12. Oktober 1951.

⁶² BayHStA MK 64517 Brief des Oldenbourg Verlags vom 30. August 1951.

»Ein Pg. [= Parteigenosse] von 1931 dürfte bei allem guten Willen, der heutigen Zeit gerecht zu werden, doch zu sehr den Ideologien der vergangenen Zeiten verhaftet sein, als daß ein Buch, das der jetzigen Zeit in vollem Umfange gerecht wird, entstehen könnte.«⁶³

Der Abteilungsleiter im Ministerium rügte allerdings diese grundsätzliche Ablehnung, da es sich beim Oldenbourg Verlag um einen traditionsreichen, bayerischen Verlag handele, der zudem »sicherlich viele Tausende von Mark investiert« habe, um dieses Lehrwerk zu publizieren. Deshalb könne der Verlag nicht mit der Meinung eines einfachen Sachbearbeiters abgeblockt werden. Selbst das Ersuchen von zwei »Gutachten kann als eine solche Rechtfertigung noch nicht angesehen werden.«⁶⁴ Nach dieser deutlichen Rüge am Verhalten des Sachbearbeiters⁶⁵ holte das Ministerium drei weitere, externe Gutachten ein,⁶⁶ die zu einer pädagogisch begründeten Ablehnung des Lehrwerks kamen. Erst nach der Neubearbeitung des Lehrwerks wurde die nun vierbändige Reihe ›Geschichte unseres Volkes‹ in Bayern 1955 lehrmittelfrei zugelassen.⁶⁷

Wenige Jahre nach der Zulassung des letzten Bandes wurde die Darstellung des Nationalsozialismus zum Gegenstand der Kritik im Bayerischen Rundfunk. Unter dem Titel ›Die Lehre aus dem Gestern – Was hören die Jungen aus der jüngsten Geschichte?‹ skandalisierten die Moderatoren der Radiosendung die Darstellung des Holocausts im Lehrwerk.⁶⁸ Die Radiosprecher monierten, dass die Leserinnen und Leser des Schulgeschichtsbuchs nichts über die Vernichtung der europäischen Juden erfahren:

»Dass Millionen in diesen Lagern elend zugrunde gingen und systematisch auf die scheußlichste Weise umgebracht wurden, erwähnt Herr Scherl mit keinem Wort. Fehlt ihm die Kraft, derartiges zu schildern? Keineswegs. Den Alliierten rechnet er getreulich vor, wie viele ›Greise, Frauen und Kinder‹ in Deutschland sie mit ihren

⁶³ BayHStA MK 64517 Interner Bericht vom 18. September 1951.

⁶⁴ BayHStA MK 64517 Interner Bericht vom 18. September 1951.

⁶⁵ Vgl. BayHStA MK 64517 Interner Bericht vom 19. Oktober 1951.

⁶⁶ Vgl. BayHStA MK 64517 Briefentwurf vom 29. Oktober 1951.

⁶⁷ Vgl. BayHStA MK 64519 Interner Bericht vom 16. März 1955. Scherl (1963).

⁶⁸ Sendung des Bayerischen Rundfunks am 24. April 1958 von 20.00 – 20.45 Uhr im 1. Programm unter dem Titel: ›Die Lehre aus dem Gestern – Was hören die Jungen aus der jüngsten Geschichte?‹ BayHStA MK 64526 Kommentierte und verschriftlichte Auszüge aus der Sendung 26. April 1958.

Luftangriffen getötet hätten. Hier spart er nicht mit malerischen Details. Auch dieses Buch ist zugelassen zum Unterricht.«⁶⁹

Im 1955 veröffentlichten Schulgeschichtsbuch hieß es zum Holocaust lediglich: »In vielen Städten des Reiches wurden die Synagogen niedergebrannt, jüdische Männer und Frauen als Volksfeinde verdächtigt und in ›Konzentrationslager‹ gesperrt.«⁷⁰ Die mit dem Fall beauftragte Referentin des Ministeriums stellte anschließend fest, dass das Lehrwerk wegen inhaltlicher, didaktischer und pädagogischer Mängel »in der vorliegenden Form für den 8. Schülerjahrgang der Volksschule ungeeignet« sei. Doch von einer sofortigen Rücknahme der Zulassung sah die Ministerialreferentin ab, um eine »starke finanzielle [...] Belastung der Träger des Sachbedarfs« zu verhindern. Stattdessen sollte die aktuelle Auflage aufgebraucht und eine neue Fassung vorbereitet werden.⁷¹

Zwei Jahre später reichte der Verlag ein neu bearbeitetes Lehrwerk ein, das den ehemaligen Widerstandskämpfer, der als Gutachter einbestellt wurde, nicht zufrieden stellte:

»Warum geht man schamhaft über die grauenhafte Vernichtung von jüdischen Männern, Frauen und Kindern hinweg? Damit, dass man sie undeutlich – man möchte sagen schamhaft – zusammen mit den übrigen Verlusten aufzählt, hat man sicher nicht das getan, was hier geschehen müsste, nämlich die Brandmarkung Hitlers und seiner Helfer als millionenfache Mörder.«⁷²

Dabei sah er u. a. in der offenen Darlegung der Verbrechen des Regimes die Möglichkeit zur Distanzierung von Hitler. Diese Distanzierung verortete er als geschichtspolitische Herausforderung im Kontext eines Generationenkonflikts zwischen einer von Hitler getäuschten und enttäuschten Elterngeneration, der keine Distanzierung von Hitler gelinge, sowie einer jungen Generation, die eine konsequente Aufarbeitung der NS-Vergangenheit vorantreiben müsse, dadurch jedoch in Konflikt mit den Eltern gerate. Der Gutachter stellte »grundsätzlich die Frage«, ob

»man von Hitler völlig eindeutig abrücken und ihn klar als großen Betrüger (dem Ausland und vor allem auch dem eigenen Volk gegenüber) und als Verbrecher und Mörder darstellen soll oder ob man, um ›das eigene Nest nicht zu beschmutzen‹ und um jene Eltern, welche ganz oder zeitweise positiv zu Hitler eingestellt waren,

⁶⁹ BayHStA MK 64526 Auszug aus dem Manuskript über die Sendung des Bayerischen Rundfunks, 13. Mai 1958.

⁷⁰ Scherl (1955, 97).

⁷¹ BayHStA MK 64526 Interner Bericht vom 29. Oktober 1958.

⁷² BayHStA MK 64526 Gutachten vom 8. April 1960.

zu schonen, das Verbrechen und den Betrug Hitlers in schonenden Allgemeinformulierungen verstecken soll.«⁷³

Damit war die Darstellung der Verbrechen des NS-Regimes in einen generationellen Konflikt eingebunden: Die Vermittlung historischen Wissens sollte die ›Elterngeneration‹ aus ihrer Täuschung holen und gegen die revisionistische Haltung der Eltern die Kinder und Jugendlichen über die Verbrechen des NS-Regimes aufklären.

Das Zulassungsverfahren markierte den Wandel von den fünfziger zu den sechziger Jahren: Nicht Verschweigen, in diesem Fall durch die Spezifik des Verbrechens verbergendes Aufrechnen der Opferzahlen, sondern die zaghafte Offenlegung des antisemitischen Massenmords galt mittlerweile als Aufgabe von Schulgeschichtsbüchern, ohne aber die konkrete Beteiligung der Mehrheitsdeutschen zu thematisieren.⁷⁴

Das geschichtskulturelle Schweigen über den Holocaust beendeten die Kultusministerien infolge der sog. antisemitischen Schmierwelle von 1959/60. Am Weihnachtsabend 1959 beschmierten zwei Mitglieder der rechtsradikalen Sozialistischen Reichspartei (SRP) die Kölner Synagoge mit Hakenkreuzen sowie dem antisemitischen Spruch ›Deutsche fordern: Juden raus‹, was innerhalb weniger Wochen etwa 700 Nachahmer v. a. bei Kindern und Jugendlichen fand. Weil die Täter oft minderjährig waren, drehte sich die öffentlich geführte Debatte bald weniger um polizeiliche, sondern um bildungspolitische Maßnahmen. Sie zog eine Kritik des zeitgenössischen Geschichtsunterrichts mit sich und mündete schließlich in einer Intensivierung der politischen Bildung in und außerhalb der Schule.⁷⁵ Bayern setzte auf die historisch-politische Bildung zur

⁷³ BayHStA MK 64526 Gutachten vom 8. April 1960, S. 1.

⁷⁴ Das Sprechen von ›Deutschen‹ und ›Juden‹ übernimmt die Täterperspektive, da deutsche Juden zwar aus der NS-Volksgemeinschaft rechtlich ausgeschlossen waren, jedoch nach überpositivem Recht weiterhin Deutsche waren. Aus diesem Grund wird nicht von Deutschen, sondern von Mehrheitsdeutschen gesprochen. Gemeint sind diejenigen Deutschen, die sich in der NS-Volksgemeinschaft integrierten, während eine Minderheit von Deutschen (Kommunisten, Sozialisten, deutsche Juden, Arbeitslose, Kranke und Behinderte ...) aus dieser Volksgemeinschaft ausgeschlossen wurden.

⁷⁵ Vgl. Bergmann (1990, 268–270). Siehe auch Kiani (2008). Die Aufarbeitung des Nationalsozialismus wurde durchweg in pädagogische Zwecke eingebunden, da die aus der Schuld deduzierte Verantwortung der Zeitgenossen auch darin bestand, aus der Geschichte zu lernen. Zur Rolle der Erziehung im geschichtskulturellen Umgang mit der Geschichte des Nationalsozialismus siehe Meseth (2005).

Prävention antisemitischen Denkens, indem es zum einen die zugelassenen Volksschulgeschichtsbücher einer Revision unterzog und zum anderen die Lehrkräfte zu einer tiefgehenden Vermittlung der politischen Bildung hinsichtlich zeitgeschichtlicher Fragen, insbesondere zum Judentum und Israel aufforderte, was auch den Geschichtsunterricht und die Darstellung des Nationalsozialismus betraf.⁷⁶

Wegen der vielen Monita musste ›Geschichte unseres Volkes‹ umfassend umgearbeitet werden, wodurch sich das Zulassungsverfahren auf drei Jahre hinstreckte. Der schließlich 1963 veröffentlichte Band kam dem Anliegen des Gutachters nach: Eine Geschichtskarte zeigte das Netzwerk der Konzentrationslager sowie die Nebenlager, das die Opferzahlen nach Nationalität mit der Gesamtsumme von 4 364 000 ermordeten Juden angab. Zudem druckte der Band auch Auszüge der Vernehmung des Lagerkommandanten von Auschwitz, Rudolf Höß, die die technische Durchführung des Holocausts belegten. Die damit beauftragten Personen blieben auf die nicht näher bestimmten »Exekutionskommandos der SS« beschränkt,⁷⁷ doch weitere Einwände dazu äußerten die Gutachter nicht.

Das Lehrwerk zeigte allerdings auch Formen der Täter-Opfer-Umkehr, denn das Kapitel »Hitler festigt seine Willkürherrschaft durch Angst und Schrecken«, in dem auch die Entrechtung und Verfolgung der Juden bis 1939 behandelt wurde, schloss ein Arbeitsauftrag ab, der dazu aufforderte, zur Kollektivschuldthese auf revisionistische Weise Stellung zu beziehen:

»Alle Deutschen sind Mörder! Man muß ihnen ein Galgenzeichen an die Jacke stecken!« – Was würdest du sagen, wenn ein Amerikaner derartiges verlangte? Im Dritten Reich hieß es: »Die Juden sind unser Untergang, die Juden sind minderwertig, verschlagen und sie wollen nur unser Geld ...« – Man heftete ihnen den Judenstein an die Brust und behandelte sie wie Aussätzige.«⁷⁸

Die These der Kollektivschuld wurde von Vertretern der Siegermächte zwar nie behauptet, dafür aber von Deutschen gerne widerlegt,⁷⁹ was auch

⁷⁶ Vgl. Bayerisches Kultusministerium (1960a, 29–30). Diese Entschlüsseungen waren Ergänzungen der KMK zur Intensivierung der Zeitgeschichte im Unterricht. Vgl. Bayerisches Kultusministerium (1960b, 171–175)

⁷⁷ Scherl (1963, 117–118).

⁷⁸ Scherl (1963, 101).

⁷⁹ Vgl. Frei (2009).

ein wesentlicher Forschungsanlass der fünfziger Jahre war.⁸⁰ Wolfgang Benz sieht in der Kollektivschuldthese dementsprechend »ein Konstrukt der Abwehr. Der vermeintliche Vorwurf diene als willkommenen Vorwand der Verweigerung.«⁸¹ Das Lehrwerk thematisierte nicht, wie die mehrheitsdeutsche Bevölkerung in die Verfolgung und Vernichtung der europäischen Juden involviert war. Eine weitere Beanstandung des Lehrwerks unterblieb.

3 Hypothek des Postnazismus. Historische Tiefendimension aktueller Lehrwerke

In einer umfassenden geschichtskulturellen Studie zu Holocaust und Vernichtungskrieg verglich Etienne Schinkel den Stand des geschichtswissenschaftlichen Wissens und dessen Reflexion in deutschsprachigen Schulgeschichtsbüchern seit den achtziger Jahren. Er kam zu dem Schluss, dass Schulgeschichtsbücher trotz vieler methodischer Weiterentwicklungen und fachlicher Vertiefungen in der Darstellung des Nationalsozialismus weiterhin »weiße Flecken« besäßen, die unreflektierte Geschichtsvorstellungen affirmierten und apologetische Deutungen zum Nationalsozialismus, etwa zum Wissen der Bevölkerung über den Holocaust, tradierten. Lediglich die Hälfte der aktuell zugelassenen untersuchten Lehrwerke thematisierten das Wissen in der Bevölkerung zu Holocaust und Vernichtungskrieg. »Häufig gewinnt man den Eindruck, als könnten oder wollten die Schulbuchautorinnen und -autoren sich hierzu nicht äußern«, resümierte der Geschichtsdidaktiker in seiner Dissertationsschrift.⁸² Gegenwärtige Schulgeschichtsbücher übernehmen in Bild- und Textquellen sowie in ihrer Sprache noch immer unreflektiert die Perspektive der Täter, zeigt Susanne Popp auf.⁸³ In Schulgeschichtsbüchern Österreichs erkennt Christoph Kühberger ein Fortleben des Hitler-Mythos, so habe sich in den aktuellen Lehrwerken »ein veritabler Anteil an personalisierten Darstellungen festgesetzt«, wobei »Adolf Hitler massiv als Agens auftritt und der Anschein erweckt wird, er persönlich sei durch sein Handeln für viele Momente alleine verantwortlich gewesen.«⁸⁴ Als

⁸⁰ Herbert (1992, 70–73).

⁸¹ Benz (1995, 51–52).

⁸² Schinkel (2018, 430–432).

⁸³ Popp (2010, 106–110).

⁸⁴ Kühberger (2017, 209).

Gegenmaßnahme schlägt Kühberger deshalb eine anhaltende geschichts-didaktische Reflexion der personalisierten Darstellung des Nationalsozialismus vor, die mit einer allgemeineren Diskussion einhergeht, die über die NS-Geschichte hinausgeht.⁸⁵

Die Ergebnisse des Aufsatzes legen nahe, dass problematische Narrative zur Darstellung des Nationalsozialismus in Schulgeschichtsbüchern auch eine Hypothek der postnazistischen Nachkriegsgesellschaft sind. In dem Maße, in dem die Geschichte des Nationalsozialismus in die Schulgeschichtsbücher einging, wurde sie auch von den damaligen Akteuren der Schulbuchproduktion und Zulassung formiert. Dabei sahen sich die Akteure vor einer widersprüchlichen Aufgabe, was ein Brief des Klett Verlags an das Ministerium hervorhebt. Nachdem das Ministerium eine Revision des in den Lehrwerken enthaltenen Geschichtsbilds angesichts der sog. antisemitischen Schmierwelle anberaumat hatte, schrieb der Klett Verlag an die Behörde. Darin erklärte er das Dilemma der Schulbuchproduktion:

»Der unterrichtende Lehrer steht genau wie der Schulbuchverfasser vor dem Dilemma, einmal den Schülern deutlich zu machen, dass sie einem anständigen, auf eine würdige Vergangenheit zurückblickenden Volke angehören, andererseits aber auch, dass dieses Volk sich 12 Jahre lang von Verbrechern leiten ließ, dass Entsetzliches in seinem Namen geschehen ist und dass die Väter dieser Schüler, wenn nicht schuldig, so doch mitverantwortlich sind.«⁸⁶

Eine sinnvolle Darstellung der Zeitgeschichte sei aus Sicht des Verlags eine unlösbare Aufgabe, da den Schülerinnen und Schülern einerseits ein positives Nationalbild vermittelt, andererseits aber auch der Nationalsozialismus erklärt werden sollte. Die aktuellen Geschichtsbücher konnten aus Sicht des Verlags keine gute Lösung, sondern lediglich ein Kompromiss dieser widersprüchlichen Anforderungen sein. Angesichts der vom Klett Verlag monierten konfligierenden Erwartungen an ein Schulbuch und dem Kompromisscharakter, den Schulbuchinhalte dementsprechend bieten, war die geschichtskulturelle Hegemonie bei der Aushandlung historischer Narrative in den Zulassungsverfahren entscheidend.

Zwar privilegierte das bayerische Kultusministerium mit dem ›Ostkunde-Referat‹ die geschichtspolitischen Anliegen der Heimatvertriebe-

⁸⁵ Vgl. Kühberger (2017, 209).

⁸⁶ MK 63844 Brief Klett Verlag an Kultusministerium 23. März 1960.

nen und Flüchtlinge, Vertreter der Opfer des Nationalsozialismus erhielten bei der Kontrolle von Schulgeschichtsbüchern jedoch keine eigene Stimme. Darstellungen zur Geschichte des Nationalsozialismus in den fünfziger und sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts zu schreiben, blieb damit meist die Aufgabe von Personen, die zumindest in der ›NS-Volksgemeinschaft‹ integriert waren. Es ist anzunehmen, dass dies die Integration nationalkritischer Perspektiven und Darstellungen erschwert hat. Gleichwohl die Sachverständigen Einfluss auf die Schulbuchinhalte nehmen konnten, war ihre hegemoniale Position angesichts des tendenziell willkürlichen Auswahlprozesses auf das jeweilige Verfahren begrenzt. Der Verlauf des Verfahrens war für Verlage dementsprechend wenig planbar. Schulbuchinhalte sind demzufolge ein kontingenter Kompromiss der an dem Zulassungsverfahren beteiligten Akteure.

Das Fallbeispiel zu ›Geschichte unseres Volkes‹ zeigt zudem auf, dass das Herausstreichen überkommener Narrative aus den Schulgeschichtsbüchern ein mühsames Unterfangen sein konnte. Trotz öffentlicher Kritik nahm der Verlag anscheinend nur oberflächliche Korrekturen vor. Die personelle Konstellation im Ministerium sowie die Anerkennung des Verlags als traditionelles Unternehmen erschwerten wohl die Durchsetzung kritischer historischer Erinnerung und festigten die hegemoniale Geschichtskultur der Zeit. Trotz kritischer Einwände gelangten geschichtsrevisionistische und verharmlosende Aussagen und Aufgaben durch die Zulassung. Tiefer greifende Veränderungen am Manuskript nahm der Verlag erst dann vor, als eine Neuzulassung des Lehrwerks in Gefahr geriet – ökonomische Interessen also gefährdet wurden. Ebenso scheute sich das Ministerium aus finanziellen Gründen davor, die Zulassung zu entziehen. Die von Adorno im gleichen Zeitraum geforderte Aufarbeitung der Vergangenheit musste sich dementsprechend langsam durchsetzen.

Für heutige Schulbuchentwicklung ließe sich folgern, dass eine umfassende Neukonzeption von Lehrwerken eine *politökonomische Herausforderung* darstellt. Da der Schulbuchmarkt als gebrochener Markt v. a. über den staatlichen Haushalt betrieben wird, die Ausgaben für Lehrmittel aber sinken, erhöhte sich der ökonomische Druck auf Schulbuchverlage in den letzten Jahrzehnten. Die staatliche und kommunale Unterfinanzierung des Schulbuch- und Medienbudgets verhindert nicht nur die

adäquate Ausstattung der Schulen mit Lehrwerken, sondern unterminiert auch didaktische Innovationen und kostenintensive Neukonzeptionen im Mediensegment.⁸⁷ Ein dem fachlichen Kenntnis- und Reflexionsstand angemessenes Schulbuch benötigt auch die materielle Rahmenbedingungen, die eine konzeptionelle Weiterentwicklung nicht zu einem ökonomischen Desaster werden lassen. Umgekehrt darf die (sicherlich ungewollte) Tradierung exkulpierender Narrative zur Geschichte des Nationalsozialismus in Lehrwerken nicht profitabel bleiben. Auf staatlicher Seite benötigt es dazu geeignete Gutachterinnen und Gutachter, die mit profundem Wissen und metareflexiven Kompetenzen die eingereichten Lehrwerke prüfen. Da die Produktion, Kontrolle und Verwendung von Schulgeschichtsbüchern in den Geschäftsbereich von Lehrkräften fällt, ist eine Lehrerbildung dazu angehalten, das notwendige Wissen und die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln.

Literatur

Ungedruckte Quellen

BayHStA MK 65608 Geschäftsverteilung des Kultusministeriums vom 1. Juni 1959.

Zulassungsverfahren

BayHStA MK 63541; 63817; 63818-63833; 63835-63840; 63842-63847; 64256-64258; 64260-64272; 64363; 64517-64520; 64523-64526; 65421.

Personalakten

BayHStA MK 45880. 48269. 54118. 54154. 56760. 56677. 59713. 59760. 75321. 76254. BayHStA MK Reichsstatthalter 7629.

Gedruckte Quellen und Sekundärliteratur

Adorno, Theodor W. (1970): Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit. In: *Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker*, hg. v. Theodor W. Adorno, Hellmut Becker, Gerd Kadelbach, 10–28. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

⁸⁷ Vgl. Baer (2010, 80–81).

- Baer, Andreas (2010): Der Schulbuchmarkt. In: *Schulbuch konkret: Kontexte – Produktion – Unterricht*, hg. v. Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert, Uwe Sandfuchs, 68–82. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius.
- Bascio, Tomas; Hoffmann-Ocon, Andreas (2010): Lehrmittel im Paradox ihrer Funktionen. Zwei Fallbeispiele. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 28 (1), 20–32.
- Bauer, Benjamin (2019): »Die Entscheidung für ein Geschichtsbuch ist auch ein politischer Akt.« Geschichtskulturelle Hegemonie und Schulgeschichtsbücher im Zulassungsverfahren. In: *Die Komplexität des kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen* [Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 19], 131–150. Göttingen: V&R unipress.
- Bauer, Kurt (2008): Nationalsozialismus. Ursprünge, Anfänge, Aufstieg und Fall. UTB: Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Bayerisches Kultusministerium (1960a): Entschließung über die Behandlung zeitgeschichtlicher Fragen, insbesondere des Judentums und des Staates Israel im Unterricht. In: *Amtsblatt. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus*, 29–30.
- Bayerisches Kultusministerium (1960b): Bekanntmachung über die Durchführung des Unterrichts in Zeitgeschichte und politischer Bildung (Sozial- und Gemeinschaftskunde) in den Schulen. In: *Amtsblatt. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus*, 171–175.
- Benz, Wolfgang (1995): Zum Umgang mit nationalsozialistischer Vergangenheit in der Bundesrepublik. In: *Die geteilte Vergangenheit. Zum Umgang mit Nationalsozialismus und Widerstand in beiden deutschen Staaten* [Zeithistorische Studien], hg. v. Jürgen Danyel, 47–60. Berlin: Akademie Verlag.
- Berg, Nicolas (2003): Der Holocaust und die westdeutschen Historiker. Erforschung und Erinnerung [Moderne Zeit, Bd. 3]. Göttingen: Wallstein.
- Berg, Nicolas (2007): Zeitgeschichte und generationelle Deutungshoheit. In: *Martin Broszat, der »Staat Hitlers« und die Historisierung des Nationalsozialismus [... Veranstaltung des Jena-Center Geschichte des 20. Jahrhunderts am 15./16. Dezember 2006 an der Friedrich-Schiller-Universität ...]*. Vorträge und Kolloquien/Jena-Center Geschichte des 20. Jahrhunderts, hg. v. Norbert Frei, 161–180. Göttingen: Wallstein.
- Bergmann, Werner (1990): Antisemitismus als politisches Ereignis. Die antisemitische Schmierwelle im Winter 1959/1960. In: *Antisemitismus in der politischen Kultur nach 1945*, hg. v. Werner Bergmann, Rainer Erb, 253–277. Wiesbaden: VS Verlag.

- Buchheim, Hans (1962): *Totalitäre Herrschaft. Wesen und Merkmale*. München: Kösel.
- Cornelißen, Christoph (2004): Historikergenerationen in Westdeutschland seit 1945. Zum Verhältnis von persönlicher und wissenschaftlich objektivierter Erinnerung an den Nationalsozialismus. In: *Erinnerungskulturen: Deutschland, Italien und Japan seit 1945. Die Zeit des Nationalsozialismus*. Orig.-Ausg., 2. Aufl., hg. v. Christoph Cornelißen, Lutz Klinkhammer, Wolfgang Schwentker, 139–152. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Cornelißen, Christoph (2009): Erforschung und Erinnerung. Historiker und die zweite Geschichte. In: *Der Nationalsozialismus – die zweite Geschichte. Überwindung, Deutung, Erinnerung*, hg. v. Peter Reichel, Harald Schmid, Peter Steinbach, 217–242. München: Beck.
- Faulenbach, Bernd (1989): Emanzipation von der deutschen Tradition? Geschichtsbewusstsein in den sichziger Jahren. In: *Politische Kultur und deutsche Frage. Materialien zum Staats- und Nationalbewußtsein in der Bundesrepublik Deutschland* [Arbeitsergebnisse der Studiengruppe Deutschlandforschung / Universität Mainz], hg. v. Werner Weidenfeld, Wilhelm Bleek, 73–92. Köln: Verl. Wiss. und Politik.
- Fey, Carl-Christian (2016): Zur Zulassungspraxis von Schulbüchern in Deutschland. In: *Schulbücher auf dem Prüfstand. Textbooks under Scrutiny*, hg. v. Eva Matthes, Sylvia Schütze, 67–81. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Frei, Norbert (2003a): Deutsche Lernprozesse. NS-Vergangenheit und Generationenabfolge. In: *Zivilisationsbruch und Gedächtniskultur. Das 20. Jahrhundert in der Erinnerung des beginnenden 21. Jahrhunderts. Gedächtnis, Erinnerung, Identität*, hg. v. Heidemarie Uhl, 87–102. Innsbruck: Studien-Verl.
- Frei, Norbert (2003b): Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit. 2. Aufl. [dtv, Bd. 30720]. München: DtV.
- Frei, Norbert (2009): Von deutscher Erfindungskraft. Oder: Die Kollektivschuldthese in der Nachkriegszeit. In: *1945 und wir: Das Dritte Reich im Bewusstsein der Deutschen*. dtv. Erw. Taschenbuchausg, hg. v. Norbert Frei, 145–155. München: DtV.
- Große Kracht, Klaus (2011): »An das gute Gewissen der Deutschen ist eine Mine gelegt«. Fritz Fischer und die Kontinuitäten deutscher Geschichte. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*. Verfügbar unter <https://doi.org/10.14765/zzf.dok.2.295.v1> [22.02.2019].
- Hammerstein, Karin (2007): Deutsche Geschichtsbilder vom Nationalsozialismus. In: *APuZ*, (3), 24–30.
- Hammerstein, Katrin (2016): Gemeinsame Vergangenheit – getrennte Erinnerung?. Göttingen: Wallstein.

- Herbert, Ulrich (1992): Der Holocaust in der Geschichtsschreibung der Bundesrepublik Deutschland. In: *Zweierlei Bewältigung: Vier Beiträge über den Umgang mit der NS-Vergangenheit in den beiden deutschen Staaten*, hg. v. Ulrich Herbert, Olaf Groehler, 67–86. Hamburg: Ergebnisse-Verl.
- Herbert, Ulrich (2003): Drei politische Generationen im 20. Jahrhundert. In: *Generationalität und Lebensgeschichte im 20. Jahrhundert. Schriften des Historischen Kollegs Kolloquien*, hg. v. Jürgen Reulecke, 95–114. München: Oldenbourg.
- Herbert, Ulrich (2016): Best: Biographische Studien über Radikalismus, Weltanschauung und Vernunft. 1. Aufl. München: C.H.Beck.
- Höhne, Thomas (2005): Über das Wissen in Schulbüchern – Elemente einer Theorie des Schulbuchs. In: *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung*, hg. v. Eva Matthes, 65–94. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Hübner-Funk, Sibylle (2005): Hitlers Garanten der Zukunft. Biographische Brüche, historische Lektionen. 2., erweiterte Aufl. [Potsdamer Studien, Bd. 10]. Potsdam: Verlag für Berlin-Brandenburg.
- Jacobmeyer, Wolfgang (1998): Das Schulgeschichtsbuch. Gedächtnis der Gesellschaft oder Autobiographie der Nation?. In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik*, 26, 26–33.
- Jureit, Ulrike (2010, 11. Februar): Generation, Generationalität, Generationenforschung. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*. Verfügbar unter <https://doi.org/10.14765/zzf.dok.2.1117.v2> [13.05.2019].
- Kershaw, Ian; Kochmann, Klaus; Rehbein, Boike (1999): Der Hitler-Mythos: Führerkult und Volksmeinung. Stuttgart: DVA.
- Kiani, Schida (2008): Zum politischen Umgang mit Antisemitismus in der Bundesrepublik. Die Schmierwelle im Winter 1959/1960. In: *Erfolgsgeschichte Bundesrepublik?: Die Nachkriegsgesellschaft im langen Schatten des Nationalsozialismus*, hg. v. Stephan A. Glienke, Volker Paulmann, Joachim Perels, 115–145. Göttingen: Wallstein.
- Klemenz, Lola (1997): »Ware Geschichtsschulbuch«. Wie »Geschichte« in die Schulbücher kommt. In: *Praxis Geschichte*, 11 (2), 60–62.
- Kühberger, Christoph (2017): Hitler-Mythen in österreichischen Geschichtsschulbüchern. In: *Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern. Von Marathon bis zum Élysée-Vertrag*, hg. v. Roland Bernhard, Susanne Grindel, Felix Hinz, Christoph Kühberger, 185–212. Göttingen: V&R unipress.
- Lepsius, Rainer M. (2005): Kritische Anmerkungen zur Generationenforschung. In: *Generationen: Zur Relevanz eines wissenschaftlichen Grundbegriffs*, hg. v. Ulrike Jureit, Michael Wildt, 45–52. Hamburg: Hamburger Ed.

- Liedtke, Max (1997): Schulbücher. 1945-1949. In: *Handbuch der Geschichte des bayerischen Bildungswesens*, hg. v. Max Liedtke, 670–678. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- MacGilchrist, Felicitas (2011): Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion. Eine ethnographische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation: ZSE*, 31 (3), 248–263.
- Mann, Golo (1958): Deutsche Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. Frankfurt a. M.: Büchergilde Gutenberg.
- Mentel, Christian (2012): Die Debatte um »Das Amt und die Vergangenheit«. In: *APuZ*, 62 (32/34), 38–46.
- Meseth, Wolfgang (2005): Aus der Geschichte lernen: Über die Rolle der Erziehung in der bundesdeutschen Erinnerungskultur [Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft Reihe Monographien, Bd. 4]. Frankfurt a. M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Univ. Verfügbar unter <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/2006-3-111> [13.05.2019].
- Mommsen, Hans (2004): Zum Erscheinungsbild Adolf Hitlers in der deutschen Öffentlichkeit vor und nach dem 9. Mai 1945. In: *Erinnerungskulturen: Deutschland, Italien und Japan seit 1945. Die Zeit des Nationalsozialismus*. Orig.-Ausg., 2. Aufl., hg. v. Christoph Cornelißen, Lutz Klinkhammer, Wolfgang Schwentker, 95–107. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Moses, Dirk (2000): Die 45er: Eine Generation zwischen Faschismus und Demokratie. In: *Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*, 40, 211–232.
- Niethammer, Lutz (1982): Die Mitläuferfabrik: Die Entnazifizierung am Beispiel Bayerns. 2. Aufl. Berlin: Dietz.
- Opfer, Björn (2007): Zwischen Markt, Politik und Wissenschaft. Wie entsteht ein Schulbuch für die gymnasiale Oberstufe? In: *Das Bild des Mittelalters in europäischen Schulbüchern. Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart*, hg. v. Martin Clauss, Manfred Seidenfuß, 117–124. Berlin: Lit-Verl.
- Paul, Gerhard; Mallmann, Klaus-Michael (2011): Sozialisation, Milieu, Gewalt. Fortschritte und Probleme der neuen Täterforschung. In: *Karrieren der Gewalt. Nationalsozialistische Täterbiographien* [Veröffentlichungen der Forschungsstelle Ludwigsburg der Universität Stuttgart]. 2., durchges. Aufl., Sonderausg., hg. v. Klaus-Michael Mallmann, Gerhard Paul, 1–32. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Pöggeler, Franz (2005): Zur Verbindlichkeit von Schulbüchern. In: *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung*, hg. v. Eva Matthes, 21–40. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

- Popp, Susanne (2010): Nationalsozialismus und Holocaust im Schulbuch. In: *Öffentliche Erinnerung und Medialisierung des Nationalsozialismus: Eine Bilanz der letzten dreissig Jahre* [Dachauer Symposien zur Zeitgeschichte], hg. v. Gerhard Paul, Bernhard Schossig, 98–115. Göttingen: Wallstein.
- Reichel, Peter; Schmid, Harald; Steinbach, Peter (Hrsg.) (2009): *Der Nationalsozialismus - die zweite Geschichte. Überwindung, Deutung, Erinnerung*. München: Beck. Verfügbar unter <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/2009-3-178> [13.05.2019].
- Reiter, Benjamin (2021): Nationalsozialismus im Schulgeschichtsbuch. Zulassungsverfahren und die Aushandlung von Geschichtskultur in Bayern ab 1949 bis in die 1970er Jahre [Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 25]. Göttingen: V&R unipress.
- Sandkühler, Thomas (2012): Nach Stockholm: Holocaust-Geschichte und historische Erinnerung im neueren Schulgeschichtsbuch für die Sekundarstufen I und II. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 11, 50–76.
- Sauer, Michael (1998): Zwischen Negativkontrolle und Monopol: Zur Geschichte der Schulbuchzulassung und -einführung. In: *GWU*, 49 (3), 144–156.
- Schäfer, Walter (1951): Die Neueste Zeit im Geschichtsunterricht. 1918–1945. Über die Notwendigkeit dieses Unterrichts. In: *GWU*, 2, 601-617.
- Scherbaum, Bettina (2009): Sieger, Befreier oder Besatzer? Die Ankunft der Amerikaner. In: *Die letzten und die ersten Tage: Kriegsende und Besatzungszeit in Bad Aibling, Traunstein und Vaterstetten. Begleitpublikation zur Ausstellung gezeigt von Oktober 2009 bis Januar 2010 am Gymnasium Bad Aibling, am Humboldt-Gymnasium Vaterstetten und am Chiemgau-Gymnasium Traunstein*, hg. v. Bettina Scherbaum, 27–34. St. Ottilien: EOS.
- Scherl, Josef (1955): *Geschichte unseres Volkes IV. Merk- und Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg
- Scherl, Josef (1963): *Geschichte unsers Volkes IV. Von 1815 bis heute*. München: Oldenbourg [Neufassung].
- Schmitz-Zerres, Sabrina (2019): Zukunft erzählen. Inhalte und Entstehungsprozesse von Zukunftsnarrationen in Geschichtsbüchern von 1950 bis 1995 [Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 18]. Göttingen: V & R.
- Schinkel, Etienne (2018): *Holocaust und Vernichtungskrieg* [Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 16]. Göttingen: V & R.
- Schneider, Christian (2011): Kulturpessimismus und Aufklärungspathos: Zu den Ambivalenz von Adornos »Aufarbeitung der Vergangenheit«. In: *Zeithistorische Forschungen*, 8 (1), 161–166.

- Schönemann, Bernd; Thünemann, Holger (2010): Schulbucharbeit: Das Geschichtslehrbuch in der Unterrichtspraxis. Methoden historischen Lernens. Schwalbach /Ts.: Wochenschau-Verl.
- Schulz, Andreas; Grebner, Gundula (2003): Generation und Geschichte. Zur Renaissance eines umstrittenen Forschungskonzepts. In: *Generationswechsel und historischer Wandel. Historische Zeitschrift*, hg. v. Andreas Schulz, Gundula Grebner, 1–24. München: Oldenbourg.
- Vollnhals, Clemens; Schlemmer, Thomas (1991): Entnazifizierung: Politische Säuberung und Rehabilitierung in den vier Besatzungszonen 1945-1949 [dtv Dokumente, Bd. 2962]. München: Deutscher Taschenbuch Verl.

Geschichte und Erinnerungskulturen in den sozialen Medien

Potenziale und Grenzen für Erinnern und historisches Lernen

Hannes Burkhardt

1 Einleitung

Social Media prägen heute unseren Alltag in einem noch vor einigen Jahren kaum denkbaren Ausmaß. Denn Instagram, Facebook, Twitter und Co. haben die Weisen der öffentlichen und privaten Kommunikation fundamental verändert. Produktmarketing und politische Meinungsbildung scheinen heute ebenso wenig ohne Social Media denkbar wie Urlaubsreisen und berufliches oder privates Beziehungsmanagement. Diese Transformationen haben auch Folgen für kollektives Erinnern, öffentliche Geschichtserzählungen und -vermittlungen sowie für historisches Lernen. Privatpersonen und Personen des öffentlichen Lebens und staatliche, bildungspolitische oder historische Institutionen nutzen Social Media gleichermaßen für öffentliches Gedenken oder die Vermittlung von eigenen Geschichtsdeutungen.

Beachtenswert ist in diesem Zusammenhang, dass in den Social Media die Differenz zwischen privaten und öffentlichen Räumen zunehmend aufbricht, da jeder Einzelne seine eigenen Öffentlichkeiten herstellen kann. Es waren die Web-2.0.-Technologien, die die Charakteristika digitaler Online-Medien noch weiter potenziert und ausdifferenziert haben, da sie die Grenzen zwischen Produzenten und Rezipienten bis heute immer weiter aufbrechen.

Dieser Beitrag¹ will einige Beobachtungen zu Geschichtserzählungen und kollektivem Erinnern in Social Media darlegen und Impulse für die Integration in die Praxis des Geschichtsunterrichts setzen. Denn sowohl der Blick in die geschichtsdidaktische Literatur als auch Erfahrungen aus der schulischen Praxis legen nahe, dass die Potenziale von Social Media für historisches Lernen inner- und außerhalb des Geschichtsunterrichts bisher kaum genutzt werden.

2 Geschichtserzählungen und kollektives Erinnern in Social Media

Social Media werden heute von privaten Einzelpersonen und von großen Institutionen der Geschichtskultur genutzt, um Geschichte zu erzählen und an historische Orte, Personen und Ereignisse zu erinnern. Die beiden großen und an zentralen Erinnerungsorten für den Holocaust situierten Gedenkinstitutionen *Anne-Frank-Haus* und *KZ-Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau* haben sich auch in den Social Media als Autoritäten von Geschichtserzählung und kollektiver Erinnerung etabliert. Die beiden Museen erreichen heute jeweils mit ihren offiziellen Social-Media-Kanälen Instagram, Facebook, Twitter und YouTube über 1 Millionen Menschen.²

Analysen³ der Social-Media-Auftritte des *Anne-Frank-Hauses* und der *KZ-Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau* zeigen deutlich, dass Erinnerungskulturen in den Social Media zur Geschichte des Nationalsozialismus und zum Holocaust hybride Schnittstellen vielfältiger nationaler v. a. aber auch transnationaler Erinnerungsdiskurse, Erinnerungsnarrative, Erinnerungsmedien und Erinnerungspraktiken darstellen. Es sind v. a. diejenigen Diskurse und Narrative greifbar, die sich seit 1945 innerhalb von wirkungsmächtigen und populären Erinnerungskulturen etabliert haben und einen festen Platz im kollektiven Gedächtnis besitzen. Transforma-

¹ Kapitel 2 und 3 dieses Beitrages fußen teilweise auf der Anfang 2021 publizierten Dissertationsschrift: Burkhardt (2021, 553–570).

² Followerzahlen der offiziellen Social-Media-Seiten des Anne-Frank-Haus: Instagram 154.694, Facebook 891.411, Twitter 70.512. YouTube 214.000; KZ-Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau: Instagram 126.928, Facebook 379.497, Twitter 1.182.538, YouTube 3.500. Stand: 20. November 2021.

³ Burkhardt (2018a).

tionen auf der Ebene der Diskurse lassen sich oft in Form von Reduzierungen der Diskurskomplexitäten, Banalisierungen, Trivialisierungen und Universalisierungen fassen.

Bezogen auf den transnationalen Erinnerungsort Auschwitz zeigt sich, dass in den Social-Media-Auftritten der *KZ-Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau* Mechanismen der Amerikanisierung, Kosmopolitisierung und Universalisierung des Holocaust einen starken Niederschlag finden. Ähnliches gilt für die Remedialisierung der Geschichte Anne Franks auf den Kanälen des Museums: Denn hier sind Diskurse der Sakralisierung, Universalisierung und Ikonisierung in erheblichem Maße nachweisbar, die Anne Franks Geschichte, das Tagebuch und den historischen Ort als Bestandteil einer modernen Zivilreligion erscheinen lassen. Anne Frank fungiert als Ikone und moralische Leitfigur, während das Tagebuch zum pseudoheiligen Text und das Anne-Frank-Haus zum pseudoreligiösen Pilgerort avancieren.

Teil von Erinnerungskulturen in den Social Media ist es aber auch, dass wirkungsmächtige diskursive Erinnerungsmuster und Geschichtsnarrationen nicht zwingend fortgeführt, sondern von bestimmten Akteurinnen und Akteuren explizit und implizit durchbrochen werden. Die *KZ-Gedenkstätte Auschwitz-Birkenau* wirkt auf ihren Social-Media-Kanälen einer kosmopolitierten Entortung des Holocaust als universelle Funktionalisierung dadurch entgegen, dass sie das Menschheitsverbrechen des Holocaust täglich explizit und quellennah an konkrete Verbrechen, Opfer und Täter im Konzentrations- und Vernichtungslager Auschwitz rückbindet.

Noch deutlicher durchbrechen Erinnerungskulturen in den Social Media wirkungsmächtige diskursive Erinnerungsmuster, wenn auf der Akteursseite Vertreter der historischen Forschung dominieren, die weder inhaltlich noch konzeptionell durch Richtlinien eines Social-Media-Managements einer Institution gebunden sind. Ein Beispiel hierfür ist das Projekt *@9Nov38* des Historikerteams um Moritz Hoffmann,⁴ das wirkungsmächtige populäre diskursive Erinnerungsmuster und Geschichtsnarrative zu den Novemberpogromen⁵ aktiv und explizit durch eine an

⁴ Vgl. Bühl-Gramer (2013).

⁵ Vgl. Jäckel (2009); Steinbach (2008); Schmidt (2013).

historische Quellen und an Erkenntnisse der geschichtswissenschaftlichen Forschung rückgebundene multiperspektivische Erzählung durchbricht. Beispielsweise wird stereotypen Erzählungen entgegengewirkt, die Novemberpogrome seien nur auf die Zerstörung von Synagogen und Geschäften fixiert gewesen, indem @9Nov38 deutlich macht, dass seit dem November 1938 jüdisches Leben im deutschen Reichsgebiet insgesamt nicht mehr möglich gewesen ist, da die jüdische soziokulturelle Infrastruktur reichsweit in großen Teilen zerstört worden war.

Eine Analyse⁶ von Twitteraktivitäten zur Person Rudolf Heß und zur Bombardierung Dresdens 1945 kann zudem aufzeigen, dass Erinnerungskulturen in Social Media als digitale Räume v. a. die eigenen Ansichten und Ideologien der jeweiligen Nutzerinnen und Nutzer positiv reflektieren und bestätigen. In den Kommunikationswissenschaften ist dieser *Echo Chamber Effect* schon anhand analoger journalistischer Medien beschrieben worden, in denen eine Information von politisch oder ideologisch gleichgesinnten Personen mehrfach wiederholt wird, oft in einer übertriebenen oder verzerrten Form, sodass in Folge dieses Effektes das erzeugte Extremum als Fakt angesehen wird.⁷ In Online-Medien hat dieser Effekt aufgrund der starken Zersplitterung in abgeschlossene *communities* und Foren noch eine erheblich stärkere Dynamik, da hier kaum Gegenstimmen auftreten.⁸ Der Echokammer-Effekt verstärkt auf diese Weise die eigenen gegenwärtigen politischen und ideologischen Weltanschauungen⁹ und wird auch unter dem Begriff *Cultural Tribalism*¹⁰ verhandelt. In den Social Media werden diese Effekte noch einmal durch die automatische Filterfunktion des Mediums selbst verstärkt, was unter dem Konzept der *Filter Bubble*¹¹ in die Diskussion eingebracht wurde. Hinter dem Bild der Filterblase steht der Effekt der Informationsselektion durch das Medium selbst, indem algorithmisch, basierend auf den verfügbaren personalen Informationen, bestimmt wird, welche Informationen angezeigt werden und welche nicht, was eine Isolation in einer Blase selektiv

⁶ Vgl. Burkhardt (2018b).

⁷ Vgl. Jamieson und Cappella (2010).

⁸ Vgl. DiFonzo (2011); DiFonzo (2008).

⁹ Vgl. Wallsten (2005).

¹⁰ Vgl. Dwyer (2007).

¹¹ Vgl. Pariser (2011).

angezeigter Daten erzeugt, die den Echokammer-Effekt noch einmal erheblich verstärkt.

Die Analyse der beiden Fallbeispiele der Erinnerung an die Person Rudolf Heß und an die Bombardierung Dresdens 1945 auf Twitter zeigt, dass Social Media häufig Orte der Reproduktion historischer Mythen sind. Alle von der Forschung zur Erinnerung an Rudolf Heß benannten Elemente des politischen Geschichtsmythos¹² werden auf Twitter reproduziert. Allerdings existiert ein quantitatives Gefälle. So wird der Mythos der Mordthese am häufigsten verhandelt. Mythischen Narrationen mit den Elementen »Friedensflieger«¹³, die »alliierte Rache in Nürnberg« und der »gute Nationalsozialist« werden auf Twitter zwar ebenfalls reproduziert, allerdings in der Stichprobe weitaus weniger intensiv. Noch erheblicher ist das quantitative Gefälle in der Stichprobe im Hinblick auf Geschichtsmythen¹⁴ zur Bombardierung Dresdens. Denn während übertriebene Opferzahlen oder das Narrativ des »Bombenholocaust« vielfach auftreten, konnten Erzählungen von Tieffliegerangriffen oder Phosphorbomben nicht in signifikantem Maße nachgewiesen werden. Gleichzeitig zu Mythen reproduzierenden Kräften treten jedoch immer auch diskursive Gegenstimmen auf, die explizit oder implizit historisch-politische Mythen dekonstruieren. Dabei ist die Geschichtswissenschaft eine relevante Instanz, denn zur Dekonstruktion mythischer Fiktionen wird als Garanten für Fakten auf geschichtswissenschaftliche Institutionen verwiesen. In einem medialen Raum ohne Publikationshürden und verbindliche Qualitätsstandards ist die Geschichtswissenschaft in den Social Media entgegen mancher Befürchtungen¹⁵ eine relevante Instanz mit fachlicher Autorität.

3 Historisches Lernen mit Social Media – Potenziale und Grenzen

Das große didaktische Potenzial von Social Media besteht darin, dass kontroverse Geschichtsdeutungen und Perspektiven auf die Vergangenheit häufig im Zusammenhang mit tagesaktuellen Ereignissen oder kon-

¹² Vgl. Kohlstruck (2004); Vierkant (2008); Vierkant (2015).

¹³ Vgl. Brekemann (2006).

¹⁴ Vgl. Bergader (2003); Plato (2007); Schnatz (2000).

¹⁵ Vgl. Meyer (2009, 203); Beier (2000, 315).

kreten Gedenkveranstaltungen geäußert werden. Lernende können ihre Kompetenz der historischen Urteilsfähigkeit an gegenwärtigen Debatten mit Bezug zu historischen Kontexten schulen, sich also mit Geschichtsdeutungen verschiedenster Art nicht nur theoretisch abstrakt, sondern tagespolitisch konkret auseinandersetzen.¹⁶

Die beiden eng miteinander verknüpften Prinzipien des Lebenswelt- und Gegenwartsbezugs gelten als »Fundamentalkategorie[n] der Geschichtsdidaktik«¹⁷. Denn aus geschichtsdidaktischer Perspektive wird es als eine zentrale Aufgabe des Geschichtsunterrichts verstanden, »Schüler dazu an[z]uregen, Geschichte als Teil der Lebenswelt und ihrer eigenen Identität zu begreifen«¹⁸ sowie »Anknüpfungspunkte an ihre Lebenswelt«¹⁹ aufzuzeigen.

In engem Zusammenhang mit diesem Lebensweltbezug steht die Forderung nach dem Gegenwartsbezug des Geschichtsunterrichts, der v. a. mit Klaus Bergmann in Verbindung gebracht wird. Von den von Bergmann definierten Möglichkeiten, Gegenwartsbezüge im Geschichtsunterricht herzustellen,²⁰ eignen sich Social Media v. a. dazu, unmittelbare Vergangenheitsbezüge aufgrund aktueller geschichtskultureller Anlässe oder Debatten aufzuzeigen, und weniger, um Ursachen- oder Sinnzusammenhänge herzustellen. Bergmann († 2002) kam für digitale Lernumgebungen – bevor Social Media in der heutigen Form existierten – zu der Einschätzung, dass digitale Medien allgemein dann Potenziale für Lebenswelt- und Gegenwartsbezüge haben, »[w]enn die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass das Unterrichtsthema auch in den neuen Medien auftaucht – und zwar gerade nicht als ausgesprochene Lernsoftware [...]«²¹. Dies gilt umso mehr für Social Media, da hier historische Kontexte vielfach und in unterschiedlichster Form Teil von aktuellen Erinnerungs-

¹⁶ Vgl. Burkhardt (2019a).

¹⁷ Buck (2017, 298).

¹⁸ Oswald (2016, 18).

¹⁹ Peters (2013, 52).

²⁰ Vgl. Bergmann (2012, 21–60); Bergmann (2004, 37–46); Sauer (2018, 90–92).

²¹ Bergmann (2016a, 98).

praktiken sind, die von etablierten Institutionen ebenso vollzogen werden²² wie von Privatpersonen mit sehr unterschiedlichen politischen und ideologischen Ausrichtungen.²³

Dass digitale Lernmedien insgesamt in Bezug auf die Kontroversität und die Multiperspektivität von Geschichte Potenziale für Lernprozesse bieten, hat die Geschichtsdidaktik ebenfalls bereits aufgezeigt.²⁴ Bergmann hatte mit dem Begriff der Kontroversität als geschichtsdidaktisches Unterrichtsprinzip allerdings v. a. Debatten und Kontroversen im Bereich der Geschichtswissenschaft im Blick,²⁵ auch wenn diese zugleich Teil der außerwissenschaftlichen Geschichtskultur sein können.²⁶ Nichtwissenschaftliche kontroverse Geschichtsdeutungen der Geschichtskultur versteht Bergmann als »unterschiedliche Perspektiven auf die erkennbare Vergangenheit«²⁷. Die »Deutungen, Geschichtsbilder, Topoi, Legenden, Mythen und Lügen«²⁸ der außerwissenschaftlichen Geschichtskultur müssen nach Bergmann jedoch unbedingt ebenfalls Eingang in den Geschichtsunterricht finden, da die Schülerinnen und Schüler mit diesen nichtwissenschaftlichen Deutungen außerhalb von Schule ständig konfrontiert werden und der Geschichtsunterricht der Ort sein muss, der damit einen reflektierten Umgang mittels historischer Urteilsbildung ermöglicht.²⁹ Die historische Urteilsfähigkeit ist auch für Becker zuallererst deshalb entscheidend, weil historische Bezugnahmen in Form von politischen Funktionalisierungen alltäglich sind.³⁰

Für Karl-Ernst Jeismann ist »das Bemühen um empirische Zuverlässigkeit, abwägende Urteilsbildung und Reflexion der Wertungen und Perspektiven«³¹ zudem eine grundlegende Bedingung eines reflektierten Ge-

²² Vgl. Burkhardt (2014a); Burkhardt (2017); Burkhardt (2018a, 99–280).

²³ Vgl. Burkhardt (2016a); Burkhardt (2016b); Burkhardt (2018b, 42–56); Burkhardt (2018a, 281–486).

²⁴ Vgl. Bernsen, König und Spahn (2012, 13); Pallaske (2015, 137); Danker und Schwabe (2017, 29–30).

²⁵ Vgl. Bergmann (2016b, 66); Bergmann (2016c, 42–43).

²⁶ Vgl. Bergmann (2016c, 45–46).

²⁷ Bergmann (2016c, 46).

²⁸ Bergmann (2016c, 47).

²⁹ Vgl. Bergmann (2016c, 47); Lücke (2017, 283–284).

³⁰ Vgl. Becker (2017, 316).

³¹ Jeismann (1997, 43).

schichtsbewusstseins. Die Notwendigkeit einer solchen Fähigkeit der historischen Urteilsbildung begründet auch Jeismann mit der »Vielzahl konkurrierender Geschichtsdeutungen [...], die mit Ansprüchen an ihn [den Schüler] verbunden sind.«³² Dem Geschichtsunterricht kommt nach Jeismann die Aufgabe zu, »die Schüler in hinreichendem Maße fähig [zu machen], mit solchen gegenwärtigen und künftigen, mit historischer Autorität daherkommenden Ansprüchen auf eine vernünftige, d. h. sein eigenes Urteil ermöglichende Weise umzugehen.«³³

Dass Geschichte insbesondere in den Social Media auch als Teil von Verschwörungstheorien, Geschichtsmythen und *Fakes* politisch instrumentalisiert wird, konnte bereits anhand zahlloser Beispiele gezeigt werden.³⁴

Social Media bieten aus geschichtsdidaktischer Perspektive noch weitere Potenziale für historisches Lernen: Denn auch der Konstruktcharakter von Geschichte kann mittels Social Media offengelegt werden. Dass digitale Medien allgemein dazu geeignet sind, wurde von Seiten der Geschichtsdidaktik zumindest normativ bereits vielfach festgestellt.³⁵ Die Chance der Einsicht in den Konstruktcharakter von Geschichte liegt in den Social Media einerseits in der Tatsache begründet, dass die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler selbst Social Media täglich aktiv nutzt, wenn auch nicht um Geschichte zu erzählen, so doch zumindest um medienspezifische Narrationen zum Alltagserleben zu publizieren.³⁶ Zum einen steigert die medienspezifische Symbiose zwischen Rezeptions- und Produktionsverhalten in Social Media das Potenzial der Erkenntnis des Konstruktcharakters von Geschichte erheblich, da Nutzerinnen und Nutzer geschichtsvermittelnder Angebote allgemein in den Social Media selbst konstruierende Subjekte im gleichen medialen Umfeld sind. Zum anderen können im Speziellen die angebotenen Geschichtserzählungen durch verschiedene mediale Optionen jederzeit produktiv transformiert und erweitert werden, sodass Schülerinnen und Schüler auf diesem Weg selbst sehr einfach zu Konstrukteurinnen und

³² Jeismann (2000, 51–52).

³³ Jeismann (2000, 51–52).

³⁴ Burkhardt (2018a).

³⁵ Vgl. Pallaske (2015, 137); Danker und Schwabe (2017, 29–30); Henke-Bockschatz (2008, 36–41); Körber (2008, 42–59).

³⁶ Vgl. Rathgeb und Behrens (2018, 38).

Konstrukteuren von Geschichte werden. Zudem tritt der Konstruktcharakter von Geschichte in Social Media auch deshalb sehr deutlich in den Vordergrund, da hier die medienspezifische Konstruktion den Nutzerinnen und Nutzern permanent in seinen einzelnen Segmenten als Beiträge (Posts, Tweets etc.) vor Augen geführt wird.

Die Einsicht in den Konstruktcharakter von Geschichte ist aufgrund der medialen Ahistorizität umso mehr gegeben, wenn Geschichte in Social Media aus der Perspektive einer historischen Person erzählt wird.³⁷ Wenn Lernende selbst Social-Media-Seiten aus der Perspektive von historischen Personen erstellen,³⁸ besteht die didaktische Chance gerade in der ahistorischen Kommunikationsform, die Lernende zweifellos sofort erkennen. Denn durch die mittels des modernen Mediums hergestellte Distanz wird die Gefahr eines naiven Fehlschlusses verringert, man könne sich tatsächlich in die Gedanken- und Gefühlswelt einer historischen Person hineinversetzen. Dass die gewählte Perspektive mit historischem und didaktischem Augenmaß gewählt werden muss, da sich eine Vielzahl historischer Akteurinnen und Akteure sowie Perspektiven nicht für schulisches Lernen eignet, ist nicht nur bei Social Media zu beachten.

Eng mit dem Konstruktcharakter verbunden ist das Narrativitätsparadigma von Geschichte.³⁹ Geschichtserzählungen in Social Media haben erhebliches Potenzial für die Einsicht in dieses grundlegende und »spezifische Strukturmerkmal von Geschichte überhaupt«⁴⁰. Dass digitale Medien allgemein Chancen bieten, die produktive Seite einer narrativen Kompetenz zu fördern, wurde bereits vielfach in der Geschichtsdidaktik normativ geäußert⁴¹ und empirisch⁴² nachgewiesen. Vielleicht können aber insbesondere Social Media mit ihren stark vom normativen Ideal ei-

³⁷ Vgl. Burkhardt (2016a); Burkhardt (2016b); Burkhardt (2018a, 283–486).

³⁸ Vgl. Bernsen (2018); Bernsen (2010).

³⁹ Vgl. Nitsche und Buchsteiner (2016); Barricelli (2005); Memminger (2014); Pandel (2015).

⁴⁰ Barricelli 2014, 149.

⁴¹ Vgl. Bernsen (2014); Pallaske (2015, 137); Burkhardt (2014b); Burkhardt (2016b, 256–259).

⁴² Vgl. Hodel (2013); Hodel, Waldis, Zülsdorf-Kersting und Thünemann (2013); Hodel (2015).

ner elaborierten Geschichtserzählung abweichenden, offenen und fragmentarischen Erzählungen⁴³ die narratologischen Merkmale Retrospektivität, Selektivität, Sequenzialität und Repräsentation,⁴⁴ v. a. aber die didaktischen Kriterien⁴⁵ Objektivität, Adäquatheit, Referentialität und Gültigkeit als extreme kontrastive Gegenexempel verdeutlichen.

4 Social Media im Geschichtsunterricht – Fallbeispiel: Postkolonialismus auf Twitter

Am 2. August 2019 twitterte der in Ghana geborene ehemalige Fußballspieler des FC Schalke 04 Hans Adu Sarpei: »Die Aussagen von #Toennies zeigen ein Weltbild, dass [sic] an die Kolonialzeit erinnert. Es sind rassistische Bemerkungen, die in keinster Weise mit dem Leitbild des @s04 vereinbar sind. Als Mitglied wünsche ich mir, dass der Ehrenrat klar Position bezieht und über Konsequenzen berät.«⁴⁶

Anlass für diesen Tweet war eine Äußerung des Aufsichtsratsvorsitzenden des FC Schalke 04, Clemens Tönnies. Auf dem »Tag des Handwerks« der Kreishandwerkerschaft Paderborn-Lippe hatte Tönnies in einer Diskussion höhere Steuern als politisches Mittel gegen den Klimawandel kritisiert und argumentiert, man solle stattdessen jährlich zwanzig Kraftwerke in Afrika finanzieren, denn »dann würden die Afrikaner aufhören, Bäume zu fällen, und sie hören auf, wenn's dunkel ist, Kinder zu produzieren.«⁴⁷

Aufgrund des großen öffentlichen Drucks nach dieser koloniale Denkmuster tradierenden Aussage musste Tönnies daraufhin sein Amt für drei Monate ruhen lassen.⁴⁸ Der Tweet von Sarpei kann die oben normativ erläuterten Potenziale im Kontext der Pragmatik des Geschichtsunterrichtes illustrieren. Der Gegenwartsbezug wird hier thematisch durch die aktuelle Debatte hergestellt. Ein Bezug zur Lebenswelt der Lernenden ist sowohl medial, im besten Falle aber auch thematisch-inhaltlich vorhanden. Denn zum einen wird für die Schülerinnen und Schüler durch das

⁴³ Vgl. Burkhardt (2016a); Burkhardt (2016b).

⁴⁴ Vgl. Pandel (2013, 86–105); Pandel (2015, 75–93).

⁴⁵ Vgl. Barricelli (2017, 269).

⁴⁶ Tweet von Hans Adu Sarpei vom 02.08.2019. Verfügbar unter <https://twitter.com/HansSarpei/status/1157257864655888385> [10.09.2019].

⁴⁷ Vgl. Igges (2019).

⁴⁸ Vgl. Sportschau (2019).

Medium Twitter unmissverständlich deutlich, dass Geschichte, im konkreten Fall Kolonialgeschichte, in einem aktuellen medialen Kontext verhandelt wird. Wenn die Lernenden die Debatte kennen, wird zudem mittels des Tweets neben der medialen auch eine inhaltliche Brücke in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler geschlagen.

Den konkreten historischen Kontext des Tweets ist der deutsche Kolonialismus. Die deutschsprachige Geschichtsdidaktik beschäftigt sich in jüngster Zeit intensiv mit der Frage, was postkoloniale Perspektiven für die Förderung von Kompetenzen des historischen Lernens im Geschichtsunterricht leisten können. Die Zeitschrift für Geschichtsdidaktik hatte ihren Jahresband 2016 diesem Thema gewidmet. Der Herausgeber des Bandes, Bernd-Stefan Grewe, versteht die Impulse der postkolonialen Theorie »als eine Einladung zum Nachdenken [...] nicht mehr nur über Sprache und Kategorien historischen Denkens oder nur über die Inhalte und die (impliziten) Narrative unserer Geschichtscurricula [...], sondern gerade auch über die epistemologischen Grundlagen unserer Disziplin und die in ihr eingeschriebenen Wissensordnungen.«⁴⁹ Konkreter auf die Praxis des Geschichtsunterrichts bezogen machen Felix Hinz und Johannes Meyer-Hamme darauf aufmerksam, dass die Kritik der postkolonialen Theorien an Fortschreibungen kolonialer Denk- und Deutungsmuster direkt anschlussfähig ist an geschichtsdidaktische Theorienbildung, da historische (Quellen) und gegenwärtige (Darstellungen) als Narrative im Geschichtsunterricht in Bezug auf diese Fortschreibungen dekonstruiert werden können und sich somit Lernchancen insbesondere für die narrative Kompetenz und die Orientierungskompetenz ergeben.⁵⁰ In der Pragmatik des Geschichtsunterrichts bedeutet dies nach Andreas Körber, dass Themen und Materialien interkulturell angelegt sein sollten, um Geschichte in kultureller Hinsicht multiperspektivisch zu vermitteln.⁵¹ Susanne Popp macht sich im Kontext globalhistorischer Ansätze dafür stark, im Geschichtsunterricht neben lokalen, regionalen und nationalen Perspektiven auch globalhistorische Sichtweisen einzunehmen,⁵² wäh-

⁴⁹ Grewe (2016, 30).

⁵⁰ Vgl. Hinz und Meyer-Hamme (2016, 136).

⁵¹ Vgl. Körber (2001, 16–21).

⁵² Vgl. Popp (2003, 68–101).

rend Martin Lücke das Sichtbarmachen marginalisierter Gruppen in gegenwärtigen Geschichtskulturen fordert.⁵³ Zudem macht Lücke deutlich, dass bei der Behandlung von historischen und geschichtskulturellen Inhalten, historisches Lernen immer auch als Chance zur Rassismuskritik aufgefasst werden muss.⁵⁴

Diese normativen Forderungen der postkolonial, globalhistorisch, interkulturell und inklusiv ausgerichteten Geschichtsdidaktik kann eine Integration des Tweets in den Geschichtsunterricht in Teilen einlösen. Denn durch den Verfasser Hans Adu Sarpei wird die Perspektive der vom Kolonialismus historisch-kulturell Betroffenen als prominente Stimme in einer aktuellen Debatte repräsentiert. Einerseits wird dadurch die narrative Perspektivität von Geschichte deutlich. Andererseits wird die Frage nach der Fortschreibung kolonialer rassistischer Diskurse unmissverständlich aufgeworfen und in den Geschichtsunterricht getragen. Damit werden die Schülerinnen und Schülern zwar implizit, aber dennoch provokativ aufgefordert, selbst Stellung in der Debatte zu beziehen. Zusätzlich zeigen die Kommentare zum Tweet, v. a. aber weitere Beiträge unter #Toennies Anfang August 2019 die Kontroversität der Debatte, die sich durch ihre (post-)kolonialen historischen Bezüge auszeichnet. Mit Hilfe von Quellen und Darstellungen kann im Geschichtsunterricht die Basis gelegt werden, damit die Lernenden ausgehend von einem soliden Sachurteil mittels historischen Bezügen zu einem eigenen begründeten Werturteil in einer aktuellen Debatte gelangen können.

Als weitere aktuelle unterrichtliche Fallbeispiele aus den Social Media für den Einsatz im Geschichtsunterricht können z. B. kontroverse Deutungen zu Claus Stauffenberg und dem Attentat vom 20. Juli 1944, der Kolonialismusstreit zwischen dem Journalisten Alan Posener und dem Hamburger Professor für die Geschichte Afrikas Jürgen Zimmerer, Geschichtsmymen und *Fakes* zu Rudolf Heß und zur Bombardierung von Dresden 1945, die politischen Funktionalisierungen von Sophie Scholl oder der Eklat um den ECHO 2018 für Kollegah und Farid Bang herangezogen werden.⁵⁵

⁵³ Vgl. Lücke (2016, 63).

⁵⁴ Vgl. Brüning, Deile und Lücke (2016, 10–18).

⁵⁵ Vgl. Burkhardt (2019a, 197–206); Burkhardt (2019b, 378–382).

5 Fazit

Das konkrete Fallbeispiel konnte zeigen, dass mittels eines kurzen Textes aus den Social Media Geschichtsvermittlung lebenswelt- und gegenwartsnah angebahnt werden kann. Dabei können Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit zur historischen Urteilsbildung nicht theoretisch abstrakt, sondern an tagespolitisch konkreten Exempeln entwickeln und dabei neben der Kontroversität und Perspektivität auch den Konstruktcharakter und die Narrativität von Geschichte erkennen.

Geschichtsunterricht muss es auch im 21. Jahrhundert weiterhin als seine Aufgabe verstehen, Geschichte in aktuellen politischen und gesellschaftlichen Kontexten zu vermitteln. Social Media stellen dazu für unterrichtliche Zwecke außerordentlich geeignete Medien dar, bilden sie doch einen diskursiven Mikrokosmos aktueller gesellschaftlicher Kontroversen ab, der Geschichtsdeutungen und Perspektiven auf die Vergangenheit der wissenschaftlichen, v. a. aber auch der nichtwissenschaftlichen Geschichtskultur gegenwarts- und lebensweltnah in Form von kurzen Texten schülerorientiert in einen Prozess des historischen Lernens hineinragen kann wie kaum andere Medien der Geschichtskultur.

Literatur

- Barricelli, Michele (2005): Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag [Forum Historisches Lernen].
- Becker, Axel (2017): Historische Urteilsbildung. In: *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. 2. Aufl., hg. v. Michele Barricelli und Martin Lücke, 316–325. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.
- Beier, Rosmarie (2000): Geschichte, Erinnerung und Neue Medien. Überlegungen am Beispiel des Holocaust. In: *Geschichtskultur in der zweiten Moderne*, hg. von Rosmarie Beier, 299–323. Frankfurt a. M.: Campus.
- Bergander, Götz (2003): Vom Gerücht zur Legende. Der Luftkrieg über Deutschland im Spiegel von Tatsachen, erlebter Geschichte, Erinnerung, Erinnerungsverzerrung. In: *Geschichtsbilder*, hg. v. Thomas Stamm und Michael Salewski, 591–616. Stuttgart: F. Steiner [HMRG Beihefte, Bd. 47].
- Bergmann, Klaus (2004): Gegenwartsbezug – Zukunftsbezug. In: *GWU*, 55 (1), 37–46.
- Bergmann, Klaus (2012): Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. [Wochenschau Geschichte].

- Bergmann, Klaus (2016a): Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. 53. Aufl., hg. v. Peter Adamski, Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider, 91–112. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Bergmann, Klaus (2016b): Multiperspektivität. Geschichte selber denken. 3. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag. [Wochenschau Geschichte].
- Bergmann, Klaus (2016c): Multiperspektivität. In: *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. 53. Aufl., hg. v. Peter Adamski, Ulrich Mayer, Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider, 65–77. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Bernsen, Daniel (2010): Virtuelles Reenactment mit Twitter im Geschichtsunterricht. In: *Computer + Unterricht*, 19 (79), 58–59.
- Bernsen, Daniel (2018): Rollenspiele mit Twitter. In: *33 Ideen Digitale Medien – Geschichte. Step-by-step erklärt, einfach umgesetzt – das kann jeder*, 1. Aufl., hg. v. Daniel Bernsen, 24–25. Augsburg: Auer.
- Bernsen, Daniel; König, Alexander; Spahn, Thomas (2012): Medien und historisches Lernen: Eine Verhältnisbestimmung und ein Plädoyer für eine digitale Geschichtsdidaktik. In: *Zeitschrift für digitale Geschichtswissenschaften*, 1 (1), 1–27.
- Brekemann, Alexander (23.07.2006): Der »ermordete Friedensflieger«. Der Mythos Rudolf Heß. In: Lotta. Verfügbar unter <https://www.aida-archiv.de/index.php/aktuelles-2/hintergrund/83-hintergrund-sueddeutschland/509-der-mythos-rudolf-he> [01.09.2019].
- Brüning, Christina Isabel; Deile, Lars; Lücke, Martin (2016): »Let's talk about Race«. In: *Historisches Lernen als Rassismuskritik*, hg. v. Christina Isabel Brüning, Lars Deile und Martin Lücke, 10–18. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag [Forum Historisches Lernen].
- Buck, Thomas Martin (2017): Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. In: *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. 2. Aufl., hg. v. Michele Barricelli und Martin Lücke, 289–300. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Burkhardt, Hannes (2014a): Anne Frank auf Facebook. Erinnerungskulturen im Social Web zwischen Trivialisierung und innovativer Erinnerungsarbeit. In: *Anne Frank. Mediengeschichten*. 1. Aufl., hg. v. Peter Seibert, Jana Pieper und Alfonso Meoli, 136–163. Berlin: Metropol-Verlag.
- Burkhardt, Hannes (17.12.2014b): Facebook im Geschichtsunterricht. In: Bits und Bytes in der Geschichtsdidaktik. LaG-Magazin. Verfügbar unter <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/12154> [01.09.2019].

- Burkhardt, Hannes (2016a): Digitale Erinnerungskulturen im Social Web. Personen des »Dritten Reichs« auf Facebook am Beispiel von Claus Stauffenberg, Sophie Scholl und Erwin Rommel. In: *Neue geschichtsdidaktische Forschungen. Aktuelle Projekte*, hg. v. Gerhard Henke-Bockschatz, 163–188. Göttingen: VetR unipress [Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 10].
- Burkhardt, Hannes (2016b): Irma Grese im Social Web. Genderspezifische Geschichtsnarrative auf Facebook, Twitter, Pinterest und Instagram. In: *Gender in Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht. Neue Beiträge zu Theorie und Praxis*, hg. v. Nadja Bennewitz und Hannes Burkhardt Berlin, 235–260. Münster: Lit [Historische Geschlechterforschung und Didaktik, Bd. 5].
- Burkhardt, Hannes (2017): Erinnerungskulturen im Social Web. Auschwitz und der Europäische Holocaustgedenktag auf Twitter. In: *Geschichtsunterricht – Geschichtsschulbücher – Geschichtskultur. Aktuelle geschichtsdidaktische Forschungen des wissenschaftlichen Nachwuchses*, hg. v. Uwe Danker, 213–236. Göttingen: VetR unipress [Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 15].
- Burkhardt, Hannes (2018a): Geschichte im Social Web. Historische Orte, Personen und Ereignisse der Zeit des Nationalsozialismus auf Facebook, Twitter, Pinterest und Instagram. Dissertation (eingereicht und unveröffentlicht). Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte.
- Burkhardt, Hannes (2018b): Mythosmaschine Twitter? Fakten und Fiktionen im Social Web zu Rudolf Heß und der Bombardierung Dresdens 1945. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 17. 42–56.
- Burkhardt, Hannes (2019a): Social Media im Geschichtsunterricht. Gegenwarts- und lebensweltnahe kontroverse Geschichtsdeutungen auf Twitter, Instagram und Facebook. In: *Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität*, hg. v. Sebastian Barsch, Andreas Lutter und Christian Meyer-Heidemann, 191–217. Frankfurt a. M.: Wochenschau [Wochenschau Wissenschaft].
- Burkhardt, Hannes (2019b): Social Media und Holocaust Education. Chancen und Grenzen historisch-politischer Bildung. In: *Holocaust Education Revisited. Wahrnehmung und Vermittlung. Fiktion und Fakten. Medialität und Digitalität*, hg. v. Anja Ballis und Markus Gloe, 371–389. Berlin: Springer VS.
- Burkhardt, Hannes (2021): Geschichte in den Social Media. Nationalsozialismus und Holocaust in Erinnerungskulturen auf Facebook, Twitter, Pinterest und Instagram. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Danker, Uwe; Schwabe, Astrid (2017): Geschichte im Internet. 1. Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- DiFonzo, Nicholas (2008): *Watercooler Effect*. New York, N.Y.: Penguin Group US.
- DiFonzo, Nicholas (22.04.2011): The Echo-Chamber Effect. In: *The New York Times*. Verfügbar unter <https://www.nytimes.com/roomfordebate/2011/04/21/barack-obama-and-the-psychology-of-the-birther-myth/the-echo-chamber-effect> [01.08.2019].
- Dwyer, Paul (2007): Building Trust with Corporate Blogs. In: ICWSM. Verfügbar unter <http://www.icwsm.org/papers/2--Dwyer.pdf> [01.09.2019].
- Grewe, Bernd-Stefan (2016): Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 15, 5–30.
- Henke-Bockschatz, Gerhard (2008): Geschichtsdidaktik und neue Medien. In: *Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und neue Medien*, hg. v. Uwe Danker und Astrid Schwabe, 36–41. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag [Wochenschau Geschichte].
- Hinz, Felix; Meyer-Hamme, Johannes (2016): Geschichte lernen postkolonial? Schlussfolgerungen aus einer geschichtsdidaktischen Analyse postkolonial orientierter Unterrichtsmaterialien. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 15, 131–148.
- Hodel, Jan (2013): Verkürzen und verknüpfen. Geschichte als Netz narrativer Fragmente: Wie Jugendliche digitale Netzmedien für die Erstellung von Referaten im Geschichtsunterricht verwenden. Bern: hep [Geschichtsdidaktik heute, Bd. 5].
- Hodel, Jan (2015): Narrative Bricolage. Jugendlicher Umgang mit digitalen Netzmedien zur Bewältigung des »narrativen Paradox« von Neu-Nacherzählungen. In: *Geschichte lernen im digitalen Wandel*, hg. v. Marko Demantowsky und Christoph Pallaske, 17–33. Berlin, München u.a.: De Gruyter Oldenbourg.
- Hodel, Jan; Waldis, Monika; Zülsdorf-Kersting, Meik; Thünemann, Holger (2013): Schülernarrationen als Ausdruck historischer Kompetenz. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 4 (2), 121–145.
- Igges, Hans-Hermann (01.08.2019): Clemens Tönnies sorgt beim Tag des Handwerks für Kopfschütteln. In: *Neue Westfälische*. Verfügbar unter https://www.nw.de/lokal/kreis_paderborn/paderborn/22523960_Clemens-Toennies-sorgt-beim-Tag-des-Handwerks-fuer-Kopfschuetten.html [01.09.2019].
- Jäckel, Eberhard (2009): Der Novemberpogrom 1938 und die Deutschen. In: *Die Novemberpogrome 1938. Versuch einer Bilanz*, hg. v. Claudia Steur, 66–73. Berlin: Stiftung Topographie des Terrors.

- Jamieson, Kathleen Hall; Cappella, Joseph N. (2010): *Echo chamber. Rush Limbaugh and the conservative media establishment*. Paperback ed. Oxford: Oxford University Press.
- Jeismann, Karl-Ernst (1997): Geschichtsbewusstsein – Theorie. In: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5., überarb. Aufl., hg. v. Klaus Bergmann, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen und Gerhard Schneider, 42–44. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Jeismann, Karl-Ernst (2000): Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: *Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung*, hg. v. Wolfgang Jacobmeyer und Bernd Schönemann, 46–72. Paderborn: F. Schöningh.
- Kohlstruck, Michael (2004): Fundamentaloppositionelle Geschichtspolitik. Die Mythologisierung von Rudolf Heß im deutschen Rechtsextremismus. In: *Geschichtspolitik. Wer sind ihre Akteure, wer ihre Rezipienten?*, hg. v. Claudia Fröhlich und Horst-Alfred Heinrich, 95–110. Stuttgart: Steiner (Geschichte).
- Körper, Andreas (2001): Einleitung. In: *Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Konzeptionelle Überlegungen und praktische Ansätze*, hg. v. Andreas Körper, Bodo von Borries, Gudula Mebus, Uwe Reimer und Jürgen Sarnowsky, 5–25. Münster: Waxmann [Novemberakademie, Bd. 2].
- Körper, Andreas (2008): Kompetenzorientiertes Geschichtslernen in virtuellen Räumen. In: *Historisches Lernen im Internet. Geschichtsdidaktik und neue Medien*, hg. v. Uwe Danker und Astrid Schwabe, 42–59. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag [Wochenschau Geschichte].
- Lücke, Martin (2016): Auf der Suche nach einer inklusiven Erinnerungskultur. In: *Geschichtsunterricht ohne Verlierer? Inklusion als Herausforderung für die Geschichtsdidaktik*, hg. v. Bettina Alavi und Martin Lücke, 58–87. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag [Wochenschau Wissenschaft].
- Lücke, Martin (2017): Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität. In: *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. 2. Aufl. hg. v. Michele Barricelli und Martin Lücke, 281–288. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Memminger, Josef (2014): Schüler schreiben Geschichte. Kreatives Schreiben im Geschichtsunterricht zwischen Fiktionalität und Faktizität. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag [Forum Historisches Lernen].
- Meyer, Erik (2009): Erinnerungskultur 2.0? Zur Transformation kommemorativer Kommunikation in digitalen, interaktiven Medien. In: *Erinnerungskultur 2.0. Kommemorative Kommunikation in digitalen Medien*, hg. v. Erik Meyer, 175–206. Frankfurt a. M., New York: Campus-Verlag.

- Nitsche, Martin; Buchsteiner, Martin (2016): Einleitung – Historisches Erzählen und Lernen. In: *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen*, hg. v. Martin Buchsteiner und Martin Nitsche, 1–5. Wiesbaden: Springer VS.
- Oswalt, Vadim (2016): Planung von Unterrichtseinheiten. Wie man Geschichte (an)ordnen kann. 1. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag [Geschichte. Kleine Reihe].
- Pallaske, Christoph (2015): Die Vermessung der (digitalen) Welt. Geschichtslernen mit digitalen Medien. In: *Geschichte lernen im digitalen Wandel*, hg. v. Marko Demantowsky und Christoph Pallaske, 135–147. Berlin, München u. a.: De Gruyter Oldenbourg.
- Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Pandel, Hans-Jürgen (2015): Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag [Methoden historischen Lernens].
- Pariser, Eli (2011): The filter bubble. What the Internet is hiding from you. New York, NY: Penguin Press.
- Plato, Alexander von (2007): Erinnerungen an ein Symbol. Die Bombardierung Dresdens im Gedächtnis von Dresdnern. In: *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 20 (1), 123–137.
- Rathgeb, Thomas; Behrens, Peter (2018): JIM-STUDIE 2018. Jugend, Information, (Multi-) Media. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Red/dpa (07.08.2019): Schalke-Boss Tönnies lässt sein Amt drei Monate ruhen. In: Sportschau. Verfügbar unter <https://www.sportschau.de/fussball/bundesliga/schalke-toennies-104.html> [01.09.2019].
- Sauer, Michael (2018): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. 13. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schmid, Harald (2013): »Als die Synagogen brannten«. Narrative des Gedenkens der Novemberpogrome. In: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, 61 (11), 888–905.
- Schnatz, Helmut (2000): Tiefflieger über Dresden? Legenden und Wirklichkeit. Köln: Böhlau.
- Steinbach, Peter (2008): Der 9. November in der Erinnerung der Bundesrepublik. In: *Deutschland Archiv*, 41 (5), 877–882.

- Vierkant, Maica (2008): Märtyrer und Mythen. Horst Wessel und Rudolf Heß: Nationalsozialistische Symbolfiguren und neonazistische Mobilisierung. Marburg: Tectum Verlag.
- Vierkant, Maica (2015): Rudolf Heß. Kristallisationspunkt der extremen Rechten. In: *Erinnerungsorte der extremen Rechten*, hg. v. Martin Langebach und Michael Sturm, 265–285. Wiesbaden: Springer VS [Edition Rechtsextremismus].
- Wallsten, Kevin (04.09.2005): Political Blogs and the Bloggers Who Blog Them: Is the Political Blogosphere and Echo Chamber? In: American Political Science Association Annual Meeting. Verfügbar unter <https://pdfs.semanticscholar.org/5a53/2ca1175c494412781625fed25b372f51c408.pdf> [23.08.2017].

Das ›klassische Athen‹ – bildungs- und gesellschaftspolitische Bedeutungen eines europäischen Erinnerungsortes

Sabine Vogt und Benjamin Reiter

1 Die Antike als ›Erinnerungsraum‹ im ›kulturellen Gedächtnis‹ Europas

Die weltweite Finanzkrise von 2007 führte u. a. dazu, dass die Staatsverschuldung Griechenlands so große Ausmaße annahm, dass die Europäische Union und der Internationale Währungsfonds 2010 Milliardenkredite zur Rettung der griechischen Staatsfinanzen und zum Verbleib Griechenlands im Euro beschlossen. Als die Debatte über diese Maßnahmen Politik und Medien dauerhaft beschäftigten, erschienen auf dem deutschen Buchmarkt zwei Sachbücher namhafter Altertumsforscher: *Was Europa den Griechen verdankt. Von den Grundlagen unserer Kultur in der griechischen Antike* (Thomas A. Szlezák, 2010) und *Hellas sei Dank! Was Europa den Griechen schuldet. Eine historische Abrechnung* (Karl-Wilhelm Weeber, 2012). Die Titel griffen nicht zufällig mit ›Dankesschuld‹ und ›Abrechnung‹ Begriffe aus der Finanzsprache auf – als überdeutlicher Appell an eine zahlungsunwillige Leserschaft in Griechenlands EU-Partnerland Deutschland.

Zugleich offenbaren beide Bücher in Konzeption und Inhalt einen festen Platz des antiken Griechenlands in der geschichtskulturellen Herausbildung eines europäischen Selbstverständnisses. Griechenland – und insbesondere das ›klassische Athen‹ in seiner kulturellen Blütezeit im 5. Jh. v. Chr. (s. Abschnitte 2.1 u. 2.2) – bilden einen wichtigen Erinnerungsort für Europa, das dort sozusagen die Wiege seiner Kultur sieht. Dies geschieht unter einer Vielzahl unterschiedlicher Aspekte, wie sie

exemplarisch der Klappentext zu dem genannten Buch von Th. A. Szlezák umreißt:

»Unsere Begriffe von Literatur und Philosophie, von kritischer Geschichtsschreibung und von politischer Analyse, unseren Freiheitsbegriff und unsere Sportauffassung, unseren Kosmopolitismus und unsere prinzipielle Offenheit für fremde Kulturen – all das und noch manches mehr verdankt Europa letztlich den alten Griechen.«

Der vorliegende Beitrag blickt in diachroner Perspektive auf zwei wichtigen Stationen der Genese und Wandlung des Erinnerungsortes ›klassisches Athen‹ und fragt nach dem aktuellen bildungspolitischen und didaktischen Potential einer Auseinandersetzung mit diesem Phänomen. Doch zunächst soll der Erinnerungsort ›klassisches Athen‹ kurz in dem geschichtskulturellen Konzept von ›Erinnerungskulturen‹, ›kollektivem‹ und ›kulturellem Gedächtnis‹ verortet werden.

Für unsere Fragestellung stehen zwei Merkmale des Konzeptes im Vordergrund. Zum einen ist das ›kulturelle Gedächtnis‹ als ein dynamischer Vorgang zu verstehen, der sich im Spannungsfeld zwischen Erinnern und Vergessen abspielt. Nur durch das Vergessen von vielen Aspekten zum selben Sachverhalt können einige wenige, für wichtig befundene Aspekte wirksam in Erinnerung bleiben. Das gilt für Individuen ebenso wie für Gruppen, und in dem Maße, wie Gruppen als Kollektive in diesem Prozess konsensuale Erinnerungen ausbilden, entsteht ein ›kollektives Gedächtnis‹, das nicht unerheblich zur Identitätsstiftung der Gruppe beiträgt.¹ Dieser Prozess entsteht maßgeblich durch Vereindeutigungen, die komplexe, diverse und durchaus auch widersprüchliche Sachverhalte durch Fokussierungen und Ausblendungen zu einfacheren, eindeutigeren und klarer umrissenen Vorstellungen werden lassen.²

Eine spezielle Gruppe derartiger Vorstellungen sind zum anderen ›Erinnerungsorte‹. Der Begriff geht zurück auf die Orte (*loci*) als Memorierhilfe in der antiken Mnemotechnik³ und umfasst daher reale Orte ebenso

¹ Vgl. Assmann, A. und J. (1986), Assmann, A. (1999), (2004), (2006), Assmann, J. (1988) und (1992). Siehe kritisch Siebeck (2013).

² In diesem Kontext konkurrieren verschiedene Individuen und Gruppen um geschichtskulturelle Hegemonie, also historische Deutungsmacht. Wirkmächtige Erinnerungskultur wird von einer zentralen Gruppe der Gesellschaft getragen, muss aber nicht identisch mit der gesamten Gesellschaft sein; vgl. Reiter (2021, 32–37).

³ Bei der sog. *loci*-Methode – die bspw. Cicero in *De oratore* (2, 350–360) ausführlich beschreibt und kommentiert – prägt man sich die Reihenfolge von Argumenten für eine

wie Begriffe und Symbole, die mit einer Erinnerung verknüpft sind. Das können neben materiell fassbaren Schauplätzen, Bauwerken, Monumenten, Gegenständen oder Kunstwerken auch mediale Inhalte wie Texte, Lieder oder Bilder sein, aber auch Symbole, Rituale, Mythen, Konzepte, Ideen und Ideale. Entscheidend ist ihre Verknüpfung mit einem für die jeweilige Gesellschaft zum jeweiligen Zeitpunkt identitätsbildend relevanten Gedächtnisinhalt.

Dieses Konzept von ›Erinnerungsorten‹ als Erscheinungsformen eines ›kulturellen Gedächtnisses‹ wurde von Pierre Nora entworfen und in die Praxis umgesetzt, als er zwischen 1984 und 1992 in sieben Bänden *Les lieux de mémoire* herausgab, eine Sammlung von Einzelbeiträgen verschiedener Autoren und Autorinnen zu Erinnerungsträgern der französischen Kulturnation. Denn nach seinem Verständnis gab es zu seiner Zeit kein nationales französisches Gedächtnis mehr, das kulturelle Identität stiften könne – wie es noch im 19. Jahrhundert der Fall gewesen sei.

»Für Nora befindet sich die heutige Gesellschaft in einem Übergangsstadium, in dem die Verbindung zur lebendigen, gruppen- und nationenspezifischen, identitätsbildenden Vergangenheit abreißt. Daher fungieren Erinnerungsorte als eine Art künstlicher Platzhalter für das nicht mehr vorhandene, natürliche kollektive Gedächtnis.«⁴

Das Projekt von Pierre Nora fand bald Nachahmer in anderen (v. a. europäischen) Ländern, wie z. B. in Deutschland durch das Werk *Deutsche Erinnerungsorte*⁵. Losgelöst von der nationalstaatlich gebundenen Vorstellung einer ›Kulturnation‹, die Nora geprägt hatte, fand das Konzept auch Anwendung auf *Europäische Erinnerungsorte*⁶ sowie auf zwei bedeutende Traditionsträger einer kulturellen Identität Europas: *Erinnerungsorte des Christentums*⁷ und *Erinnerungsorte der Antike*⁸ in zwei Teilen: *Die römische Welt* und *Die griechische Welt*.

Rede (die in der Antike nie abgelesen wurde, sondern immer frei vorgetragen wurde) anhand der mentalen Verankerung an bestimmten Orten auf einem vertrauten Weg ein; während der Rede geht man diesen Weg im Geiste ab und sammelt dabei die Argumente in der richtigen Reihenfolge und vollständig ein. Zur antiken Mnemotechnik insgesamt vgl. Blum (1969) und Yates (1994).

⁴ Erl (2017, 20).

⁵ Hg. v. François und Schulze (2001).

⁶ Hg. v. den Boer et al. (2012).

⁷ Hg. v. Marksches und Wolf (2010).

⁸ Hg. v. Stein-Hölkeskamp und Hölkeskamp (2006 und 2010).

Denn die Antike gilt seit der Herausbildung verschiedener Nationalstaaten als einziger gemeinsamer »europäische[r] Erinnerungsraum« mit einem »gemeinsame[n] Repertoire an Traditionen«⁹, der zwar in Wissenschaften und Philosophie seit der Aufklärung seine Autorität einbüßte, im Bildungswesen aber sogar eher an Bedeutung gewann – nicht zuletzt durch eine Elitebildung im wachsenden Bildungsbürgertum mittels Ausgrenzung derer, denen kein Zugang zu den Sprachen der Antike gewährt wurde:

»Im Verlauf des 19. Jahrhunderts wurde die Antike zum europäischen Erinnerungsraum, in dem sich eine Vielzahl von Erinnerungsorten befand. Vor allem in der Bildsprache und Fantasie fungierten solche klassischen Orte als Vorbilder für die Gestaltung nationaler Erinnerungen. Im neuen nationalen Verbund akzentuierten sich gesellschaftliche Gegensätze in kultureller Hinsicht durch das Vertraut- oder Nicht-Vertrautsein mit den antiken Klassikern. Während die Gymnasien und Universitäten stark auf diese ausgerichtet waren, war die für den niederen Mittelstand und die Arbeiterklasse bestimmte Elementar- oder Volksschule, konfessionell oder nicht, ausschließlich national ausgerichtet. Während das Lesen und Schreiben der Nationalsprache das Kernziel des Volksschulunterrichts war, erhielten die beiden antiken Sprachen (jetzt auch Griechisch) eine dominante Position im Unterricht der höheren Schulen. Eine akademische Ausbildung war ohne eine derartige Schulbildung gar nicht zugänglich. Klassische Bildung galt in allen europäischen Ländern als beste Ausbildungsgrundlage für zukünftige Führungspersonen. Im weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts begann zwar der berufsbildende Unterricht eine immer größere Rolle zu spielen, die Gymnasien behielten aber ihre kulturelle Hegemonie.«¹⁰

Damit bietet der ›Erinnerungsraum Antike‹ nicht nur Potentiale für die kulturelle Identitätsstiftung moderner Europäer, sondern auch bildungs- und gesellschaftspolitisch relevante Ansätze.

Aufbauend auf den hier skizzierten Konzepten von ›Erinnerungsorten‹ im ›kulturellen Gedächtnis‹ möchte der vorliegende Beitrag den Erinnerungsort Athen unter zwei – miteinander verschränkten – Perspektiven betrachten: Zwei kulturhistorische Schlaglichter beleuchten, wie das Athen des 5. Jh. v. Chr. in verschiedenen Zeiten und Gesellschaften wahrgenommen wurde, und welche identifikationsstiftenden Vereindeutigungen – durch Betonungen und v. a. Auslassungen, also durch den dialektischen Prozess von Erinnern und Vergessen¹¹ – dabei jeweils vorgenommen wurden, die es zu einem ›klassischen‹ Athen werden ließen. Dazu

⁹ den Boer (2012, 63).

¹⁰ den Boer (2012, 62).

¹¹ Siehe dazu oben S. 118 und Assmann (2004, 59f.)

werden jeweils die politischen, sozial- und bildungshistorischen Rahmenbedingungen und Funktionsabsichten in den Blick genommen (Abschnitt 2). Diese kulturhistorische Perspektive wird ergänzt durch eine bildungshistorische Betrachtung, die das Potential des Erinnerungsortes ›klassisches Athen‹ im deutschen Bildungswesen bis hin zu den heutigen kompetenzorientierten Lehrplänen des Gymnasiums beleuchtet (Abschnitt 3) und Überlegungen zum aktuellen didaktischen Auftrag anstellt (Abschnitt 4).

2 Athen als Erinnerungsort in Klassik und Klassizismus

Das Athen des 5. Jh. v. Chr. stellt nicht *einen* Erinnerungsort dar, sondern viele, denn je nach soziokulturellem Kontext kommen durch Fokussierungen und Auslassungen unterschiedliche Vereindeutigungen der erinnerten Vergangenheit zustande. In diesem Sinne dient Vergangenheit auch als Projektionsfläche zur Identitätsbildung und Orientierung angesichts der Herausforderungen und Probleme in der (jeweiligen) Gegenwart. Das soll im Folgenden anhand zweier Momente aus der europäischen Geistesgeschichte gezeigt werden, in denen der Erinnerungsort ›Athen‹ für ›klassisch‹ erklärt wurde. Als Grundlage dafür müssen zunächst abrißartig die Grundzüge der komplexen und keineswegs widerspruchsfreien historischen Realität Athens im 5. Jh. v. Chr. skizziert werden – damit in den folgenden Abschnitten (2.2 und 2.3) die Vereindeutigungen klarer hervortreten.

2.1 Athen im 5. Jh. v. Chr.: Kulturelle Blüte, Freiheit, Demokratie, Demagogie, Oligarchie und Niederlage

Die Vorstellung, dass Athen eine Kulturstätte oder ein politischer Ort mit besonderer überregionaler Bedeutung sei, wäre bis zu den Perserkriegen (490–479 v. Chr.) keinem Athener und auch sonst keinem Griechen in den Sinn gekommen. Damals war die Stadt (*polis*) Athen ein Kleinstaat unter vielen in Attika und auf der Peloponnes. Die kulturell bedeutendsten Orte lagen in Kleinasien und auf den griechischen Inseln. Die Frage, wer als ›Kulturstifter‹ für die Griechen anzusehen sei, wurde in dieser Zeit einhellig mit dem Verweis auf Homer und Hesiod, die aus Ionien bzw. Böotien stammenden Dichter der frühesten erhaltenen Epen über

die Götterwelt (Hesiods *Theogonie*) und die Heldentaten der vorgeschichtlichen Kämpfer im Krieg um Troia (Homers *Ilias* und *Odyssee*) beantwortet, die im frühen 7. Jh. v. Chr. verfasst wurden und rasch Verbreitung fanden.¹²

Doch gegen Ende des 6. Jh. v. Chr. änderte sich die innen- und geopolitische Lage. In der inneren Ordnung der Polis Athen wurden mehrere Reformen durchgeführt, welche die althergebrachte Aristokratienherrschaft schrittweise ablösten durch eine demokratische Beteiligung möglichst aller Bürger¹³ an Rat, Volksversammlung und Rechtsprechung sowie an der Finanzierung öffentlicher Aufgaben. Hinzu kam ein entscheidendes äußeres Ereignis: Der König des riesigen und mächtigen Perserreiches, Dareios, griff im Jahr 490 v. Chr. Athen an,¹⁴ das zur eigenen Überraschung und mit der Hilfe des einstigen (und späteren) Gegners Sparta und anderer Verbündeter zu Land und zu Wasser die militärische Übermacht der Perser besiegen konnte. Nach dem siegreichen Ende dieser Perserkriege 479 v. Chr. begann die Blütezeit Athens, das seine Hegemonialstellung in Griechenland ausbaute. Zugleich wurde – nicht zuletzt unter Zweckentfremdung von Finanzmitteln einer gemeinsamen Kriegskasse gegen etwaige künftige Angriffe von außen, des sog. delisch-attischen Seebundes – die von den Persern zerstörte Akropolis von Athen in neuer Pracht aufwändiger als zuvor wieder errichtet. Athen wurde zum Anziehungspunkt für Künstler, Architekten, Wissenschaftler, Philosophen, Redner und Dichter aus ganz Griechenland, und mit der Institutionalisierung von Theateraufführungen im Festkalender der Stadt entstanden zugleich die dramatischen Gattungen Tragödie und Komödie als genuin politische und genuin athenische Literaturgattungen von nachhaltiger Bedeutung.

¹² Vgl. Graziosi (2002).

¹³ Dennoch handelt es sich bei den politisch aktiven Bürgern der attischen Demokratie immer um eine Minderheit der Bevölkerung: Sklaven, Freigelassene, Frauen und nicht aus Attika gebürtige Fremde (sog. Metöken) waren von der politischen Partizipation ausgeschlossen. Schätzungen zufolge waren somit nur rund 10 Prozent bis 20 Prozent der Bevölkerung Athens im 5. und 4. Jh. v. Chr. zur Teilnahme an der »Volksherrschaft« (*demokratia*) berechtigt; vgl. Hansen (1995, 87–95).

¹⁴ Er bestrafte die Athener damit für ihre Unterstützung eines Aufstandes von griechischen Städten an der Küste Kleinasiens, die sich seit 500 v. Chr. gegen die Herrschaft der Perser zur Wehr gesetzt hatten. Diesen sog. Ionischen Aufstand konnte Dareios 494 v. Chr. niederschlagen und sah sich anschließend zu einer Strafexpedition gegen die athenischen Helfer genötigt.

Der erste, friedliche Teil dieser Hochblüte Athens währte nur rund 50 Jahre, bis zum Beginn des Peloponnesischen Krieges 431 v. Chr., in dessen Verlauf Demagogie, Parteienkämpfe und ein Oligarchenumsturz in Athen die innere Stabilität der Demokratie zerstörten, und der 404 v. Chr. mit dem Sieg Spartas über Athen endete. Als prägende Figur dieser Zwischenkriegszeit gilt Perikles, der ab etwa 461 v. Chr. bis zu seinem Tod 429 v. Chr. die Politik in Athen bestimmte (davon 15 Jahre lang in Folge im wichtigen Wahlamt des Strategen). Ihm verdankte Athen die Sicherung seiner Vormachtstellung im delisch-attischen Seebund, die Neugestaltung der Akropolis sowie die Festigung der Demokratie mit rechtsstaatlichen Garantien und mit der Zielsetzung eines auf persönliche Entfaltung gerichteten freiheitlichen Bürgerideals. Daher werden in der Rezeption diese Jahrzehnte bisweilen als ›das perikleische Zeitalter‹ bezeichnet. Doch die kulturelle, künstlerische und literarische Blütezeit Athens, die spätere ›griechische Klassik‹, überdauerte Krieg und Niederlage und erstreckte sich bis weit ins 4. Jh. v. Chr. hinein. Die einzigen erhaltenen Werke der attischen Tragödie (von Aischylos, Sophokles und Euripides) kamen in dieser Zeit in Athen zur Aufführung; das erste vollständig erhaltene Werk der Geschichtsschreibung, die Geschichte der Perserkriege von Herodot, wurde in Athen in Lesungen und als Buch veröffentlicht; Redner und Redelehrer aus ganz Griechenland kamen nach Athen, um die dortige Jugend zu beeindrucken und durch Unterricht in Rhetorik, Staatskunde und Allgemeinbildung auf politische Karrieren vorzubereiten. Auch politisch gehörte Athen im 4. Jh. v. Chr. weiterhin zu den anerkannt führenden Stadtstaaten, war durch neue Bündnisse gut nach außen abgesichert und konnte innenpolitisch die Institutionen der nunmehr gemäßigten Demokratie weiter ausdifferenzieren und festigen. Insofern kann man die Blütezeit Athens in einem engeren Sinne zwar auf die Zwischenkriegszeit im 5. Jh. v. Chr. eingrenzen, und in einem noch engeren Sinne auf die Jahre der Regierung des Perikles; kulturhistorisch betrachtet umfasst sie jedoch eher die rund zweihundert Jahre vom Ende der Perserkriege bis zum Beginn des Hellenismus unter Alexander dem Großen am Ende des 4. Jh. v. Chr. – die Epoche, die zur ›griechischen Klassik‹ geworden ist (s. dazu unten Abschnitt 2.2).

Ein wichtiges Zeugnis über diese Blütezeit des demokratischen Athens schuf Thukydides in seiner *Geschichte des Peloponnesischen Krieges*. Als gewissenhafter Zeitzeuge und Quellenkritiker auf der Suche nach der

Wahrheit, der auch über sein methodisches Vorgehen Rechenschaft ablegte, wird er zu Recht als Gründungsvater der objektiven Geschichtsschreibung geschätzt. Über die Darlegung der Fakten hinaus verfolgte er das Ziel, hinter den politischen und historischen Geschehnissen die Ursachen, Motive und Antriebe zu erkennen, die nach seiner Deutung in der menschlichen Natur der Akteure liegen: Ehrgeiz, Besitzgier und Machtstreben. Er schrieb sein Geschichtswerk nach dem Ende des Krieges und im Bewusstsein der Niederlage und legte daher Wert darauf, die stufenweise ›Degeneration‹ der attischen Demokratie während dieser Zeit darzulegen. Das gelang ihm auch durch kompositorische Mittel, was bspw. am berühmten Melierdialog (Thuk. 5, 84–114) deutlich wird, in dem Athenische Gesandte den Vertretern der Insel Melos in der Position der faktischen Macht des Stärkeren gnadenlos gegenüberreten und jede Verhandlung kategorisch ablehnen. Dieser Dialog und die als Konsequenz erfolgte militärische Unterwerfung der Melier (mit Tötung der Männer und Versklavung der Frauen und Kinder) stehen im Licht der nur ein Jahr später erfolgten vernichtenden Niederlage der Athener bei ihrer Flotten-Expedition gegen Sizilien (mit Versklavung aller überlebenden Soldaten) im Jahr 415 v. Chr., die den entscheidenden Wendepunkt des Kriegsglückes der Athener darstellt (Thuk., Bücher 6 u. 7).

Für das spätere Bild eines ›klassischen‹ demokratischen Athen unter Perikles ist eine andere Passage früher im Werk von großer Bedeutung. Thukydides gibt darin die Leichenrede (*epitáphios*) des Perikles auf die Gefallenen des ersten Kriegsjahres wieder (Thuk. 2, 34–46). Sie enthält – wie es sich für die Textgattung Epitaphios gehört¹⁵ – einen Lobpreis der Polis Athen und ihrer inneren Verfassung, der in dem Fazit gipfelt, »dass unsere Stadt in all ihren Facetten die hohe Schule von Hellas ist, und dass jeder einzelne Bürger, wie ich glaube, bei uns auf vielseitigste Weise und mit Grazie und Cleverness seine ihm eigene Art selbstbestimmt entfaltet« (Thuk. 2, 41, 1; Übers. S. Vogt). Im Nachwort einer neueren Textausgabe fasst Hellmut Flashar diese Rede mit modernen Begriffen treffend zusammen:

»Für sich genommen entfaltet diese Rede das leuchtende Bild einer offenen Gesellschaft. Die im Text genannten Stichworte klingen, als seien sie in unsere politische Situation hineingesprochen: Eine funktionierende Demokratie, Gleichheit vor dem Gesetz, Anerkennung des Leistungsprinzips, freie Entfaltung des Individuums,

¹⁵ Vgl. z. B. Loraux (1981), Faber (2009) und Roberts (2012).

Meinungsfreiheit ohne Bespitzelung, Beachtung ungeschriebener Gesetze bezüglich Recht und Sitte, keine Ausländerfeindlichkeit, hoher Freizeitwert durch Sport und Kultur, freier Markt und Warenverkehr, keine Reisebeschränkungen, offene Grenzen, schlagkräftiges Militär, jedoch ohne übertriebenen Drill und ohne Geheimhaltung. In diesem Sinne ist die Rede oft gepriesen worden als ein Denkmal eines wahren vorbildlichen Humanismus.«¹⁶

So ist es nicht verwunderlich, dass diese thukydidische Gefallenen-Rede ein Vorbild für zahlreiche politisch bedeutsamen Lob- und Grabreden der Neuzeit wurde,¹⁷ dass Auszüge aus ihr seit 1928 am Aufgang zum griechischen Parlamentsgebäude zu lesen sind,¹⁸ und dass sie überdies auch einen ebenso festen Platz in Sammlungen berühmter politischer Reden der Weltgeschichte wie in den Lehrplänen des Griechisch-Unterrichts europäischer Gymnasien hält.¹⁹

Doch wird bei solch affirmativen Deutungen gerne übersehen, dass Thukydides in seiner Geschichtsdarstellung diesen Lobpreis Athens in doppelter Weise kompositorisch konterkariert.²⁰ Denn obwohl er auf vorgetragene Reden meistens Antwort- oder Gegenreden folgen lässt – um

¹⁶ Flashar (2005, 86f.).

¹⁷ Zum großen Interesse an dieser Rede in Renaissance und Humanismus vgl. Pade (2015); zur Rezeption in den Vereinigten Staaten seit der (vermuteten) Bezugnahme auf sie in Abraham Lincolns »Gettysburg Address« von 1863 vgl. Roberts (2012).

¹⁸ Auch dieser Befund ist ein vielschichtiges Rezeptionsphänomen, das hier jedoch nur grob skizziert werden kann: Das heutige Parlamentsgebäude war ursprünglich die (vom bayerischen Architekten Friedrich von Gärtner 1841 erbaute) Residenz von König Otto, dem bayerischen Prinzen, der als Sohn des philhellenischen Königs Ludwig I. nach dem griechischen Unabhängigkeitskrieg gegen das Osmanische Reich 1832 zum ersten König von Griechenland gekrönt wurde. An der 1928 geschaffenen Stützmauer mit Treppenrampen zwischen Parlamentsgebäude und Syntagma-Platz liegt das Grabmal des Unbekannten Soldaten, vor dem noch heute täglich eine Wachablösung in denselben Phantasieuniformen exerziert wird, die König Otto seinerzeit ersann. Wer diese Zeremonie besucht, sieht im Hintergrund die zwei Thukydides-Zitate: *μία δὲ κλίνη κενὴ φέρεται ἐστρωμένη τῶν ἀφανῶν* »Eine Bahre wird leer mitgetragen, hergerichtet für die Vermissten« (2, 34, 3; aus seiner Beschreibung der Bestattungszeremonie direkt vor der Perikles-Rede) und *ἀνδρῶν γὰρ ἐπιφανῶν πᾶσα γῆ τάφος* »Hervorragenden Männern ist die ganze Erde Grab« (2, 43, 3; aus dem Schluss der Rede).

¹⁹ Vgl. Andurand (2010), Fromentin et al. (2010), Schelske (2015 und 2017).

²⁰ Hier sei nur exemplarisch auf zwei konträre Deutungen hingewiesen: Flashar (1969) plädiert für eine kontrastierende Deutung, denn der Epitaphios sei von Thukydides im Lichte der Niederlage von 404 v. Chr. verfasst und formuliert. Landmann (1974) und Gaiser (1975) – beide als dezidierte Antworten auf Flashar (1969) – vertreten affirmative Deutungen unterschiedlicher Ausprägung: als Ausdruck der konkreten politischen

so dialektisch gegenteilige Meinungen zum selben Sachverhalt einander gegenüber zu stellen – bleiben gerade die drei einzigen Reden des Perikles ohne solche Antworten.²¹ Damit deutet sich schon auf einer formalen bzw. strukturellen Ebene der Komposition an, was Thukydides später auch explizit formuliert, wenn er seine – durchweg positive – abschließende Würdigung der politischen Leistungen des Perikles mit den Worten beschließt: »So war es dem Namen nach eine Volksherrschaft (*demokratía*), in Wirklichkeit aber eine Herrschaft durch den ersten Mann.« (Thuk. 2, 65, 9; Übers. S. Vogt). Zum zweiten aber findet die berühmt gewordene Leichenrede ein kompositorisches Pendant der anderen Art: In einem direkten und harten Gegenschnitt kontrastiert Thukydides den Lobpreis Athens mit einer übergangslos angefügten Schilderung der Ereignisse des folgenden Sommers, in dem eine hoch ansteckende Seuche unter der in den Mauern Athens zusammengedrängten Bevölkerung um sich greift und zu hohen Todeszahlen führt. Nach einer kurzen und drastischen Beschreibung der medizinischen Symptomatik der Erkrankung (Thuk. 2, 47–50) schildert Thukydides, wie rasch angesichts dieser von außen hereinbrechenden Katastrophe die moralischen Werte und der soziale Zusammenhalt der Polisbürger in sich zusammenbrechen (Thuk. 2, 51–53): Die verstörten Menschen versorgen bald nicht einmal mehr ihre nächsten Verwandten auf dem Kranken- und Sterbebett, sie kümmern sich nicht mehr um die Bestattung der Verstorbenen, und es kommt sogar zu Plünderungen in fremden Häusern. Thukydides' Schilderung dieses rapiden Sittenverfalls gipfelt in seinem Fazit: »Gottesfurcht oder irgendein von Menschen gemachtes Gesetz konnte sie nicht aufhalten«, da ja die Götter keinen Unterschied zu machen schienen, wen sie dahinrafften und wen sie verschonten, und andererseits die staatlichen Organe Gesetzesverstöße nicht mehr ahndeten (Thuk. 2, 52, 4). Der Kontrast zu der kurz zuvor als ideal beschriebenen Polis Athen könnte kaum größer sein.

Stimmung zu Kriegsbeginn 430 v. Chr. (Landmann 1974) bzw. als Idealbild einer utopischen Zielvorstellung (Gaiser 1975). Für eine kurze Übersicht über die neuere Forschungslage dazu vgl. Lehmann (2008, 252–256), Roberts (2012, 150f.), King u. Brown (2015, 453–456).

²¹ Thuk. 1, 140–144; 2, 13; 2, 60–64. Vgl. Scardino (2007, 387–394).

2.2 Die Genese eines ›klassischen‹ Athen in der Antike

Auch ohne einen expliziten Bezug auf den Epitaphios bei Thukydides erhält das Bild des klassischen Athen als Bildungsstätte und ›Wiege griechischer Kultur‹, das darin gezeichnet wird, bereits im späten 4. Jh. v. Chr. weitere Konturen, als mit der großen Verehrung für die drei berühmtesten Dichter der attischen Tragödie – Aischylos, Sophokles, Euripides – der Prozess begann, die Literatur dieser Zeit zu einer ›klassischen‹ zu erklären, die Stadt Athen zum Studienort für die römische Oberschicht werden zu lassen und die Akropolis als zentrales Monument ihrer Blütezeit zu inszenieren.²²

Im Zuge des Um- und Ausbaus des Dionysostheaters in Athen ließ der für Finanz- und Bauwesen zuständige Politiker Lykurg um 330 v. Chr. Ehrenstatuen für diese drei Tragiker errichten; auch gab er ein offizielles Staatsexemplar ihrer Dramen in Auftrag, um ihre Texte vor Veränderungen und Entstellungen zu schützen.²³ Wenige Jahre später bezeugte die Errichtung einer staatlichen Ehrenstatue für den von der Polis Athen im Jahr 399 v. Chr. zum Tode verurteilten Philosophen Sokrates dessen offizielle Rehabilitierung. Diese Rückwärtsgewandtheit mit dem Blick auf die große Zeit Athens wird auch in der Baupolitik deutlich, und zwar paradoxer Weise gerade dadurch, dass abgesehen von verschiedenen Baumaßnahmen unter Lykurg die staatliche Bautätigkeit weitgehend aufhörte. Diesen Prozess beschreibt der Archäologe Tonio Hölscher treffend als eine ›Denkmalwerdung‹:

»Von der archaischen Zeit bis zum Ende des 5. Jahrhunderts waren die Akropolis und die Agora durch eine dichte Sequenz von Neubauten ständig verändert worden. Nun hatten sie eine ›unübertreffliche‹ Gestalt erreicht, und die finanzielle Not trug weiter dazu bei, daß neue Initiativen seltener wurden. Die bestehenden Denkmäler der ›klassischen‹ Zeit wurden dadurch immer ›älter‹ und rückten in ein verklärtes Licht als Zeugen einer ruhmreichen Vergangenheit. Diese Geschichte wurde mit neuen Akzenten definiert: Nach dem Verlust der politischen Dominanz schuf Athen sich eine Identität als Stadt der (wie wir heute sagen würden) ›Kultur‹ der Literatur, Philosophie, Architektur und Bildenden Kunst. Die Einstellung, die dabei zur Geltung kommt, wird etwa in den Reden des Demosthenes deutlich: Die Verfahren hätten so schöne Tempel und Weihgaben errichtet, daß die Nachkommen ihnen nie mehr gleichkommen könnten. Athen wurde zum Denkmal seiner selbst.«²⁴

²² Vgl. Hölscher (2010) und Krumeich u. Witschel (2010).

²³ Vgl. Hintzen-Bohlen (1997).

²⁴ Hölscher (2010, 146).

Nicht nur in Architektur und Bildkunst entstand so ein ›klassisches‹ Athen als Erinnerungsort, sondern auch immateriell in Sprache und Literatur. Als hellenistische Philologen an der Bibliothek von Alexandria im 3. Jh. v. Chr. damit begannen, den Bestand der griechischen Literatur in Katalogen zu erfassen und sie in wissenschaftlichen Editionen und Kommentaren zu erforschen, setzte auch der Prozess ein, den man später Kanonisierung nannte:²⁵ Aus der Fülle der erhaltenen Literatur wurde eine Auswahl festgelegt, die immer wieder vor Publikum vorgetragen und im Schulunterricht behandelt wurde.²⁶ Damit wurde diese ›kanonische‹ Literatur nach und nach zum verbindlichen Bildungsgut im kulturellen Gedächtnis.²⁷

Das führte dazu, dass im Laufe der folgenden Jahrhunderte Autoren und Werke, die diesem Kanon nicht angehörten, wesentlich schlechtere Überlieferungsbedingungen hatten und daher zu weiten Teilen für uns verloren sind. So verfügen wir heute bspw. über keine einzige vollständige attische Tragödie, die nicht von den drei Großen der Gattung stammt – und von Aischylos und Sophokles kennen wir auch nur die jeweils sieben als ›kanonisch‹ festgelegten Tragödien, obwohl wir wissen, dass sie rund 80 bzw. 120 Stücke geschrieben haben. Nur von Euripides sind durch einen Zufall neun weitere Dramen, zusätzlich zu seinen zehn kanonischen, erhalten.

Die Festlegung von zehn attischen Rednern des 5. und 4. Jh. v. Chr. unter diesen ›kanonischen‹ Autoren begünstigte den sog. Attizismus, der

²⁵ Vgl. Pfeiffer (1978, 251–256) zu diesem Prozess und zur Entstehung der damit verbundenen anachronistischen Begriffe ›klassische Autoren‹ in der Renaissance und ›Kanon‹ durch den Philologen David Ruhnken im 18. Jh.

²⁶ Quintilian gibt im zehnten Buch seines *Lehrbuchs für Redner* (*Institutio oratoria*, um 95 n. Chr.) nicht nur die griechischen und lateinischen Autoren und Werke an, die ein angehender Redner gelesen haben muss, sondern beschreibt geradezu entwicklungs-pädagogisch die Prozesse der individuellen Geistesbildung durch Nachahmung von Vorbildern; vgl. Stachon (2017).

²⁷ Vgl. die früheste gemeinsame Publikation von Aleida und Jan Assmann (1986): ein diskursiver Dialog über den Zusammenhang zwischen Kanon und Identität, in dem einer der drei fiktiven Dialogpartner formuliert: »Er [der Kanon] ist auf Institutionen der Sinnpflege wie Schule, Tempel, Kloster, Hof, Universität, Akademie angewiesen, die den normativen und lebensfundierenden Anspruch dieser Texte aufrecht erhalten. Durch diese Koppelung von Textkultur und Sinnkultur entstehen Große Traditionen.« (Assmann, A. und J. (1986, 294)). Vgl. auch Assmann, J. (1992), der den Prozess der Identitätsstiftung durch Kanonisierung für die heiligen Schriften im alten Ägypten nachzeichnet.

im 1. Jh. v. Chr. vor allem durch den Grammatiker und Stilistiker Dionysios aus Halikarnass propagiert wurde und die großen römischen Redner beeinflusste: Die attische Prosa dieser ›kanonischen‹ Autoren wurde zum idealen Stil griechischer Prosa erklärt, den sich Gegenwartsautoren der römischen Republik und Kaiserzeit zum Vorbild nahmen.²⁸ Das führte einerseits dazu, dass die natürliche Weiterentwicklung der Sprache in ein Koine-Griechisch – in dem z. B. das Neue Testament verfasst ist, und aus dem sich das Neugriechische entwickelt hat – von der literarischen Hochsprache getrennt verlief; wer in der römischen Kaiserzeit griechische Prosaschriften verfasste, war weitgehend an das Sprach- und Stilideal der attischen Klassiker gebunden (ähnlich wie jeder spätere Verfasser griechischer epischer Dichtung nicht am Vorbild Homer vorbeikam).

Das ›klassische‹ Athen in all diesen Facetten als idealisierte Stätte von Sprache, Kultur und Bildung wurde in der römischen Kaiserzeit unter einem weiteren Aspekt soziokulturell relevant. Seit der Unterwerfung des griechischen Kernlandes und der Peloponnes als römische Provinz Achaia im Jahr 146 v. Chr. weitete sich der Herrschaftsbereich der Römer nach und nach auf die anderen Regionen des ehemaligen Alexanderreiches aus – also auf die griechischsprachige Welt des östlichen Mittelmeerraumes, Kleinasiens und des Schwarzmeergebietes bis weit nach Asien hinein. Unter den Kaisern Trajan und Hadrian hatte das römische Reich in der Mitte des 2. Jh. n. Chr. seine größte geographische Ausdehnung erreicht. Die östlichen Provinzen wurden in griechischer Sprache verwaltet, während in allen anderen Regionen in West- und Nordeuropa Latein die einzige offizielle Amtssprache war. Das lag nicht zuletzt daran, dass die Römer ihre eigene Kultur als stark von der griechischen geprägt begriffen. Vor allem in Literatur und Philosophie war die römische Literatur

²⁸ Vgl. Swain (1996, 17–64). Für die lateinische Sprache hat Stroh (2007) aufgezeigt, dass es gerade der ›Tod‹ des Lateinischen, d.h. das ›Einfrieren‹ der natürlichen Weiterentwicklung (hin ins Vulgärlatein und zu den romanischen Sprachen) durch einen bewussten Bezug auf eine als ›klassisch‹ erklärte Stufe der literarischen Hochsprache war, der in der Spätantike, in der Renaissance und im Humanismus zum Weiterleben des Lateinischen als Literatur-, Hoch- und Wissenschaftssprache geführt hat. Im Griechischen war der Prozess ähnlich, doch ist die Bandbreite der morphologischen, syntaktischen und stilistischen Ausprägungen des klassischen Attisch sehr viel größer als im klassischen Latein.

eine nachahmende oder weiterführende Transformation der griechischen. Jeder gebildete Römer kannte die griechischen Klassiker und konnte auf Griechisch intellektuelle Gespräche führen.²⁹

Daher war eine Bezugnahme auf die griechischen Klassiker für Vertreter der griechischsprachigen Regionen im römischen Reich ein gutes Argument, in Verhandlungen mit den herrschenden Römern eine wohlwollende Aufmerksamkeit zu erreichen. Diese strategisch-rhetorische Funktion fügte sich zusammen mit den Akkulturationsprozessen, die seit dem Alexanderreich in diesen Regionen dazu geführt hatten, dass auch gebildete Eliten in Gegenden, die von den Griechen ursprünglich als ›barbarisch‹ wahrgenommen wurden – wie z. B. Thrakien, der Schwarzmeerraum etc. – selbst als kulturelle Abkömmlinge der ›klassischen‹ Griechen verstanden: Die Klassiker der Literatur, die Geschichte der Blütezeit Athens und die Ideale der ›klassischen‹ Polis Athen waren auch ihre Bildungsideale. Daher war der Bildungsbegriff gerade in dieser Zeit in der griechischsprachigen Welt von so großer Bedeutung: Nicht die geographische oder muttersprachliche Herkunft bestimmte über die Stellung eines Vertreters dieser Eliten³⁰ in der Gesellschaft und gegenüber den Römern, sondern sein Bildungsstand. Dass sich die Vertreter dieser Bildungselite selbst als ›zweite Sophisten‹, also als Nachfolger der großen Redner und Politiker des klassischen Athen, verstanden, bezeugt, dass sie selbst sich bewusst in diese Tradition des ›Klassischen‹ stellten.³¹ Der rö-

²⁹ Vgl. das berühmte Dictum des Horaz: »Graecia capta ferum victorem cepit et artis / intulit agresti Latio« (*Epistulae* 2, 1, 156f.): »Das unterworfenen Griechenland unterwarf den Sieger und brachte dem bäurisch-ungeschliffenen Latium (d. h. Rom) Kunst und Wissenschaften.« (Übers. S. Vogt). Auch wenn Horaz diesen Satz im Kontext einer Literaturgeschichte formuliert und damit v. a. ganz konkret die Aneignung der klassischen attischen Tragiker durch die frühe römische Tragödie meint, lässt sich seine Aussage programmatisch auf das Verhältnis der römischen Literatur und Kultur zur griechischen übertragen (vgl. Brink 1982, 199–201).

³⁰ Als Vertreter der Eliten galten weiterhin freie erwachsene Männer, die in der Regel auch über ausreichend finanzielle Mittel verfügten. Ihre soziale Herkunft war zwar nicht mehr so entscheidend wie im Athen des 5. Jh. v. Chr. (s. oben Anm. 13) – auch Freigelassene konnten im römischen Reich zu großem Vermögen und Ansehen kommen – aber Sklaven waren weiterhin von der politischen Teilhabe ausgeschlossen, ebenso wie Frauen, auch wenn einzelne von ihnen im öffentlichen Leben großen Einfluss nahmen.

³¹ Der Begriff geht auf einen ihrer Vertreter zurück, Flavius Philostratos (um 165/170 bis ca. 245 n. Chr.), der in seiner Sammlung von Lebensbeschreibungen von Sophisten die Vertreter seit der Zeit Neros als ›neue‹ Sophisten bezeichnet, im Gegensatz zu den

mische Kaiser Hadrian folgte derselben Geisteshaltung, wenn er in seinen öffentlichen Porträt Darstellungen Züge aus dem Typus griechischer Philosophenporträts übernahm, und wenn er anlässlich seiner Athen-Reise im Jahr 132 n. Chr. mit dem Hadriansbogen ein Ehrenmonument errichten ließ, das seine Fürsorge für die Stadt Athen feierte.³² Die Bildungs- und Führungseliten der Griechen wie der Römer der hohen Kaiserzeit waren sich einig darin, dass das ›klassische‹ Athen und seine Literatur, Kunst und Kultur ein nachahmenswertes Vorbild seien.

In dieser Vereindeutigung des historischen Athen durch das aktive Erinnern einer kanonisierten Literatur, Kunst und Kultur einerseits und der Traditionssetzung der römischen Herrschaft und Lebensweise in diese Erinnerung andererseits wurde eine Dynamik Athens als klassischer Erinnerungsort geschaffen, die u. a. im Klassizismus des frühen 19. Jahrhunderts aufgegriffen wurde.

2.3 Das Athenbild des deutschen Klassizismus

Die griechische und römische Kunst und Architektur übte seit der Mitte des 18. Jh. eine zunehmende Faszination nicht nur auf Künstler, Schriftsteller und Architekten, sondern auch auf Adel und gehobenes Bürgertum aus ganz Europa aus. Rom und Neapel gehörten zu den wichtigsten Stationen auf den Bildungsreisen (der sog. Grand Tour) der Söhne der Oberschicht, und dort begeisterte man sich für die Skulpturen und Bauwerke der griechisch-römischen Antike.³³ Geistiger Impulsgeber für den deutschen Klassizismus war Johann Joachim Winckelmann (1717–1768), dem die griechische Kunst in ihrer »edlen Einfachheit und stillen Größe« als idealer Ausdruck der Schönheit galt – und Schönheit darzustellen war für ihn die höchste Aufgabe von Kunst. In seinen bis heute einflussreichen

»alten« im Athen des 5. und 4. Jh. v. Chr. Zur sog. ›Zweiten Sophistik‹ insbesondere Bowie (1982), Anderson (1993), Swain (1996), Schmitz (1997) und Whitmarsh (2001).

³² Der Hadriansbogen trägt auf der Seite zur antiken Stadt hin die Inschrift »Dies ist Athen, einst Stadt des Theseus« (d. h. eines der mythischen Könige der Vorzeit Athens) und zur Seite der von Hadrian erbauten Neustadt hin die Inschrift »Dies ist die Stadt Hadrians, nicht die des Theseus«; vgl. Hölscher (2010, 128).

³³ Vgl. Hamdorf (1986) und Löhneysen (1986) zu Griechenland-Reisen prominenter Europäer, die Griechenland quasi wiederentdeckten – und mit ihren Zeichnungen und Berichten nicht unerheblich zum europäischen Philhellenismus beitrugen, der auf klassischen Bildungsidealen beruhte und den griechischen Freiheitskampf gegen die seit 1453 herrschenden Osmanen (1821–1831) entscheidend unterstützte.

Schriften – v. a. in seiner ersten Abhandlung *Gedanken über die Nachahmung der Griechischen Werke in der Malerei und Bildhauerkunst* (1755) und in seinem Hauptwerk *Geschichte der Kunst des Altertums* (1764) – legte er nicht nur eine systematisch beschreibende Kunstgeschichte der Antike vor, sondern rief auch zu ihrer Nachahmung auf: »Der einzige Weg für uns, groß, ja, wenn es möglich ist, unnachahmlich zu werden, ist die Nachahmung der Alten.«³⁴ Diesem Aufruf folgten nicht nur Bildhauer, sondern auch Architekten weltweit bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts (und einzelne bis heute).

Als bedeutendste Architekten des deutschen Klassizismus gelten Leo von Klenze (1784–1864) und Karl Friedrich Schinkel (1781–1841). So wie Schinkel die preußische Hauptstadt Berlin als Architekt (und seit 1810 als Geheimer Oberbaurat) mit wichtigen klassizistischen Bauwerken schmückte, taten es Klenze und sein Konkurrent Friedrich von Gärtner (1791–1847) als Hofarchitekten im Auftrag Ludwigs I. in München.³⁵

Für Leo von Klenze war die griechische Architektur seit Studienzeiten der alles beherrschende Maßstab. Er hat sich mit ihr nicht nur theoretisch befasst, sondern auch durch eigene Zeichnungen und Veröffentlichungen zu Forschungsdebatten der klassischen Archäologie seiner Zeit beigetragen, darunter auch zur Rekonstruktion der Bauwerke auf der Athener Akropolis, deren archäologische Erforschung seit 1831 intensiv betrieben wurde. Seine Reisen nach Italien (1806/7 im Anschluss an seine Studienjahre) und nach Griechenland (1834) boten ihm dafür reichlich Anschauungsmaterial. In Athen hatte er einen Auftrag Ludwigs I. von Bayern zu erfüllen, dessen Sohn Otto 1832 zum ersten König des von den Osmanen befreiten Griechenland gekrönt worden war: Klenze sollte Vorschläge für die bauliche Umgestaltung der Hauptstadt Athens ausarbeiten.³⁶

Er verfolgte sein Interesse an der antiken Architektur also aus verschiedenen miteinander vernetzten Perspektiven: als Bauforscher, Kunst-

³⁴ Winckelmann (1756, 3).

³⁵ Klenze entwarf v. a. den Königsplatz mit Propyläen und Antikensammlungen, die Alte Pinakothek sowie die Ludwigstraße beidseitig ab der Residenz (die er klassizistisch umgestaltete und erweiterte) bis zum Kriegsministerium (heute: Bayerisches Hauptstaatsarchiv u.a.); vgl. Buttlar (1999, 82–108 und 165–265).

³⁶ Vgl. Buttlar (2014, 333–359).

historiker, Archäologe und Architekt. Viele seiner Zeichnungen und Skizzen sind getreue Wiedergaben des zu seiner Zeit sichtbaren und erforschten Baubefundes.³⁷ Anders seine Ölgemälde, die – wie das repräsentative Format nahelegt – eine andere Aussageabsicht verfolgen.

Eines davon ist ein besonders geeignetes Beispiel, weil sich in ihm zentrale Konzepte kondensieren, die den ›Erinnerungsort Athen‹ im deutschen Klassizismus ausmachen: seine *Ideale Ansicht der Akropolis und des Areopag in Athen* (1846).

Das Zentrum des Bildes bildet eine Frontalansicht des befestigten Aufgangs zur Akropolis, der Propyläen und des hoch aufragenden Tempels der Athena Parthenos. Hinter den Propyläen ragt die riesige Bronze- statue einer lanzenschwingende Athena, der Athena Promachos (dt. Vorkämpferin), hervor. Die Westfront des Parthenontempels steht frei gegen den Himmel.

Den Vordergrund des Gemäldes beherrscht ein weiträumiges Plateau, das links von einem angeschnitten gezeigten Tempel begrenzt wird und sich nach rechts hin erstreckt, begrenzt und getragen von einer Stütz- mauer mit halbrundem Abschluss: der Areopag (dt. Ares-Hügel) nord- westlich der Athener Akropolis. Er war ein 115 m hoher, kahler Fels mit abgeflachter Oberseite, der in der Antike jedoch nie ein Bauwerk trug und auch keine Stützmauern hatte. Auf Klenzes Gemälde stehen auf der freien Fläche verstreut mehrere kleine Monumente; etwa in der Mitte ist Mann zu sehen, der zu einer vor ihm versammelten Schar von Menschen spricht. Seine Arme sind gestikulierend erhoben, so dass auch sein blauer Mantel einen dynamischen Schwung über seiner Schulter erhält. Nicht zufällig wird der Mann – im Gegensatz zu seiner Zuhörerschaft – von den Strahlen der Morgenröte hell beleuchtet, die am linken Bildrand mit rosigem Licht hinter dem Lykabettos-Hügel hervorscheint.

Abb. auf folgender Seite: Leo von Klenze, *Ideale Ansicht der Akropolis und des Areopag in Athen*. Öl auf Leinwand (102,8 x 147,7 cm). 1846. Neue Pinakothek München (Inv. 9463). © bpk | Bayerische Staatsgemäldesammlungen.

³⁷ Vgl. zu diesem ganzen Komplex: Katalog »Klenze der Archäologe« (1986), Buttler (1999) und Klose (1999).



Mit dieser kompositorischen Inszenierung der Morgenröte betont Klenze seine Deutung des Geschehens: Vor der Idealansicht der Akropolis geht, metaphorisch gesprochen, als neuer Tag in der Weltgeschichte nach der Antike das Christentum auf. Denn die sprechende Figur ist Paulus, der in der Apostelgeschichte (Apg 17,16–34) bei seinem Besuch in Athen auf dem Areopag gegenüber Vertretern der Philosophenschulen der Stoiker und Epikureer eine flammende Rede hält, in der er sie davon zu überzeugen versucht, dass der »unbekannte Gott«, für den die Athener eigens einen Altar errichtet haben, der christliche Gott sei. Theologisch gedeutet, wird damit also die Gottesvorstellung insbesondere der stoischen Philosophie mit der christlichen verbunden – in einem weiteren Sinne also das Christentum als mit der griechisch-römischen Antike vereinbar vorgestellt. Religionsphilosophisch wurde eine solche Auffassung auch im deutschen Idealismus vertreten, der in den antiken Mysterienkulten eine philosophisch-esoterische Lehre sah, die dem christlichen Monotheismus nahestand: Die darin zutage tretende Kraft der Liebe, die den Dualismus von Geist und Materie überwinde, galt bspw. Schelling als versöhnendes, welterhaltendes Prinzip, das er mit Christus gleichsetzte. Klenze greift diese Deutung architekturphilosophisch auf, indem die vollendete Harmonie der griechischen Architektur metaphysisch dem Christentum aufs Innerste verbunden sei.³⁸ Aber auch losgelöst von dieser religionsphilosophischen Deutung lässt sich Klenzes Gemälde als programmatisch anerkennen: Wie in einem Brennglas wird in der *Idealisierten Ansicht der Akropolis und des Areopag in Athen* die bis heute vertretene Vereindeutigungsformel verbildlicht, Europa gründe sich auf die geistigen und kulturellen Traditionen der griechisch-römischen Antike und der jüdisch-christlichen Werte.

3 Das ›klassische Athen‹ in den Bildungsdebatten seit der Nachkriegszeit

Das klassizistische Athen-Bild, das uns in Klenzes Gemälde so programmatisch entgegenscheint, hat seine Wurzeln im sog. Neuhumanismus, der seit etwa 1750 bis ins frühe 20. Jahrhundert hinein die Auseinandersetzung mit der griechisch-römischen Antike im deutschen Bildungswesen und unter Künstlern und Intellektuellen prägte. Er speist sich aus

³⁸ Vgl. Buttlar (1999, 309–313).

verschiedenen Strömungen: Kunstgeschichte und Archäologie standen unter dem Einfluss von Winckelmanns idealistischem Blick auf die griechische Kunst; die Altertumswissenschaften formten sich in ihren verschiedenen Teildisziplinen (Philologien, Epigraphik, Papyrologie, Alte Geschichte, Religionsgeschichte etc.) akademisch aus und brachten innovative Forschungen hervor, die auch eine breitere Öffentlichkeit erreichte (z. B. in der Homerforschung); das Humanistische Gymnasium wurde attraktiv für das Bürgertum, das sich durch altsprachliche Bildung Anerkennung von der alten Aristokratie versprach. Eine wichtige theoretische Fundierung erfuhr das Gymnasium durch das von Wilhelm von Humboldt entworfene ganzheitliche Bildungsideal, in dem der Auseinandersetzung mit der Antike ein besonderer Stellenwert zukam: Das genaue Studium der griechischen Sprache, Literatur und Kultur trage durch den Vorbildcharakter, die Bedeutung und Erhabenheit der Gegenstände zur Charakterbildung bei.³⁹ Noch in den 30er und 40er Jahren des 20. Jh. vertrat der Gräzist Werner Jaeger in seinem monumentalen Werk *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen* diese Haltung, wenn er als sein Ziel nennt, »den geschichtlichen Bildungsprozeß des griechischen Menschen und den geistigen Aufbau des idealen Menschenbildes der Griechen in ihrer Wechselwirkung darzustellen«, weil »an diesem großen geistigen und geschichtlichen Problem das tiefere Verständnis jenes einzigartigen erzieherischen Schöpfertums hängt, von dem die unvergängliche Wirkung der Griechen auf die Jahrtausende ausstrahlt.«⁴⁰

Der Neuhumanismus und sein Idealbild einer griechischen Klassik wurden bereits von Friedrich Nietzsche in Frage gestellt, der es als intellektuelle Unterdrückung einer urtümlichen, kraftvollen, vitalen vor-klassischen Kultur ansah. Spätestens nach den Erfahrungen des Nationalsozialismus und des Zweiten Weltkrieges war auch das neuhumanistische Bildungskonzept nicht mehr tragfähig: Hatten doch reihenweise Absolventen des humanistischen Gymnasiums moralisch versagt und zu den Verbrechen der Nazizeit geschwiegen oder sich an ihnen beteiligt. »Schützt Humanismus denn vor gar nichts? Diese Frage ist geeignet, einen in Verzweiflung zu stürzen.« So formuliert diesen Vorwurf Alfred Andersch im Nachwort zu seiner Erzählung *Der Vater eines Mörders*

³⁹ Vgl. Humboldts Schrift *Über das Studium des Alterthums und des Griechischen insbesondere* (1793).

⁴⁰ Beide Zitate stammen aus Jaeger (1933–1947/1973, V).

(1980). Es nimmt daher nicht Wunder, dass in den Bildungsdebatten der 1960er und 1970er Jahre die deutsche Klassische Philologie neue Ansätze verfolgte und der altsprachliche Unterricht in den Gymnasien reformiert wurde.⁴¹

In einem *Selbstgespräch über den Humanismus* prägte Uvo Hölscher 1965 die Formel, die Antike sei für uns »das nächste Fremde« – hinreichend fremd, um unsere Denkgewohnheiten infrage zu stellen, und zugleich nahe genug, um relevant zu sein, was auch daran liegt, dass die europäische Kunst-, Literatur- und Geistesgeschichte jeweils in Auseinandersetzung mit den antiken Vorbildern stattfand und daher zahllose Transformationen und produktive Aneignungen der Antike hervorbrachte. Hölschers Ausführungen sieht man die Nachkriegs-Erschütterungen noch an; und doch hat sich seine Formel in Abwandlungen bis in die aktuellen Debatten hinein als tragfähig erwiesen, wie zwei jüngere Feuilleton-Beiträge eindrücklich belegen – gerade auch, weil sie »das nächste Fremde« unterschiedlich akzentuieren: Die Fremdheit der ›toten Sprachen‹ und die unvermeidliche Distanz zu ihren Texten und Gegenständen erfordern laut der Berliner Latinistin Melanie Möller, dass man sich das Verständnis ihrer Literatur »schon aus sprachlich-grammatikalischen Gründen« mühsam erarbeiten müsse: »[W]ir müssen lernen, ganz genau hinzuschauen. Wie produktiv wirkt sich die Bewältigung solcher Unwegsamkeit auf das eigene Textverständnis aus!« Dennoch liegt ihr Hauptaugenmerk auf der Nähe: »Die Aktualität der Antike ist ein wesentliches Merkmal der Gegenwartskultur«, denn »auch die Weltliteratur besteht zu einem beträchtlichen Teil aus der – ausdrücklichen oder impliziten, fragmentierenden, kritischen, radikalen, verfremdeten – Auseinandersetzung mit den Texten der Antike.«⁴² Diese Position greift der Heidelberger Gräzist Jonas Grethlein zwar auf, hebt jedoch v. a. den dialektischen Charakter der Formel hervor: Je nach Gegenstand, Thema und Perspektive, können einmal die Fremdheit und ein anderes Mal die Nähe in den Vordergrund treten – und gerade in diesen verschiedenen Akzentsetzungen liege der Reiz.⁴³

⁴¹ Vgl. Kipf (2006).

⁴² Alle Zitate in diesem Absatz stammen aus Möller (2015).

⁴³ Grethlein (2018).

In der englischsprachigen Welt hat sich Hölschers Formulierung zwar nicht durchgesetzt, aber sein Konzept wird in ähnlicher Form vertreten. Prominent bspw. von der medial präsentesten Altertumswissenschaftlerin, der Althistorikerin Mary Beard aus Cambridge, die es in einem von ihr selbst als »manifesto« bezeichneten Vortrag so zusammenfasst:

»To put this as crisply as I can, the study of Classics is the study of what happened in the gap between antiquity and ourselves. It is not only the dialogue that we have with the culture of the classical world; it is also the dialogue that we have with those who have gone before us who were themselves in dialogue with the classical world.«⁴⁴

Eine solche Perspektivierung hat sich mittlerweile auch im Gymnasialunterricht durchgesetzt. Bis ins frühe 20. Jahrhundert hinein bestand der Unterricht in Latein und Griechisch zum einen in formaler Unterweisung in Formenlehre und Grammatik, die bis hin zum eigenständigen Verfassen lateinischer und griechischer Aufsätze perfektioniert wurde. Der Schwerpunkt jedoch lag auf der Originallektüre antiker Werke, und es war weitgehend den Lehrkräften überlassen, wie weit auch die Interpretation und Kontextualisierung der Lektüre eine Rolle spielte. Dieser überwiegend sprachorientierte Unterricht wurde im Zuge der Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre abgelöst von einer Herangehensweise, die kultur-, literatur- und geistesgeschichtliches Verständnis stärker in den Vordergrund stellt. Somit wandelte sich der altsprachliche Unterricht vom reinen Sprach- und Übersetzungsfach zum Bildungsfach. Übersetzungs- und Interpretationsanteile standen im Unterricht und in den (Abitur-)Prüfungen nun gleichberechtigt nebeneinander; die Auseinandersetzung mit »Grundfragen menschlicher Existenz« wurden als wichtiger inhaltlicher Bereich des Latein- und Griechischunterrichts identifiziert.⁴⁵ Eine ähnliche Entwicklung nahm in dieser Zeit der Geschichtsunterricht durch eine stärker werdende Lebensweltorientierung,

⁴⁴ Beard (2013, 11).

⁴⁵ Grundlage für die große Lehrplanreform des Latein- und Griechischunterrichts wurde die 1972 festgelegte Lernzielmatrix (sog. DAV-Matrix des Deutschen Altphilologenverbandes) mit den Bereichen: Sprache, Literatur, Gesellschaft/ Staat/Geschichte, Grundfragen der menschlichen Existenz, die auch im LehrplanPLUS für Griechisch und Latein noch erkennbar durchscheint, wenn als Beitrag der Fächer zu den übergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen vier Bereiche definiert werden: Sprachliche Bildung, Medienbildung/Digitale Bildung, Kulturelle und interkulturelle Bildung, Soziales Lernen, Politische Bildung und Werteerziehung.

verbunden mit einer Indienstnahme historischen Wissens für die politische Bildung.

In den aktuellen Lehrplänen schreibt sich diese Entwicklung fort. So beginnen bspw. die Fachprofile Griechisch und Latein im gymnasialen LehrplanPLUS in Bayern jeweils folgendermaßen:

»Die griechische Literatur bietet die ältesten Texte unseres Kulturkreises, die in ihren Inhalten, Gattungen und Stilmustern zu wirkungsmächtigen Vorbildern der europäischen Literatur geworden sind. Das Fach Griechisch versteht sich somit als grundlegend für die Auseinandersetzung mit der langen kulturellen Tradition Europas.«⁴⁶

»Das Fach Latein leitet ausgehend von lateinischen Texten zu intensiver Beschäftigung mit der lateinischen Sprache und der Kultur der Antike an. Dabei erkennen die Schülerinnen und Schüler in der griechisch-römischen Antike ein tragendes Fundament der europäischen Tradition bis heute.«⁴⁷

Damit leisten beide Fächer einen wichtigen Beitrag zur kulturellen und interkulturellen Bildung:

»Die Schülerinnen und Schüler begegnen von Anfang an nicht nur der lateinischen Sprache, sondern gleichzeitig immer auch der antiken Kultur in all ihren Facetten. Diese Kultur verweist auf die europäische Geschichte, Kunst und Gedankenwelt, sodass die Schülerinnen und Schüler ein Bewusstsein dafür entwickeln, selbst in eine bestimmte kulturelle Tradition eingebunden zu sein. Gegenüber der eigenen Lebenswirklichkeit weist die der Antike gleichermaßen Unterschiede wie auch Gemeinsamkeiten auf, die bei einem modellhaften Vergleich deutlich hervortreten, diskutiert und bewertet werden. Das Erfassen von Parallelen und Kontrasten fordert dazu heraus, solche Vergleiche auch auf gegenwärtige andere Traditionen und fremde Kulturen auszudehnen, ihnen Interesse und Neugier entgegenzubringen und ihnen mit Achtung und Toleranz zu begegnen.«⁴⁸

Diese Herangehensweise ist – so formulieren es die Lehrpläne – geeignet, dazu beizutragen, eines der zentralen Ziele des Bildungs- und Erziehungsauftrags am Gymnasium zu erfüllen:

»Durch die Begegnung mit der europäischen Kultur, die in der griechisch-römischen Antike und in der jüdisch-christlichen Tradition ihre Wurzeln hat und die durch Kontakte mit den arabischen wie anderen Kulturräumen befruchtet und bereichert wurde, entwickeln die Schülerinnen und Schüler ebenso wie durch die

⁴⁶ LehrplanPLUS Fachprofil Gymnasium Griechisch: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/griechisch> (Abschnitt 1) [18.11.2021].

⁴⁷ LehrplanPLUS Fachprofil Gymnasium Latein: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/latein> (Abschnitt 1) [18.11.2021].

⁴⁸ LehrplanPLUS Fachprofil Gymnasium Latein: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/latein> (Abschnitt 5) [18.11.2021]. Der analoge Passus im Fachprofil Griechisch ist mit geringfügigen Abweichungen ebenso formuliert.

Auseinandersetzung mit aktuellen geistigen und kulturellen Strömungen Maßstäbe, mit deren Hilfe sie ihr Leben in angemessenem Selbstbewusstsein und mit sicherem Urteil meistern können.«⁴⁹

In den vielfältigen Anknüpfungspunkten und den im Unterricht zu erkennenden Parallelen und Verschiebungen zwischen Gegenwart und antiker Vergangenheit, wurde das ambivalente Verhältnis der Antike als »das nächste Fremde« – in Hölschers Formulierung – fächerübergreifend in der Schule implementiert. Angesichts der Dialektik von Vergessen und Erinnern und der gleichzeitigen soziokulturell gerahmten Vereindeutigungen der Vergangenheit ergeben sich daraus mehrere Aufgaben für modernen Unterricht, die im Fazit skizziert werden.

4 Fazit: Der didaktische Auftrag im Unterricht

Der vorliegende Artikel hat einerseits die Vereindeutigung des »Erinnerungsortes Athen« auf zwei unterschiedlich akzentuierte Klassik-Konzepte in der Antike und im deutschen Klassizismus aufgezeigt, andererseits die neuhumanistische Idee von Bildung, die sich im 20. Jahrhundert von einer impliziten Charakterbildung am Vorbildhaft-Klassischen hin zu einer kultur- und geisteswissenschaftlich informierten Erziehung zu Werten und selbständigem Denken verändert hat. Die griechisch-römische Antike wird in den Lehrplänen nicht nur als historischer Bezugspunkt einer europäischen Identitätsbildung, sondern als historische Schablone für gegenwärtige Fragen politischer und kultureller Bildung skizziert. Welche Rolle können das Konzept der »Erinnerungsorte« generell und konkret das Athen des 5. und 4. Jh. v. Chr. und seine als »klassisch« erklärten Projektionsbilder bei diesem Bildungsauftrag spielen?

Das Konzept »Erinnerungsorte« kann unseres Erachtens zu einem vertieften Verständnis dazu beitragen, wie sich »die Antike« als Grundlage Europas interpretieren lässt, und wie ihr Fortwirken und ihre Aktualität zu verstehen sind – und kann damit einen Beitrag für den Auftrag der Lehrpläne zur kulturellen und politischen Bildung leisten. Am konkreten Beispiel wurde deutlich, dass das »klassische Athen«, wie es der deutsche Klassizismus verstand, einerseits bei allen Unterschieden ohne das von

⁴⁹ LehrplanPLUS Bildungs- und Erziehungsauftrag des Gymnasiums: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/gymnasium> (Abschnitt 1.5) [18.11.2021].

Eliten der römischen Kaiserzeit geschaffene Projektionsbild eines ›klassischen Athen‹ nicht denkbar wäre, und dass es andererseits heute nicht mehr unkritisch übernommen werden kann. Generell formuliert: ›Erinnerungsorte‹ sind keine festen Formeln, sondern entstehen jeweils in einem bestimmten geistigen und soziokulturellen Kontext, sagen also mindestens ebenso viel über die Zeit ihrer Entstehung aus wie über ihren Gegenstand.

Für Fächer, die die Antike zum Gegenstand haben, stellt sich nun die Frage, wie mit dieser Traditionsbildung umzugehen ist. Als fachübergreifende Herangehensweise schlagen wir vor, die Verkürzungen und Vereindeutigungen sichtbar zu machen und die Entstehung dieser Vereindeutigungen zu reflektieren. Die Integration dieser Perspektive zweiter Ordnung in den Unterricht versetzt Schülerinnen und Schüler in den Stand, die gegenwärtige Erinnerungskultur zur Antike kritisch zu hinterfragen und sich dazu aktiv in Beziehung zu setzen. Darauf aufbauend kann zu einer individuellen historischen Sinnbildung ermutigt werden, indem die Schülerinnen und Schüler eigene Verknüpfungen von antiker Vergangenheit und moderner Gegenwart herstellen und mit dem tradierten Projektionsbild kontrastieren. Dies kann die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler fördern und zur aktiven Teilhabe an Erinnerungskultur ermutigen. Auf einer höheren Ebene können die Schülerinnen und Schüler am Beispiel des Erinnerungsortes ›Athen‹ die Konstruktionsprinzipien der Erinnerungskultur in ihrer Dialektik von Erinnern und Vergessen sowie die Relevanz soziokultureller Umstände für die Vereindeutigung von Vergangenheit in der historischen Erinnerung und die Durchsetzung einer spezifischen Erinnerungskultur erkennen und an gegenwärtigen Formen und Fragen zur Erinnerungskultur anwenden. Im Sinne eines kompetenzorientierten Unterrichts kann die Reflexion und Dekonstruktion des Erinnerungsortes ›Athen‹ also zur kulturellen und politischen Teilhabe befähigen.

Um dafür konkrete Beispiele aus den bisherigen Darlegungen aufzugreifen: Wenn man die Leichenrede des Perikles als Zeugnis für ein Idealbild des demokratischen Athen behandelt, ist eine Kontextualisierung angebracht, die Thukydides dieser Rede gibt, um so die Perspektivität seines Werkes als Quelle und die Aussageabsicht des Autors herauszustellen. Dies kann durch die Kontrastierung mit der Beschreibung des Sitten-

verfalls während der Seuche oder anhand der Machtdiskurse des Melierdialogs (s. oben S. 123–126) geschehen. Zugleich bietet der Text viele Anknüpfungspunkte dafür, die Unterschiede zwischen den Demokratien des antiken Griechenland und der Moderne herauszuarbeiten. Die Schülerinnen und Schüler gewinnen so nicht nur ein differenziertes Bild über das antike Athen, sondern erhalten eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten für individuelle historische Deutungen.

Im Sinne eines kritischen Geschichtsbewusstseins über die klassische Antike als »Grundlage Europas« und ihres »Fortwirkens« kann die Volatilität solcher Erinnerungen erkannt werden, indem Rezeptions- und Transformationsstufen des ›klassischen Athen‹ herangezogen werden, wozu auch das hier besprochene Klenze-Gemälde dienen kann. Der Konstruktcharakter dieser historischen Erinnerung kann fokussiert werden, indem die Perspektivenabhängigkeit und Aussageabsicht der behandelten Bilder und Texte herausgearbeitet und diese im diachronen wie synchronen Vergleich kontrastiert und historisch eingeordnet werden. Schülerinnen und Schüler können so erkennen, wie wenig besagtes Gemälde über das antike Athen aussagt, wie viel aber über den Entstehungskontext und Klenzes kunst- und religionsphilosophische Ästhetik verhandelt wird. Auf dieser Basis kann ein reflexives Verständnis des Erinnerungsortes ›Athen‹ in seiner identitäts- und orientierungstiftenden Funktion angebahnt werden, was wiederum Basis dafür sein kann, dass Schülerinnen und Schüler zu eigenen Deutungen und (Selbst-)Verortungen befähigt werden.

Auf einer Meta-Ebene lassen sich zudem Begriffskonzepte wie »Klassiker« an diesen Beispielen herausarbeiten: Was wird wann, warum als ›klassisch‹ erklärt? Welche Bedeutung hat ein solches ›Klassik‹-Konzept jeweils: Ist es ein normativer Vorbildcharakter oder ein überlieferungsbedingter Exzellenz-Status? Wie geschieht Kanonbildung und welche Auswirkungen hat Kanonisierung auf die Pluralität kultureller Zeugnisse? Das sind Fragestellungen, die selbst ganz nebenbei schon einbezogen werden können: Wenn bspw. im Ethik-Unterricht Positionen von Platon und Aristoteles als ›Klassiker‹ zu Fragen der Ethik, des Zusammenlebens, des glücklichen Lebens und der Freundschaft herangezogen werden sollen,⁵⁰ kann man auch die Kanonisierungsprozesse einbinden, die

⁵⁰ Alle Beispiele sind dem bayerischen LehrplanPLUS verschiedener Schularten und Jahrgangsstufen für das Fach Ethik entnommen.

dazu führten, dass gerade die genannten Autoren bis heute als ›Klassiker‹ für die jeweiligen philosophischen Positionen gelten; es kann aber auch z. B. der soziale Unterschied in der Athener Gesellschaft zwischen dem attischen Aristokraten Platon und dem Metöken Aristoteles ohne volle bürgerliche Rechte thematisiert werden, oder Platons politisches Wirken als Gegner der Demokratie und Utopist einer geschlossenen Gesellschaft (in der *Politeia*).

Für solche Herangehensweisen an den ›Erinnerungsort Athen‹ ist auch das Konzept des ›nächsten Fremden‹ hilfreich, weil darin deutlich wird, dass im ›Fremden‹ der Antike einerseits eine Alteritätserfahrung angeboten wird, andererseits zugleich im ›Nahen‹ identitätsstiftendes Potential für das jeweilige Projektionsbild und, durch die Auseinandersetzung damit, auch für die Gegenwart bewahrt ist.

Die Anforderung an den Unterricht lautet also: die Vereindeutigungen der Projektionsbilder nicht bloß vermitteln, sondern aufdecken und die Irritation durch die Widersprüchlichkeiten zulassen, da so Schülerinnen und Schüler eigene Deutungsräume geöffnet werden.

Literatur

- Anderson, Graham (1993): *The Second Sophistic. A Cultural Phenomenon in the Roman Empire*. London: Routledge.
- Andurand, Anthony (2010): *Lectures Allemandes de l'oraison funèbre de Péricles (1850–1930)*. In: *Ombres de Thucydide. La réception de l'historien depuis l'Antiquité jusqu'au début du xxe siècle*, hg. v. Valérie Fromentin; Sophie Gotteland; Pascal Payen, 573–585. Pessac: Ausonius Éditions.
- Assmann, Aleida (1999): *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München: C.H.Beck.
- Assmann, Aleida (2004): *Zur Mediengeschichte des kulturellen Gedächtnisses*. In: *Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität – Historizität – Kulturspezifität*, hg. v. Astrid Erll; Ansgar Nünning, 45–60. Berlin/New York: Walter de Gruyter [Media and Cultural Memory / Medien und kulturelle Erinnerung, Bd. 1].
- Assmann, Aleida (2006): *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungsorte und Geschichtspolitik*. München: C.H.Beck.
- Assmann, Aleida; Assmann, Jan (1986): *Der Nexus von Überlieferung und Identität. Ein Gespräch über Potentiale und Probleme des Kanon-Begriffs*. In: *Jahrbuch des Wissenschaftskollegs zu Berlin 1984/85*, 291–302. Berlin: Siedler.

- Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Kultur und Gedächtnis, hg. v. Jan Assmann; Tonio Hölscher, 9–19. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Assmann, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: C.H.Beck.
- Beard, Mary (2013): *Confronting the Classics. Traditions, Adventures and Innovations*. London: Profile Books.
- Blum, Herwig (1969): *Die antike Mnemotechnik*. Hildesheim u. a.: Olms.
- den Boer, Pim (2012): Konzept Europa. In: *Europäische Erinnerungsorte. Bd. 1 Mythen und Grundbegriffe des europäischen Selbstverständnisses*, hg. v. Pim den Boer; Heinz Duchardt; Georg Kreis; Wolfgang Schmale, 59–74. München: Oldenbourg.
- den Boer, Pim; Duchardt, Heinz; Kreis, Georg; Schmale, Wolfgang (Hg.) (2012): *Europäische Erinnerungsorte*. 3 Bde. München: Oldenbourg.
- Bowie, Ewen L. (1982): The Importance of Sophists. In: *Yale Classical Studies*, 27, 29–59.
- Brink, C. O. (1982): *Horace on Poetry. Epistles Book II*. Cambridge: CUP.
- Buttlar, Adrian von (1999): *Leo von Klenze. Leben – Werk – Vision*. München: C.H.Beck.
- Erl, Astrid (2017): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. 3. Aufl. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Faber, Eike (2009): Macht der Rhetorik – Rhetorik der Macht. Zum athenischen Epitaphios. In: *Potestas. Revista del Grupo Europeo de Investigación Histórica*, 2, 117–132.
- Flashar, Hellmut (1969): Der Epitaphios des Perikles. Seine Funktion im Geschichtswerk des Thukydides. Heidelberg: C. Winter. [Sitzungsberichte der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, phil.-hist. Kl., Jg. 1969, Nr. 1]. – Hier zitiert nach der überarbeiteten Fassung in: Hellmut Flashar (1989): *Eidola. Ausgewählte Kleine Schriften*, hg., mit einem Vorwort und einer Bibliographie versehen von Manfred Kraus, 435–481. Amsterdam: Verlag B. R. Grüner.
- Flashar, Hellmut (2005): Nachwort. In: *Thukydides. Der Peloponnesische Krieg. Auswahl. Griechisch/Deutsch*. Übersetzung und Anmerkungen von Helmut Vretska und Werner Rinner. Nachwort von Hellmut Flashar, 81–99. Stuttgart: Reclam.
- François, Etienne; Schulze, Hagen (Hg.) (2001): *Deutsche Erinnerungsorte*. 3 Bde. München: C.H.Beck.

- Fromentin, Valérie; Gotteland, Sophie; Payen, Pascal (Hg.) (2010): *Ombres de Thucydide. La réception de l'historien depuis l'Antiquité jusqu'au début du xxe siècle*. Pessac: Ausonius Éditions.
- Gaiser, Konrad (1975): Das Staatsmodell des Thukydidés. Zur Rede des Perikles für die Gefallenen. Heidelberg: C. Winter [Heidelberger Texte. Didaktische Reihe, Bd. 8].
- Graziosi, Barbara (2002): *Inventing Homer. The Early Reception of Epic*. Cambridge: CUP.
- Grethlein, Jonas (2018): Die Antike – das nächste Fremde? In: *Merkur*, 72 (824), 22–35.
- Hamdorf, Friedrich Wilhelm (1986): Reisen in Griechenland. Eine Chronik der Wiederentdeckung. In: *Ein griechischer Traum. Leo von Klenze. Der Archäologe. Ausstellung vom 6. Dez. 1985 – 9. Feb. 1986 in der Glyptothek München*, hg. v. Staatliche Antikensammlungen und Glyptothek, 247–263. München: Staatl. Antikensammlungen u. Glyptothek.
- Hansen, Mogens Herman (1995): *Die Athenische Demokratie im Zeitalter des Demosthenes. Struktur, Prinzipien und Selbstverständnis*. Deutsch von Wolfgang Schuller. Berlin: Akademie Verlag.
- Hintzen-Bohlen, Brigitte (1997): *Die Kulturpolitik des Eubulos und des Lykurg. Die Denkmäler- und Bauprojekte in Athen zwischen 355 und 322 v. Chr.* Berlin: Akademie Verlag.
- Hölscher, Tonio (2010): Athen – die Polis als Raum der Erinnerung. In: *Erinnerungsorte der Antike. Die griechische Welt*, hg. v. Elke Stein-Hölkeskamp; Karl-Joachim Hölkeskamp, 128–149. München: C.H.Beck.
- Hölscher, Uvo (1965): Selbstgespräch über den Humanismus. In: Uvo Hölscher, *Die Chance des Unbehagens. Drei Essays zur Situation der klassischen Studien*, 53–86. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Jaeger, Werner (1933–1947/1973): *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*. 3 Bde. 1933–1947. Ungekürzter photomechanischer Nachdruck in einem Band 1973. Berlin: Walter de Gruyter.
- Katalog »Klenze der Archäologe« (1985): *Ein griechischer Traum. Leo von Klenze. Der Archäologe. Ausstellung vom 6. Dez. 1985 – 9. Feb. 1986 in der Glyptothek München*, hg. v. Staatliche Antikensammlungen und Glyptothek. München: Staatl. Antikensammlungen u. Glyptothek.
- King, Helen; Brown, Jo (2015): Thucydides and the Plague. In: *A Handbook to the Reception of Thucydides*, hg. v. Christine Lee; Neville Morley, 449–473. Chichester: John Wiley & Sons.

- Kipf, Stefan (2006): *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts.* Bamberg: C. C. Buchner.
- Klose, Dirk (1999): *Klassizismus als idealistische Weltanschauung. Leo von Klenze als Kunstphilosoph.* München: Konzessionsverlag Uni-Druck [Miscellanea Bavarica Monacensia, Bd. 172].
- Krumeich, Ralf; Witschel, Christian (2010): *Die Akropolis als zentrales Heiligtum und Ort athenischer Identitätsbildung.* In: *Die Akropolis von Athen im Hellenismus und in der römischen Kaiserzeit*, hg. v. Ralf Krumeich; Christian Witschel, 1–52. Wiesbaden: Reichert.
- Landmann, G. P. (1974): *Das Lob Athens in der Grabrede des Perikles: Thukydides II 34–41.* In: *Museum Helveticum*, 31, 65–95.
- Lehmann, Gustav Adolf (2008): *Perikles. Staatsmann und Stratege im klassischen Athen.* München: C.H.Beck.
- Löhneysen, Wolfgang Freiherr von (1986): *Ideal und Wirklichkeit: Deutsche Reisende in Griechenland 1800 bis 1840.* In: *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte*, 38, 133–166.
- Loroux, Nicole (1981): *L'invention d'Athènes. Histoire de l'oraison funèbre dans la »cité classique«.* Paris et al.: Mouton Editeurs [Civilisations et Sociétés, 65].
- Marschies, Christoph; Wolf, Hubert (Hg.) (2010): *Erinnerungsorte des Christentums.* München: C.H.Beck.
- Möller, Melanie (2015): *Alte Sprachen. Das nächste Fremde.* In: *FAZ* vom 8. April 2015.
- Nora, Pierre (Hg.) (1984–1992): *Les lieux de mémoire.* 3 Bde. I La République. 1984; II La Nation, 1986; III Les France, 1992. Paris: Gallimard.
- Pade, Marianne (2015): *The Renaissance. Scholarship, Criticism, and Education.* In: *A Handbook to the Reception of Thucydides*, hg. v. Christine Lee; Neville Morley, 26–42. Chichester: John Wiley & Sons.
- Pfeiffer, Rudolf (1978): *Geschichte der Klassischen Philologie. Von den Anfängen bis zum Ende des Hellenismus.* 2. Aufl. München: C.H. Beck 1978.
- Reiter, Benjamin (2021): *Nationalsozialismus im Schulgeschichtsbuch. Zulassungsverfahren und die Aushandlung von Geschichtskultur in Bayern ab 1949 bis in die 1970er Jahre.* Göttingen: V&R unipress [Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd. 25].
- Roberts, Jennifer (2012): *Mourning and democracy: the Periclean epitaphios and its afterlife.* In: *Thucydides and the Modern World. Reception, Reinterpretation*

- and Influence from the Renaissance to the Present*, hg. v. Katherine Harloe; Neville Morley, 140–156. Cambridge: CUP.
- Scardino, Carlo (2007): Gestaltung und Funktion der Reden bei Herodot und Thukydides. Berlin: Walter de Gruyter 2007 [Beiträge zur Altertumskunde, Bd. 250].
- Schelske, Oliver (2015): Thucydides as an Educational Text. In: *A Handbook to the Reception of Thucydides*, hg. v. Christine Lee; Neville Morley, 75–90. Chichester: John Wiley & Sons.
- Schelske, Oliver (2017): Der Kampf um die Demokratie. Thukydides in Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg. In: *KTÈMA. Civilisations de l'Orient, de la Grèce et de Rome antiques*, 42, 167–182.
- Schmitz, Thomas A. (1997): Bildung und Macht. Zur sozialen und politischen Funktion der zweiten Sophistik in der griechischen Welt der Kaiserzeit. München: C.H.Beck [Zetemata, Bd. 97].
- Siebeck, Cornelia (2013): »In ihrer kulturellen Überlieferung wird eine Gesellschaft sichtbar«? – Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Assmannschen Gedächtnisparadigma. In: *Formen und Funktionen sozialen Erinnerens*, hg. v. René Lehmann et al., 65–90. Frankfurt a. Main: Springer VS.
- Stachon, Markus (2017): Evolutionary Thinking in Ancient Literary Theory. Quintilian's Canon and the Origin of Verse Forms. In: *Classical World*, 110, 237–255.
- Stein-Hölkeskamp, Elke; Hölkeskamp, Karl-Joachim (Hg.) (2006): Erinnerungsorte der Antike. Die römische Welt. München: C.H.Beck.
- Stein-Hölkeskamp, Elke; Hölkeskamp, Karl-Joachim (Hg.) (2010): Erinnerungsorte der Antike. Die griechische Welt. München: C.H.Beck.
- Stroh, Wilfried (2007): Latein ist tot, es lebe Latein! Kleine Geschichte einer großen Sprache. Berlin: List.
- Swain, Simon (1996): Hellenism and Empire. Language, Classicism, and Power in the Greek World AD 50–250. Oxford: OUP.
- Szlezák, Thomas A. (2010): Was Europa den Griechen verdankt. Von den Grundlagen unserer Kultur in der griechischen Antike. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Weeber, Karl-Wilhelm (2012): Hellas sei Dank! Was Europa den Griechen schuldet. Eine historische Abrechnung. Berlin: Siedler.
- Whitmarsh, Tim (2001): Greek Literature and the Roman Empire. The Politics of Imitation. Oxford: OUP.
- Winckelmann, Johann Joachim (1756): Gedanken über die Nachahmung der griechischen Werke in der Malerey und Bildhauerkunst. 2. vermehrte Auflage. Dresden und Leipzig: Waltherische Handlung.

Yates, Frances A. (1994): Gedächtnis und Erinnern. Mnemonik von Aristoteles bis Shakespeare. 3. Aufl. Berlin: Akademie Verlag.

Auf der Suche nach der versiegelten Zeit

Materialitäten des Poetischen in Sergej Paradschanows »Schatten vergessener Ahnen« und ihr bildungspolitischer Kontext

Adrianna Hlukhovych

»Weshalb gehen die Leute eigentlich ins Kino? Was treibt sie in einen dunklen Saal, wo sie auf einer Leinwand zwei Stunden lang ein Spiel von Schatten beobachten können? Suchen sie dort Ablenkung und Unterhaltung? Brauchen sie etwa eine besondere Art von Narkotikum? In der Tat existieren überall in der Welt Unterhaltungskonzerne und -trusts, die Film und Fernsehen ebenso wie auch viele andere Formen der darstellenden Künste für ihre Zwecke ausbeuten. Doch nicht etwa hiervon sollte man ausgehen, sondern sehr viel mehr von dem prinzipiellen Wesen des Kinos, das etwas mit dem Bedürfnis des Menschen nach Weltaneignung zu tun hat. Normalerweise geht der Mensch ins Kino wegen der verlorenen, verpaßten oder noch nicht erreichten Zeit. [...]

Worin besteht das Wesen der Autorenfilmkunst? In einem bestimmten Sinne könnte man sie als ein Modellieren der Zeit bezeichnen. Ähnlich wie ein Bildhauer in seinem Innern die Umrisse seiner künftigen Plastik erahnt und entsprechend alles Überflüssige aus dem Marmorblock herausmeißelt, entfernt auch der Filmkünstler aus dem riesengroßen, ungegliederten Komplex der Lebensfakten alles Unnötige und bewahrt nur das, was ein Element seines künftigen Films, ein unabdingbares Moment des künstlerischen Gesamtbildes werden soll.«¹

1 Paradschanow, Kozjubynskij, »Feuerpferde« und »Schatten«

Der Film »Schatten vergessener Ahnen« (1964) von Sergej Paradschanow (1924–1990) ist eine Verfilmung der gleichnamigen, 1911 erschienenen Novelle von Mychajlo Kozjubynskij (1864–1913). Der Film des jungen Regisseurs des Kyjiwer Oleksandr-Dowschenko-Filmstudios (zu jener Zeit Ukrainische Sowjetische Sozialistische Republik) wurde realisiert als

¹ Tarkowskij (2000, 66f).

Tribut zum 100. Geburtstagsjubiläum des Klassikers der ukrainischen literarischen Moderne. Vom Regisseur Paradschanow, der bis dahin bereits einige Spiel- und Dokumentarfilme im Stil des sozialistischen Realismus² gedreht hatte, erwartete man ein ähnliches Standardwerk im Sinne der sowjetischen Filmproduktion und -propaganda. Der Film wurde jedoch zum bekanntesten Werk des ukrainischen poetischen Kinos³, das sich der Tradition des sowjetischen sozialistischen Realismus widersetzte.

² Unter dem »sozialistischen Realismus« versteht man eine dogmatische »Stilbewegung mit Totalitätsanspruch«, die auf dem ersten Allunionskongress der sowjetischen Schriftstellerinnen und Schriftsteller im Jahr 1934 verabschiedet wurde. Die Bewegung begann als Reaktion auf den russischen und sowjetischen Formalismus und endete größtenteils mit Stalins Tod im Jahr 1953. Der sozialistische Realismus setzte dem »Intellektualismus« und der Ästhetisierung der Kunst der 1920er Jahre »eine von der kommunistischen Regierung kontrollierte, an ideologischer Vermittlung orientierte und allgemein verständliche, »realistische« Filmdramaturgie« entgegen und rückte »Probleme der zeitgenössischen sozialen »Wirklichkeit«, der Arbeit und des Klassenkampfes, des Aufbaus der neuen Gesellschaft« und gelegentlich auch »didaktisch ergiebige, historische Themen« in den Mittelpunkt. Filme dieser Stilrichtung wurden »in glatten und einfach konstruierten Fiktionen mit schemenhaften Plots dargeboten, deren typisierte Helden wenig individuelle Züge aufweisen«; die meisten von ihnen haben »eine idealisierende und optimistische Tendenz«. Die Hauptfunktion der sozialistisch-realistischen Filme lag in der Regel »in der Erziehung zu und Bildung von sozialistischen Idealen« (vgl. Brunner (2012b)).

³ Eine einheitliche Definition und Begrifflichkeit für das Phänomen des poetischen oder lyrischen Films oder Kinos gibt es nicht, denn »[p]oetische Filme lassen die herkömmlichen Gattungs- und Genrenormen hinter sich, indem sie deren Grenzen zum Fließen bringen.« Einige gemeinsame Züge dieses Phänomens lassen sich dennoch benennen: Poetische Filme »sind in erster Linie persönliche Visionen der Filmemacherinnen und Filmemacher, in denen die konkrete Dingwelt des Objektiven und die imaginäre Vorstellungswelt des Subjektiven wichtiger sind als die Logik und Hermetik dramaturgischer Spannungskurven. Poetische Filme leben stark aus der Kameraarbeit, die die Bilder in lyrischer Weise verbindet.« (Brunner (2012a)) Speziell den ukrainischen poetischen Film identifiziert Joshua First zunächst als »a cultural trope to differentiate Ukrainian cinema, both from central productions in Moscow, and from the folkloric mode of representing Ukrainians that dominated film production in the Soviet Union from the mid-1930s to the early-1960s.« (First (2009)) Ferner stellt First drei Merkmale des ukrainischen poetischen Kinos als loses ästhetisches System fest: die Relevanz der Frage nach der Autorschaft; das Interesse an Folklore und historisch-mythologischen Themen sowie ihre Verfremdung gegenüber der folkloristischen Darstellung der nicht-russischen Nationalitäten in der UdSSR; schließlich das Interesse an früheren und aktuellen modernistischen und avantgardistischen Filmströmungen sowohl in der So-

Den Plot, sowohl der Novelle als auch des Films, bildet im Wesentlichen die Liebesgeschichte von Iwan und Maritschka, die von der Feindschaft ihrer Familien überschattet ist. Während sich Iwan auf einer Alm verdingt, um Geld für die Hochzeit zu verdienen, verunglückt Maritschka. Iwan kehrt zurück, heiratet Palahna, doch sein Versuch, eine Familie und einen gemeinsamen Haushalt zu gründen, scheitert. Er kann Maritschka nicht vergessen und vereint sich mit ihr letztendlich im Tod.

Das Werk Mychajlo Kozjubynskyjs hat in das Schulprogramm der Ukrainischen Sowjetischen Sozialistischen Republik in einem respektablen Umfang Eingang gefunden. In erster Linie erwiesen sich diejenigen Werke des Schriftstellers als dankbarer Stoff, die soziale Probleme und den Klassenkampf zum Thema hatten oder in diesem Kontext interpretiert werden konnten. So wurden in die Lehrbücher für ukrainische Literatur für die neunte bzw. zehnte Klasse in den 1950-1980er Jahren, also kurz vor und nach der für diesen Beitrag maßgeblichen Erstaufführung des Films »Schatten vergessener Ahnen« von Sergej Paradschanow, etwa folgende Werke aufgenommen: die Erzählung »Fata Morgana« (1910) und die Novelle »Pferde sind nicht schuld« (1912) über den Wandel des ukrainischen Dorfes um die Jahrhundertwende und nach der russischen Revolution in den Jahren 1905–1907.⁴ Gewissermaßen als eine Ausnahme, die die Regel bestätigte, gelangte auch die Novelle »Intermezzo« (1908) in das Schulprogramm. Ihre in der Sowjetunion nicht unbedingt favorisierte impressionistische Stilistik war durch den autobiografischen Hintergrund des Schriftstellers und die Künstlerthematik kompensiert; offensichtlich trugen die beiden Umstände zur Aufnahme der Novelle in den Bildungsplan bei.

Anders ist dies bei der impressionistischen Erzählung »Schatten vergessener Ahnen«: Auch vor den 1960er Jahren gehörte sie nicht zum Schulprogramm und nahm auch außerhalb des schulischen Kontextes einen eher marginalen Platz ein. In die Lehrbücher wurde die Erzählung erst in der unabhängigen Ukraine aufgenommen, als der schulische Kanon der ukrainischen Literatur revidiert wurde. Die Sonderstellung der

wjetunion als auch in Westeuropa (vgl. First (2009); First (2015, 124f)). Zum ukrainischen poetischen Kino vgl. außerdem Brjuhowezka (2001); Brjuhowezka (2002).

⁴ Für die hilfreichen Informationen und inspirierenden Hinweise danke ich herzlich Silviia Glukhowych und Pawlina Rossul.

Erzählung im Schaffen von Mychajlo Kozjubynskyj wurde im Lehrbuch für ukrainische Literatur auch noch in den frühen 1990er Jahren hervorgehoben:

»Die Erzählung ›Schatten vergessener Ahnen‹ (1911) nimmt im Schaffen von Kozjubynskyj – dem Inhalt und dem Stil nach – einen besonderen Platz ein. Für den gesamtukrainischen Leser ist sie eine Entdeckung des Lebens der Bevölkerung des Huzulenlandes (der Bukowina), jenes bezaubernden Teiles des ukrainischen Landes, der über Jahrhunderte hinweg von der großen Ukraine weggerissen war.«⁵

In das Lehrprogramm der unabhängigen Ukraine ist die Erzählung »Schatten vergessener Ahnen« als obligatorische Lektüre, gleichsam mit dem Verweis auf ihre Verfilmung, eingegangen. Aktuell ist Paradchanows Film »Schatten vergessener Ahnen« im ukrainischen Standard-Lehrplan und im Profil-Lehrplan für die ukrainische Literatur in der zehnten Klasse verankert – und zwar als (empfohlene) Erweiterung des künstlerischen und gesellschaftlichen Kontextes der Erzählung von Mychajlo Kozjubynskyj, anhand welcher Schülerinnen und Schüler lernen, regionale Kulturen, Sitten und Sprachvarietäten zu beachten, zu schätzen und zu analysieren. Im Anschluss an den Film und seine literarische Vorlage üben sie sich darin, Bilder und Symbole zu deuten sowie die Besonderheiten des Impressionismus in der Literatur und in anderen Künsten, unter anderem im gesamteuropäischen Kontext, zu identifizieren und zu vergleichen. Schülerinnen und Schüler reflektieren den Zusammenhang zwischen dem Phantastischen und dem Realen sowie den Widerspruch zwischen Traum und Wirklichkeit. Ferner machen sie sich mit dem Schaffen von Sergej Paradchanow sowie mit dem Paradigma des ukrainischen poetischen Kinos vertraut.⁶

*

Einige der Gründe, warum die Erzählung »Schatten vergessener Ahnen« in die sowjetische sozialistische Realität nicht so recht hineinpassen wollte, dürften auch ihre Verfilmung betreffen: die ›Rückständigkeit‹ der in den Karpaten lebenden Ethnie mit ihren Aberglauben, mystischen Ritualen und ›Schatten‹ der Vergangenheit; ein passiver, apolitischer, dem Schicksal ergebener Protagonist, der das Gegenteil des sozialistischen, in die Zukunft blickenden Helden verkörpert; ferner ein fataler Ausgang der

⁵ Borschtschewskyj u. a. (1992, 204).

⁶ Vgl. Mowtschan (2017, 16f); Ussatenko (2017, 25f).

scheinbar nichts weiter versprechenden Geschichte. In der Dokumentation zur Beurteilung und Zulassung des Films finden sich mehrmals kritische Hinweise und Forderungen zur Überarbeitung des Filmmaterials im Sinne der sozialen und (anti-)religiösen Problematik, die dem tragischen Schicksal von Iwan und Maritschka zugrunde gelegt werden sollte. Sie deklarieren, dass »die höchste Aufgabe des Drehteams die Wiedergabe der sozialen Bedingungen, des realen Hintergrunds ist, vor dem sich Iwan und Maritschka verliebten, aufblühten und umkamen«⁷.

Immerhin war die (zum Teil hineininterpretierte) soziale Lage und die Ungleichheit von Iwan und Maritschka – als Zurschaustellung des Klassenkampfes – eine gewisse Voraussetzung und Rechtfertigung für die Aufnahme und Fortsetzung der Dreharbeiten an den »Schatten« in den sowjetischen Realien. Die Auseinandersetzung mit der »Last der Vergangenheit« betraf dies in besonderem Maße: Nicht ohne Grund lief der Film im internationalen Verleih zu Sowjetzeiten unter dem Titel »Feuerpferde« – mit einem subtilen Versprechen der Bewältigung der »Schatten« der Vergangenheit und der Rückständigkeit im Sinne des »roten« Sozialismus: Die aus dem Kontext der literarischen Vorlage herausfallende Einstellung mit dem sich in rote Pferde verwandelten Blut versinnbildlicht diese Verheißung sehr treffend (s. Abb. 2). Sergej Paradschanow selbst ließ die Interpretation des im Film kurz aufscheinenden Bildes der Feuerpferde offen.

*

Die Tatsache, dass die Erzählung »Schatten vergessener Ahnen« in den schulischen Lehrplan erst nach ihrer Verfilmung aufgenommen wurde, ist bemerkenswert. Unter anderem geht es hier um den Fall, in dem die filmische Adaptation eines literarischen Werkes – als transformativer, schöpferischer Akt – bekannter wurde als die literarische Vorlage selbst und dadurch zur Bekanntheit der letzteren nachträglich beigetragen hat. Auf eine derartige Popularisierung der Literatur bzw. des »literarischen Kapitals« des Films mittels Adaption hat bereits André Bazin hingewiesen.⁸

Literaturverfilmung als Bildungs- und Erziehungsmedium – unter anderem zur Vermittlung des kulturellen, nationalen Erbes,⁹ aber auch als

⁷ Korohodskij und Schtscherbatiuk (1994, 75).

⁸ Vgl. Bazin (1993, 36f).

⁹ Vgl. Schneider (1981, 283).

Medium der staatlichen Propaganda – wurde im Laufe der (Film-)Geschichte öfter und bereitwillig in Anspruch genommen. Auch in der Sowjetunion wurden Literaturverfilmungen als Kulturgut großzügig gefördert. Filmemacherinnen und Filmemacher griffen auf literarische Vorlagen bereitwillig zurück, weil letztere zum einen als Inspirationsquelle für filmische Sujets dienten und zum anderen weil sie – als vom Staat geprüfte und gebilligte Kanonwerke – dabei halfen, die Zensur des Filmmaterials umzugehen.¹⁰ Die Bereitwilligkeit der Rezeption der Literaturverfilmungen, unter anderem im Bildungskontext, hängt ferner nicht zuletzt mit den gepriesenen wie beklagten, vermeintlichen, Zugänglichkeit und dem Realitätsbezug des Films zusammen, die auf die Indexikalität der (bewegten) Bilder dieses (Massen-)Mediums zurückgeführt werden. Insofern: Während etwa Walter Benjamin die »technische Reproduzierbarkeit« des Films mit der Gefahr der »Ästhetisierung der Politik«¹¹ und die »Politisierung der Kunst«¹² in Zusammenhang stellte und Theodor W. Adorno und Max Horkheimer die filmische Massenproduktion als triviale, verblendende, manipulative Kulturindustrie scharf kritisierten,¹³ proklamierte Wladimir Lenin den Film zu der wichtigsten Kunst (der Aufklärung) in der Sowjetunion.¹⁴

Die Aufnahme der Erzählung »Schatten vergessener Ahnen« in den schulischen Lehrplan nach ihrer Verfilmung ist nicht weniger bemerkenswert als ihre Kanonisierung erst nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion und die jahrzehntelange Verbannung des Films aus den sowjetischen Kinosälen. Die Gründe für diese auffallende Konstellation waren vielfältig. Einigen von ihnen möchte ich in diesem Beitrag nachgehen: Im Folgenden komme ich der exzentrischen Gestalt Sergej Paradschanows, der Politisierung des Films durch seine skandalöse Premiere sowie der eigentümlichen Poetik der Materialitäten in den »Schatten« auf die Spur.

¹⁰ Vgl. Nebesio (2000, 41); Steffen (2013, 15).

¹¹ Benjamin (1980, 506).

¹² Benjamin (1980, 508).

¹³ Vgl. Adorno und Horkheimer (1988).

¹⁴ Vgl. Engel (1999, 17).

2 Das Genie Paradschanow

Das ›Genie‹¹⁵ Paradschanow, wie sich der Filmemacher gelegentlich nannte, war stets darum bemüht, sowohl als Künstler als auch als Mensch, diesem Image zu entsprechen: Der in Tiflis, der Hauptstadt Georgiens, als Sarkis Paradschanjan geborene Regisseur verfügte über ein unglaubliches Talent, seine Biografie immer wieder neu zu erfinden. Noch heute ist es für seine Biografen nicht einfach, die Wahrheit von der Dichtung zu trennen. Denn Paradschanow »war ein Provokateur, Exzentriker und Mystifikator im Leben wie in der Kunst.« »Sein Verhalten im Leben war genauso effektiv theatralisiert wie seine Kunstwerke.«¹⁶ (s. Abb. 1)

Schönheit galt für Paradschanow »als oberstes Gesetz, sie konnte aus dem Nichts entstehen und verwandelte das graue Leben in ein Fest«¹⁷, wie etwa beim inszenierten Empfang der Gattin eines prominenten ausländischen Gastes: In seiner Kyjiwer Wohnung »war die Elektrik seit langem kaputt; es gab kein Licht und keinen Fahrstuhl.« Indes ließ Paradschanow »hunderte Kerzen anzünden, und seine kostümierten Jünglinge trugen die Dame nach oben [...]. So wurde der miserable Alltag verdrängt und in eine theatralische Handlung umgewandelt«¹⁸.

Nach dem Besuch des Staatlichen Instituts für Kinematografie in Moskau wurde Sergej Paradschanow als Filmregisseur im Kyjiwer Filmstudio engagiert. Am Beginn seiner Karriere drehte er in der Ukraine mehrere kanonische Filme im Stil des sozialistischen Realismus. Doch erst mit den »Schatten vergessener Ahnen« fand Paradschanow zu seinem einmaligen Filmstil und wurde – ferner mit seinen späteren Filmen »Die Farbe des Granatapfels« (»Sajat Nowa«, 1969), »Die Legende der Festung Suram« (1985), »Kerib, der Spielmann« (1988) – zu einem Regisseur von Weltrang.

Paradschanows Exzentrik und seine Bereitschaft zur Konfrontation mit dem Sowjetregime, die nicht zuletzt sein individualistisches Image eines *auteur* stärkte, waren im Übrigen die Ursache für seine Konflikte mit Obrigkeiten und mehrmalige Verhaftungen. Offiziell wurde Parad-

¹⁵ Vgl. Grigorjan (2011, 118).

¹⁶ Engel (1999, 177).

¹⁷ Engel (1999, 177).

¹⁸ Engel (1999, 177).

schanow wegen Homosexualität, illegalen Handels und Beamtenbestechung verurteilt. Aus seiner längsten, fünfjährigen, Haft wurde er – dank Bemühungen und Fürbitten mehrerer namhafter Künstlerinnen und Künstler, darunter Federico Fellini, Michelangelo Antonioni, Jean-Luc Godard, v. a. aber Lilja Brik und Louis Aragon – etwa ein Jahr früher entlassen.

3 Premiere der »Schatten«

Die Uraufführung der »Schatten vergessener Ahnen« fand im September 1965 im Kinotheater »Ukrajina« in Kyjiw statt. Nach den im Sommer durchgeführten Verhaftungen der ukrainischen Intellektuellen bot sich die Premiere des im Sinne des kulturellen, nationalen Erbes bedeutsamen Films als geeigneter Rahmen für eine Protestaktion an.¹⁹ Nach der Vorstellung des Drehteams ergriff der Literaturkritiker und Aktivist Iwan Dsjuba²⁰ das Wort und rief – wie es im Bericht zur Veranstaltung heißt – »nationalistische« und »antisowjetische« Sprüche etwa folgenden Inhalts aus: »Genossen! Die Reaktion des Jahres 1937 hat begonnen. In der Ukraine finden zurzeit Verhaftungen der ukrainischen Intellektuellen – Schriftsteller, Dichter, Künstler – statt [...]. Schande über die Regierung! Wer für uns ist, stehe zum Zeichen des Protests auf.«²¹ Einige Kinobesucherinnen und -besucher erhoben sich. Alarmsirenen wurden eingeschaltet, und die Miliz besetzte den Kinosaal. Das war unerhört. Die Premiere

¹⁹ Aus unterschiedlichen Gründen, die den Stoff, die Ästhetik, die Produktion und Distribution der »Schatten« betrafen, wurde der Film mit der ukrainischen nationalen Idee assoziiert. Einerseits war diese Konstellation auf den Autor der literarischen Vorlage, Mychajlo Kozjubynskij, zurückzuführen, der sich seinerzeit für die Förderung der ukrainischen Sprache und Kultur einsetzte und in diesem Sinne als eine bedeutende Figur für die Dissidentenbewegung fungierte. Eine zentrale Rolle bei der Politisierung des Films spielte jedoch die Hinwendung zur Kultur der Huzulen (vgl. die Fußnote 34) und die Verwendung im Film des huzulischen Dialekts ohne die zu jener Zeit übliche russische Synchronisierung, was in der kulturellen Situation in der UdSSR der 1960er Jahre nicht nur als filmästhetische Entscheidung, sondern auch als politischer Akt aufgefasst werden kann.

²⁰ Iwan Dsjuba (1931*) ist Autor des bekannten, einige Monate nach der Premiere der »Schatten vergessener Ahnen« anlässlich der Verhaftung der ukrainischen Intellektuellen verfassten Pamphlets »Internationalisierung oder Russifizierung?«, des damaligen Bestsellers des Selbstverlags (vgl. Brjuchowezka (2012, 41f)).

²¹ Brjuchowezka (2012, 41).

und der Film wurden zum politischen Skandal.²² Dessen Folgen waren Kündigungen und Verhaftungen der Protestierenden sowie weiterer ukrainischer Intellektuellen; ferner führten sie zu einer schärferen Filmzensur und zum späteren Drehverbot für Sergej Paradschanow.

Obschon nicht verboten, verschwand der Film »Schatten vergessener Ahnen« so gut wie vollständig aus den einheimischen Kinosälen und wurde hauptsächlich auf Filmfestivals im Ausland gezeigt (und dabei mehrfach ausgezeichnet). Spätere Produktionen des ukrainischen poetischen Kinos traf ein ähnliches Schicksal. Mehrere Jahre später äußerte sich Paradschanow zu diesem verhängnisvollen Zusammenhang zwischen dem Kino und der Nationalitätenpolitik in der UdSSR ironisch: Ich bin ein Armenier, der in Georgien geboren wurde und wegen des ukrainischen Nationalismus im russischen Gefängnis saß.²³

4 Film und Propaganda

Die sowjetische Zensur war zur Zeit der Erscheinung des Films »Schatten vergessener Ahnen« ein bekannt-berüchtigtes Phänomen. Sie betraf alle Sparten der Kunstproduktion, wobei der Film in der sowjetischen Hierarchie der Künste eine Sonderstellung genoss. Als leitender Ansatz galten hier die für die gesamte Sowjetära geltenden Worte Wladimir Lenins: »Von allen Künsten ist für uns die Filmkunst die wichtigste«²⁴. Gleichwohl betraf dieser Leitgedanke nicht das ästhetische Potenzial des Films, sondern sein Potenzial als Mittel der Agitation und Propaganda. Denn besonders in den Anfängen des sowjetischen Staates, in dem ein beträchtlicher Teil der Bevölkerung Analphabeten waren, versprach man sich vom Medium Film eine besondere Wirkung auf die breiten Massen.²⁵ Der Film wurde in der Sowjetunion als Massenkunst und als kollektives Produkt verstanden. Insbesondere zu Beginn der sowjetischen Filmgeschichte sollte – entsprechend der Ideologie des revolutionären Umsturzes – die »niedere«, periphere Filmkunst zur »hohen«, zentralen

²² Vgl. Brjuchowezka (2012, 41).

²³ Vgl. Alexander-Garrett (2020).

²⁴ Vgl. Engel (1999, 17).

²⁵ Vgl. Engel (1999, 17).

Kunst etabliert werden.²⁶ Dieses ideologische Programm wurde auch in den 1960er Jahren vom Staat unterstützt und gesteuert.²⁷

Politisch war diese Zeit in der Sowjetunion v. a. durch den 1956 in Moskau abgehaltenen und in den 1960er Jahren nachhallenden XX. Parteitag der Kommunistischen Partei geprägt, auf dem der damalige Generalsekretär Nikita Chruschtschow zum ersten Mal öffentlich Stalins Herrschaft als eine Zeit des Massenterrors und der Geschichtsfälschung verurteilte. Die durch dieses Bekenntnis ausgelösten – wenn auch zögerlichen und subversiven – Änderungen im politischen wie im kulturellen Bereich, sind in die Geschichte unter dem Namen »Tauwetter«²⁸ eingegangen. Die zwielichtige Tauwetterperiode zeichnete sich dadurch aus, dass »[d]er politische Terror [...] verschwunden [war], nicht aber die politischen Repressionen, die nun nicht mehr die Massen betrafen, sondern die sich formierende Opposition, Dissidenten und Künstler.«²⁹

²⁶ Vgl. Engel (1999, 20).

²⁷ Aufgrund des aufklärerischen, agitatorischen Auftrags des Films spielte seine dokumentarische Qualität, bspw. und besonders in frühen sowjetischen Kinochroniken und Wochenschauen, eine besondere Rolle. Die Vorliebe für das Dokumentarische in der Sowjetunion verhalf dieser Filmgattung zu rascheren technischen Entwicklungen und ästhetischen Innovationen. Das Dokumentarische sollte das unvoreingenommene Publikum in die Position der Zeugenschaft, mitunter der Sensation, versetzen (vgl. Engel (1999, 19)). In Bezug auf die 1960–1970er Jahre darf man nicht vergessen, dass sie eine der produktivsten und innovativsten (Wende-)Zeiten in der Geschichte des Dokumentarfilms und des Dokumentarischen war: Der in den 1940er Jahren entstandene italienische Neorealismus und die sich in den 1950–1960er Jahren in Frankreich formierte *nouvelle vague* übten zu jener Zeit noch eine nachhaltige Wirkung aus. Die 1950er Jahre waren die Geburtsstunde des *free cinema* in Großbritannien. In den 1960er Jahren blühten die *cinéma vérité* in Frankreich und die *direct cinema* in den USA auf. Diese prägenden Filmepochen und Filmströmungen setzten sich für die »Errettung der äußeren Wirklichkeit« (vgl. Kracauer (1985)) ein, bewegten sich oft zwischen dem Dokumentarischen und Poetischen und übten Einfluss unter anderem auf Sergej Paradjanow und seinen Film »Schatten vergessener Ahnen« aus. Auch grundsätzlich konnten sich die Obrigkeiten in der UdSSR mit einer dokumentarischen Basis des Poetischen eher abfinden: Das Dokumentarische wurde somit zur Grundlage des Poetischen in der sowjetischen Kinematografie der 1960er Jahre (vgl. Woll (2000, 197)).

²⁸ Die Bezeichnung wurde dem Titel des Romans »Tauwetter« (1956) des Schriftstellers und Journalisten Ilja Ehrenburg entnommen. Zu Tauwetter-Filmen vgl. Brunner (2012c); speziell zum ukrainisch-sowjetischen Kino der Tauwetter-Periode vgl. First (2015).

²⁹ Engel (1999, 109).

Die Belebung der Filmproduktion stand in den 1960er Jahren ebenso unter dem Zeichen der Zwiespältigkeit und Unberechenbarkeit. Das Medium Film und die nationalen Kinematografien emanzipierten sich zunehmend – insbesondere unter dem Einfluss der jungen Generation der Künstlerinnen und Künstler, die versucht hat, in den etablierten, sozialistisch-realistischen Filmbetrieb neue Themen und formale Lösungen einzubringen. Speziell die ukrainische Filmschule setzte die Tradition des Poetischen fort, wie sie der Vorreiter des ukrainischen poetischen Kinos Oleksandr Dowschenko (1894–1956) in den 1920–1930er Jahren eingeleitet und geprägt hat. Doch auch wenn die zweitrangige Bedeutung der nationalen Filmschulen in der Sowjetunion »eine größere künstlerische Selbständigkeit [erlaubte], die etwa die Entwicklung der poetischen Schule in der Ukraine [...] ermöglichte«³⁰, wurde den Experimenten mit nationalem Kolorit ein jähes Ende bereitet: Noch vor der Absetzung Chruschtschows wurden die ersten Filme dieser Welle scharf kritisiert und später verboten.³¹ »Derart rapide technische, organisatorische, künstlerische und menschliche Umbrüche erlebte der sowjetische Film in keinem anderen Abschnitt seiner Geschichte.«³²

Genau in diesen, durch Hoffnung und Enttäuschung gekennzeichneten Abschnitt der sowjetischen Filmgeschichte und des poetischen Kinos schrieb sich der bereits nach der Entmachtung Chruschtschows entstandene Film »Schatten vergessener Ahnen« von Sergej Paradschanow ein: Der Film wurde als unverständlich und formalistisch gebrandmarkt, seine Handlung für nicht nachvollziehbar erklärt – wie das Zitat aus einem öffentlichen Zuschauerbrief deutlich macht: Im Brief beschwert sich ein Ingenieur aus Dnipropetrowsk über das ukrainische Flair des Films und seine Verfassung nach der Filmvorführung:

»Ich bin ein gewöhnlicher Filmzuschauer [...], und wenn Sie wissen wollen, was mir während der Vorführung der ›Schatten ferner [sic!] Ahnen‹ passiert ist, nehmen Sie eine Schüssel mit dem guten ukrainischen Borschtsch, schütten Sie ein halbes Kilo Honig hinein und versuchen Sie ihn innerhalb einer halben Stunde zu essen... Das würde den Zustand meines Gehirns während des nächsten Tages beschreiben...«³³

³⁰ Engel (1999, 167).

³¹ Vgl. Engel (1999, 112).

³² Engel (1999, 114).

³³ First (2008, 194).

5 Materialitäten und Faktur

»Schatten vergessener Ahnen« wurden vornehmlich in den Karpaten – in der Umgebung, in der die Handlung der Novelle spielt –, und nicht in einem Filmstudio, gedreht. Im Film sucht man allerdings vergeblich nach den typischen, ›touristischen‹ Karpatenbildern. Totalaufnahmen fehlen, die Landschaften werden in Fragmenten und *en détail* dargeboten und unterbrechen das herkömmliche Narrativ.

Authentische Kostüme, Gegenstände materieller Kultur, Bräuche, Lieder und der Dialekt der in den Karpaten ansässigen Ethnie Huzulen³⁴ finden im Film reichlich Anwendung. Sie korrespondieren vorzüglich mit dem Schauspiel der Laiendarstellerinnen und -darsteller, die zu den Dreharbeiten, zur Vertonung und für die musikalische Umrahmung des Films herangezogen wurden. Paradschanow nutzte das Traditionsgut der Huzulen im Film auf eine vorbildliche Art und Weise. Und während die Filmkommission den Regisseur »vor einer übermäßigen Begeisterung für die Ethnografie«³⁵ ›warnte‹ und seine ›Verliebtheit‹ in das Material

³⁴ Huzulen ist eine in den ukrainischen Karpaten ansässige ethnische Gruppe. Die Huzulen unterscheiden sich von anderen ethnischen Gruppen in den Karpaten durch den huzulischen Dialekt, traditionsreiche Folklore, Musik und Tänze wie ihre bunten, reich verzierten Volkstrachten. Sie sind bekannt für ihre kunstvollen Holzschnitzereien, Keramik, Gegenstände aus Leder, Teppiche, Textilien, Stickereien, Glasperlenschmuck, Ostereier und Holzarchitektur (vgl. Pavliuc u. a. (1989)). Die Begeisterung für die huzulische Kultur (nicht nur in der ukrainischen Kunst) war motiviert durch die Vorstellung von Huzulen als von dem vom Nihilismus und von der Technisierung unberührten Hirtenvolk. Für die ukrainische nationale Idee in der UdSSR war vor allem der Umstand von Bedeutung, dass Huzulen bis in die 1940er Jahre hinein der Russifizierung zu entkommen vermochten und in dieser Hinsicht zur Inspirationsquelle für nationale, künstlerische und politische Wiedergeburt avancierten (vgl. Bakula (2001, 252)). Bohdan Nebesio vermerkt zu Recht: »Hutsuls lived in a world that was perceived as exotic by any outsider. Paradzhanov's greatest achievement in *Shadows* was the cinematic recreation of this exotic world by threading a delicate line between myth and reality without falling into a trap of repeating a cliché.« (Nebesio (2000, 36)).

³⁵ Korohodskij und Schtscherbatiuk (1994, 77).

bemängelte,³⁶ wurde gleichzeitig Paradschanows »Tiefe in der Empfindung der Faktur«³⁷ gepriesen: »Einerseits ist der Film [...] geerdet, andererseits ist er beflügelt. Und man versteht nicht, wie das zusammengeht.«³⁸

Die Faszination für die ›Faktur der Gegenstände‹ war ein Wahrzeichen der 1960er Jahre. Der Regisseur Andrej Kontschalowskij erinnert sich an jene Zeit:

»Unser erster und wichtigster Wunsch war, zur Wahrheit der Faktur zu gelangen.«
 »Uns bewegten Risse im Asphalt, abblättrender Putz, wir strebten danach, dass der Zuschauer die Schminke in den Gesichtern nicht merkt und den Dreck unter den Nägeln der Helden sieht. [...] Die Art und Weise, wie der Film aussah, machte ihn bereits zu einem herausragenden Kunstwerk. Alles andere (Sprache, Philosophie, emotionaler Gehalt) wurde hinzugefügt. Natürlich war das auch vorhanden, vor allem aber die Faktur. Das war auffallend anders als das übliche sowjetische Kino!«³⁹
 Denn »[d]er Schock kam davon, wie dicht die Realität aus der Leinwand hervortrat, und die Realität konnte gar nicht anders als absolut anti-sowjetisch sein, und sei es nur, weil die sowjetische Ideologie nichts mit dem realen Leben zu tun hatte, und das reale Leben nichts mit der sowjetischen Ideologie. Der Bruch zwischen ihnen war schockierend. Von diesem Standpunkt aus betrachtet, traten die Künstler der Sechziger exakt in Sachen Faktur in die Konfrontation mit den Obrigkeiten ein.«⁴⁰

*

In einem seiner Interviews sagte Paradschanow: »Meine Begeisterung für alte Dinge ist kein Hobby, sie ist meine ästhetische Grundhaltung.«⁴¹ Und der Schriftsteller Iwan Dratsch attestierte Paradschanow eine »phänomenale Kenntnis der Faktur der Welt« und das Gefühl dessen, dass

³⁶ Vgl. Korohodskij und Schtscherbatiuk (1994, 87).

³⁷ Der Begriff der Faktur wird im vorliegenden Beitrag in seiner formalistischen Auffassung verwendet, in der er als Schlüsselbegriff der künstlerischen Avantgarde fungiert und »die autonome Ästhetik sensorischer Qualitäten und materialer Spuren« bezeichnet. »Faktoren wirken als Verfremdung transparenter Inhaltlichkeit, als Erschwerung der Wahrnehmung und Entblößung des Gemachtseins von Kunst.« In der Übertragung auf den Film büßt der Begriff Faktur an seiner physisch-materiellen, produktionsästhetischen Fundierung gewissermaßen ein. Eine rezeptionsästhetische Faktur als sensorische Qualität der Filmform bleibt jedoch erhalten (vgl. Beilenhoff (2011)). Im Formalismus der 1920er Jahre wurde die Faktur, ganz allgemein als ‚Materialorientiertheit‘, in ihrer antiillusionistischen, antifiktionalen Dimension aufgefasst (vgl. Hansen-Löve (2006, 66)).

³⁸ Korohodskij und Schtscherbatiuk (1994, 90).

³⁹ Kontschalowskij (2004).

⁴⁰ Kontschalowskij (2004).

⁴¹ Steffen (2013, 4).

»die Welt aus all dem besteht, was man anfassen kann.«⁴² Als passionierter Antiquitätensammler war Sergej Paradschanow vom Reichtum an authentischen Objekten und Fakturen in der von der Sowjetisierung und Russifizierung beinahe unberührten Peripherie des Landes zweifellos fasziniert und nutzte dieses Material für die Realisierung seiner Filmidee. Paradschanows Leidenschaft für Antiquitäten, Kunstgegenstände, Objekte (Möbel, Lampen, Bilderrahmen, Geschirr, Vasen, Teppiche, Hüte, Schmuck) geht auf seine Kindheit zurück, in der er als Sohn eines Antiquitätenhändlers mit unterschiedlichen eigentümlichen Gegenständen umgeben war. Diese ›barocke‹ Kindheit materialisierte sich später in Paradschanows Collagen, die mit seinen filmischen Verfahren und *tableaux-vivants*-artigen, statischen Einstellungen korrespondieren und in denen es mehr Filmisches gibt, als in vielen echten Filmen.⁴³ Die meisten Collagen, die der Filmemacher ›komprimierte Filme‹ nannte,⁴⁴ entstanden während der Zeit der Verhaftung und des Drehverbots. Er experimentierte mit ihnen jedoch bereits in den 1950er Jahren und benutzte sie im Prozess der Entstehung seiner Filme.⁴⁵ In ihnen materialisierte sich der Geist Paradschanows.⁴⁶

In »Schatten vergessener Ahnen« kommt die Faktur nicht nur durch taktile materielle Objekte zum Vorschein, sondern auch durch Sprache, Töne und Musik.

6 Der poetische Film

Fakturen und Materialitäten sind tragende Elemente der Ästhetik poetischer Filme. Sie treten in Konkurrenz mit dem filmischen Plot und bauen ihr eigenes Narrativ auf. Sie lassen jene beunruhigenden ›dichten Realitäten‹ aus der Leinwand hervortreten, die im ideologischen Kontext zugleich spannend und bedrohlich wirken können. Denn die Zuwendung zu Materialitäten, Dingen markiert oft, und besonders in Umbruchszeiten, den Wandel grundlegender kultureller Konstanten und den Wunsch

⁴² Dratsch (2001, 354).

⁴³ Vgl. Shirman (2008, 12).

⁴⁴ Vgl. Akopjan (2016, 28).

⁴⁵ Vgl. Steffen (2013, 194).

⁴⁶ Vgl. Sarkisjan (2013, 4).

nach der Befreiung von alten Traditionen und Kanons.⁴⁷ Materialitäten und Fakturen verbinden die filmischen Bilder auf eine andere, lyrische Art und Weise. Derartige lyrische Verbindung – als »Geometrizität« bzw. »Geometrisierung der Verfahren«⁴⁸, als »Vorherrschaft technisch-formaler Momente [...] über semantische«⁴⁹ und als Auflösung der Komposition⁵⁰ – betonte der russische Formalist Wiktor Schklowskij, als er das »Kino der Poesie« dem »Kino der Prosa« gegenüberstellte.

Schklowskij's Weggefährte, der Sprachwissenschaftler und Strukturalist Roman Jakobson, untersuchte dieses »geometrische« Prinzip aus der linguistischen Perspektive, definierte es als »poetische Funktion der Sprache« und beschrieb sie als Projektion des Prinzips »der Äquivalenz von der Achse der Selektion auf die Achse der Kombination«⁵¹, bzw. von der Achse des Paradigmas auf die Achse des Syntagmas.

Die US-amerikanische Avantgarde-Filmmacherin Maya Deren adaptierte Jakobsons Modell – als »poetische Struktur« bzw. als »poetisches Konstrukt« – sehr produktiv für den poetischen Film und legte es wie folgt aus:

»[T]he poetic construct arises from the fact [...], that it is a ›vertical‹ investigation of a situation, in that it probes the ramifications of the moment, and is concerned with its qualities and its depth. [...] A poem [...] creates visible or auditory forms for something that is invisible, which is the feeling, or the emotion, or the metaphysical content of the movement. Now it also may include action, but its attack is what I would call the ›vertical‹ attack«⁵².

⁴⁷ Vgl. Kukuj (2010, 11). Insbesondere in Anbetracht der Normen des sozialistischen Realismus in der UdSSR kann man von der emanzipatorischen Dimension der Logik des poetischen Films in der Tauwetterperiode sprechen (vgl. Gradinari (2016, 160)). Sie ermöglicht »die Mehrdeutigkeit politischer Aussagen« (Gradinari (2016, 171)) und bezieht sich bspw. auf die inhaltliche Fokussierung auf das Apolitische und Archaische sowie auf das Interesse an existentiellen Themen – wie Liebe, Glaube, Einsamkeit, Ewigkeit (vgl. Gradinari (2016, 167)) –, die jedoch sehr wohl als politischer Widerstand und als Suche nach der »Wahrheit jenseits der Ideologie« (Gradinari (2016, 166)) sowie als Konterpart zu »der ideologischen Korrumpierung der Kunstwerke« in der Sowjetunion zu verstehen sind (vgl. Gradinari (2016, 167)).

⁴⁸ Šklowskij (2005, 131).

⁴⁹ Šklowskij (2005, 133).

⁵⁰ Vgl. Šklowskij (2005, 133).

⁵¹ Jakobson (1979, 94).

⁵² Deren (2000, 174).

»Whereas, in what is called the ›horizontal‹ development, the logic is a logic of actions. In a ›vertical‹ development, it is a logic of a central emotion or idea that attracts to itself even disparate images which contain that central core, which they have in common.«⁵³

Derens poetische Offenbarung des Moments bringt die Handlung (des Films) zum Stillstand,⁵⁴ wobei ›horizontale‹ (prosaisch-dramaturgische) und ›vertikale‹ (poetische oder lyrische) Strukturen im Film koexistieren und – ihrer Gewichtigkeit nach – im unterschiedlichen Ausmaß kombinierbar sein können.⁵⁵

Die Momente des Stillstands, des Innehaltens im Film entdeckte bei der Betrachtung der Fotogramme der Filme Sergej Eisensteins auch Roland Barthes. In seiner ›vertikalen Lektüre‹ und der ›poetischen Erfassung‹⁵⁶ der Eisensteinschen Filmwerke identifizierte Barthes den sog. »stumpfen« oder »dritten« Sinn, den er aus semiotischer Perspektive »ein Signifikant ohne Signifikat«⁵⁷, als »die Gegenerzählung schlechthin«⁵⁸ bezeichnete: »[V]erstreut, umkehrbar, an seiner eigenen Dauer haftend«, kann der dritte Sinn, »(wenn man ihm folgt) nur einen ganz anderen Aufbau als den der Einstellungen, Sequenzen und Syntagmen (ob technisch oder narrativ) begründen: einen beispiellosen, widerlogischen und dennoch einen ›wahren‹ Aufbau.«⁵⁹ In seiner »weder diegetische[n] noch traumhafte[n] Zeitlichkeit« bringe er, nach Barthes, »einen anderen Film«⁶⁰ hervor; der dritte Sinn zerstört nicht, sondern subvertiert die Erzählung.⁶¹ Die Anwesenheit des »dritten« oder des »stumpfen« Sinns strukturiert das filmische Werk tiefgreifend um:

»Die Geschichte (die Diegese) ist nicht mehr bloß ein starkes System (ein tausendjähriges narratives System), sondern auch und widersprüchlicherweise [...] jene Konfiguration, jene Szene, deren falsche Grenzen das permutative Spiel des Signifikanten vervielfachen; sie ist jene breite Bahn, die nun, zum Unterschied, zu einer vertikalen Lektüre [...] zwingt; sie ist jene falsche Ordnung, die es gestattet, die reine

⁵³ Deren (2000, 178).

⁵⁴ Vgl. Deren (2000, 185).

⁵⁵ Vgl. Deren (2000, 174f).

⁵⁶ Barthes (1990, 49).

⁵⁷ Barthes (1990, 60).

⁵⁸ Barthes (1990, 61).

⁵⁹ Barthes (1990, 61f).

⁶⁰ Barthes (1990, 62).

⁶¹ Vgl. Barthes (1990, 62).

Serie [...] zu drehen [...] und eine Strukturierung zu erzielen, die *von innen her ausrinnt*.«⁶²

Der dritte Sinn »[strukturiert] den Film *anders*, ohne die Geschichte zu untergraben [...]; somit tritt das ›Filmische‹ letztlich vielleicht auf seiner Ebene, und nur auf seiner, hervor.«⁶³ »Denn das Filmische unterscheidet sich vom Film: Das Filmische ist ebenso weit vom Film entfernt wie das Romanhafte vom Roman«⁶⁴.

Der »stumpfe« oder der »dritte« Sinn und seine »signifikanten Beiläufigkeiten«⁶⁵ können sich unter anderem in Kleidung, Schminke, Frisur, Farben, Geräuschen oder Tönen erkennbar machen.

7 Materialitäten des Poetischen in den »Schatten«

Diese und andere Materialitäten machen einen signifikanten Anteil der ›vertikalen‹, lyrischen, subversiven Lektüre der »Schatten vergessener Ahnen« aus. In ihrer Statik, Tiefe, Prägnanz und Beharrlichkeit unterbrechen sie den diegetischen Fluss im Film und ziehen die Aufmerksamkeit auf sich. Ohne den Bezug zum Filmplot zu verlieren, erlangen sie an Selbständigkeit und beteiligen sich an der Konstruktion eines zweiten, ›vertikalen‹ Narrativs, das den Zuschauerinnen und Zuschauern die filmische (und außerfilmische) Welt durch mehrere Sinneskanäle nahebringt. Sie kreieren die Aura der Glaubwürdigkeit und Wahrhaftigkeit in zweierlei Hinsicht: Zum einen läuft die intensive Einbindung der Materialitäten und Fakturen im Film ins Dokumentarische hinaus und untermauert die Authentizität der Diegese bzw. des ›horizontalen‹ Filmnarrativs. Zum anderen legen Materialitäten – durch Autoreflexion – ihre inszenatorische Funktion offen und zeigen – in einem zweiten, subversiven Narrativ –, wie der Film gemacht ist. In dieser zweiten Funktion etablieren visuelle und auditive Materialitäten einen eigenständigen (filmischen) Raum und eine eigenständige (filmische) Zeit. Sie sind dermaßen intensiv, dass Sergej Paradschanow zu einer mehrfachen ›Lektüre‹ des Films aufforderte, um zum Filmplot zu gelangen:

»Im Film gibt es keine Exotik. Um sich dessen zu vergewissern, müssen Sie sich den Film wenigstens sechs Mal anschauen. Dann gewöhnen Sie sich an die Kulisse

⁶² Barthes (1990, 62f).

⁶³ Barthes (1990, 63).

⁶⁴ Barthes (1990, 64).

⁶⁵ Barthes (1990, 48).

– an Kostüme, Gegenstände, Lieder – sie werden Sie nicht mehr zum Staunen bringen [...], dann werden Sie imstande sein, sie nicht mehr ›wahrzunehmen‹, und Sie werden verstehen, dass das Wichtigste im Film die menschlichen Leidenschaften sind.«⁶⁶

Die Subversivität und die dokumentarische Qualität der Materialitäten kommt insbesondere im Filmabschnitt »Die Alm«⁶⁷ zum Vorschein (s. Abb. 3–5). Mit einer ethnografischen, beinahe wissenschaftlichen Haltung erfasst die Kamera die geografischen und geologischen Besonderheiten der Gegend und des Bodens und geht dem Alltag und der Arbeit der Hirten auf der Alm nach. Natur- und Kulturobjekte werden in Großaufnahmen und in der Präzision ihrer Faktur gezeigt: Böden, Gewässer und Moose, Bäume und Baumrinden, Holz, Mais und seine Verarbeitung, Käse und seine Herstellung. Diese Objekte werden in längeren Einstellungen, sehr ausführlich, oft ton- und kommentarlos oder durch anmutende Alltagsstöne und -geräusche begleitet gezeigt. Diese Materialitäten fügen sich zu einem zunächst unaufdringlichen, jedoch beharrlichen, ins Detail gehenden, vertrauenswürdigen Narrativ zusammen, das sich als Goffmanscher machtvoller »Rahmen«⁶⁸ entlarvt. In diesem Rahmen scheint die Geschichte der Protagonistinnen und Protagonisten fast zufällig, vorübergehend oder nur eine von vielen zu sein. Was im Gedächtnis bleibt, ist die Dichte und die Beständigkeit der Gegenstände, Oberflächen, Farben, Töne, Klänge, Rhythmen des Dialekts, Gräser, Bäume oder Landschaftsfragmente. In ihrer greifbaren Nähe erden sie die beflügelte Liebesgeschichte.

Materialitäten und Fakturen rücken allzu oft in den Vordergrund, um nicht wahrgenommen zu werden. Bäume, Büsche, Gräser, Zäune, Wände, Dächer, Holzwege, Truhen, Heilige Schriften, Tür- oder Fensterrahmen verdecken oder verstecken Menschengestalten und drängen sie

⁶⁶ Pohribna (1971, 136).

⁶⁷ Der Film »Schatten vergessener Ahnen« ist – durch Zwischentitel und kurze Resümees – in zwölf Abschnitte gegliedert, die in der literarischen Vorlage nicht vorhanden sind. Zum einen verweist eine solche Gliederung auf die Ästhetik des Stummfilms. Zum anderen diene sie der von den staatlichen Filmbehörden geforderten klaren Darstellung des Plots. Denn filmische Zeit und Raum sind in den »Schatten« genauso real wie abstrakt, und die Handlung bewegt sich zwischen konkreten geografischen (Dreh-)Orten und einem zeitlosen, mythischen Raum.

⁶⁸ Vgl. die Rahmen-Analyse nach Erving Goffman (Goffman (1977)); hier wird insbesondere die Beteiligung der Objekte an der Konstruktion der Rahmen gemeint.

in den Hintergrund (s. Abb. 6–8). Häufig verhüllen diese Objekte absichtlich die eigentliche Dramaturgie des Plots. Die Kamera wird dabei zu einer voyeuristischen Mitspielerin und vermeintlich zufälligen Beobachterin des Geschehens; auf diese Weise wird die Nicht-Inszeniertheit der Handlung suggeriert.

Doch parallel zu ihrer dokumentarischen Funktion legen Materialitäten, und insbesondere allerlei Rahmen, die Konstellation des Inszenierten, des Gemachten offen. Besonders trifft dies auf die zweite Filmhälfte zu. Die inszenatorische Autoreflexion der Objekte wird oft dadurch erreicht, dass sie, wie auf einer Guckkastenbühne, vorgeführt werden. Auch hier handelt es sich meistens um längere, statische Einstellungen, die den *tableaux vivants* gleichen und einander in einem langsamen, gleichmäßigen Rhythmus ablösen.⁶⁹ Öfter ergeben die zur Schau gestellten Objekte innerhalb einer Einstellung kein einheitliches, harmonisches Bild. Sie scheinen sich weder aufeinander noch auf die Protagonistinnen und Protagonisten zu beziehen, wirken dekorativ, übertrieben und künstlich nachgestellt (s. Abb. 9–11). Es sind Wände, Tische, Küchenutensilien, Einrichtungsgegenstände, Kleidung, (Musik-)Instrumente, Baumstämme oder Äste. Die rot verfärbten Baumzweige im Abschnitt über Iwans Tod sowie Schminke, Kostüme und Masken in den Weihnachtsszenen treiben die autoreflexive, inszenatorische Funktion der Materialitäten in den »Schatten« auf die Spitze. Sie wird durch die offensichtlich theatralen Posen, die Mimik und Gestik der Protagonistinnen und Protagonisten verstärkt zur Geltung gebracht.

Ein ähnliches subversives Spiel der Materialitäten ereignet sich auf der auditiven Ebene. Durch Alltagsgespräche im huzulischen Dialekt wird auch hier zunächst der Authentizität, der ›Faktur‹ des sprachlichen Ausdrucks eine besondere Bedeutung beigemessen; und die von den einheimischen Laiendarstellerinnen und -darstellern im Dialekt gesprochenen Passagen erlangen einen dokumentarischen Wert. Das eindrücklichste Beispiel hierfür findet sich in dem formal am kühnsten gestalteten

⁶⁹ Der Film »Schatten vergessener Ahnen« stellt eine gemeinsame Arbeit des Regisseurs Sergej Paradschanow und des Kameramanns Jurij Illjenko dar. Die Zusammenarbeit der beiden Künstler war nicht konfliktfrei. Diese produktive Spannung brachte allerdings ein großartiges filmisches Resultat hervor. Denn die Verbindung von Illjenkos äußerst dynamischer, hektischer Kameraarbeit und von Paradschanows filmischen *tableaux vivants* ist einzigartig und kommt sonst in keinem der Filme weder bei Paradschanow noch bei Illjenko vor.

Filmabschnitt »Einsamkeit«, in dem die im Dialekt geführten Gespräche als Klatsch im Off-Ton stilisiert werden. Ihre Authentizität wird durch die schwarz-weiße, sachlich wirkende Visualität der Szenen von Iwans Herumirren intensiviert. Doch plötzlich mündet diese auditive Collage aus Erinnerungen an Iwans früheres Leben, Berichten über jüngste Begegnungen mit ihm und zu seinem aktuellen Zustand sowie aus wissenschaftlichen Prognosen zum Klimawandel in eine lyrische, auktoriale, durch die Hirtenflötenmusik begleitete Klage über Iwans Schicksal mit den für die fiktiven Genres typischen Interjektionen und rhetorischen Fragen. Sie mahnt an, dass es sich doch um eine fiktive (Film-)Geschichte handelt. Sie desavouiert das kurz davor suggerierte dokumentarische Setting und legt filmische und narrative Verfahren offen.

Pier Paolo Pasolini würde über die »Schatten vergessener Ahnen« vermutlich sagen, es handle sich um zwei Filme: um einen Film, in dem der Regisseur durch seine Protagonistinnen und Protagonisten spricht; und um einen anderen, absolut freien, subjektiven Film, den der Filmautor auch ohne das Alibi der Protagonistinnen und Protagonisten gemacht hätte.⁷⁰ Dieser zweite, in vielerlei Hinsicht statische, Film des Paradschanow-Collagisten und -Antiquitätensammlers, wäre vielleicht ein Film über die Dichte, Schwere und Zeitlosigkeit der Materialitäten, neben denen sich menschliche Geschichten und Leidenschaften nur beiläufig tummeln, abspielen und wiederholen. Vielleicht machen sie in den »Schatten« das Filmische schlechthin aus.

8 Schluss

Diese Überlegung führt ein weiteres Mal zur Einsicht, dass der Poetik der Materialitäten in Paradschanows Film »Schatten vergessener Ahnen« eine besondere Bedeutung zukommt. In ihrer dokumentarischen Dimension bringt sie eine »versiegelte«, von Verboten gekennzeichnete Zeit zur Sprache: die der Objekte, Landschaften, Kulturen und Epochen. Mit ihrem subversiven Narrativ und ihrem autoreflexiven Auftrag untergräbt sie die Vorstellung vom Film als bloßer Unterhaltung oder geradliniger Propaganda – zumindest für die Zeit des sozialistischen Realismus in der Sowjetunion.

⁷⁰ Vgl. Pasolini (1977, 72f).

In Sachen Materialitäten und Fakturen geht Paradschanows Film weiter als es Andrej Kontschalowskij in seiner Reminiszenz an das sowjetische Kino der 1960er Jahre beschreibt: Nicht nur lässt der Filmemacher ›dichte Realitäten‹ aus der Leinwand hervortreten, sondern zeigt, wie diese Realitäten inszeniert und gemacht werden – ein (film-)ästhetisch wie (bildungs-)politisch kühnes und gefährliches Unterfangen für Ideologien und Lehrpläne, die auf die einzig ›richtige‹, vorgegebene Realität fixiert sind.

Literatur und Filmverzeichnis

- Akorjan, Lilit A. – Акопян, Лилит А. (2005): Особенности киноязыка Сергея Параджанова [Die Besonderheiten der Filmsprache Sergej Paradschanows]. Выпускная квалификационная работа. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет. Verfügbar unter https://dspace.spbu.ru/bitstream/11701/5056/1/Osobennosti_kinoyazyka_Sergeya_Paradzhanova.docx [03.11.2021].
- Alexander-Garrett, Layla – Александер-Гарретт, Лейла (2020): »Красота – моя болезнь«. Ко дню рождения Сергея Параджанова [»Schönheit ist meine Krankheit«. Zum Geburtstag von Sergej Paradschanow]. In: *Журнал »Чайка«*. *Seagull magazine*. 9. Januar. Verfügbar unter <https://www.chayka.org/node/10489> [03.11.2021].
- Bakula, Boguslav – Бакула, Богуслав (2001): Українське кіно і тоталітаризм. »Тіні забутих предків« Сергія Параджанова [Ukrainisches Kino und Totalitarismus. Serhij Paradschanows »Schatten vergessener Ahnen«]. In: *Поетичне кіно: Заборонена школа* [*Poetisches Kino: Die verbotene Schule*], hg. v. Laryssa Brjuchowezka, 250–260. Київ: АртЕк.
- Barthes, Roland (1990): Der dritte Sinn. Forschungsnotizen über einige Fotogramme S. M. Eisensteins. In: *Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn. Kritische Essays III*, hg. v. Roland Barthes, 47–66. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bazin, André (1993): Für ein unreines Kino – Plädoyer für die Adaption. In: *Literaturverfilmung*, hg. v. Wolfgang Gast, 32–39. Bamberg: C.C. Buchner.
- Beilenhoff, Wolfgang (2011): Faktur. In: *Lexikon der Filmbegriffe*, hg. v. Jürgen Wulff. Verfügbar unter <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/f:faktur-3258> [03.11.2021].
- Benjamin, Walter (1980): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit (Dritte Fassung). In: *Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften*. Bd. 1, Teil 2., hg. v. Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, 471–508. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Borschtschewskij, Wassyl M. u. a. (Hg.) – Борщевський, Василь М. та ін. (ред.) (1992): Українська література. Підручник для 10 класу середньої школи [Ukrainische Literatur. Lehrbuch für die 10. Klasse der Mittelschule]. Київ: Освіта.
- Brjuchowezka, Laryssa (Hg.) – Брюховецька, Лариса (ред.) (2001): Поетичне кіно: Заборонена школа. [Poetisches Kino: Die verbotene Schule]. Київ: АртЕк.
- Brjuchowezka, Olha – Брюховецька, Ольга (2002): До питання »поетичного кіно« [Zur Frage des »poetischen Kinos«]. In: *Світова кінокласика [Weltkinoklassik]*, hg. v. Laryssa Brjuchowezka, 103–117. Київ: Задруга.
- Brjuchowezka, Olha – Брюховецька, Ольга (2012): Українське поетичне кіно в контексті національного питання в СРСР [Ukrainisches poetisches Kino im Kontext der nationalen Frage in der UdSSR]. In: *Наукові записки НаУКМА. Т. 127: Теорія та історія культури [Wissenschaftliche Schriften der NaUKMA. Bd. 127: Kulturtheorie und -geschichte]*, 40–45. Verfügbar unter http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3578/Briukhovetska_Ukrainske_poetychne_kino.pdf?sequence=1&isAllowed=y [03.11.2021].
- Brunner, Philipp (2012a): Poetischer Film. In: *Lexikon der Filmbegriffe*, hg. v. Jürgen Wulff. Verfügbar unter <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/p:poetischerfilm-3049> [03.11.2021].
- Brunner, Philipp (2012b): Sozialistischer Realismus. In: *Lexikon der Filmbegriffe*, hg. v. Jürgen Wulff. Verfügbar unter <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/s:sozialistischerrealismus-5579> [03.11.2021].
- Brunner, Philipp (2012c): Tauwetter-Filme. In: *Lexikon der Filmbegriffe*, hg. v. Jürgen Wulff. Verfügbar unter <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/t:tauwetterfilme-5137> [03.11.2021].
- Drach, Ivan – Драч, Іван (2001): Трагічна квітка [Die tragische Blume]. In: *Поетичне кіно: Заборонена школа [Poetisches Kino: Die verbotene Schule]*, hg. v. Laryssa Brjuchowezka, 353–356. Київ: АртЕк.
- Engel, Christine (1999): Geschichte des sowjetischen und russischen Films. Unter Mitarbeit von Eva Binder u. a. Stuttgart: Metzler.
- Feuerpferde – Schatten vergessener Ahnen (1964). Regie: Sergej Paradschanow. Drehbuch: Sergej Paradschanow und Iwan Tschendej. UdSSR: Oleksandr-Dowschenko-Filmstudio. Fassung: DVD. Diamant, 2008, 92'.
- First, Joshua (2008): Scenes of Belonging: Cinema and the Nationality Question in Soviet Ukraine During the Long 1960s. Dissertation. Michigan: The University of Michigan. Verfügbar unter https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/61707/jfirst_1.pdf [03.11.2021].

- First, Joshua (2009): Ukrainian National Cinema and the Concept of the »Poetic«. In: *KinoKultura. Special Issue 9: Ukrainian Cinema*. Verfügbar unter <http://www.kinokultura.com/specials/9/first.shtml> [03.11.2021].
- First, Joshua (2015): *Ukrainian Cinema. Belonging and Identity during the Soviet Thaw*. London: I. B. Tauris.
- Goffman, Erving (1977): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gradinari, Irina (2016): Der poetische Film Andrej Tarkovskijs. In: *Transmediale Genre-Passagen. Neue Perspektiven der Medienästhetik*, hg. v. Ivo Ritzer und Peter W. Schulze, 159–182. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grigorjan, Lewon – Григорян, Левон (2011): *Параджанов [Paradschanow]*. Москва: Молодая Гвардия.
- Hansen-Löve, Aage A. (2006): Wie »faktura« zeigt. Einige Erinnerungen an einen Begriffsmythos der russischen Avantgarde. In: *fRaktur. Gestörte ästhetische Präsenz in Avantgarde und Spätavantgarde. Wiener Slawistischer Almanach. Sonderband 63*, hg. v. Anke Henning, Brigitte Obermayr und Georg Witte, 47–96. München: Otto Sagner.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (2006): Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug. In: *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, hg. v. Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, 128–176. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Jakobson, Roman (1979): Linguistik und Poetik [1960]. In: *Jakobson, Roman: Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921–1971*, hg. v. Elmar Holenstein und Tarcisius Schelbert, 83–120. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kontschalowskij, Andrej – Кончаловский, Андрей (2004): Мои шестидесятые. О работе коллег и собственном дебюте [Meine Sechziger. Über die Arbeit der Kollegen und das eigene Debüt]. In: *Искусство кино [Kinokunst]*, 5. Verfügbar unter <http://old.kinoart.ru/archive/2004/05/n5-article21> [03.11.2021].
- Korohodskij, Roman M.; Schtscherbatiuk, Switlana I. (Hg.) – Корогодський Роман М.; Щербатюк Світлана І. (упор.) (1994): *Сергій Параджанов. Злет. Трагедія. Вічність. Твори, листи, документи архівів, спогади, статті, фотографії [Serhij Paradschanow. Aufstieg. Tragödie. Ewigkeit. Werke, Briefe, Archivdokumente, Erinnerungen, Beiträge, Fotografien]*. Київ: Спалах.
- Kracauer, Siegfried (1985): *Theorie des Films. Die Errettung der äußeren Wirklichkeit*, hg. v. Karsten Witte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kukuj, Ilja – Кукуй, Илья (2010): Концепт »вещь« в языке русского авангарда [Das Konzept »Ding« in der Sprache der Russischen Avantgarde]. Wiener Slawistischer Almanach. Sonderband 77. München: Otto Sagner.

- Mowtschan, Rajissa W. u. a. (Hg.) – Мовчан, Раїса В. та ін. (ред.) (2017): Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 10-11 класи (рівень стандарту) [Ukrainische Literatur. Programm für allgemeinbildende Bildungseinrichtungen. 10.–11. Klassen (Standardniveau)]. Київ: Міністерство освіти і науки України. Verfügbar unter <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/ukr.lit.-10-11.-riven-standartu.docx> [03.11.2021].
- Nebesio, Bohdan Y. (2000): Questionable Foundations for a National Cinema: Ukrainian Poetic Cinema of the 1960s. In: *Canadian Slavonic Papers / Revue Canadienne des Slavistes*, 42 (1/2), 35–46.
- Pasolini, Pier Paolo (1977): Das »Kino der Poesie«. In: *Pier Paolo Pasolini. Reihe Film*: 12, hg. v. Hans-Klaus Junghenrich u. a., 49–77. München: Hanser.
- Pavliuc, Nicolae u. a. (1989): Hutsuls. In: *Internet Encyclopedia of Ukraine*, hg. v. Marko Stech u. a. Toronto: Canadian Institute of Ukrainian Studies. Verfügbar unter <http://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CH%5CU%5CHutsuls.htm> [03.11.2021].
- Poetry and the Film: A Symposium. With Maya Deren, Arthur Miller, Dylan Thomas, Parker Tyler. Chairman, Willard Maas. Organized by Amos Vogel (2000). In: *Film Culture Reader*, hg. v. Adams P. Sitney, 171–186. New York: Cooper Square Press.
- Pohribna, Laryssa – Погрібна, Лариса (1971): Твори Коцюбинського на екрані [Kozjubynskyjs Werke auf der Leinwand]. Київ: Наукова думка.
- Sarkisjan, Zaven; Balayan, Roman (2013): Introduction. In: *Sergei Parajanov. Collage. Assemblage. Subject*, hg. v. Diana Klochko, 4–7. Kyiv: Dukh i Litera.
- Schneider, Irmela (1981): Der verwandelte Text. Wege zu einer Theorie der Literaturverfilmung. Tübingen: Niemeyer.
- Shirman, Roman (2008): The dangerously free man. In: *Sergei Parajanov. Collages. Graphics. Works of Decorative Art. Album*, hg. v. Zaver Sarkisyan, 11–16. Kyiv: Dukh i Litera.
- Šklovskij, Viktor (2005): Poesie und Prosa im Film. In: *Poetika Kino. Theorie und Praxis des Films im russischen Formalismus*, hg. v. Wolfgang Beilenhoff, 130–133. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Steffen, James (2013): The Cinema of Sergei Parajanov. Madison; Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Tarkowskij, Andrej (2000): Die versiegelte Zeit. Gedanken zur Kunst, zur Ästhetik und Poetik des Films. Frankfurt a. M.; Berlin: Ullstein.

- Ussatenko, Halyna O. u. a. – Усатенко, Галина О. та ін. (2017): Програма. Українська література. 10-11 класи. Профільний рівень [Programm. Ukrainische Literatur. 10.–11. Klassen. Profilmiveau]. Київ: Міністерство освіти і науки України. Verfügbar unter <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/ukr.lit.-10-11.-profilnij-riven.docx> [03.11.2021].
- Woll, Josephine (2000): Real Images. Soviet Cinema and the Thaw. London; New York: I.B. Tauris.



Abb. 1: Sergej Paradschanow © Yuri Mechitov



Abb. 2: Feuerpferde
(»Schatten vergessener Ahnen«.
Regie: Sergej Paradschanow. UdSSR, 1964)



Abb. 3–5: Auf der Alm (»Schatten vergessener Ahnen«. Regie: Sergej Paradschanow. UdSSR, 1964)



Abb. 6–8: Materialitäten als Rahmen (»Schatten vergessener Ahnen«. Regie: Sergej Paradschanow. UdSSR, 1964)

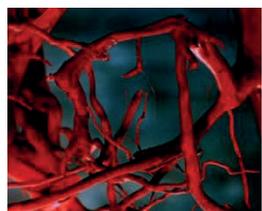


Abb. 9–11: Autoreflexion der Materialitäten (»Schatten vergessener Ahnen«. Regie: Sergej Paradschanow. UdSSR, 1964)

Erinnerungskultur als Aufgabe der universitären Lehrkräftebildung

Von Sinnbedürfnissen und Orientierungsperspektiven. Orte christlicher Erinnerung im Religionsunterricht erschließen

Konstantin Lindner

»Vergangenheit wird nicht von selbst zur Erinnerung; sie wird dazu gemacht durch das Bedürfnis nach Sinnstiftung und Identität.«¹ Nicht selten lassen sich Bedürfnisse nach Sinnstiftung und Identität in historischer Hinsicht an schriftlichen Quellen, Gemälden, Fotos, Filmaufnahmen oder architektonischen Zeugnissen wahrnehmen. Insbesondere Religionen, für welche die Überlieferung ihrer Glaubenswahrheiten und -traditionen an nachfolgende Generationen essenziell ist, greifen verschiedenste Optionen eines derartigen »Machens« und Weitergebens von sinnbezogener Erinnerung auf. In enttraditionalisierten Gesellschaften jedoch, in denen es nicht mehr selbstverständlich ist, dass (religiöse) Traditionen durch das Subjekt qua Sozialisation decodiert werden können,² sind manche Optionen sinnbezogenen Erinnerens nur noch zum Teil verständlich. Hinzu kommt, dass sich die bzw. der Einzelne nicht mehr nur einem Überlieferungsstrang verpflichtet sieht, sondern aus der Pluralität an Überliefertem wählen kann (bzw. bisweilen sogar muss). Infolge dieses enttraditionalisierten Umgangs mit Vergangenem gilt es unter anderem Lehr-Lernprozesse so zu gestalten, dass für die Subjekte das Überlieferte als orientierende (Abgrenzungs-)Option und Sinnstiftung zugänglich wird. Nicht zuletzt im Religionsunterricht sollten entsprechende Lern- und Bildungsprozesse angestoßen werden, um den Lernenden eine

¹ Markschiefs und Wolf (2010, 12).

² Vgl. Giddens (1996); Lindner (2007, 164–174).

sinnbezogene Positionierung in Bezug auf Religion und Glaube zu ermöglichen – und damit einen Beitrag zu ihrer Allgemeinbildung zu leisten.

Dazu wird in vorliegendem Beitrag der Relevanz von Erinnerung und Erinnerungskultur mit Fokussierungen auf den Kontext religiöser Bildung im Religionsunterricht nachgegangen. Auf dieser Basis werden Überlegungen für die universitäre Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung entfaltet.

1 »Alte Steinfiguren« – eine Relevanzanzeige

Erinnern wird durch Orte, Texte, Institutionen, Personen, Ereignisse etc. aktiviert und »beschwört die Gegenwart des Vergangenen«³. In christlicher Hinsicht finden sich zahlreiche inkulturierte Formate religionsbezogener Erinnerung wie Kirchengebäude, biblische Texte, Liedgut, Artefakte etc., die vielen Menschen – unabhängig von deren Affinität zur christlichen Religion – zugänglich sind.

Dass die Beschäftigung mit christlich tradiertem Potenzial für Sinnstiftungs- und Identitätsbedürfnisse bietet, lässt sich am Beispiel des Fürstenportals des Bamberger Doms illustrieren:⁴ Dieses für die mittelalterliche Steinmetzkunst hoch bedeutsame, nur zu kirchlichen Hochfesten geöffnete Portal fasziniert seit Generationen verschiedenste Menschen: Im Hochmittelalter bspw. sahen sich Angehörige verschiedener Stände durch die symbolische »Weltgerichtsdarstellung« im Tympanon über der Eingangstüre daran erinnert, dass gemäß christlicher Vorstellung alle Menschen – gleich welchen gesellschaftlichen Ranges – am Ende der Zeiten ihre Lebensweise vor Gott verantworten müssen und der »Eingang« ins »Himmlische Jerusalem« über Jesus Christus möglich ist. In der Gegenwart wiederum wird mit dem Fürstenportal – und häufig mit den links im Tympanon modellierten, lachenden Engeln⁵ ein touristischer Identifikationsmarker für die Welterbestadt Bamberg gesetzt.

³ Marksches und Wolf (2010, 13).

⁴ Vgl. Albrecht (2015); Schuller (1993).

⁵ Albrecht verweist darauf, dass die Engel in Rezeption eines Augustinus-Zitates gestaltet sind: »Der Genuss der Gottesschau spiegelt sich im Lächeln auf ihren Gesichtern« (Albrecht (2015, 265)).

Nicht selten werden Fotos davon in sozialen Medien gepostet, um identitätsbezogen zu signalisieren: »Ich war an diesem Ort«. Aber auch die antisemitische Gegenüberstellung der triumphierenden Ecclesia im Gegenüber zur zwar ästhetisch gleichwertig, aber geknickt gestalteten Synagoge⁶ kann zum Anlass werden, über das Jahrhunderte lang währende, problematische Agieren der Kirche gegenüber dem Judentum und dessen bis heute wirksame Folgen, die immer wieder zu Pogromen geführt und dem Holocaust den Weg bereitet haben, zu reflektieren.⁷



Abb. 1: Fürstenportal des Bamberger Doms, oberer Teil; © commons.wikimedia.org | Andreas Praefcke; bearbeitet von K.L.

Werden Schülerinnen und Schüler, Studierende oder auch Touristinnen und Touristen mit dem Fürstenportal in Kontakt gebracht, treffen sie

-
- ⁶ Diese antisemitische Gegenüberstellung einer triumphierenden Ecclesia (Kirche) gegenüber einer davon überragten Synagoge lässt sich überdies auch in weiteren figürlichen Markern des Fürstenportals nachzeichnen: Die Synagoge befindet sich auf der von Christus aus gesehen, linken Seite – also der Seite der »Verdammnis«; unterhalb von ihr kratzt ein teuflisches Wesen einem mit Judenhut gekennzeichneten Menschen das rechte Auge, das Auge der Erkenntnis, aus.
- ⁷ Bspw. wurde dieses Thema im Rahmen einer live gestreamten Podiumsdiskussion »Ecclesia und Synagoga am Bamberger Dom: Ein schwieriges Erbe?« am 07.07.2021 kontrovers diskutiert, die von der Professur für Judaistik und dem Lehrstuhl für Kunstgeschichte der Universität Bamberg sowie vom Erzbischof Bamberg veranstaltet worden ist (vgl. <https://www.uni-bamberg.de/presse/pm/artikel/podiumsdiskussion-synagoga-im-dom/> [09.07.2021]).

auf Vergangenheit, auf alte Steinfiguren. Von Fragen der Sinnstiftung und Identität – geschweige denn vom Moment der »Erinnerung« – sind sie meist weit entfernt. Mittels Lehr-Lernprozessen kann jedoch eine sinn- und orientierungsstiftende Auseinandersetzung mit diesem expliziten Ort christlicher Erinnerung angeregt werden und vielfältige Lern- und Bildungsoptionen bieten. In *historisch-gesellschaftlicher* Hinsicht ist bspw. interessant, Funktionen dieses Portals zu thematisieren: Wenn in ständisch geprägten Zeiten über diesen Eingang nur hohen Geistlichen und Fürsten der Domzugang gewährt war, an diese aber zugleich über das Bildprogramm die mahnende Erinnerung ergeht, im Angesicht des Jüngsten Tages den richtigen (hier bildhaft-polemisch vom jüdischen abgrenzend dargestellt: den christlichen) Glauben in Anspruch zu nehmen – was sagt dies über das damit symbolisierte gesellschaftliche Grundverständnis aus? In *theologischer* Hinsicht wiederum könnte eine Auseinandersetzung mit dem Bildprogramm ermöglicht werden: Synagoge und Ecclesia, die Propheten- und Apostelreihen, das Weltgerichts-Tympanon etc. – was wird diesbezüglich über die christliche Glaubenspraxis einer bestimmten Zeit zugänglich? In *lebensweltbezogener* Hinsicht können die »alten Steinfiguren« dieses Ortes christlicher Erinnerung in ihrer Ambivalenz nicht zuletzt sinnbezogene Fragen sowie Orientierungsbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler motivieren: Welche »Bildprogramme« können in der Gegenwart helfen, mit menschlicher Endlichkeit umzugehen? Wie kann ein interreligiöser Dialog, der die problematische Vergangenheit nicht ausgrenzt, heute gestaltet werden?

2 »Er-Innern« – kulturwissenschaftliche Blickwinkel⁸

Die Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann verweist auf die zentrale Bedeutung des Erinnerens für jeden Menschen: »Wir sind [...] zu ganz wesentlichen Teilen das, was wir erinnern und vergessen.«⁹ Erinnernte Aspekte erweisen sich als keinesfalls zufällig, sondern unterliegen einer selektierenden Tätigkeit – folglich gehen viele Erlebnisse nicht in den Erinnerungsschatz eines Individuums ein. Und zu diesen persönlichen Erinnerungen zählen auch solche, die nicht der eigenen biographischen

⁸ Im vorliegenden Unterkapitel orientiere ich mich an einem Argumentationsgang, den ich zuerst in Lindner (2013) publiziert habe.

⁹ Assmann (2006, 61).

Sphäre entspringen. Ein Grund für letztgenanntes Phänomen ist, dass Individuen in soziale Systeme eingebunden sind und somit als »Träger einer Kultur wiederum an noch länger zurückreichenden Geschichtserinnerungen«¹⁰ Teil haben. Aus unterschiedlichen Gründen greifen Individuen auf Erinnerungen zurück, die zunächst außerhalb des persönlichen Erlebens und Erfahrens liegen, u. a., um Bedürfnisse nach familiärer Identität zu stillen (bspw. Geburtstagsfeiern, Familienerzählungen etc.) oder um das Vergessen von gruppenbedeutsamer Vergangenheit zu verhindern (bspw. Jubiläen zentraler gemeinschaftskonstitutiver Ereignisse, Gedenktage an leidvolle Erfahrungen etc.). Inwiefern daraus – im Wortsinn – Er-Innerungen, also Verinnerlichungen, werden oder ob dabei lediglich historisches Wissen akkumuliert wird, hängt von mehreren Aspekten ab – unter anderem davon, ob das erinnernde Subjekt in einen lebendigen Austausch mit dem Überlieferten treten kann und/oder ob die geschichtlichen Erinnerungen einen Beitrag zur Sinnstiftung oder Identitätsbildung zu leisten vermögen. Einmal mehr ist in diesem Zusammenhang die historiographietheoretische Einsicht bedeutsam, dass überlieferte und erforschte Geschichte eine Rekonstruktion aus gegenwärtigem Fokus darstellt. Ähnlich verhält es sich mit dem Erinnern, insofern dabei aus gegenwärtiger Perspektive im Interesse an der Zukunft auf Vergangenes zurückgeblickt wird: Das, was er-innert wird, ist mit Deutungen aufgeladen und dient der symbolischen Repräsentanz von Orientierungen, die am Erinnerten festgemacht und die von dem damit verknüpften Erinnerungsprozess ausgelöst bzw. aktualisiert werden.¹¹

Aleida Assmann macht – wie das eingangs präsentierte Zitat erweist – darauf aufmerksam, dass das Erinnern nicht ohne Vergessen vonstattegeht. In der Folge bedarf es großer Anstrengungen, insbesondere dann, wenn Erinnerbares den autobiographischen Radius überschreiten und kulturell verortet werden soll. Dafür sind u. a. kulturelle Aufbewahrungs- bzw. Speicher- und Konservierungstechniken, Spezialisten und Selektionskriterien notwendig: »Was seinen Platz in Museen, Bibliotheken und Archiven gefunden hat und dort gesammelt, konserviert und katalogisiert wird, hat die Chance einer außergewöhnlichen Existenzverlängerung.«¹² Ähnlich verhält es sich mit der Vergabe von Denkmalschutz-

¹⁰ Assmann (1997, 35).

¹¹ Vgl. Assmann (2006, 275).

¹² Assmann (2006, 55).

Labeln oder gar der Aufnahme in die UNESCO-Welterbeliste¹³. Diese Existenzverlängerung resultiert daraus, dass die entsprechenden Zeugnisse vergangener Ereignisse gepflegt und aktualisiert werden müssen, um dem Selbstbild und der Identität einer Gruppe dienen zu können. »Der Grund für dieses ›Fortleben‹ in der Erinnerung liegt in der fortdauernden Relevanz dieser Ereignisse und Unterscheidungen.«¹⁴ Mit Jörn Rüsen kann in dieser Hinsicht von historischer »Sinnbildung über Zeiterfahrung«¹⁵ gesprochen werden: Das (re-)konstruierende Subjekt betrachtet nämlich Vergangenes aus seinen Kontexten heraus, selektiert es entsprechend seiner Sinnbedürfnisse und gestaltet es zu einer kohärenten Zeitstruktur – es entsteht »subjektive Geschichte«¹⁶. Eine wesentliche Rolle bei diesen Sinnbildungsprozessen spielen auch konkrete Erinnerungsgemeinschaften, in denen sich das Subjekt bewegt. Denn – wie bereits dargelegt – prägen sie Praktiken aus, die helfen, als gemeinschaftsrelevant erachtete Erinnerungen zu kultivieren.

3 Erinnerungen kultivieren

3.1 Erinnerungskulturen – skizzenhafte Verortungen

Erinnerungen leben davon, dass sie kultiviert werden. D. h., einzelne Menschen oder Kollektive ersinnen und gestalten Praktiken, wie sie sich im Horizont von Vergangenem so verorten können, dass sie immer wieder Anlässe bekommen, um sich zu erinnern. Gemeinschaftsbezogene, erinnerungskulturelle Praktiken finden sich auf verschiedenen Ebenen: Auf erster Ebene werden Erinnerungen – wie oben bereits beispielhaft gezeigt – durch Gebäude und ihre Funktion, durch gezielt zum Erinnerungszweck produzierte Artefakte wie Mahnmale oder Gedenkstätten oder durch die Pflege von Brauchtum oder das Feiern von Gedenktagen kultiviert. Auf zweiter Ebene werden manche dieser Erinnerungskulturen bereits selbst erinnert, indem sie – oftmals infolge ihres (bevorstehenden) Relevanzverlusts – in Archiven, Museen, Bibliotheken gespeichert

¹³ Vgl. <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/welterbe/welterbe-weltweit/welterbeliste> [10.07.2021].

¹⁴ Assmann (1998, 28).

¹⁵ Rüsen (1996, 508).

¹⁶ Rüsen (2006, 131).

und/oder durch Hinweistafeln bzw. digital zugänglich gemachte Dokumentationen zugänglich gemacht werden.¹⁷

Aleida Assmann differenziert »Erinnerungskultur« als einen unspezifischen »Sammelbegriff, der sich auf die Pluralisierung und Intensivierung der Zugänge zur Vergangenheit bezieht«¹⁸. Damit verweist sie darauf, dass neben Expertinnen und Experten wie Historikerinnen und Historikern, Denkmalschützenden sowie Archivarinnen und Archivaren auch weniger professionalisierte Individuen, Kommunen oder Nationen ebenfalls kulturelle Praktiken des Erinnerns ausprägen – nicht selten in kollektivierendem Interesse. Zudem stehen Erinnerungskulturen für die »Aneignung der Vergangenheit durch eine Gruppe« jeweils mit unterschiedlichen Interessen, um z. B. zum Mitwirken zu motivieren, Möglichkeiten einer individuell-lokalen Verankerung zu offerieren, oder um auf Basis des kultivierten geschichtlichen Wissens vorfindliche Zustände zu revolutionieren. In dieser Hinsicht zeigt sich nicht zuletzt die identitätsstiftende Kraft von gemeinsam kultivierten und aktualisierten Erinnerungen. Überdies verweist Assmann auf eine »ethische Erinnerungskultur«, die sich kritisch mit Verbrechen durch Staat, Institutionen oder Gesellschaft auseinandersetzt – gerade aus Sicht der Opfer. Durch dabei kultiviertes Erinnern kann den »zu Opfern gemachten Menschen [...] zugleich ihr] Subjektstatus«¹⁹ zurückgegeben werden.

Das was als Erinnerungskulturen²⁰ bzw. Kulturen des Erinnerns bezeichnet wird, gestaltet sich in Abhängigkeit von Räumen und Zeiten. Veranschaulichen lässt sich dies bspw. an den Rezeptionsspuren von zwei historischen TV-Serien: die 1979 in Deutschland ausgestrahlte US-Serie »Holocaust« und die durch sie ausgelöste Durchbrechung des innerdeutschen Schweigens zum Mord an Millionen Juden oder der 2013

¹⁷ Zwei hauptsächliche Interaktionsfelder sind es, von denen kollektive Erinnerungskultur abhängig ist und durch neuronale Strukturen geleistet wird: zum einen das soziale Feld, also soziale Interaktion und Kommunikation bzgl. Erinnerung, zum anderen das kulturelle Feld, zu dem sowohl »materiale Repräsentationen in Gestalt von Texten, Bildern und Denkmälern als auch symbolische Praktiken in Gestalt von Festen und Riten« (Assmann (2006, 32)) gehören.

¹⁸ Assmann (2016, 32).

¹⁹ Volkhard Knigge, zit. n. Assmann (2016, 33).

²⁰ In kulturtheoretischer Hinsicht bietet es sich an, den Plural zu verwenden, insofern im Sinne eines bedeutungsorientierten, semiotischen Kulturbegriffs die Rede von »Kulturen« angemessener erscheint (vgl. Reckwitz (2011); Bauer et al. (2018)).

im ZDF gesendete Dreiteiler »Unsere Mütter, unsere Väter«, der sich den Erfahrungen von jungen Deutschen im Kriegsgefecht des zweiten Weltkrieges und der unmittelbaren Nachkriegszeit widmet. Je nach Zeit- und Raumkontext folgten mit diesen filmischen Mehrteilern unterschiedliche erinnerungskulturelle Zugriffe. So hat die Ausstrahlung von »Holocaust« in den USA und Deutschland Unterschiedliches bewirkt; und wird diese Serie heute rezipiert, findet sie in einem anders aufgeladenen erinnerungskulturellen Setting Wiederhall als noch in den 1970er/1980er Jahren. »Unsere Mütter, unsere Väter« wiederum wurde in Deutschland von Teilen der Bevölkerung positiv rezipiert, in Polen dagegen sehr zwiespältig aufgenommen. Hieran zeigen sich die Grenzen der – insbesondere ethisch motivierten – Erinnerungskulturen: Sie werden zwar von außen gesehen bisweilen durch sehr beeindruckende Umgangsweisen mit problematischen Kollektivfacetten offeriert (vgl. z. B. die verschiedenen Gedenkveranstaltungen hinsichtlich der Befreiung der nationalsozialistischen Konzentrationslager), aber von manchen Menschen der adressierten gesellschaftlichen Gruppe nicht mitgetragen, ja bisweilen boykottiert. Denn, ob das Subjekt sich in die jeweils angebotene Erinnerungskultur hineinstellen kann und will, bleibt letztlich seiner freien Entscheidung überlassen. Ein »Er-Innern« kann nicht von außen hergestellt werden.

Herausfordernd im Kontext von Erinnerungskulturen sind Transformationsprozesse, die u. a. im Verstummen von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen,²¹ im gesellschaftlichen Wandel (Pluralisierung, Migration, Globalisierung), in der Digitalisierung²² oder im Wandel pädagogischer Erinnerungskultur begründet sind.

3.2 Christliche Erinnerungskulturen – Fokussierungen

Viele Darlegungen zum erinnerungskulturellen Diskurs sind im Horizont staatlich-gesellschaftlicher oder persönlicher Facetten verortet. Im Sinne von Jan Assmann jedoch ist Erinnerungskultur ursprünglich nicht mit staatlichen oder persönlichen Kontexten verknüpft, sondern in religiösen Zusammenhängen angesiedelt. Assmann verweist dabei auf das Volk Israel, das im Zusammenhang mit der Katastrophe von 587 v. Chr.

²¹ Vgl. Forschungsgruppe REMEMBER (2020, 23; vgl. ebd. 22–25).

²² Vgl. Rothstein (2020).

(Eroberung Jerusalems durch den neubabylonischen König Nebukadnezar; Deportation und Exilierung der Oberschicht nach Babylon) zu einer Reorganisation seines »kulturellen Gedächtnisses« gezwungen war: In der Exilsituation kommt es zur Kanonisierung biblischer Texte, in denen sich die Deportierten als Volk Gottes identifizieren und – im Sinne einer »kontrapräsentischen Erinnerung« – Erzählungen von Gottes Heilstaten erinnern bzw. (re-)konstruieren. Durch derartige kollektive Erinnerungsprozesse gelingt es ihnen im Exil, Identität zu generieren bzw. zu erhalten.²³ Das in der hebräischen Bibel häufig gebrauchte »Zachor!« – »Erinnere Dich!« fordert diesen Tradierungsprozess explizit ein und zwar in der Weise, dass das Individuum sich selbst in den biblischen Erzähl- sowie Erinnerungszusammenhang stellt und das Erinnernte persönlich aneignet.

Religionen leben von einer fortschreibenden Überlieferung ihrer Weltdeutung, wobei Erinnerungen aktualisiert und auf gegenwärtige Kontexte hin appliziert werden müssen. Erinnerungswürdige Aspekte bleiben dadurch im kulturellen Gedächtnis der Religionsgemeinschaft und werden durch die individuelle Beschäftigung damit zugleich mit neuen Erfahrungen angereichert. Das Christentum führt in erinnerungskultureller Hinsicht die »urjüdische« Idee weiter, durch ein Narrativ Identität zu prägen. Somit geht es im jüdisch-christlichen Zusammenhang darum, Erfahrungen religiös codiert zu erzählen und so religiöse Welt zu erzeugen – insbesondere mittels einer Entfaltung der Geschichte Gottes mit den Menschen. Das Erzählen offeriert den Rezipientinnen und Rezipienten ein Hineingezogenwerden in den Erzählstrang und die Option, sich im Kontext jüdisch-christlicher Tradition (glaubend) zu verorten, Letztgenannte zu er-innern. Bezeichnend in dieser Hinsicht ist die Anamnese des Leidens, des Todes und der Auferstehung Jesu Christi im liturgischen Vollzug gemäß Lk 22,19: »Das tut zu meinem Gedächtnis.«²⁴ Erinnerung ist folglich eine »theologische Basiskategorie«²⁵; dadurch

²³ Assmann, zit. n. Marksches und Wolf (2010, 13f).

²⁴ Dabei orientiert sich die christliche Praxis an der im Judentum praktizierten Erinnerung an den Exodus aus Ägypten. Letztgenannter kulminiert im jährlichen Pessachfest und wird im Frage-Antwort-Ritus der familiären Sederfeier abgebildet: Kinder stellen die entscheidenden Fragen nach dem Grund des Feierns und ausgehend davon wird das zentrale, als Heilshandeln Gottes am Volk Israel gedeutete Geschehen der Befreiung aus ägyptischer Gefangenschaft er-innert.

²⁵ Boschki (2015, 1).

wird religiöse Wahrheit zugänglich, Kontinuität bewahrt und Sinn ermöglicht.

Bereits in den ersten nachchristlichen Jahrhunderten gestaltet das sich formierende Christentum seine Erinnerungskultur bewusst aus: Neben der Kanonbildung der heiligen Schriften, die in der Rückschau der Ostererfahrung verfasst werden, und der liturgischen Erinnerung gibt es weitere Strategien – unter anderem die Etablierung von Gemeindestrukturen und Bischofssitzen (Episkopoi; zusammen mit Presbytern) zur Aufrechterhaltung der Weitergabe des Glaubens an Jesus als den Sohn Gottes.²⁶ Ein markantes Erinnerungsmovens stellt die Ausdifferenzierung eines verbindlich-einheitlichen christlichen Glaubensbekenntnisses ab dem 4. Jahrhundert dar: das Nicäno-Konstantinopolitanische trinitarische Glaubensbekenntnis. In Folge dessen beginnen Christinnen und Christen, Erinnerungsorte zu etablieren; Kaiser Konstantin bspw. erbaut im Gefolge des Konzils von Nicäa, auf dem 325 der erste große Schritt hin zum noch heute gesprochenen Glaubensbekenntnis gemacht wurde, drei Hauptkirchen, die die Erinnerung zentraler Aspekte der Aussagen über Jesus Christus im Glaubensbekenntnis manifestieren:²⁷ die Geburtskirche in Betlehem, die Grabeskirche am geglaubten Grab und Auferstehungsort in Jerusalem und die Himmelfahrtskirche auf dem Ölberg. Diese christliche erinnerungskulturelle Praxis setzt sich bis in die Gegenwart fort und zeigt sich nicht zuletzt in Kirchenbauten, öffentlich sichtbaren Heiligenfiguren und Kreuzen, aber auch öffentlichen Kulte wie (Fronleichnams-)Prozessionen, religiösen Feiern etc.

Im Kontext der letztlich positiv gewendeten Erinnerung an Leiden und Auferstehen Jesu entwickelt der Theologe Johann Baptist Metz die Kategorie der »gefährlichen Erinnerung«. Vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen mit der Katastrophe des Zweiten Weltkrieges und von Auschwitz bewegt fordert Metz eine Solidarität mit allen Subjekten – vor allem mit den Opfern der Geschichte – ein. Es bedürfe einer anamnetischen Kultur, »die auch um jenes Vergessen weiß, das noch in jeder historischen Vergegenständlichung herrscht«²⁸ und das akkumulierte Leiden nicht verdrängt, sondern angesichts einer christlichen Hoffnung auf Erlösung und

²⁶ U. a. die Idee der ungebrochenen Sukzession der Bischöfe im Gefolge der Apostel gründet katholischerseits in diesem Anliegen.

²⁷ Vgl. Bieberstein (2010).

²⁸ Metz (1999, 110).

Befreiung für alle integriert. Nicht zuletzt derartige Ausführungen belegen, dass das Erinnern für das Christentum konstitutiv ist. Erinnerungen machen Erfahrungen des Heils lebendig und verweisen auf Missstände. Von daher motivieren sie zu einer kritischen Bewusstseinsbildung und regen zu neuen Orientierungsperspektiven an. Letztlich bleibt mit Christoph Marksches und Hubert Wolf zu konstatieren: »Das Christentum ist eine Gedächtnisgemeinschaft par excellence [...]. Der einzelne Christ ist nicht nur auf das kulturelle Gedächtnis der Glaubensgemeinschaft angewiesen, sondern auch auf die rituellen Vergegenwärtigungen der Vergangenheit.«²⁹ Historisches Wissen reicht also nicht aus; es bedarf der Integration von Handlungsaspekten, wenn man von einem Kultivieren von christlich-religiöser Erinnerung sprechen will.

4 Erinnerungslernen als bildende Dimensionen schulisch-religiöser Lehr-Lernformate

4.1 Erinnern als Sinnbildern

Sich-Erinnern verlangt Aktivität im Zusammenhang des erinnerungsprovozierenden Ausgangspunktes und ein Sich-damit-auseinandersetzen. In didaktischer Hinsicht ist zu bedenken, dass ein ledigliches Auswendiglernen vergangener Zusammenhänge, das keine individuellen Kontextualisierungen ermöglicht, nur bedingt zu einem sog. erinnerungsgeleiteten Lernen beiträgt. Jan Assmann verweist im Rahmen seiner Ausführungen zum kulturellen Gedächtnis³⁰ darauf: »Die Vergangenheit [...] lässt sich nicht speichern, sondern muss immerfort angeeignet und vermittelt werden. Diese Vermittlung hängt ab von den Sinnbedürfnissen und Sinnrahmen eines gegebenen Individuums oder einer Gruppe innerhalb einer gegebenen Gegenwart«³¹. Ein entsprechendes Er-Innern speist dabei das menschliche Bedürfnis nach sinnhafter Verortung im Raum-Zeit-Kontinuum: zum einen mit Blick zurück im Interesse an Vergewisserung, zum anderen mit Blick nach vorne als Orientierungsgröße für die

²⁹ Marksches und Wolf (2010, 15).

³⁰ Jan und Aleida Assmann grenzen das kommunikative bzw. soziale vom kulturellen Gedächtnis ab: Ersteres bezieht sich auf alltagsnahe Erfahrungen, die ein Mensch als Erinnerungen mit Zeitgenossen teilt und meist mündlich tradiert. Das kulturelle Gedächtnis überdauert die Generationen und ist auf Medien der Tradierung angewiesen.

³¹ Assmann (1998, 34); vgl. Assmann (1997).

zukünftige Lebensgestaltung – ein sinnbildendes Potential gerade im Zeitalter des Internets als »größte[m] Erinnerungsspeicher aller Zeiten«, das Teil und Erweis einer »allumfassende[n] Beschleunigung der Erinnerung« ist.³²

Die damit ermöglichte historische Sinnbildung findet meist vor dem Hintergrund der konkreten Erinnerungsgemeinschaft(en) statt, in welche die bzw. der Einzelne sozialisiert wurde bzw. wird. Sinnbildungsprozesse sind angewiesen auf eine narrative Verknüpfung, die Sachverhalte der Vergangenheit in eine anschauliche, umgreifende Zeitverlaufsvorstellung bringt und dadurch Kohärenz zwischen erinnerndem Subjekt und Vergangenheit ermöglicht. Ansonsten bliebe es lediglich bei einer Anhäufung von Wissen. Werden Subjekte jedoch motiviert und befähigt, Vergangenes zu aktualisieren, geschieht Sinnbildung dadurch, dass gegenwärtige Fragehorizonte integriert und durch Deutungsmuster vergangener Erfahrungszusammenhänge in orientierender Hinsicht bereichert werden. Dies kann sodann Handlungen bewirken, die aus diesen Orientierungsoptionen erwachsen.³³ Zugleich ist zu bedenken, dass das »narrativ konfigurierte Sinngebilde einer Geschichte [auch] Abwesenheit, Mangel und Negation von Sinn noch an den gedeuteten Erfahrungsbeständen der Vergangenheit sichtbar und erkennbar«³⁴ machen kann. Bspw. deutete die Sinnlosigkeitserfahrung des Holocaust auf diese negative Dialektik von Sinnbildung hin. Gleichwohl kann deshalb nicht der Schluss gezogen werden, Geschichte hätte keinen Sinn mehr. Unter anderem das Verstummen, das Nicht-Erzählen-Können erweist sich als mögliche Reaktionsoption auf eine Negation von Sinn.

4.2 Erinnerungsgelitetes Lernen im Religionsunterricht

Christliche Erinnerungskulturen sind in Deutschland in vielen Kontexten verortet, eine »er-innernde« Begegnung damit aber machen immer weniger Menschen. Vielmehr begegnen ihnen christliche Erinnerungsangebote eher zufällig oder im Kontext von säkularen bzw. religionskundlich-touristischen³⁵ Interessenszusammenhängen: Auf den Kontext Schule

³² Levy (2010, 94).

³³ Vgl. Rüsen (1996, 508f.).

³⁴ Rüsen (1996, 540).

³⁵ Vgl. Riegel und Lindner (2021).

bezogen zeigen sich gegenwärtig verschiedene Transformationsprozesse im Umgang mit christlicher Erinnerungskultur. Bspw. werden ursprünglich christliche Festanlässe wie Martinsumzüge oder Weihnachtsfeiern zunehmend säkular als Schulfeiern begangenen, die in der Folge einen religions- und weltanschauungsübergreifenden, inklusiven Charakter gewinnen. Auch bieten religiös-erinnerungskulturelle Orte Optionen für schulisches Projektarbeiten, um diese – meist schulnahen – Orte bspw. zu erhalten und damit gesellschaftliches Engagement oder kulturelle Identifikationsprozesse zu ermöglichen: Das Bamberger Kaiser-Heinrich-Gymnasium bspw. hat in längeren Projektphasen die Instandsetzung des großen Bamberger Kreuzweges vorangebracht. Obgleich der Kreuzweg eine typische Erinnerungsoption für Christinnen und Christen darstellt, um den »gedachten« Leidensweg Jesu in Jerusalem vor Ort in Bamberg nachzugehen und »ein-gedenken« zu können,³⁶ war dieses Schulprojekt vor allem historisch und kunstgeschichtlich motiviert, sicher haben sich in diesem Zusammenhang auch religiöse Fragen ergeben. Letztlich zeigen diese Beispiele, wie christlich grundierte Erinnerungskultur in schulkulturellem Interesse justiert und neu formatiert werden kann.

Der Religionsunterricht kann in dieser Hinsicht als Potenzialort betrachtet werden, der – neben vielen weiteren gesellschaftsbedeutsamen Optionen wie Wertebildung, Nachhaltigkeitsbildung oder Dialogbefähigung – den Schülerinnen und Schülern im Horizont religiöser Bildung Gelegenheit gibt, ausgehend von den Relikten und/oder Orten christlicher oder andersreligiöser Erinnerungskulturen, das Nachdenken über die Relevanz verschiedener religiöser Weltdeutungen zu gestalten: Dies kann Sinnbedürfnisse bedienen und Orientierungsperspektiven offerieren. Insbesondere das Lernen an außerschulischen Lernorten³⁷ bietet hierfür produktive Anknüpfungspunkte für einen erinnerungskultivierenden Kompetenzerwerb, der unter anderem folgende Kompetenzfacetten umfassen kann: (1) Schülerinnen und Schüler sollten in religionsbezogenen Erinnerungs-Zusammenhängen lernen, *wahrzunehmen*, dass Menschen vor ihnen ihr Leben im Horizont Gottes kontextabhängig unterschiedlich deuten. Unterschiedlichste *Erinnerungsträger* – z. B. Bilder,

³⁶ Vgl. u. a. Bieberstein (2010).

³⁷ Vgl. Lindner (2021, 219–225).

Briefauszüge, Sakralbauten, Symbole, Zeitzeuginnen und Zeitzeugen etc. – ermöglichen eine mehrperspektivische Sichtweise darauf. (2) Überkommene religiöse Zeugnisse der Vergangenheit und Ergebnisse der Geschichtsschreibung bergen einen *Erinnerungsschatz*, der zunächst meist nicht im Alltagshorizont der Schülerinnen und Schüler liegt. Um diesen zum einen in seinen ursprünglichen Kontexten und damit seinem Eigenwert zu würdigen, zum anderen im Sinne religiöser Selbstvergewisserung fruchtbar zu machen, kann ein Lernen an Orten christlicher Erinnerung den Schülerinnen und Schülern Gelegenheiten bieten, *Wissen* aufzubauen, wie Christsein gestaltet und gedeutet werden kann. (3) Genuin zum erinnerungsgeleiteten Lernen gehört die *kritische Reflexion und Kommunikation*, insofern Erinnerungen in ihrer Zeitgebundenheit und historischen Bedeutung erfasst und hinsichtlich der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung bewertet werden. Die vorfindlichen religiösen Erinnerungsbestände fordern ein kritisches Befragen ein. Ausgangspunkt dafür sollte unter anderem die gegenwärtige Situation der Schülerinnen und Schüler sein, aus welcher heraus im Religionsunterricht Fragehaltungen generiert werden können und sollten. Diese speisen sich – wie oben bereits entfaltet – größtenteils aus zukunftsbezogenen Interessen und Sinnbedürfnissen. (4) Insofern eine diskursive Beschäftigung mit Erinnerungskulturen verschiedene – positiv wie negativ zu bewertende – Facetten, die Welt religiös zu deuten und anzueignen, zugänglich macht sowie eine Bewertung herausfordert, werden die Schülerinnen und Schüler motiviert, sich zu dieser Weltzugangsweise zu *positionieren*. Denn erinnerungskulturelle Lernprozesse holen idealerweise Vergangenes in die Gegenwart und laden zu Identifikations- und zu Teilhabeprozessen ein. Dies geschieht insbesondere dann, wenn die Lernenden Anknüpfungspunkte für ihre Sinnfragen entdecken. Ein Er-Innern sollte nicht zu vorschneller Identifikation führen, wo zunächst Auseinandersetzung gefordert ist. Dadurch wird ein verantworteter religiöser Selbstvergewisserungsprozess im Religionsunterricht initiiert, dessen Katalysator die Auseinandersetzung mit christlichen oder andersreligiösen Erinnerungskulturen darstellt.

5 Kirchenpädagogik als erinnerungskulturelle Professionalisierungsgelegenheit

Damit Schülerinnen und Schüler im Rahmen religiöser Bildungsprozesse christliche und andersreligiöse Erinnerungskulturen als Potenziale für die Bearbeitung ihrer Sinnbedürfnisse und als Orientierungsperspektiven entdecken und entsprechende Kompetenzen ausprägen können, müssen (zukünftige) Religionslehrkräfte entsprechend professionalisiert sein bzw. werden. Die Befähigung von Lehrkräften zur Integration erinnerungskultureller Facetten in religiöse Lern- und Bildungsprozesse bedarf neben einem Aufbau an entsprechender *fachwissenschaftlicher* Expertise zu den verschiedenen Optionen religiöser Erinnerungskultur vor allem *fachdidaktische* Rekurse auf entsprechendes Erklärungs- und Repräsentationswissen sowie auf Wissen über Potenziale, Einsatzmöglichkeiten und Anforderungen von fachspezifischen Aufgaben; zudem sollten Reflexionsangebote in Bezug auf *persönliche Einstellungen und epistemische Überzeugungen* offeriert werden.³⁸ Wie dies im Rahmen universitärer Lehre angelegt werden kann, wird im Folgenden am Beispiel der Kirchenpädagogik skizziert.

Kirchen sind nicht nur Orte gottesdienstlich-gemeinschaftlicher Feier der glaubensbezogenen Erinnerung an Jesu Tod und Auferstehung, sie stellen auch zentrale Erinnerungsspeicher christlich-religiöser Kultur dar. Seit den 2000er Jahren werden – nicht zuletzt in Folge voranschreitender Säkularisierungsprozesse – in der Religionsdidaktik verstärkt *kirchenpädagogische* Forschungen angestellt, die Potenziale eines Lernens an Kirchenräumen zugänglich machen.³⁹ Dabei gilt es zum einen für räumlich gestaltete Religion, zum anderen aber auch für in diesen Räumen⁴⁰ gelebte Religion zu sensibilisieren, insofern Kirchengebäude veranschaulichen, dass und wie Menschen aus religiösen Überzeugungen heraus ihre Lebenswelt gestalten.

Religionsdidaktische Seminare können Lehramtsstudierende in dieser Hinsicht befähigen, indem sie zum einen *fachwissenschaftliches Wissen in Bezug auf Kirchenräume und deren erinnerungsbezogene Kontexte* erarbeiten:

³⁸ Vgl. Kunter et al. (2011, 55); Baumert und Kunter (2006).

³⁹ Vgl. z. B. Kindermann und Riegel (2018); Dörnemann (2011); Rupp (2016 / 2017).

⁴⁰ Vgl. Kaupp (2016).

- z. B. über die Architektur, in der sich bestimmte Kirchenideen spiegeln (z. B. der frühgotische Kathedralbau des Bamberger Doms als Abbild des himmlischen Jerusalem oder moderne Gebäude, die bspw. in Zeltform der Bamberger St.-Josefs-Kirche die religiöse Denkfigur eines »Volkes Gottes auf dem Weg durch die Zeit« repräsentieren);
- z. B. bzgl. konfessionsspezifischer und konfessionsgemeinsamer Ausstattungsgegenstände, die an christliche Glaubensgehalte erinnern (Kreuze als Verweis auf Jesu Tod und Auferstehung, evangelische Kanzeln zur interpretierenden Verkündung der christlichen Botschaft, katholische Tabernakel zur Aufbewahrung des dauerhaft gewandelten Brotes als Realpräsenz Jesus Christi oder orthodoxe Ikonostasen mit ebenbildlich verehrten Abbildern von Jesus Christus, Maria und Heiligen)
- z. B. hinsichtlich zu problematisierender interreligiöser Kontexte (vgl. das oben vorgestellte, von einer antisemitischen Einstellung geprägte Bsp. der Ecclesia-Synagoge-Skulpturen am Bamberger Dom);⁴¹
- z. B. über Formen von gottesdienstlicher Praxis oder individueller Frömmigkeit, für die Kirchenräume Gelegenheiten bieten.

Nicht unberücksichtigt sollten in der universitären Religionslehrkräftebildung die *persönlichen Einstellungen und Vorerfahrungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf Kirchenräume* bleiben: In dieser Hinsicht ist eine biografische Vergewisserung,⁴² aber auch professionelle Distanz und Integration durch entsprechende Reflexionsprozesse in Lehrveranstaltungen anzubahnen.

In religionsdidaktischer Hinsicht wiederum gilt es in den universitären Lehrveranstaltungen zu fragen, wie die mit Kirchengebäuden verknüpften religiösen Wirklichkeitsdeutungen unterrichtlich so inszeniert werden können, dass die Schülerinnen und Schüler zum einen Zugänge zu erinnerungsbezogener Glaubenspraxis bekommen. Zum anderen aber sollten Religionslehramtsstudierende befähigt werden, den Lernenden im Kontext ihrer Sinn- und Orientierungsbedürfnisse erinnerungsgeprägte religiöse Zugänge zu eröffnen, die von ihnen keine ver-

⁴¹ Vgl. Henrix (2010).

⁴² Zur Bedeutung biografischer Verknüpfungen in der fachdidaktischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung, vgl. Kühn et al. (2020).

pflichtende Teilnahme an glaubenspraktischen Formen verlangt, sondern begründete Positionierungen dazu einfordert. Diese Sensibilität müssen (zukünftige) Lehrkräfte bereits bei der Entfaltung von wahrnehmenden Zugängen zum Kirchengebäude besitzen. In interaktiven Seminaren sollten Lehramtsstudierende daher lernen, vielfältige Weisen der Erschließung von Kirchenräumen reflexiv-erprobend zu gestalten, z. B. Identifikation von Lieblingsorten in der Kirche, wahrnehmende und wissensbasierte Auseinandersetzung mit Ausstattungsgegenständen, sinnliche Erfahrung von Kirchenmusik oder Kerzenschein, Erläuterungen zu liturgischen Optionen durch Pfarrerinnen und Pfarrer oder Priester etc. Im Zusammenhang mit entsprechenden, Erinnerung offerierenden Optionen gilt es zu berücksichtigen, wie Schülerinnen und Schülern eine bildende Distanzierung ermöglicht werden kann. Insbesondere sind zu Teilhabeoptionen bzgl. religiöser Praxisformen (z. B. Meditation, Kerzen entzünden, Liedersingen) Alternativen zu generieren, wenn Lernende derartige Einladungen (die im Sinne der Religionsfreiheit nie verpflichtender Part von schulischen Lern- und Bildungsprozessen sein dürfen) nicht annehmen wollen. Idealerweise werden derartige Professionalisierungsangebote durch die Gestaltung von Seminaren »vor Ort«, also durch im Horizont von religionsdidaktischer Theoriebildung zu reflektierende und zu evaluierende Erprobungen von Lernwegen in realen (oder auch virtuell zugänglichen) Kirchenräumen aufgebaut.

Die grundlegende Integration erinnerungskultureller Perspektiven trägt in hochschuldidaktischer, lehrerbildender Hinsicht dazu bei, dass kirchenpädagogische Settings nicht nur auf Wissensanreicherung fokussiert werden, sondern Schülerinnen und Schüler zur Reflexion ihrer Sinnbedürfnisse im Abgleich mit den durch Kirchenräume und deren Ingebrauchnahme offerierten Sinnbildungspotenziale auffordern.⁴³

Im Idealfall entstehen im Rahmen entsprechender universitärer Seminare sogar kirchenpädagogische Materialien für bestimmte Kirchen, die auf einem Austausch der Religionsdidaktik mit verschiedenen Fachwissenschaften (z. B. Denkmalpflege, Geschichtsdidaktik, Judaistik, Kir-

⁴³ In dieser Hinsicht bietet es sich auch an, kulturelle Teilhabeoptionen zu eröffnen, bspw. dadurch, dass Schülerinnen und Schüler mit digitalen Werkzeugen einen vorhandenen Kirchenraum so umgestalten, dass er ihren Orientierungs- und Sinnbedürfnissen entspricht.

chengeschichte, Kunstgeschichte, Medienpädagogik) fußen und Lehramtsstudierenden die interdisziplinäre, »universitäre« Dimension von Erinnerung zugänglich machen.

Literatur

- Albrecht, Stefan (2015): Das Portal als Ort der Transformation: Ein neuer Blick auf das Bamberger Fürstenportal. In: *Der Bamberger Dom im europäischen Kontext*, hg. v. Stefan Albrecht, 243–295. Bamberg: UBP.
- Assmann, Aleida (1997): Gedächtnis, Erinnerung. In: *Handbuch der Geschichtsdiaktik*. 5., überarb. Aufl., hg. v. Klaus Bergmann, 33–37, Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.
- Assmann, Aleida (2006): Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München: C. H. Beck.
- Assmann, Aleida (2016): Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention. 2. Aufl. München: C. H. Beck.
- Assmann, Jan (1998): Moses, der Ägypter. Entzifferung einer Gedächtnisspur. München: Hanser.
- Bauer, Benjamin; Beuter, Katharina; Lindner, Konstantin; Hlukhovykh, Adrianna; Vogt, Sabine (2018): Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlegungen, Perspektiven und Operationalisierungsoptionen. In: *Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule*, hg. v. Adrianna Hlukhovykh; Benjamin Bauer; Katharina Beuter et al., 13–36. Bamberg: UBP.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bieberstein, Klaus (2010): Jerusalem. In: *Erinnerungsorte des Christentums*, hg. v. Christoph Marksches; Hubert Wolf, 64–88. München: C. H. Beck.
- Boschki, Reinhold (2015): Art. Erinnerung/Erinnerungslernen. In: *WiReLex – Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*, 1, 1–10; Verfügbar unter <https://doi.org/10.23768/wirelex.ErinnerungErinnerungslernen.100048>.
- Dörnemann, Holger (2011): Kirchenpädagogik. Ein religionsdidaktisches Prinzip. Grundannahmen, Methoden, Zielsetzungen. Berlin: EB-Verlag.
- Forschungsgruppe REMEMBER (2020): Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht: Theoretische Ausgangspunkte, gesellschaftliche und bildungspolitische Kontexte. In: *Erinnerung an den Holocaust im Religionsunterricht. Empirische Einblicke und didaktische Impulse*, hg. v. Forschungsgruppe REMEMBER, 19–30. Stuttgart: Kohlhammer.

- Giddens, Anthony (1996): *Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft*. In: *Reflexive Modernisierung*, hg. v. Ulrich Beck; Anthony Giddens; Scott Lash, 113 – 194. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Henrix, Hans H. (2010): *Das Christentum als Erinnerungsgemeinschaft*. In: *Erinnerungskultur in der pluralen Gesellschaft. Neue Perspektiven für den christlich-jüdischen Dialog*, hg. v. Reinhold Boschki; Albert Gerhards, 35–44. Paderborn: Schöningh.
- Kaupp, Angela (2016): *Raumkonzepte in der Theologie. Interdisziplinäre und interkulturelle Zugänge*. Ostfildern: Grünewald-Verlag.
- Kindermann, Katharina; Riegel, Ulrich Riegel (2018): *Zu den Effekten außerschulischen Lernens im Kirchenraum vor Ort*. In: *Religionspädagogische Beiträge*, 78, 45–55.
- Kühn, Claudia; Lindner, Konstantin; Scheunpflug, Annette (2020): *Kultur in fachdidaktischen Lehrbüchern – eine diskursanalytische Perspektive auf Kultur in der Lehrerbildung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 41–65. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00986-2>.
- Kunter, Mareike; Kleickmann, Thilo; Klusmann, Uta; Richter, Dirk (2011): *Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften*. In: *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, hg. v. Mareike Kunter; Jürgen Baumert; Werner Blum; Uta Klusmann; Stefan Krauss; Michael Neubrand, 55–68. Münster u. a.: Waxmann.
- Levy, Daniel (2010): *Das kulturelle Gedächtnis*. Übers. v. Corinne Heaven. In: *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, hg. v. Christian Gudehus; Arinae Eichenberg; Harald Welzer, 93–101. Stuttgart – Weimar: J.B.Metzler.
- Lindner, Konstantin (2007): *In Kirchengeschichte verstrickt. Zur Bedeutung biographischer Zugänge für die Thematisierung kirchengeschichtlicher Inhalte im Religionsunterricht*. Göttingen: V&R unipress.
- Lindner, Konstantin (2013): *Kirchengeschichte im Religionsunterricht »erinnern« als Beitrag zu religiöser Selbstvergewisserung*. In: *Erinnern und Erzählen*, hg. v. Konstantin Lindner; Andrea Kabus; Ralph Bergold; Harald Schwillus, 417–430. Münster u. a.: LIT.
- Lindner, Konstantin (2021): *Religiöse Semiotisierungen von Räumen und ihre bildenden Potenziale*. In: *Zeichenlandschaften. Religiöse Semiotisierungen im interdisziplinären Raum*, hg. v. Jürgen Bründl; Thomas Weißer; Konstantin Lindner, 213–229. Bamberg: UBP.
- Markschies, Christoph; Wolf, Hubert (2010): *»Tut dies zu meinem Gedächtnis«*. Das Christentum als Erinnerungsreligion. In: *Erinnerungsorte des Christentums*, hg. v. Christoph Markschies; Hubert Wolf, 10–27. München: C. H. Beck.

- Metz, Johann Baptist (1999): *Memoria passionis*. Zur Aktualität einer biblischen Kategorie. In: *Geschichte denken*, hg. v. Karl-Rahner-Akademie, 107–116. Münster: LIT.
- Reckwitz, Andreas (2011): Die »Kontingenzzperspektive« der Kultur. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: *Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 3: Themen und Tendenzen*, hg. v. Friedrich Jaeger; Jörn Rüsen, 1–20. Stuttgart: Metzler.
- Riegel, Ulrich; Lindner, Konstantin (2021): Warum besuchen Touristen eine Kirche? Ergebnisse einer quantitativen Studie an touristischen Hotspots. In: *Zwischen Kreuzfahrt und Klosterküche. Formen kirchlicher Präsenz im Tourismus*, hg. v. Christian Cebulj; Thomas Schlag, 96–106. Zürich: Theologischer Verlag.
- Rothstein, Anne-Berénike (2020): The Last Goodbye, The First Encounter – Begegnung mit Erinnerungen im virtuellen Raum. In: *Entgrenzte Erinnerung. Erinnerungskultur der Postmemory-Generation im medialen Wandel*, hg. v. Anne-Berénike Rothstein; Stefanie Pilzweiger-Steiner, 193–222, Berlin: De Gruyter.
- Rupp, Hartmut (2016 / 2017): *Handbuch der Kirchenpädagogik*. 2 Bde. Stuttgart: Calwer.
- Rüsen, Jörn (1996): Historische Sinnbildung durch Erzählung. In: *Internationale Schulbuchforschung*, 18 (4), 501–544.
- Rüsen, Jörn (2006): *Kultur macht Sinn. Orientierung zwischen Gestern und Morgen*. Köln: Böhlau.
- Schuller, Manfred (1993): *Das Fürstenportal des Bamberger Doms*. Bamberg: Bayerische Verlagsanstalt.

Epistemologische Überzeugungen und ihre Relevanz für den Geschichtsunterricht

Angelika Pleyer

1 Einleitung

Jede Person verfügt über epistemologische Überzeugungen, aber wahrscheinlich machen sich nur wenige explizit Gedanken über ihre eigenen Vorstellungen. Die Geschichte der Demokratie z. B. ist während der Schul- und Studienzeit, oder auch in der alltäglichen Lebenswelt, ein durchaus verbreitetes Thema. Werden aber bei der Vermittlung und Rezeption dieses Themas u. a. die folgenden Fragen bedacht: Woher stammt dieses Wissen, das weitergegeben wird? Was können wir heute überhaupt noch wissen? Wie werden die Erkenntnisse begründet? Hat sich z. B. seit der letzten Lerngelegenheit etwas an den Geschichten verändert? Wie klar ist dieses Wissen strukturiert – handelt es sich eher um einzelne, nebeneinander liegende Wissensinseln oder größere, zusammenhängende Konzepte? All diese Fragestellungen stehen im engen Zusammenhang mit dem Konzept der epistemologischen Überzeugungen.

In den folgenden Ausführungen wird der Begriff der epistemologischen Überzeugungen in einem ersten Kapitel zunächst allgemein erläutert und vorgestellt. Im zweiten Kapitel wird der Bezug zur historischen Disziplin in drei Schritten hergestellt: Es geht erstens um eine auf die Geschichtswissenschaft bezogene Ausdifferenzierung der Überzeugungsdimensionen bzw. -stufen und, daran anknüpfend, um das Aufzeigen der Bedeutsamkeit für die Beteiligten des Geschichtsunterrichts. Zu diesen Beteiligten zählen einerseits die Schülerinnen und Schüler, andererseits auch die Lehrkräfte. Schließlich sollen im letzten Kapitel praktische Hinweise und Anregungen zu einer lernförderlichen Unterrichtsgestaltung gegeben werden. Ein kurzes, abschließendes Fazit fasst die wichtigsten Erkenntnisse zusammen.

2 Was sind epistemologische Überzeugungen?

2.1 Begriffsbestimmung

Epistemologische Überzeugungen bezeichnen ein System aus Annahmen einer Person über die Natur des Wissens (in Bezug auf die Struktur und Sicherheit des Wissens) und den Prozess des Wissenserwerbs (also die Quelle und Begründung des Wissens). Es wird vermutet, dass ein Individuum sowohl allgemeine als auch akademische und – noch feiner – domänenspezifische Wissenstheorien hat, die sich wiederum je nach Lernkontext unterscheiden können. Die verschiedenen Überzeugungen einer Person entwickeln sich über die Zeit in eine annähernd vorhersagbare Richtung, nicht aber zwingend völlig geradlinig weiter, und stehen in enger Verbindung zueinander.¹ Die folgende Abbildung veranschaulicht und fasst diese komplexen Zusammenhänge grafisch zusammen:

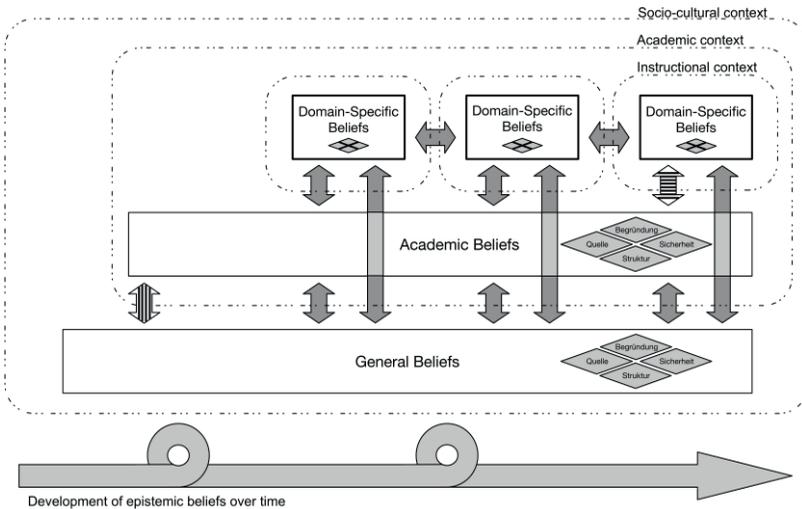


Abb. 1: Hähnleins (2018) adaptierte Version des Theory of Integrated Domains in Epistemology (TIDE) Frameworks nach Muis et al. (2006)².

Zur Beschreibung dieses Konzepts werden in der Literatur neben epistemologischen Überzeugungen auch andere Begriffe verwendet – im

¹ Vgl. Brownlee, Schraw und Berthelsen (2011, 5ff), sowie Hähnlein (2018, 49).

² Entnommen aus: Hähnlein (2018, 76).

deutschsprachigen Raum bspw. epistemische Überzeugungen oder epistemische Kognitionen, teils auch der Sammelbegriff »subjektive Theorien«.³ Im englischsprachigen Bereich gibt es neben *epistemological beliefs* und *epistemic cognition* noch weitaus disparatere Begrifflichkeiten wie »*personal epistemology*«⁴, »*reflective judgement*«⁵ oder »*epistemological thinking*«⁶. Trotz der terminologischen Vielfältigkeit zeigt sich ein gemeinsamer Kern der Konzepte mit typischen Elementen: Es handelt sich um Überzeugungen über die Definition von Wissen sowie über die Weise der Wissenskonstruktion und -bewertung oder die Art des Auftretens von Wissensprozessen.⁷ In diesem Beitrag soll einheitlich von epistemologischen Überzeugungen gesprochen werden, da es sich um eine der gebräuchlichsten, deutschsprachigen Bezeichnungen handelt.

2.2 Unterschiedliche Modell-Ansätze

Bei der Modellierung der epistemologischen Überzeugungen gibt es neben weiteren alternativen Konzeptionen zwei zentrale Ansätze: 1) Entwicklungsmodelle und 2) multidimensionale Modelle.

2.2.1 Entwicklungsmodelle

Entwicklungsmodelle beruhen auf der Vorstellung, dass sich Individuen über eine fest angeordnete, hierarchische Stufenabfolge in ihren Überzeugungen zum Wissen und Wissensprozess verändern. Typische Beispiele für solche Entwicklungsmodelle wären das *Perry Scheme* (Perry, 1970), die *Women's Ways of Knowing* (Belenky et al., 1986), das *Epistemological Reflection Model* (Baxter Magolda, 1992) oder *Reflective Judgement* (King und Kitchener, 1994). Die Wurzel all dieser Modelle liegt bei Piagets kognitiver Entwicklungspsychologie in den 1950er Jahren. Betont wird insbesondere die Veränderung der Einstellungen und der Fähigkeiten, Bedeutungen auszuhandeln. Dabei wird Individuen zunächst eine rein

³ Vgl. Nitsche (2016, 161).

⁴ Hofer (2001, 353). Hofer listet an dieser Stelle noch eine Reihe weiterer Bezeichnungen auf, z. B. *Ways of Knowing*, *Epistemical Reflection* oder *Epistemological Resources*, was die uneinheitliche Begriffsverwendung nochmals verdeutlicht.

⁵ King und Kitchener (1994, 44).

⁶ Kuhn und Weinstock (2002, 121).

⁷ Vgl. Hofer (2001, 355).

objektive, im Anschluss eine rein subjektive Betrachtungsweise zugeschrieben, bevor sie schließlich die beiden Extreme in Einklang bringen können.⁸

Exemplarisch soll dieser Veränderungsprozess an einem bekannten Entwicklungsmodell, den *Levels of Epistemological Understanding* (nach Kuhn und Weinstock, 2002), aufgezeigt werden. Bei diesem Modell vollzieht sich die Entfaltung der epistemologischen Überzeugungen auf vier Stufen:

1. Die erste (Vor-)Stufe, die des Realisten, bezieht sich auf Kleinkinder bis ca. drei Jahre, für die kritisches Denken noch nicht notwendig erscheint.
2. Auf dem nächsten Niveau, dem des Absolutisten, wird Wissen als objektiv, außerhalb des Individuums liegend und mit Bestimmtheit erfahrbar angesehen.
3. Ab etwa sechs Jahren können sich Kinder auf das Level des Multiplizisten entwickeln. Dieser entdeckt die Allgegenwärtigkeit von widersprüchlichen Behauptungen und Meinungen, verortet die Wissensquelle in sich und entwickelt ein Bewusstsein für die Ungewissheit und Subjektivität des Wissenserwerbs.
4. Die höchste Stufe belegt der Evaluatist, sie kann etwa ab dem zwölften Lebensjahr erreicht werden und zeichnet sich durch das kriteriengeleitete und methodische Abwägen, Argumentieren und Beurteilen unterschiedlicher Standpunkte aus. Pointiert formuliert, beherrscht der Evaluatist die Kunst des kritischen Denkens.⁹

Weinstock und Kolleginnen bzw. Kollegen nehmen an, dass Kinder in der Mehrheit zum absolutistischen, Jugendliche und Erwachsene zum multiplizistischen Typ tendieren. Der evaluatistische Typ scheint unter Erwachsenen mit einem hohen Bildungsgrad am verbreitetsten zu sein.¹⁰

2.2.2 Multidimensionale Modelle

Neben den Stufenmodellen gibt es einen zweiten Betrachtungsansatz, die sog. multidimensionalen Modelle. Diese fassen epistemologische Überzeugungen als System von mehr oder weniger unabhängigen *beliefs* auf,

⁸ Vgl. Greene und Yu (2014, 13) und Hofer (2001, 356).

⁹ Vgl. Kuhn und Weinstock (2002, 123–126).

¹⁰ Vgl. Tabak und Weinstock (2011, 182).

d. h. bestehend aus multiplen Überzeugungen, die zusammen die persönliche Epistemologie bilden und sich synchron entwickeln können, jedoch nicht zwingend müssen.¹¹ Der Ursprung dieser Überlegungen liegt bei Schommer (1990) und wurde v. a. von ihr selbst weitergeführt zum *Embedded Systemic Model*, sowie von Hofer und Pintrich (1997), bzw. Hofer (2000) aufgegriffen und adaptiert.

Die Dimensionalität dieser Modelle soll im Folgenden am Beispiel von Hofers (2000) Review zu den Kerndimensionen der epistemologischen Überzeugungen erläutert werden. Die Autorin schlägt nach eingehender Prüfung der unterschiedlichen Modelle folgende Dimensionen vor: Sicherheit und Einfachheit des Wissens sowie Quelle und Rechtfertigung des Wissens. Diese vier Dimensionen lassen sich jeweils auf einem zwischen zwei Extrempolen liegenden Kontinuum ausdifferenzieren:

1. Sicherheit: Das Spektrum reicht von der weniger hilfreichen Vorstellung des feststehenden, starren oder auch absoluten Wissens, bei dem eine klare Trennung zwischen richtig und falsch möglich ist, bis hin zur sophistizierteren Annahme, dass Wissen unsicher und veränderlich ist sowie dass komplexe Probleme auf unterschiedlichen Wegen gelöst werden können.
2. Einfachheit: Diese Dimension bezieht sich auf die Organisation des Wissens, die – weniger elaboriert betrachtet – als unabhängige Ansammlung von konkreten und klar erkennbaren Fakten, bzw. nützlicher als stark verbundenes, kontextabhängiges und relatives Wissen, gesehen wird.
3. Quelle: An dieser Stelle wird der Ursprung des Wissens thematisiert. Eine weniger sophistizierte Annahme wäre, Wissen entsteht außerhalb des Selbst, wird also von einer fremden Autorität vorgegeben. Hilfreicher wäre es demgegenüber anzunehmen, jede Person generiert aktiv Wissen für und in sich selbst, bzw. auch im Austausch mit anderen.¹²

¹¹ Vgl. Schommer-Aikins (2004, 20).

¹² Gerade diese Wissensdimension wird inzwischen teils kritisch betrachtet. Ist es unter der aktuell verfügbaren Informationsflut tatsächlich weniger elaboriert, sich an Autoritäten zu orientieren, v. a. in Bereichen, die außerhalb der eigenen Expertise liegen? Und gibt es nicht auch unterschiedliche Arten von Autoritäten, zwischen denen zu differenzieren wäre? Vgl. Greene und Yu (2014, 14).

4. Rechtfertigung: Das Kontinuum dieser Dimension umspannt die weniger elaborierte Vorstellung, einen Wissensanspruch durch Beobachtung oder Gefühl zu rechtfertigen, bis hin zum nützlicheren Prüfen und Abwägen von unterschiedlichen Behauptungen unter der Anwendung von bestimmten Regeln und Kriterien.¹³

3 Warum sind epistemologische Überzeugungen für künftige Geschichtslehrerinnen und -lehrer bedeutsam?

3.1 Bedeutung für den Geschichtsunterricht

3.1.1 Geschichtstheoretische Aspekte

Neben ihrer grundsätzlichen Relevanz haben epistemologische Überzeugungen auch eine eigene, fachbezogene Wertigkeit. Das Fach Geschichte wird häufig als *ill-structured* oder auch als Domäne mit horizontaler Wissensstruktur bezeichnet, d. h. es sind nur wenige systematische Organisationsprinzipien vorhanden, und die Bedeutung fachbezogener Konzepte ist abhängig vom jeweiligen Kontext. Daher gibt es weder nur eine einzige richtige Lösung noch einen festen Lösungsweg, sondern jeweils mehrere akzeptable Möglichkeiten je nach Perspektive, Standpunkt und Aufgabenstellung.¹⁴ In einem 2013 von McCrum vorgenommenen Review zur Literatur über die Natur der Geschichte belegen dazu passend die Diskussionen über 1) die generellen Erkenntnismöglichkeiten zur Vergangenheit, 2) die Rolle der Historikerin bzw. des Historikers beim Wissenserwerb und 3) das Wesen und die Verwendung von Belegen und Begründungen die ersten drei Ränge.¹⁵

Da sich all diese Punkte stetig mit den im ersten Kapitel vorgestellten Überlegungen überschneiden, stellt Nitsche (2016) epistemologische Überzeugungen in engen Zusammenhang mit den drei Idealtypen geschichtstheoretischer Positionen: 1) der positivistischen und 2) der skeptischen Geschichtstheorie sowie 3) der Position des narrativen Konstruktivismus als Mittler. In diesen idealtypischen Positionen finden sich sowohl die vorher skizzierten Entwicklungsmodelle als auch die Dimensionalitäten. Einerseits wird von drei Typen (analog zu u. a. Kuhn und Wein-

¹³ Vgl. Hofer (2000, 381) und Hähnlein (2018, 45f).

¹⁴ Vgl. Havekes, van Boxtel, Coppen und Luttenberg (2017, 71).

¹⁵ Vgl. McCrum (2013, 74).

stock, 2002), jedoch ohne feste Veränderungsrichtung ausgegangen, andererseits von unterschiedlichen Facetten und Wissensausprägungen (ähnlich wie bei Hofer, 2000). Denn auf positivistischer Stufe scheint das Wissen noch recht einfach und sicher, die Wissensquelle liegt klar außerhalb des Einzelnen, und beobachtbare Tatsachen dienen als Rechtfertigung für Erkenntnisse. Auf den beiden anderen Ebenen findet eine Verschiebung in Richtung der sophistizierteren Pole statt, also hin zur Komplexität und Ungewissheit sowie zur Wissensgenerierung innerhalb der Person und zur Rechtfertigung des Wissens durch die Anwendung bestimmter Kriterien und Methoden. Im Folgenden findet sich eine nähere Erläuterung der drei angenommenen Idealtypen:

1. Positivismus: Bei diesem Geschichtsverständnis werden Vergangenheit und Geschichte als Synonyme angesehen. Alle subjektiven Elemente sollen aus der historischen Erkenntnis eliminiert werden, die Historikerin oder der Historiker befindet sich in der Rolle des Berichterstattenden, Auffindenden und Sammelnden. Ihr oder sein Wissen stammt aus direkt erschließbaren historischen Quellen, die die Vergangenheit unmittelbar wahrnehmbar machen. Historisches Wissen wird durch die neutrale Distanz und die kausale Erklärung für vergangene Veränderungen mit Hilfe der historischen Methode abgeleitet und begründet. Da die Geschichtsschreibung die Vergangenheit abbildet, gilt das Wissen als objektiv und abgesichert. Der Zweck des Faches ist die Klärung der Frage, wie es eigentlich gewesen ist.¹⁶
2. Skeptizismus: In Abgrenzung dazu, zielt der skeptische Geschichtsbegriff auf eine Gleichsetzung von historischer Erkenntnis mit literarischer Textproduktion. Da der Schreibende und nicht die Vergangenheit einen Text strukturiert, handelt es sich um eine Meinung bzw. Ansicht des Schreibenden, der deshalb eigentlich keine Aussagen über die Vergangenheit, sondern über seinen Standpunkt und die Entstehungszeit des Textes macht. Quellen können nur begrenzt Auskunft geben, da ihr Verhältnis in der Vergangenheit unklar erscheint und sie individuell in einer bestimmten Gegenwart verstanden werden. Es bleibt ungewiss und offen, wie sehr eine historische Erzählung mit der Vergangenheit übereinstimmt. Der Zweck der

¹⁶ Vgl. Nitsche (2016, 171) und Maggioni (2010, 130).

Geschichtsschreibung ist die vom Individuum geprägte, subjektive Darstellung der Vergangenheit.¹⁷

3. Narrativer Konstruktivismus als Mittler: Dieser Geschichtsbegriff geht von den Prinzipien historischer Erkenntnismöglichkeiten aus – Selektivität, Partialität und Retrospektivität.¹⁸ Das historische Wissen stammt aus den Quellen, die mit Hilfe verschiedener Methoden untersucht und gedeutet werden. Aus dieser regelgeleiteten Interpretation entstehen historische Narrationen, die sich unter einer bestimmten Fragestellung den Zusammenhängen in der Vergangenheit als Rekonstruktion nähern. Die Erkenntnisse der einzelnen Forschenden müssen »argumentativ triftig«¹⁹ sein, d. h. sie lassen sich mit Hilfe von Quellen und einem Abgleich mit dem aktuellen Forschungsstand (empirische Triftigkeit), der Betrachtung der inneren Erzähllogik (narrative Triftigkeit) sowie den geteilten Normen der Entstehungszeit (normative Triftigkeit) überprüfen. Demnach ist historische Erkenntnis ein individueller, aber sozial kontrollierter Rekonstruktionsprozess der Vergangenheit, der Orientierung in der Gegenwart und Handlungsmöglichkeiten für die Zukunft ermöglicht.²⁰

3.1.2 Historisches Denken bei Schülerinnen und Schülern

Die eben vorgestellten geschichtstheoretischen Überlegungen sollten auch in der Praxis des Geschichtsunterrichts eine Rolle spielen, da mit ihnen grundlegende Ziele und Kompetenzen des Faches verbunden sind. Harter fachspezifischer Kern und somit zentrales Merkmal guten Geschichtsunterrichts ist laut Thünemann (2016) das historische Denken,

¹⁷ Vgl. Maggioni (2010, 131) und Nitsche (2016, 172).

¹⁸ Vgl. Baumgärtner (2015, 23): Selektivität meint, dass eine vollständige Wiedergabe der Vergangenheit nicht möglich ist, da immer eine Auswahl erfolgt – z. B. bereits durch die Überlieferung oder durch gesetzte Forschungsschwerpunkte. Partialität bezeichnet den Umstand, dass sich nicht alles aus der vergangenen Wirklichkeit auch in Zeugnissen niedergeschlagen oder erhalten hat, also dass tatsächlich bloß Bruchstücke vorliegen. Retrospektivität schließlich meint, dass alle Sachverhalte nur rückblickend betrachtet werden können, und daher die Folgen eines Ereignisses i. d. R. schon bekannt sind, was den Blick aus der damaligen Perspektive verstellt.

¹⁹ Baumgärtner (2015, 22): Die folgende Auffächerung der Triftigkeit geht auf den Geschichtstheoretiker Jörn Rüsen zurück.

²⁰ Vgl. Nitsche (2016, 173) und Maggioni (2010, 132).

dazu gehört z. B. Quellenkritik, Textverstehen, Kontroversität und Einsicht in den Konstruktcharakter von Geschichte.²¹ Gerade auch in aktuellen Lehrplänen wird das Ziel des Geschichtsunterrichts betont, Schülerinnen und Schüler »zu historischem Denken anzuhalten«. Die Lernenden sollen u. a. erkennen, dass »Geschichte nur über eine historische oder gegenwärtige Konstruktion existiert«²² und »wesentlich über Narrationen, also erzählende Darstellungen von Geschichte, vermittelt und von handelnden Subjekten gestaltet wird.«²³ Man könnte zusammenfassen, dass sich Schülerinnen und Schüler also möglichst in Richtung des Idealtypen »narrativer Konstruktivismus als Mittler« entwickeln sollten.

Eine Reihe von meist qualitativen Studien beschäftigt sich bereits seit den 1980er Jahren mit den Vorstellungen von Lernenden über die Natur der Geschichte, die historische Methode und die Fähigkeit des historischen Denkens. Diese Studien beziehen sich zwar zumeist nur indirekt auf epistemologische Überzeugungen, dennoch bestehen gewisse Anknüpfungsmöglichkeiten. Exemplarisch soll dazu kurz auf die Bezugspunkte zu Entwicklungsmodellen und zwei Facetten der multidimensionalen Modelle eingegangen werden. Viele Studien thematisieren, analog zu den Entwicklungsmodellen, die Aushandlung zwischen der objektiven und subjektiven Bedeutungsebene zu einer beide Ebenen abwägenden und integrierenden Haltung. Die Aussagen könnten ebenfalls z. B. auf die Dimension »Rechtfertigung des Wissens« bezogen werden, da die Begründung für das Wissen entweder quasi direkt beobachtbar und offen in den Quellen oder Darstellungen liegt oder erst durch die Anwendung von Methoden überprüft und abgewogen werden muss. Auch die Dimension »Sicherheit des Wissens« spielt eine Rolle: Auf der einen Seite steht die Annahme, dass Informationen eindeutig feststehen und entweder richtig oder falsch sind; andererseits wird angenommen, dass sie über die Zeit veränderlich sind und mehrere Interpretationen zulassen. Länderübergreifend wurde leider häufig festgestellt, dass Schülerinnen und Schüler über eher weniger elaborierte Einstellungen und Überzeugungen im

²¹ Vgl. Thünemann (2016, 53).

²² Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2019): LehrplanPLUS Gymnasium, Fachprofil Geschichte: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/geschichte> [01.03.2019].

²³ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2019): LehrplanPLUS Realschule, Fachprofil Geschichte: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/realschule/geschichte> [01.03.2019].

Fach Geschichte zu verfügen scheinen. Einige Beispiele sollen diesen Befund im Folgenden näher erläutern.

Italien: Bereits 1988 führten Bombi und Ajello eine Interviewstudie mit Grund- und Unterstufenschülerinnen und -schülern durch. Die Lernenden äußerten zur Frage »Was ist Geschichte?« Vorstellungen von Geschichte als Erzählung von Ereignissen, die in der Vergangenheit geschehen, der interpretative und konstruktive Charakter dagegen wurde nur von einer Minderheit erkannt.²⁴

USA: Wineburg untersuchte 1991 in einem häufig zitierten Experten-Novizen-Vergleich, wie einerseits Historikerinnen und Historiker, andererseits Oberstufenschülerinnen und -schüler historische Darstellungen lesen. Er zeigte, dass die Expertinnen und Experten auch zwischen den Zeilen lasen, also sich z. B. auf die zugrunde liegende Absicht und das anvisierte Ziel der Autorin bzw. des Autors fokussierten. Sie strebten auf die Beantwortung ihrer Fragestellung und leiteten Behauptungen ab, die sie mit Belegen untermauerten und im historischen Kontext verorteten. Die Schülerinnen und Schüler dagegen betrachteten die Texte als neutrale, objektive Informationen über die Vergangenheit, die am Ende in einem Leistungstest zur richtigen Antwort führen sollten. Sie zogen weder die aktive Rolle des Verfassenden noch den historischen Kontext in Betracht.²⁵

Großbritannien: Lee und Ashby (2000), bzw. Lee und Shemilt (2004), erforschten die Progression der Vorstellungen über historische Darstellungen und ihr Verhältnis zur Vergangenheit von Kindern und Jugendlichen zwischen sieben und vierzehn Jahren. Sie identifizierten dabei sechs Entwicklungsphasen, die nicht zwingend an das Alter der Lernenden gebunden waren:

1. Darstellungen sind nur vorgegebene Geschichten bzw. äquivalent zu »etwas da draußen«: *Different ways of saying the same thing.*
2. Darstellungen können keine akkuraten Kopien der Vergangenheit sein, bloß nicht überprüfbare Meinungen: *We were not there to see the past.*
3. Darstellungen sind i. d. R. akkurate Kopien der Vergangenheit: *Differences in accounts are a result of gaps and mistakes.*

²⁴ Vgl. Mason (2002, 315).

²⁵ Vgl. VanSledright und Maggioni (2016, 137f).

4. Darstellungen können durch die aktive Rolle des Autors bzw. der Autorin absichtlich verfälscht oder verzerrt werden: *Accounts are reported in a more or less biased way.*
5. Darstellungen werden von einem persönlichen Standpunkt aus mit einer bestimmten Fragestellung gestaltet, bedeutende Einzelheiten werden ausgewählt und arrangiert: *Past as selected and organized from a viewpoint.*
6. Darstellungen müssen Fragen beantworten und Kriterien erfüllen, sie werden selektiv konstruiert, sind an einen Standort gebunden, Unterschiede liegen in der Natur der Sache – in Abhängigkeit von der Fragestellung und Argumentation der Historikerin bzw. des Historikers: *There is no single best or most valid account of a given topic.*²⁶

Deutschland: 2013 warf von Borries die spannende Frage auf: Welche Stellung in der historischen Kompetenzentwicklung nehmen Lehramtsstudierende ein? Ein Baustein seiner Betrachtung war ebenfalls ein Fragebogen zum Quellenbegriff und zur Darstellungsaufgabe, der Schülerinnen und Schülern der neunten Klasse, Geschichtslehramtsstudierenden sowie Expertinnen und Experten vorgelegt wurde. Die Lernenden hatten erwartungsgemäß im Durchschnitt die am wenigsten elaborierten Überzeugungen, während sich die Studierenden in ihren Ansichten bereits weiterentwickelt hatten, der Weg zum Expertenstatus aber noch nicht abgeschlossen wurde. In diesem Zusammenhang sollen zwei Items zur Verdeutlichung herausgegriffen werden, die sich stark an die Aushandlung der objektiven und subjektiven Bedeutungsebene richten. Die Lernenden schätzten Quellen als objektive, verlässliche Informationen ein, während das Vorgehen der Historikerin bzw. des Historikers eher als subjektiv statt kriteriengeleitet betrachtet wurde.

²⁶ Vgl. Lee und Ashby (2000, 212) sowie Lee und Shemilt (2004, 30).

	9. Klasse	Studierende	Expertinnen und Experten
<i>Die Quellen sind das einzig Objektive, was wir besitzen. Die Darstellungen machen sich darüber subjektive Gedanken und Deutungen.</i>	4,03	3,28	1,27
<i>Die Quellen sind häufig erfunden, verfälscht oder voll Lügen; die Geschichtswissenschaft muss erst prüfen, was man aus ihnen zuverlässig entnehmen kann.</i>	2,37	3,56	4,45

Abb. 2: Auswahl berichteter Ergebnisse aus der Datensammlung von von Borries (2013)²⁷, Anmerkung: 5-stufige Likert-Skala von 1 (nein, gar nicht) bis 5 (ja genau).

2018, im Rahmen einer Interventionsstudie mit einer adaptierten Version eines vielfach rezipierten Fragebogens,²⁸ untersuchten Mierwald, Lehmann und Brauch explizit die epistemologischen Überzeugungen von Oberstufenschülerinnen und -schülern. Im Gegensatz zu den anderen beschriebenen Studien dominierte hier erfreulicherweise die sophistischere Entwicklungsstufe, die sog. *criticalist stance*, gegenüber den weniger elaborierten Überzeugungshaltungen zu allen Messzeitpunkten.²⁹

²⁷ Vgl. von Borries (2013, 43).

²⁸ Für eine genauere Beschreibung von Maggionis BHQ (*Beliefs about History Questionnaire*) siehe auch 3.2.

²⁹ Vgl. Mierwald, Lehmann und Brauch (2018, 289). Diese positive Dominanz könnte auf unterschiedliche Gründe zurückgeführt werden, z. B. auf den rein quantitativen Forschungsansatz, die Anpassung des Fragebogens, die Zusammensetzung der Lerngruppe oder auch die Weiterentwicklung des Unterrichts.

3.2 Relevanz in Bezug auf die Lehrperson selbst

Eine Reihe von Forschungsergebnissen weist ebenfalls auf die Bedeutung hilfreicher, sophistizierter Überzeugungen von (künftigen) Lehrpersonen hin. Denn einerseits wirken sich ihre epistemologischen Überzeugungen auf eigene Lernprozesse aus (u. a. während des Studiums, in dem sie ja selbst Lernende sind), andererseits auch auf die Lehrtätigkeit während eines Praktikums bzw. im alltäglichen Schuldienst. Hofer (2001) gibt einen Überblick über angenommene Einflüsse von epistemologischen Überzeugungen auf verschiedene Facetten des Lernprozesses:

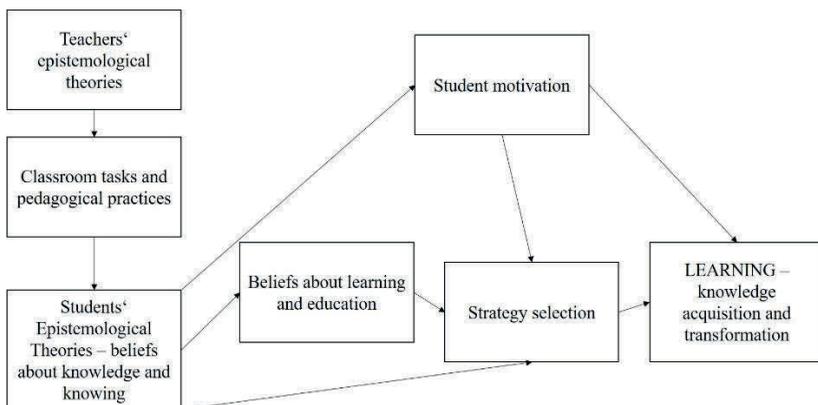


Abb. 3: Hofers (2001) Arbeitsmodell zum Einfluss epistemologischer Überzeugungen auf den Lernprozess.³⁰

Mehrere Studien deuteten bereits an, dass nützlichere Überzeugungen mit dem sinnvollen Einsatz von Lernstrategien und den Lernergebnissen einer Person in Zusammenhang stehen. Cano (2005) bspw. konnte Zusammenhänge zwischen den epistemologischen Überzeugungen von Studierenden und ihren akademischen Leistungen feststellen. Bei Bondy et al. (2007) waren Studierende mit elaborierten epistemologischen Überzeugungen offener für multiple Perspektiven und Vernetzungen zwischen unterschiedlichen Ideen. Auch bei Bråten und Strømsø (2006) fanden sich Hinweise auf Korrelationen zwischen einzelnen hilfreich ausgeprägten Wissensdimensionen bei Studierenden (v. a. zur Sicherheit und Einfachheit des Wissens) und deren Fähigkeit des kritischen Denkens,

³⁰ Entnommen aus: Hofer (2001, 372).

der Auswahl und Anwendung von Kompetenzziele sowie des Verständnisses von Texten mit konfligierenden Inhalten.

Dazu konnten verschiedene Studien eine Verbindung zwischen den epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften und ihren Lehrgewohnheiten aufzeigen (z. B. Muis, 2004 oder Yang, Chang und Hsu, 2008). Tsai und Liang (2009) beobachteten, dass Studierende mit nützlicheren Überzeugungen wahrscheinlicher kreativere und wissenschaftsorientiertere Lernaktivitäten nutzen. Bei Brownlee (2011) zeigte sich, dass Lehrende mit sophistizierten epistemologischen Überzeugungen mit höherer Wahrscheinlichkeit schülerorientierte, konstruktivistische Lehrensätze wählten, während Lehrpersonen mit weniger elaborierten Überzeugungen eher auf lehrerzentrierte und weniger schüleraktivierende Praktiken zurückgriffen. Allerdings konnten die Einschätzungen der Lehrkräfte und der tatsächlich gehaltene Unterricht voneinander abweichen.³¹

Neben diesen fächerübergreifenden Untersuchungen gibt es auch Studien, die ausgewählte Aspekte des Geschichtsunterrichts erforschen. Messner und Buff (2007) betrachteten den Zusammenhang zwischen allgemeinen didaktischen Überzeugungen und dem Unterrichtshandeln von Lehrkräften. Diese gewichteten den Erwerb von Kenntnissen über Vergangenheit und Geschichte, bzw. Gesellschaft und Gegenwart, in der Mehrheit höher als historische Denk- und Arbeitsweisen. Je mehr Kenntnisse über Vergangenheit und Geschichte als Ziel betont wurden, desto stärker sahen sich die Lehrenden in der Vermittlerrolle und setzten auf Standardisierung. Standen Arbeits- und Denkprozesse, bzw. Gesellschafts- und Gegenwartsfragen, im Vordergrund, sahen sich die Lehrkräfte als Lerncoach, betonten die Bedeutung des eigenständigen Lernens und setzten verstärkt auf Differenzierung.³²

Passend dazu stellte Maggioni (2010) einen Zusammenhang zwischen den epistemologischen Überzeugungen von Geschichtslehrkräften und ihren Lehrzielen her. Diese Lehrziele wiederum wirkten sich auf die epistemologischen Überzeugungen der Lernenden und damit ihre Lernleistungen aus.³³ Maggioni beschäftigt sich bereits seit 2004 intensiv mit der Erforschung der epistemologischen Überzeugungen von Geschichtslehrkräften. Sie entwickelte einen Fragebogen, den sog. BHQ (*beliefs*

³¹ Vgl. Brownlee, Schraw und Berthelsen (2011, 7–13).

³² Vgl. Messner und Buff (2007, 170).

³³ Vgl. Maggioni (2010, 313ff).

about history questionnaire), zur Erfassung der Überzeugungen von Geschichtslehrkräften und zur Messung der Veränderung u. a. durch Interventionen. Dieser Fragebogen möchte – ähnlich wie Kuhn und Weinstock (2002) – mehrere Entwicklungsstufen abbilden, nämlich die des sog. Objektivisten, des Subjektivisten und des Kriterialisten.³⁴ Allerdings führte der BHQ bisher zu eher instabilen und wenig trennscharfen Ergebnissen.³⁵ Grundsätzlich zeigte sich bei Maggionis Untersuchungen, dass die Überzeugungen von Geschichtslehrenden sehr unterschiedlich elaboriert ausgeprägt waren und alle drei Kategorien umspannten. Aus qualitativen Interviews, die den quantitativen Fragebogen ergänzten, ließ sich ableiten, dass den Lehrpersonen teils Strategien für eine erfolgreiche Bedeutungsaushandlung, und damit Weiterentwicklungen, fehlten. D. h. ein Individuum konnte durchaus erkennen, dass es keine nützliche Einstellung ist, Geschichten als subjektive Meinungen zu betrachten. Wenn aber eine Strategie zum Bewerten und Abwägen der Erzählungen fehlte, konnte dieses Dilemma nicht aufgelöst werden und der Person gelang der Schritt auf die nächste Stufe nicht.³⁶ So unterschiedlich wie die Überzeugungen der Lehrkräfte, waren folglich auch ihre Ziele definiert: Manche legten ihren Schwerpunkt darauf, Geschichte als persönlich bedeutsam erkennbar zu machen, z. B. um die Gegenwart verstehen zu können. Andere wollten Geschichte möglichst anschaulich und real gestalten. Einig waren sich wiederum alle dabei, dass die Lernenden den Umgang mit Quellen erlernen sollten.³⁷

McCrum untersuchte 2013 speziell die Perspektive von Geschichtsreferendarinnen und -referendaren am Ende ihres Einsatzjahres auf ihr Fach. Keiner der Teilnehmenden glaubte, dass es möglich sei, mit Sicher-

³⁴ Siehe Unterpunkt 3.1.1. Dieses Modell bildet eine der Bezugspunkte der bereits erwähnten Idealtypen historischer Positionen nach Nitsche (2016).

³⁵ Für diese Inkonsistenz kommen mehrere Gründe infrage. Zunächst sind epistemologische Überzeugungen eher unbewusst und daher allgemein schwer erfassbar. Möglicherweise wird diese aber auch durch das zugrunde liegende Stufenmodell bedingt, welches zu grobkörnig sein könnte, da es die Ebene einzelner Dimensionen nicht erfassen kann. Z. B. könnten die Annahmen ein und derselben Person zur Einfachheit und zur Rechtfertigung des Wissens unterschiedlich elaboriert ausgeprägt sein, sodass dieses Individuum nicht nur einer einzelnen Kategorie zugeordnet werden kann.

³⁶ Vgl. VanSledright und Maggioni (2016, 140f).

³⁷ Vgl. Maggioni (2010, 200).

heit festzustellen, was in der Vergangenheit geschah, oder dass Geschichtsforschende völlig objektiv sein könnten. Die Mehrheit vertrat die »empirische« (nach Nitsche, 2016, eher dem Skeptizismus, bzw. nach Maggioni, 2010, dem Subjektivismus entsprechende) Ansicht, dass die Forschenden sich durch die Verwendung von Belegen um Objektivität bemühen sollten, um die Vergangenheit in ihren Texten so genau wie möglich darzustellen. Sie identifizierte darüber hinaus drei Lehrtypen, die sie im Zusammenhang mit unterschiedlichen Unterrichtszielen, Lehrstrategien und Lernvorstellungen brachte: 1) Der *modernist-reconstructionist* zielte auf die Bereitstellung wichtiger Informationen, die Perspektivenerweiterung und Toleranzerzeugung ab. Dazu nutzte er lehrerzentrierte Unterrichtsformen, die zur Wissensaneignung der Lernenden führen sollten. 2) Dagegen bezweckte der *modernist-constructionist* die Entwicklung übertragbarer Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in lernerzentrierten Umgebungen erworben werden sollten. Diese *skills* umfassten insbesondere das Prüfen der Gültigkeit von Informationen und ein Bewusstsein für unterschiedliche Darstellungsformen, z. B. Sachtexte und fiktionale Literatur. 3) Der *postmodernist* schließlich verfolgte die Absicht, Einblicke in menschliche Motivationen und die Erlangung der Fähigkeit zur *critical literacy* zu ermöglichen. Ebenfalls im lernerzentrierten Unterricht sollten die Fähigkeiten der Interpretation sowie kritischen Überprüfung und Auswertung von Darstellungen erreicht werden.³⁸

Wansink, Akkerman und Wubbels (2016) widmeten sich neben der Frage nach den Vorstellungen von Geschichtslehramtsstudierenden über historisches Wissen v. a. den Faktoren, die das Unterrichten von Geschichte als Interpretation statt als Fakten, begünstigen. Die Studierenden berichteten, dass sie in ihren Praktika zunächst einen höheren Fokus auf Fakten und einen niedrigeren auf Interpretationen legten, als sie sich eigentlich vorgestellt hatten. Gerade zu Beginn der Lehrtätigkeit schien es also schwierig zu sein, die eigenen Intentionen in die Praxis umzusetzen. U. a. folgende Faktoren, die Unterrichtsversuche der Studierenden beeinflussten, wurden identifiziert: A) Expertise: Je niedriger die allgemeine Expertise der Studierenden, desto höher die Wahrscheinlichkeit der Fokussierung auf Fakten, und umgekehrt: Je höher die Expertise, desto eher lag der Schwerpunkt auf Interpretationen. Expertise wiederum

³⁸ Vgl. McCrum (2013, 75ff).

gliederte sich in drei Bereiche: 1. *Classroom management*: Je höher das Bedürfnis der Studierenden nach Anerkennung der eigenen Autorität und Glaubwürdigkeit, desto höher war der Bezug zu Fakten. Je sicherer sich die Studierenden fühlten, desto eher ließen sie sich auf Diskussionen ein, die auch Unsicherheit und Unruhe auslösen könnten. 2. Lehr-Lernstrategien: Zusammenfassend lässt sich dieser Punkt mit dem Satz eines Studienteilnehmers veranschaulichen: »I started as a historian, and I became a teacher«³⁹. Ohne ein Repertoire an Methoden und Lehrstrategien sowie ohne Diagnosekompetenz zum Lernstand der Schülerinnen und Schüler war ein Schwerpunkt auf Faktenlehren wahrscheinlich. Allerdings schlossen sich Fakten und Interpretation für einige Teilnehmende an dieser Stelle nicht aus, denn ohne Wissensgrundlage schien eine Diskussion nur eingeschränkt möglich. 3. Fachexpertise: Erst eigenes Wissen über historische Inhalte, Methoden und förderliche Überzeugungen verliehen den Studierenden die Sicherheit, sich auf Interpretationen einzulassen. B) Auch die Arbeits- und Lernumgebung konnte mehr oder weniger hilfreich für die Fokussierung auf Fakten oder Interpretationen sein. 1. Schulkultur: Die an einer Schule herrschenden Erwartungen und Traditionen, u. a. repräsentiert durch die Betreuungsperson, beeinflussten die Studierenden in ihrer Unterrichtsgestaltung. 2. Lerngruppe: Die Studierenden bezogen sich bei ihren Schwerpunktsetzungen auch auf das Alter und die Leistungsfähigkeit der Klassen. Je älter und je besser diese waren bzw. eingeschätzt wurden, desto höher lag die Wahrscheinlichkeit für Diskussionen.⁴⁰

Ein umfassenderer Überblick zur nationalen und internationalen Studienlage findet sich in der Dissertation von Nitsche 2019.⁴¹

³⁹ Wansink, Akkerman und Wubbels (2016, 98).

⁴⁰ Vgl. Wansink, Akkerman und Wubbels (2016, 102f). Eine weitere interessante Anmerkung aus der Studie: Da die Schülerinnen und Schüler an das Lernen von Fakten v. a. für Tests gewöhnt waren, forderten sie dies quasi von den Studierenden ein. Im Einklang dazu fragten die Lernenden wiederholt nach einfachen Lösungen und Wahrheiten. Allerdings empfanden die Schülerinnen und Schüler das Faktenlernen gleichzeitig als eher langweilig und wenig motivierend.

⁴¹ Vgl. Nitsche (2019, 21ff).

4 Wie könnten diese Erkenntnisse in der Praxis umgesetzt werden?

Aus den vorgestellten Forschungsergebnissen lassen sich einige mögliche Ansätze für die praktische Unterrichtsgestaltung ableiten, die einen positiven Beitrag zur Entwicklung der epistemologischen Überzeugungen der Lernenden leisten könnten. Tabak und Weinstock (2011) vermuten unabhängig vom Fach, dass sich typische Unterrichtskommunikationen auf die epistemologischen Überzeugungen der Lernenden auswirken könnten, was sie mit dem Label *epistemic socialization* versehen. Bei ihren Überlegungen identifizieren sie drei Unterrichtsgesprächstypen, die mehr oder weniger hilfreich auf die Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler einwirken können: 1) Unter *Traditional Recitation Classes* verstehen sie Klassen, in denen die Wissensvermittlung an eine Autorität, die Lehrkraft oder auch das Buch, gebunden ist, und in denen keine Alternativen oder Rechtfertigungen angeboten werden. Typischerweise wird bei diesem Unterricht eine Frage von der Lehrkraft gestellt, die von den Lernenden beantwortet wird. Auf seine Antwort erhält der Lernende wiederum ein bewertendes Feedback vom Lehrenden, i. d. R. richtig oder falsch. Die Schülerinnen und Schüler haben nur einen minimalen Spielraum in ihren Überlegungen und normalerweise keine Gelegenheit für die Infragestellung, Interpretation oder Herausforderung einer Aussage. In Folge dessen fördert dieser Unterricht wahrscheinlich eine Vorstellung von Wissen als einfach, sicher und von einer Autorität stammend – und wäre deshalb zu vermeiden. 2) *Inquiry Learning Environments* sind dagegen eine Art problemorientierter, forschend-entdeckender Unterricht, bei dem ein echter Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden stattfindet. Durch das selbstständige Betrachten und Interpretieren von Quellen sowie durch das Belegen der getroffenen Entscheidungen zeigt sich, dass bei der Untersuchung der gleichen Informationen – je nach Fragestellung und Standpunkt – unterschiedliche Schlussfolgerungen möglich sind. Diese Lernumgebung könnte eine Entfernung von der absolutistischen Position auslösen, da ein Erkennen des Wissens als Konstrukt und die Bedeutung von Belegen zur Rechtfertigung des Wissens unterstützt wird. Allerdings scheint dies auch eine Dominanz der multiplizistischen Dimension zu fördern, da der Fokus auf der individuellen Konstruktion liegt und nicht auf dem Vergleich und der Bewertung verschiedener Ge-

staltungen. Dadurch könnte der Eindruck entstehen, dass alle vorgestellten Meinungen gleichberechtigt nebeneinander stehen, da ein abwägendes Urteil oder ein bewertendes Ranking ausbleibt. 3) Daher empfehlen Tabak und Weinstock *Adjudication Processes*, also abschließende Entscheidungen, in denen die unterschiedlichen Erkenntnisse kritisch verglichen und Erklärungen beurteilt werden, sodass am Ende eine bevorzugte Lösung steht. Erst dadurch wird es den Schülerinnen und Schülern möglich, sich erfolgreich einer evaluativistischen Position anzunähern.⁴²

In eine ähnliche Richtung tendieren Havekes, van Boxtel, Coppen und Luttenberg (2017) bei ihrem Vorschlag, der die Aufgabe von Geschichtslehrpersonen beim Anleiten von historischen Denkprozessen bei Lernenden in drei Bereichen sieht: 1) Sie sollten die Suche nach mehreren möglichen Antworten ermöglichen, statt sich nur auf eine einzige richtige Lösung zu fokussieren. Dies kann durch Problematisierung gelingen, sprich entweder durch die Ermöglichung mehrerer annehmbarer Ergebnisse oder durch das Durchdenken bzw. Weiterentwickeln vorgegebener Antworten. Die Lernenden sollten dabei selbstständig und eigenverantwortlich mit relevanten Quellen arbeiten können. Auch sollen die Schülerinnen und Schüler zur Kohärenz im Sinne einer passenden Verbindung von Fakten und Konzepten angeleitet werden. 2) Es sollte auf den Gebrauch von Fachsprache geachtet werden, und zwar sowohl beim *knowing history* als auch beim *doing history*, also beim inhaltlichen wie prozeduralen (Fach-)Wissen. Dabei geht es einerseits um die Unterscheidung zwischen Alltags- und Fachsprache sowie andererseits um Verbindungen zwischen den beiden sprachlichen Bereichen. 3) Die Lernenden müssen die Möglichkeit erhalten, verschiedene Erklärungen gegeneinander abzuwägen. Dazu sollten die Kriterien, mit denen die Qualität eines Arguments bewertet werden kann, diskutiert werden. Gerade beim letzten Punkt sehen die Autorinnen und Autoren noch Nachholbedarf, da sie ihn innerhalb ihrer Studie, die sieben Unterrichtsdiskussionen bei fünf verschiedenen erfahrenen Lehrkräften umfasste, selten beobachten konnten. Jedoch nur wenn alle drei Aspekte im Unterricht berücksichtigt werden, können Schülerinnen und Schüler Fortschritte beim historischen Denken erreichen.⁴³

⁴² Vgl. Tabak und Weinstock (2011, 181ff).

⁴³ Vgl. Havekes, van Boxtel, Coppen und Luttenberg (2017, 72ff).

Limón (2002) erweiterte diese Ansätze noch durch einige inhaltliche Empfehlungen, (1) epistemologische Merkmale von Geschichte direkt zu unterrichten, und (2) Fähigkeiten, sowie (3) Konzepte einzuüben, die für das Verständnis von Geschichte bedeutsam sind. Zu den Merkmalen (1) gehören für sie z. B. ein multiperspektivischer Blick auf die Vergangenheit, eine offene Diskussion von unterschiedlichen Positionen, sowie das Herausstellen der Verbindungen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Unter Fähigkeiten (2) fasst Limón das Vermögen, historisches Wissen als ungewisse, kontextgebundene Konstruktion zu verstehen, die auch widersprüchlich sein kann. Eine eng damit verbundene Fertigkeit wäre, die Auflösung dieser Widersprüche durch abwägendes, dialektisches Argumentieren. Daneben stehen die Fähigkeiten, selbst eigene Narrationen zu verfassen, die Ereignisse räumlich und zeitlich zu kontextualisieren und kausal zu verknüpfen. Die Konzepte (3) beziehen sich sowohl auf das Wissen über wichtige Daten, Ereignisse und Persönlichkeiten, als auch auf die Kenntnisse über historische Begrifflichkeiten und Methoden.⁴⁴

Bei allen Ansätzen wird großer Wert auf die selbstständige und eigenverantwortliche Arbeit von Schülerinnen und Schülern gelegt. Die ersten beiden Aufsätze fokussieren dazu auf offene, problemorientierte Aufgabenstellungen zu authentischen Quellen, die mit Hilfe von fachlichen Methoden, also wissenschaftsorientiert, bearbeitet werden sollen. Wichtig erscheint insbesondere eine abschließende, kriteriengeleitete Reflexion und Beurteilung der gefundenen Lösungsmöglichkeiten. Limón schließlich ergänzt diese Anforderungen noch mit dem Hinweis auf multiperspektivische Lernszenarien sowohl in Bezug auf die angebotenen Quellen und Darstellungen als auch bezüglich der Standpunkte der Interpretierenden im Klassenzimmer. Dabei schärft sie den Blick für die Bedeutsamkeit von Kompetenzen historischen Lernens wie Orientierungs-, Sach- und Methodenkompetenz, oder auch narrative Kompetenz.

⁴⁴ Vgl. Limón (2002, 272ff).

5 Fazit

Diese Ausführungen sollten den Begriff und die Relevanz von epistemologischen Überzeugungen für das Fach Geschichte ausdifferenzieren, so dass die Bereitschaft sich sowohl in universitären Kursen als auch im Schulunterricht explizit mit diesen Überzeugungen, sowie geschichtstheoretischen Überlegungen auseinanderzusetzen und über sie zu reflektieren steigen könnte. Denn historisches Denken, einer der Grundpfeiler eines guten Geschichtsunterrichts, kann v. a. gelingen, wenn Lernende und Lehrende über nützliche epistemologische Überzeugungen verfügen. Bezogen auf die Fragen der Einleitung heißt dies bspw. konkret: *Critical literate* bedeutet

- zu erkennen, dass Wissen durch sorgfältige und regelgeleitete Quelleninterpretation (von Historikerinnen und Historikern) entsteht;
- einzusehen, dass diese Quellendeutung immer ein Rückblick von der Gegenwart auf die Vergangenheit sein muss, der unter einer bestimmten Perspektive und Fragestellung erfolgt;
- zu wissen, dass Behauptungen durch plausibles Argumentieren, das z. B. auch Gegenargumente berücksichtigt, belegt werden sollen;
- zu verstehen, dass Geschichte ein Konstrukt bzw. eine Narration der vergangenen Wirklichkeit darstellt und somit nicht statisch und absolut sein kann;
- zu bedenken dass Ereignisse und Personen nicht isoliert betrachtet, sondern immer in einen zeitlichen und räumlichen Kontext gestellt werden sollten.

Zusammenfassend lässt sich auf die Folgerung von Lee und Ashby (2000) verweisen, dass Schülerinnen und Schüler eine bessere Möglichkeit hätten, ihre Vorstellungen von Geschichte zu entwickeln, wenn ihre Lehrkräfte selbst klare, fachspezifische Annahmen haben, die Ausgangslage der Lernenden kennen und über Strategien verfügen, auf diese aufzubauen.⁴⁵

⁴⁵ Vgl. Lee und Ashby (2000, 215).

Literatur

- Baumgärtner, Ulrich (2015): *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule*, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bondy, Elizabeth; Ross, Dorene; Adams, Alyson; Nowak, Rhonda; Brownell, Mary; Hoppey, David et al. (2007): Personal Epistemologies and Learning to Teach. In: *Teacher Education and Special Education: The Journal of Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 30, 67–82.
- Borries, Bodo von (2013): Historische Kompetenzen von Lehramtsstudierenden – explorative Befunde. In: *Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 12. Beiträge zur Tagung »Geschichtsdidaktik empirisch 12«.*, hg. v. Jan Hodel, Monika Waldis, Beatrice Ziegler, 29–47. Bern: h.e.p. Verlag.
- Bråten, Ivar; Strømsø, Helge (2006): Effects of Personal Epistemology on the Understanding of Multiple Texts. In: *Reading Psychology*, 27, 457–484.
- Brownlee, Jo; Schraw, Gregory; Berthelsen, Donna (2011): Personal Epistemology and Teacher Education. An Emerging Field of Research. In: *Personal Epistemology and Teacher Education*, hg. v. Jo Brownlee; Gregory Schraw; Donna Berthelsen, 3–21. New York und London: Routledge.
- Cano, Francisco (2005): Epistemological Beliefs and Approaches to Learning: Their Change through Secondary School and their Influence on Academic Performance. In: *British Journal of Educational Psychology*, 75 (2), 203–221.
- Greene, Jeffrey, Yu, Seung (2014): Modeling and Measuring Epistemic Cognition: A Qualitative Re-investigation. In: *Contemporary Educational Psychology*, 39, 12–28.
- Hofer, Barbara (2001): Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. In: *Journal of Educational Psychology Review*, 13 (4), 353–383.
- Hofer, Barbara (2000): Dimensionality and Disciplinary Differences in Personal Epistemology. In: *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378–405.
- Hähnlein, Inka (2018): Erfassung epistemologischer Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. Entwicklung und Validierung des STEB Inventars (Dissertation), In: <https://nbn-resolving.org/urn/resolver.pl?urn:nbn:de:bvb:739-opus4-5884> [01.03.2019].
- Havekes, Harry; van Boxtel, Carla; Coppen, Peter-Arno; Luttenberg, Johan (2017): Stimulating Historical Thinking in a Classroom Discussion: The Role of the Teacher. In: *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 4 (2), 71–93.
- King, Patricia; Kitchener, Karen (1994): *Developing Reflective Judgement. Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*, San Francisco: Jossey Bass.

- Kuhn, Deanna; Weinstock, Michael (2002): What is Epistemological Thinking and Why Does It Matter?. In: *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing.*, hg. v. Barbara Hofer; Paul Pintrich, 121–144. New York und London: Routledge.
- Lee, Peter; Ashby, Rosalyn (2000): Progression in Historical Understanding among Students Ages 7–14. In: *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives.*, hg. v. Peter Stearns; Peter Seixas, 199–222. New York und London: New York University Press.
- Lee, Peter; Shemilt, Dennis (2004): »I just wish we could go back in the past and find out what really happened«: Progression in Understanding about Historical Accounts. In: *Teaching History*, 117, 25–31.
- Limón, Margarita (2002): Conceptual Change in History. In: *Reconsidering Conceptual Change. Issues in Theory and Practice.*, hg. v. Margarita Limón; Lucia Mason, 259–289. Dordrecht/Boston/London: Springer.
- Maggioni, Liliana (2010): Studying Epistemic Cognition in the History Classroom: Cases of Teaching and Learning to Think Historically (Dissertation), Maryland: University of Maryland.
- Mason, Lucia (2002): Developing Epistemological Thinking to Foster Conceptual Change in Different Domains. In: *Reconsidering Conceptual Change. Issues in Theory and Practice.*, hg. v. Margarita Limón; Lucia Mason, 301–335. Dordrecht/Boston/London: Springer.
- McCrum, Elizabeth (2013): History Teachers' Thinking About the Nature of Their Subject. In: *Teaching and Teacher Education*, 35, 73–80.
- Messner, Helmut; Buff, Alexander (2007): Lehrerwissen und Lehrerhandeln im Geschichtsunterricht – didaktische Überzeugungen und Unterrichtsgestaltung. In: *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte.*, hg. v. Peter Gautschi; Daniel Moser; Kurt Reusser; Pit Wiher, 143–175. Bern: h.e.p. Verlag.
- Mierwald, Marcel; Lehmann, Thomas; Brauch, Nicola (2018): Zur Veränderung epistemologischer Überzeugungen im Schülerlabor: Authentizität von Lernmaterial als Chance der Entwicklung einer wissenschaftlich angemessenen Überzeugungshaltung im Fach Geschichte? In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 46 (3), 279–297.
- Muis, Krista (2004): Personal Epistemology and Mathematics: A Critical Review and Synthesis of Research. In: *Review of Educational Research*, 74 (3), 317–377.
- Nitsche, Martin (2016): Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen. Begriffliche und empirische Annäherungen an ein Fallbeispiel. In: *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische*

- und pragmatische Erkundungen., hg. v. Martin Buchsteiner; Martin Nitsche, 159–196. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nitsche, Martin (2019): Beliefs von Geschichtslehrpersonen – eine Triangulationsstudie, Bern: hep.
- Schommer-Aikins, Marlene (2004): Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. In: *Educational Psychologist*, 39 (1), 19–29.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2019): Lehrplan-PLUS Gymnasium, Fachprofil Geschichte. Verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/geschichte> [01.03.2019].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2019): Lehrplan-PLUS Realschule, Fachprofil Geschichte. Verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/realschule/geschichte> [01.03.2019].
- Tabak, Iris; Weinstock, Michael (2011): If There is No One Right Answer? The Epistemological Implications of Classroom Interactions. In: *Personal Epistemology and Teacher Education.*, hg. v. Jo Brownlee; Gregory Schraw; Donna Berthelsen, 180–194. New York: Routledge.
- Thünemann, Holger (2016): »Ganz, ganz historisch gedacht«. Merkmale guten Geschichtsunterrichts aus Lehrerperspektive. In: *Was heißt guter Geschichtsunterricht? Perspektiven im Vergleich*, 2. Aufl., hg. v. Johannes Meyer-Hamme; Holger Thünemann; Meik Zülstdorf-Kersting, 41–56. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Tsai, Chin-Chung; Liang, Jyh-Chong (2009): The Development of Science Activities via Online Peer Assessment: The Role of Scientific Epistemological Views. In: *Instructional Science*, 37 (3), 293–310.
- VanSledright, Bruce; Maggioni, Liliana (2016): Epistemic Cognition in History. In: *Handbook of Epistemic Cognition.*, hg. v. Jeffrey Greene; William Sandoval; Over Bråten, 128–146. New York und London: New York University Press.
- Wansink, Bjorn; Akkerman, Sanne; Wubbels, Theo (2016): The Certainty Paradox of Student History Teachers: Balancing between Historical Facts and Interpretation. In: *Teaching and Teacher Education*, 56, 94–105.
- Wineburg, Sam (1991): Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. In: *Journal of Educational Psychology*, 83 (4), 73–87.
- Yang, Fang-Ying; Chang, Chun-Yen; Hsu, Ying-Shao (2008): Teacher Views about Constructivist Instruction and Personal Epistemology: A National Study in Taiwan. In: *Educational Studies*, 34 (5), 527–542.

Kontinuität und Wandel – Archäologie und die Vermittlung vergangener und heutiger Lebenswirklichkeiten

Rainer Schreg und Britta Ziegler

1 Einleitung

Ein wesentliches Merkmal des Menschen ist seine Fähigkeit, sich zu erinnern. Dadurch kann er eigene und fremde Erfahrungen für das Leben nutzen und sich in der Zeit orientieren. Historisches Wissen besteht also nicht aus der Kenntnis von Jahreszahlen und Namen, sondern im Verständnis vergangener, letztlich fremder, aber oft doch als identitätsstiftend begriffener Lebenswelten. Die Diskussion, was und wie Archäologie historisches Wissen vermitteln kann, reicht weit zurück, da mit archäologischer Forschung von Anfang an Erziehungsabsichten verbunden waren.¹ Nicht nur, dass in der Frühphase der heimischen Archäologie Lehrer eine wesentliche Triebkraft waren, auch staatliche Förderung war unter höchst unterschiedlichen Vorzeichen an politische oder gar propagandistische Absichten gekoppelt. Beispielsweise wurde Archäologie für die Identitätsstiftung der neu zugeschnittenen Staaten nach dem Wiener Kongress, für die Legitimierung der deutschen Eroberungspolitik im Zweiten Weltkrieg, aber auch via spezieller Programme der Forschungsförderung für die europäische Einigung instrumentalisiert.²

Das Fach Geschichte hat sich an den Schulen in den vergangenen Jahren stark verändert und so wird hier eine Reflektion darüber angemahnt, was historisches Wissen eigentlich bedeutet.³ Es erscheint lohnend, ei-

¹ Sasse (2018, 364–371).

² Kunow (2002); Geringer u. a. (2013, bes. 109ff.); Gramsch (2000). Vgl. Bevernage, Wouters (2018).

³ Bernhardt (2018, 67–68).

nerseits eher theoretisch den Blick darauf zu werfen, welche Vermittlungspotentiale sich aus fachwissenschaftlicher Sicht bieten und andererseits ganz praktisch vorzustellen, wie sich die Auseinandersetzung mit Archäologie in den Schulunterricht einbinden lässt.

Im Heimat- und Sach-, sowie im Geschichtsunterricht aller Schulformen vermag die Archäologie anschaulich aufzuzeigen, dass die heutige Gegenwart und Zukunft durch die Vergangenheit mitbestimmt werden. In besonderem Maße vermittelt sie die Dimension der Zeit und somit auch die Komplexität vielschichtiger geschichtlicher Entwicklungsprozesse und die Verantwortung, die wir für künftige Generationen haben. Archäologie befasst sich zwar in erster Linie mit den Epochen vor der Schriftlichkeit, reicht aber seit einigen Jahrzehnten bis fast in die Gegenwart und trägt dazu bei, die Lebenswirklichkeiten früherer Generationen besser zu verstehen.

Der Lehrstuhl für Archäologie des Mittelalters und der Neuzeit der Otto-Friedrich-Universität Bamberg bietet Schulen an, Archäologie im Unterricht erlebbar zu machen. Darüber hinaus ermöglicht das Lehrstuhlangebot den Schülerinnen und Schülern, sich mit den Spuren von Menschen, die in entfernten Zeiten gelebt haben, auseinander zu setzen und diese Erfahrungen als Orientierungshilfe für die Suche nach eigenen Wegen zu nutzen. Zudem wird den Schülern und Schülerinnen vermittelt, dass der Erhalt des kulturellen Erbes in ihrer Umgebung auch ihre Aufgabe ist. Durch die Vorstellung von archäologischem Fundmaterial, z. B. im Rahmen der Präsentation des vom Lehrstuhl konzipierten Museumskoffers oder eines W-Seminars, werden Sachquellen als Grundlage historischen Wissens vorgestellt.

Fragen der Wissenschaftskommunikation und der schulischen Bildung haben in der Archäologie in den vergangenen Jahren verstärkt Aufmerksamkeit gefunden.⁴ Der Arbeitskreis »Archäologie in Schule und Bildung« der Deutschen Gesellschaft für Ur- und Frühgeschichte e.V. (DGUF) bspw. hat Literaturempfehlungen erarbeitet. In Bayern wurde auf Initiative von Archäologen das »Weißburger Memorandum« verfasst, in dem Experten und Expertinnen aus der Archäologie wie der schulischen Bildung eine stärkere Einbindung der Archäologie in den Schul-

⁴ Gehrke und Sénécheau (2010); Samida (2010); Gutmiedl-Schumann und Engelienschmidt (2012); Schöbel (2016). Vgl. <http://www.archaeologik.blogspot.com> [27.3.2019].

unterricht schon 2004 angemahnt haben. In Baden-Württemberg förderte das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst bis 2019 das Projekt »Archäologie der Zukunft«, dessen Ziel ein direkter Austausch zwischen Forschenden und Vermittlern sowie die Schaffung zukunftsfähiger Vermittlungseinheiten für Schule und Museum war. Konkret ging es um eine gemeinsame Entwicklung von Unterrichtseinheiten durch Studierende der Ur- und Frühgeschichte und Lehramtsanwärtern des Fachs Geschichte, die Entwicklung und Umsetzung von Fortbildungen für etablierte Lehrkräfte in Zusammenarbeit mit den Schülern sowie die Erarbeitung von Vermittlungseinheiten und didaktischen Materialien am (außer-)schulischen Lernort Museum – ein Modell, das auch für Bayern wünschenswert wäre.

2 Historisches Wissen und Archäologie

Geschichtsunterricht an den Schulen muss zwangsläufig Schwerpunkte setzen, denn das Ganze der Geschichte ist schlichtweg zu umfangreich. Zudem haben sich die Inhalte des Geschichtsunterrichts über die Jahrzehnte ausgeweitet. Galt es früher v. a., identitätsstiftende Nationalgeschichte zu vermitteln, so kamen im Lauf der Zeit zahlreiche Aspekte dazu, z. B. die der Wirtschafts- und Sozialgeschichte, sowie der Umweltgeschichte. Es geht um Grundkenntnisse zu gesellschaftlichen Diskussionen wie Migration, Globalisierung, Terrorismus und Kapitalismus, aber auch um Erinnerungsarbeit etwa zur NS-Zeit. So hat sich Geschichtsunterricht im Verlauf der Jahrzehnte immer wieder verändert, nicht zuletzt durch Überlegungen aus der Pädagogik.⁵ Archäologie und insbesondere die europäische Ur- und Frühgeschichte, die lange eng mit nationaler Geschichte verbunden waren,⁶ wurden aber trotz ihres großen Potentials, historisches Wissen zu vermitteln, weitgehend aus den Lehrplänen verdrängt.

2.1 Archäologie und Öffentlichkeit

Archäologie fasziniert. Das ist Problem und Chance zugleich. Das große öffentliche Interesse an der Archäologie gründet auf falschen Voraussetzungen: In der öffentlichen Vorstellung sind Archäologen Abenteurer

⁵ Sandkühler u. a. (2018).

⁶ Schöbel (2016, 240–241).

und Schatzsucher. Das Klischee wird in den Medien transportiert, wo in Kino- und Fernsehfilmen Archäologen und zunehmend Archäologinnen als Helden sagenhaften Funden oder Gräbern hinterher jagen. Überhaupt weckt Archäologie viele klischeehafte Assoziationen von Abenteuern, Schätzen, fernen exotischen Ländern, Dinosauriern, Rittern, Pyramiden und leider oft auch Außerirdischen. Aus der Erwartung, dass Archäologen Schätze und Sensationen finden, sind die üblichen Bodenverfärbungen und Topfscherben enttäuschend und es ist häufig nur schwer zu vermitteln, worin der Sinn und Wert so unscheinbarer Funde liegt.⁷



Abb. 1: Großes Interesse an Archäologie: Schlange vor dem Landesmuseum in Halle 2004. Foto: R. Schreg.

Bei aller Faszination, die archäologische Ausgrabungen ausüben – sie kosten Zeit und Geld, das der Steuerzahler und zunehmend auch der Bauherr bzw. Investor im Rahmen des Verursacherprinzips aufbringen muss. Der Unterhaltungswert oder ein paar Nachttopffunde reichen hier

⁷ Schreg (2021).

nicht aus, um die Investitionen zu rechtfertigen. Die eigentlichen wissenschaftlichen Ziele sind in der Öffentlichkeit zu wenig präsent. Dies liegt allerdings auch an der Kommunikation aus dem Fach heraus, die selbst meist mehr das Finden als das Herausfinden in den Mittelpunkt stellt. Da viele etablierte Methoden der Interpretation und der Vermittlung durch die Forschungsgeschichte im Nationalsozialismus diskreditiert wurden – neben der ethnischen Deutung auch die experimentelle Archäologie – kam es in der deutschen Forschung zu einer gewissen »Theorie-Abstinenz«. Wenn von archäologischen Methoden die Rede ist, geht es daher meist um das Auffinden und Ausgraben, neuerdings auch um naturwissenschaftliche High-Tech-Analysen, aber weniger um die letztlich immer geisteswissenschaftlichen Methoden der Interpretation. Die weiterführenden Erkenntnisse werden jedoch in einer mitunter langen Auswertungsphase erbracht, die oft erst lange nach Abschluss der Grabung stattfinden kann und in der Regel gesondert finanziert werden muss.

Archäologie ist eine historische Kulturwissenschaft, eigentlich die Lehre von der Vergangenheit, aber von ihren Zielen letztlich doch eher eine Wissenschaft der Gegenwart. Während die Öffentlichkeit Archäologie noch immer als Spatenwissenschaft und Schatzsuche wahrnimmt, ist die fachliche Definition sehr viel nüchterner:

»Die Archäologie des Mittelalters und der Neuzeit ist eine historische Kulturwissenschaft. Sie analysiert die materiellen Hinterlassenschaften mit geistes- und naturwissenschaftlichen Methoden. Sie ist eine historische Archäologie, die die materiellen Quellen in den Kontext einer überwiegend schriftlichen und bildlichen Parallelüberlieferung stellt und so zum Verständnis vergangener Gesellschaften beiträgt.«⁸

⁸ Scholkmann u. a. (2016, 9).



Abb. 2: Protest gegen Archäologie: Plakat in Lübeck 1998. Foto: R. Schreg.

Die archäologische Ausgrabung, die in der öffentlichen Wahrnehmung das Fach ausmacht, ist nur eine Methode auf dem Weg zum eigentlichen Ziel, das so nicht nur für die Archäologie des Mittelalters und der Neuzeit gilt, sondern für alle anderen archäologischen Wissenschaften auch: Sie zielen auf das Verständnis vergangener Gesellschaften, sind aber dennoch relevant für unsere eigene heutige Gesellschaft.⁹ Das Verstehen historischer Situationen bedeutet einerseits, dass man versucht, sich in die Menschen der Vergangenheit hineinzuzusetzen und ihr Handeln nachzuvollziehen, andererseits aber auch, dass man vergangene Gesellschaften mit unseren modernen Erfahrungen betrachtet und so Zusammenhänge erkennt, die den Menschen der Vergangenheit unbekannt bleiben

⁹ Rockman und Flatman (2012).

mussten. Dabei schwingt die Hoffnung mit, dass sich Muster ergeben, die uns helfen, aktuelle Entwicklungen besser einzuordnen.

Aus unserer heutigen Situation heraus ist es beispielsweise sehr interessant und geradezu wichtig, nachzuvollziehen, wie die Menschen der Vergangenheit mit ihrer Umwelt interagiert haben. Moderne Begriffe wie »Nachhaltigkeit«, »Energie« oder »Viren« sind hier grundlegend, obwohl sie allesamt auf Erkenntnissen moderner Wissenschaft beruhen und den Menschen der Vergangenheit unbekannt waren. Was an diesem Beispiel offenkundig ist: Unsere Gegenwart gibt uns die Kategorien mit denen wir die Vergangenheit betrachten und die sie für uns interessant machen. Das Ideal des Historismus, der jedenfalls in Deutschland seit dem 19. Jahrhundert wichtigsten Geschichtsauffassung, jede Zeit sei aus sich heraus zu verstehen, ist illusorisch, v. a., je weiter wir in die Vergangenheit zurückgehen und je seltener und lückenhafter wir die Gedanken und Weltbilder der Menschen in textlichen Quellen erfassen können.

Dieser zwangsläufige Gegenwartsbezug des historischen Verstehens ist es, der aus der Erforschung der Vergangenheit Orientierungswissen für die Gegenwart schafft. Ob man konkret aus Geschichte lernen kann, ist eine eher philosophische Frage, denn natürlich macht der Mensch Erfahrungen und greift auch oft auf fremde Erfahrungen zurück. Die Schwierigkeit liegt darin, dass historische Erfahrungen nie 1:1 auf unsere Gegenwart übertragbar sind. Zwar gibt es durchaus konkrete Möglichkeiten aus der Vergangenheit zu lernen und vielleicht sogar Zukunftsstrategien zu entwickeln,¹⁰ aber die Komplexität der Geschichte führt dazu, dass historische Erfahrungen mehr sind als bloßes »Faktenwissen« über historische Ereignisse und Personen.

Wenn sich Vergangenheit durch die Gegenwart erschließt, ist es unbedingt notwendig, darüber nachzudenken, was das für unser Geschichtsbild und für »historisches Wissen« bedeutet, das in die Öffentlichkeit und an Schülerinnen und Schüler vermittelt werden soll. Dabei sollte es ein Thema fachwissenschaftlicher Diskussion sein, welche methodisch-theoretischen Konsequenzen sich daraus ergeben. Leider ist es auch innerhalb der Wissenschaft so, dass Methoden der Quellenerschlie-

¹⁰ Dotterweich und Schreg (2019, 311).

ßung – also v. a. Ausgrabungen – und der Quellenanalyse – also beispielsweise Labormethoden – deutlich mehr Aufmerksamkeit finden als geisteswissenschaftliche Methoden der Interpretation.

2.2 Archäologische Vermittlungspotentiale

Archäologie fasziniert. Das Finden macht zwar nicht das Wesentliche der Wissenschaft aus, aber es ist ein hervorragender Ansatzpunkt, um neugierig zu machen und Aufmerksamkeit zu gewinnen. Umso mehr stellt sich aber die Frage, welche Erzählungen jenseits der emotionalen Situation des Entdeckens und Findens eigentlich vermittelt werden sollen. Diese Narrative ergeben sich nicht aus den Funden selbst, sondern sie resultieren aus der kollektiven Erinnerung und sind meist mehr mit der Gegenwart als mit der Vergangenheit verbunden. Eine rein deskriptive historische Darstellung ist weder möglich noch erstrebenswert. Selbst simple Fundbestimmungen sind immer abhängig von unserem modernen Erfahrungshorizont.

So gibt es bislang auffallend wenige Überlegungen, welche Geschichten und Erfahrungen die Archäologie zu erzählen hat.¹¹ Für die Geschichtswissenschaften hat Jörn Rüsen Narrative formuliert, die auch für die Vermittlungsarbeit der Archäologie einen Ansatz bieten können.¹² »Traditionales« Erzählen nutzt Vergangenheit legitimierend und Identitätsstiftend. Es impliziert, dass es dauerhafte Weltordnungen und Lebensformen gibt, aus denen Verhaltensnormen in der Gegenwart abgeleitet werden. »Genetisches« Erzählen betont die Veränderungen im Lauf der Geschichte und formuliert positiv besetzt das Entstehen heutiger Verhältnisse, sie ist häufig eine Geschichte des Fortschritts. Werden historische Erfahrungen explizit oder implizit auf die Gegenwart bezogen, steht dahinter oft die Idee, dass diese überzeitlich und verallgemeinerbar und daher im Sinne eines »exemplarischen« Erzählens Geschichte als Lehrmeisterin des Lebens dienen kann. Als letztes steht das »kritische« Erzählen, das an einer Problematisierung historischer Zusammenhänge und Dekonstruktion von Mythen interessiert ist.

All diese Narrative können auch von der Archäologie bedient werden. Gerade das traditionale Erzählen spielte forschungsgeschichtlich eine

¹¹ Habu u. a. (2008); Veit (2010).

¹² Schreg (2016).

große Rolle, indem die Archäologie nationalistischen Ideologien immer wieder, insbesondere aber im Nationalsozialismus der Legitimierung diene.¹³ Eine Reaktion der deutschen Forschung war eine weitgehende Abstinenz von Interpretationen und der Rückzug auf reine Deskription, Rekonstruktion und Narrative der Entdeckung.

So präsentieren die populärwissenschaftlichen Publikationen der meisten Landesämter wie das »Archäologische Jahr in Bayern« oder die »Archäologischen Ausgrabungen in Baden-Württemberg« überwiegend kurze Fund- und Grabungsberichte, die kaum etwas über die weitergehende Bedeutung und Aussagekraft vermitteln. Da nur wenige der Fundgeschichten aus der normalen Routine herausfallen, erreicht man hier allenfalls ein lokales Publikum, das sich für die eigene Ortsgeschichte interessiert. Eine Variante dieses »Entdeckungsnarrativs« ist die Darstellung archäologischer Methoden. Diese beschränken sich aber auf Ausgrabung und Prospektionsmethoden, insbesondere Luftbildarchäologie oder die modernen High-Tech-Varianten mittels Drohnenbefliegung, Laserscanning oder Satellitenfernerkundung. Das große Potential der Popularisierung und Medialisierung, das in dem Entdeckungsnarrativ steckt, haben allerdings bereits die Grabungsberichte Heinrich Schliemanns zu Troja gezeigt.¹⁴ Schliemann gelang es, sich selbst als Medienstar zu inszenieren und mit dem Bezug zu Homer und der Ilias auch eine Tradition des Bürgertums aus der griechischen Frühzeit zu schaffen.

Besonders interessant für die Archäologie erscheint die Kombination des genetischen und des kritischen Narrativs, mit dem nicht nur lieb gewonnene, oft tief im kulturellen Gedächtnis verankerte Klischees, sondern auch Mythen über die Traditionen und Wurzeln moderner Gemeinschaften und oft populistische Geschichtsvergleiche hinterfragt werden können.

2.3 Kontinuität und Wandel: Beispiel Dorfgene

Die weitgehend verschwundene bäuerliche Lebenswelt steht bis heute für ein naturverbundenes, beständiges Leben. Als Gegenbild zur modernen Agrarindustrie, aber auch als Werbebotschaft ist es heute klischeehaft aufgeladen. Schon lange galt die bäuerliche Lebenswelt wie auch das

¹³ Geringer u. a. (2016).

¹⁴ Samida (2018).

Dorf als geschichtslos, sodass es wiederholt zur Legitimierung unterschiedlicher politischer Positionen herangezogen wurde. In einer nationalistischen Perspektive galt das Dorf als typisch germanische Siedlungsform, die die Bodenverbundenheit der Deutschen erkennen lasse und als Vorbild für eine Besiedlung des Lebensraums im Osten dienen sollte. Auf der marxistischen Seite galten die bäuerlichen Allmenden im Dorf als Relikt der Urgesellschaft. Man nahm an, dass Dörfer ihre Straßenzüge und Hofstellen schon in der nachrömischen Landnahmezeit ausgebildet hätten. Für die Rekonstruktion frühalamannischer Häuser griff man bedenkenlos auf neuzeitliche Bauten zurück.¹⁵

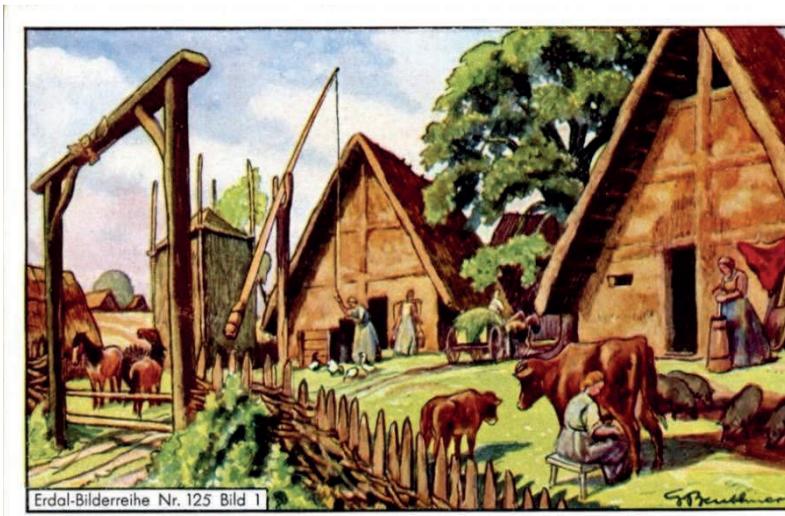


Abb. 3: Darstellung eines germanischen Gehöfts als Teil eines Dorfes. Aus Freund C.; Ott P. (1938): *Aus Deutschlands Vor- und Frühzeit. Ein Erdal-Bilderbuch*. Mainz: Werner & Mertz.

Heute wissen wir gerade durch die Auswertung archäologischer Funde, dass die bäuerliche Lebenswelt keineswegs unveränderlich war.¹⁶ Der Hausbau hat sich im Hochmittelalter mit dem Übergang von einer Bauweise mit eingegrabenen Pfosten zu Fachwerkkonstruktionen und der weitgehenden Aufgabe des Bautyps Grubenhaus deutlich gewandelt.

¹⁵ Schreg (2006a).

¹⁶ Schreg (2006b); Schreg (2009).

Selbst das geschlossene, um die Kirche gruppierte Dorf, wie es in zahlreichen Regionen üblich ist, ist im Wesentlichen erst im 12./13. Jahrhundert entstanden. Für die Zeit davor kennen wir aus zahlreichen Grabungen Siedlungsflächen, die außerhalb der späteren Ortskerne liegen. Offensichtlich waren die ländlichen Gehöfte zuvor eher verstreut und wurden oft nach wenigen Generationen verlegt.

Hinweise darauf hat früher schon die historische Geographie geliefert, doch erst die Archäologie machte es möglich, diesen Prozess chronologisch zu erfassen. Deutlich wurde, dass es sich bei der Dorfgeneese um einen langfristigen, komplexen Prozess handelte, bei dem sehr unterschiedliche Akteure und Faktoren zusammenwirkten. Natürlich ist die Frage nach Wirk- und Kausalzusammenhängen nur schwer und selten beweiskräftig zu beantworten.

Sicher ist aber, dass eine so weitgreifende Umstrukturierung des Siedlungsgefüges, wie es die Dorfgeneese (und die in diesem Kontext annähernd gleichzeitige Stadtgründungswelle) bedeutet hat, erhebliche Auswirkungen auf das Wirtschaftsland gehabt haben muss. Nach derzeitigem Stand der Forschung ist die Einführung einer lokal koordinierten Bewirtschaftung des Ackerlandes im Rahmen der Dreizelgenwirtschaft (als Fortentwicklung der unregelmäßig, älteren Dreifelderwirtschaft) in enger Verbindung mit der Siedlungskonzentration zu sehen. Auch wenn es die schriftlichen Quellen nicht direkt widerspiegeln, kam es hier sicher zu tiefgreifenden Veränderungen in den Besitzstrukturen, da jeder Hof einen gleichen Flächenanteil in den drei Großfeldern (Zelgen) haben musste. Die Vorteile der Dreizelgenwirtschaft liegen nicht in der Einführung der längst bekannten Fruchtfolge von Sommer-, Wintergetreide und Brache, sondern in der einheitlichen Bewirtschaftung der drei Zelgen. Sie ermöglichte es, auf trennende Einhegungen wie Hecken oder Feldmauern zwischen den einzelnen Parzellen zu verzichten, um so nicht unerhebliche Nutzflächen dazu zu gewinnen. In Analogie zu rezenten Flurbereinigungen können wir uns heute vorstellen, welche ökologischen Auswirkungen dies gehabt hat, auch wenn mangels gezielter Forschung noch kaum verifizierende (oder falsifizierende) Daten vorliegen. Der Wandel der Kulturlandschaft durch die Rodung von Hecken und das Entstehen großer Ackerflächen veränderte die Biotope vieler Tiere und Pflanzen. Dies hatte Auswirkungen auf das Mikroklima, erhöhte das Risiko der Bodenerosion und auch das Risiko der Viehseuchen, denn nun wurden in

der Brachezeit die Herden gemeinsam auf die Weide geführt. Tatsächlich wissen wir aus schriftlichen Quellen, dass es im 14. Jahrhundert zu mehreren Viehseuchen kam und geoarchäologische Untersuchungen zeigen ein Maximum der Bodenerosion während der gesamten vormodernen Siedlungsgeschichte. Auch wenn es derzeit nicht beweisbar ist, so gibt es doch die begründete Hypothese, dass selbst der große Pestausbruch nach 1347 eine anthropogene Komponente gehabt haben könnte, die aus den genannten Veränderungen der Kulturlandschaft resultierte. Ebenso mögen die Veränderungen der Landnutzung während des Hochmittelalters mit einer Verstetigung der Flächennutzungen durch den Übergang zu permanenten Ortslagen und einer daraus resultierenden Auslaugung des Bodens ein wesentlicher Faktor für die spätmittelalterliche Wüstungsphase gewesen sein.

Am Beispiel der Dorfgeneese lässt sich verfolgen, wie sich unsere heutige Kulturlandschaft und unsere heutigen Siedlungen entwickelt haben. Es kombiniert das kritische, das genetische und auch das exemplarische Narrativ und demonstriert zugleich die Sensibilität von Ökosystemen und die umweltrelevanten Auswirkungen menschlichen Handelns schon vor der Industrialisierung.

2.4 Die Dekonstruktion von Mythen und das Problem der Identitätsstiftung

Das Beispiel der Dorfgeneese zeigt historischen Wandel dort, wo konservative Geschichtsbilder eine Kontinuität voraussetzten. Die Archäologie widerlegt das Bild des bodenständigen Bauers und des auf die Frühgeschichte zurückreichenden fast unveränderlichen Dorfs. Der Mythos des Dorfes, dessen Gründung in der Völkerwanderungszeit angesetzt wird, ist bei vielen Ortsjubiläen präsent, denn Ortsname und vielfach auch ein sog. ›Ortsgräberfeld‹ aus dem frühen Mittelalter suggerieren eine Kontinuität.

Archäologisches Marketing nutzt solche Anknüpfungspunkte oft aus, ohne sie kritisch zu hinterfragen, folgt also dem traditionellen, identitätsstiftenden Narrativ.

In der Tat besitzen Archäologie und Geschichte ein großes Potenzial für eine Identitätsstiftung auf verschiedenen Skalenebenen von der Familie, über Kommunen bis hin zu Staaten oder internationalen Gruppen. So ist die identitätsstiftende Bedeutung der Geschichte eine wesentliche

Grundlage des Kulturgüterschutzes und seine Zerstörung wird heute, wie im Falle von Timbuktu in Mali international als Kriegsverbrechen verfolgt.¹⁷ Vergangenheit ist immer auch politisch und so können archäologische Stätten und Objekte auch Angriffsziel von Terroristen wie dem IS in Syrien und Irak sein. Gerade auch die archäologische Forschungsgeschichte in Deutschland zeigt, wie problematisch diese identitätsstiftende Rolle der Vergangenheit ist. Mit historischen und archäologischen Argumenten wurden Rassenideologie und Eroberungen legitimiert und propagiert. Dass dies kein Problem der Vergangenheit ist, demonstriert derzeit die ungarische Politik, die versucht die Forschung auf nationalistische, parawissenschaftliche Themen zu trimmen. Das Kurultaj – ein angeblich traditionelles, tatsächlich erst 2007 begründetes – Festival der Steppenvölker inszeniert die wissenschaftlich nicht gedeckte These einer Abstammung der Ungarn von Hunnen und Skythen.¹⁸ Aber auch die deutsche Neo-Nazi-Szene bedient sich gerne aus der archäologischen Forschung.¹⁹

Vergangenheit ist eine wichtige Grundlage von Tradition und Heimat, wobei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung die Aufgabe zukommt, einerseits reelle identitätsstiftende Traditionen zu identifizieren, andererseits jedoch Mythen zu dekonstruieren. Ein zentraler Teil von Tradition ist die Erinnerung, die allerdings im kollektiven Gedächtnis und im Verlauf der Zeit immer einer Transformation unterworfen ist. Die Archäologie hat hier eine korrigierende Funktion, das gilt nicht zuletzt für die Archäologie der Neuzeit, die mündliche Überlieferungen hinterfragen und aktive Erinnerungsarbeit leisten kann. Wenn die Zeitzeugen nicht mehr persönlich sprechen, sind es Monumente und Objekte, die es erlauben, vergangene Perioden erlebbar zu machen. Deshalb müssen inzwischen zunehmend auch Stätten der NS-Zeit archäologisch erschlossen werden. Objekte schaffen hier eine Unmittelbarkeit, vorausgesetzt, sie sind wissenschaftlich kontextualisiert und so den puren Fantasiegeschichten entzogen. Prinzipiell geht es der Archäologie zwar nicht um den Fund an sich, aber didaktisch liegt darin eine Chance, eine direkte Beziehung zur Vergangenheit herzustellen.

¹⁷ Turku (2017).

¹⁸ Simon-Nanko (2017, 145).

¹⁹ Banghard (2016).



Abb. 4: Das Kurultaj-Festival in Ungarn inszeniert mit staatlicher Förderung Fake-History für die nationale Identität. Foto: Derzsi Elekes Andor [CC BY SA 4.0] via Wikimedia Commons.

2.5 Die zeitliche Dimension

Archäologische Forschung erschließt in der Regel uns fremde oder fremd gewordene Lebenswelten – in ferner Vergangenheit oder auch nur so weit zurückliegende, dass Erinnerungen verblasst oder verfälscht sind - und kann so zu einer Relativierung unserer heutigen Lebensverhältnisse beitragen, die oft als selbstverständlich wahrgenommen werden. Ein ganz besonderes Potential der Archäologie ist jedoch der Umgang mit sehr langen Zeiträumen, was unser weitgehend abhanden gekommenes Bewusstsein für die lange Dimension der Zeit schärfen kann. Sie vermittelt aber nicht nur die lange Dauer, sondern auch die Veränderlichkeit menschlicher Gesellschaften. Archäologie und Geschichte liefern der heutigen Gesellschaft damit dringend benötigtes Orientierungswissen für eine zukunftsorientierte Entwicklung, die sich eben langfristiger Prozesse und Verantwortungen bewusst sein muss. Das ist heute, in einer Zeit, in der sich Zukunftsplanung primär auf Wahlen oder Aktionärsversammlungen ausrichtet und lang- oder auch nur mittelfristige Entwick-

lungen wie der Klimawandel für erhebliche Teile der Bevölkerung unbegreiflich bleiben, ein nicht zu unterschätzendes Potential der Beschäftigung mit Vergangenheit.

Archäologische Funde aus weit zurückliegenden prähistorischen Zeiten haben hier prinzipiell größeres Potential als solche der Archäologie des Mittelalters und der Neuzeit. Beispielsweise führt ein Vergleich der Halbwertszeiten von Atommüll mit der Menschheitsevolution vor Augen, dass wir heute Verantwortung haben für eine Zukunft, die weiter entfernt liegt als die Entstehung des *homo sapiens*.²⁰ Funde des Mittelalters und der Neuzeit sind uns vielfach doch so vertraut, dass Laien Funde leicht mit Müll assoziieren. Erst eine Rekonstruktion der Lebenswelten wie etwa im Geschichtspark Bayern-Böhmen in Bärnau mittels »experimenteller Archäologie« lässt erleben, dass noch vor recht kurzer Zeit die Lebensstandards, die wir für selbstverständlich nehmen, unbekannt waren und die Menschen unter Bedingungen lebten, die wir uns kaum noch vorstellen können. Da heute der Aspekt der »fremden Welt« stark in den LARP- und Reenactmentszenen präsent ist, wo in einer Realitätsflucht oft Märchen- oder Reenactment-Phantasy-Welten entstehen²¹, erwächst für die archäologische Vermittlungsarbeit die Aufgabe, die wissenschaftlichen Grundlagen und Methoden ihrer Aussagen klar dazustellen. Das ist in Zeiten, in denen die wissenschaftlichen Grundlagen unserer Zivilisation zunehmend in Frage gestellt werden, mehr als eine fachwissenschaftliche Herausforderung, sondern betrifft auch den Schulunterricht, der ja auch wissenschaftliches Arbeiten vermitteln soll.²²

²⁰ Holtorf und Högberg (2014).

²¹ Doppelhofer (2018).

²² Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2008, 13).



Abb. 5: Mittelalterliche Siedlung im Geschichtspark Bayern-Böhmen in Bärnau. Foto: R. Schreg.

3 Archäologie in der Schule

Das allgemein in der Gesellschaft vorhandene Interesse an archäologischen Entdeckungen bietet eine vielversprechende Voraussetzung für die erfolgreiche und eindrückliche Vermittlung der fachwissenschaftlichen Aspekte im Schulunterricht. Nicht nur Erwachsene sind von archäologischen Entdeckungen und Funden beeindruckt. Auch Kinder werden schon früh durch verschiedenste Medien wie Comics, Gesellschafts- oder Hörspiele sowie biblische Geschichten an vergangene Kulturen und historische Zusammenhänge herangeführt. Besonders Römer und Ritter sind beliebte Protagonisten, Burgen und Mittelalterfeste stoßen auf breites Interesse und werden durchweg stark frequentiert. Besondere Faszination geht auch von archäologischen Ausgrabungen und Funden aus. Die Behandlung dieses Themenkanons in der Schule kann das Interesse von Kindern aller Altersklassen verstärken und vertiefen. Nach Kübler »[...] konstruieren Kinder Geschichte als eine Form von Gegenwart in einer unbekanntem Zeit«. ²³ Daher werden sie durch die Beschäftigung mit den gegenständlichen Überresten früherer Menschen in besonderer Weise berührt. Der Schulunterricht kann hierzu beitragen und als ein Ort

²³ Kübler (2017, 8).

der Begegnung mit archäologischen Inhalten und Präsentationen wesentliche, greifbare Informationen zu vielen Aspekten der Vergangenheit vermitteln.

3.1 Archäologische Quellen zum Anfassen – die Museumskoffer

Die bei Ausgrabungen entdeckten archäologischen Strukturen und Fundobjekte sind gegenständliche Quellen, mit deren Hilfe Kenntnisse zu individuellen Lebensumständen vergangener Gesellschaften sowie zu größeren historischen Zusammenhängen erlangt werden. Durch die Einbindung tagesaktueller Fragestellungen in die Behandlung von archäologischen Themen kann es dem Lehrpersonal gelingen, auf sehr anschauliche Weise eine unmittelbare Beziehung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu entwickeln.

Aus diesem Grund ist es dem Lehrstuhl für Archäologie des Mittelalters und der Neuzeit ein Anliegen, den Kontakt zwischen Schülerinnen und Schülern und der Archäologie herzustellen, ihr Bewusstsein für den Einfluss der Vergangenheit auf ihr eigenes Leben zu schärfen, sowie gleichzeitig archäologische Erkenntnisse und Verfahrensweisen abseits der gängigen Mythen von Abenteuer und Schatzsuche darzulegen.

Der Lehrstuhl verleiht hierzu zwei Museumskoffer, mittels derer es dem schulischen Lehrpersonal gelingt, die archäologischen Fundstücke aus ihrem üblichen Rahmen der distanzierten musealen Präsentation herauszulösen und zu den Schülerinnen und Schülern ins Klassenzimmer zu bringen.

Die Entwicklung der Museumskoffer ist nicht neu. Sie werden von verschiedensten Institutionen angeboten, behandeln vielfältige Themen und können sehr individuell konzipiert sein. Die museumspädagogischen Inhalte werden verbreitet seit einiger Zeit als Unterrichtsmaterial im Rahmen von Projekten oder zur Vorbereitung von Exkursionen verwendet.²⁴ Die Koffer des Lehrstuhls für Archäologie des Mittelalters und der Neuzeit haben mit allen anderen die Eigenschaft gemein, dass sie nicht industriell gefertigt wurden, sondern individuell zusammengestellte Unikate sind, die die Bedeutung von Archiven besitzen. Obwohl beide Koffer Aspekte der Mittelalterarchäologie behandeln, variieren sie

²⁴ Universität Paderborn: Die Museumskoffer an der Universität Paderborn. Verfügbar unter <https://kw.uni-paderborn.de/fach-kunst/kunst-und-ihre-didaktik-malerei/museumskofferarchiv/> [10.12.2018].

hinsichtlich der Thematik und Ausstattung. So fokussiert ein Exemplar v. a. die Resultate von Lehrgrabungen, die der Lehrstuhl in der Vergangenheit in Oberfranken durchführte. Präsentiert werden Forschungsergebnisse aus dem Gebiet von Stadt und Landkreis Bamberg, der Stadt Kronach und aus Grabungen im Bereich der Burgruine Führt am Berg bei Coburg. Diese Beispiele veranschaulichen die verschiedenen Lebenswelten der »klassischen« mittelalterlichen Gesellschaftsstruktur von dörflicher Siedlung, bürgerlicher Stadt und Herrschaftssitz.

Der zweite Koffer thematisiert das mittelalterliche Leben im böhmisch-bayerischen Grenzgebiet und umfasst den Zeitrahmen vom Frühmittelalter bis zum 14. Jahrhundert. Inhaltlich orientiert er sich an den Bauensembles des Geschichtsparks Bärnau-Tachov im Landkreis Tirschenreuth in der Oberpfalz und behandelt ebenfalls drei Schwerpunktthemen: Die slawische Besiedlung des Grenzgebiets im frühen Mittelalter, den hochmittelalterlichen Landesausbau mit der Christianisierung der Slawen und der frühen Stadtbildung von Bärnau und Tachov im 13. Jahrhundert sowie das Spätmittelalter mit dem Ausbau des Verkehrswesens und der Handelsbeziehungen durch Karl IV. im 14. Jahrhundert, von dem die Region stark betroffen war.

Beide Koffer beinhalten eine große Anzahl zumeist originaler archäologischer Funde, ergänzt durch einige qualitätvolle Repliken sowie einen erläuternden Fund- und Fundstellenkatalog. Umfangreiches Hintergrundwissen vermitteln die beigelegten, für unterschiedliche Altersstufen konzipierten Medien: Neben Büchern sind auch je eine Musik-CD und diverse Film-DVDs enthalten.

Gleichwohl ist nicht erst seit der Covid19-Pandemie auch eine digitale Version des Koffers in Arbeit.

Trotz der großen Fülle an Informationen ist nicht davon auszugehen, dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, sich den Inhalt des Museumskoffers selbst zu erschließen. Vielmehr müssen die im Koffer enthaltenden Objekte durch die Lehrperson kontextualisiert werden. Eine engagierte Präsentation verbindet vielfältige geschichtliche Ebenen und schafft einen Gegenwartsbezug der lokal verorteten archäologischen Erkenntnisse. Bereits das Öffnen des Koffers, das Auspacken und Herumreichen der historischen Gegenstände kann den Schülerinnen und Schülern tiefgreifende Eindrücke vermitteln. Die Betrachtung von authenti-

schen Objekten, die auf der einen Seite alt, gebraucht oder sogar abgenutzt, auf der anderen Seite jedoch selten und kostbar erscheinen, gewährt einen unmittelbaren Einblick in mittelalterliche Lebenswelten und stellt einen direkten Bezug zum regionalen archäologischen Erbe her.



Abb. 6: Der Museumskoffer zum mittelalterlichen Leben im böhmisch-bayerischen Grenzgebiet. Foto: B. Ziegler.

3.2 Archäologie als Unterrichtsthema

Die Arbeit mit originalen Quellen, zu denen auch archäologische Funde gehören, ist in Bayern Teil des Heimat- und Sachkundeunterrichts (HSU) der Grundschule sowie des Geschichtsunterrichts der Sekundarstufe I der weiterführenden Schulen. So wird die Beschäftigung mit archäologischen Arbeitstechniken und Aussagemöglichkeiten explizit für die 6. Jahrgangsstufe im Fachlehrplan Geschichte aufgeführt.²⁵

Im Heimat- und Sachkundeunterricht der 3. und 4. Jahrgangsstufe der Grundschule werden neben der Orientierung in Zeit und Raum und der adäquaten Einordnung allgemeiner geschichtlicher Zusammenhänge

²⁵ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2016, 647).

auch konkrete lokalhistorische Ereignisse und Entwicklungen bearbeitet.²⁶ Die Darlegung fachwissenschaftlicher Methoden ergänzt die Behandlung von Themenkomplexen aus der unmittelbaren Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler.²⁷ Die Schülerinnen und Schüler setzen sich im HSU der 3. und 4. Jahrgangsstufe »mit [...] ihrer individuellen Lebensgeschichte, der Alltagsgeschichte und bedeutsamen historischen Ereignissen und Entwicklungen in ihrer Region [auseinander]«. ²⁸ Thema kann hier auch das in der näheren Umgebung angesiedelte archäologische Erbe sein, so dass die Kinder einen direkten Bezug zur lokalen Vergangenheit erhalten und verstehen, dass der Erhalt von Bodendenkmälern und Funden eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist, die auch sie ganz persönlich betrifft.²⁹ Durch diesen Ansatz erhalten die Schülerinnen und Schüler ein grundlegendes historisches Verständnis und Einsicht in die Bedeutung von historischen kulturellen Leistungen für ihren Alltag. Die Museumskoffer eignen sich besonders zur Verwendung im Rahmen des Lernbereichs »4.2 Dauer und Wandel«, um auf anschauliche Weise die im Lehrplan als Kompetenzerwartung formulierte Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur Quellenkritik zu unterstützen. Zum Ende der 4. Jahrgangsstufe sollen sie im Fach HSU in der Lage sein, altersadäquate Quellen zum Zweck der historischen Erkenntnisgewinnung zu nutzen und ihre Bedeutung für das geschichtliche Wissen zu erkennen. Durch die kritische Auseinandersetzung mit den Hintergründen moderner Darstellungen geschichtlicher Ereignisse sollen die Schülerinnen und Schüler zur Unterscheidung zwischen populären Fiktionen und wissenschaftlich fundierten Fakten befähigt werden.³⁰ Dieser Konflikt wird besonders deutlich anhand der oftmals großen Diskrepanz zwischen den z. T. frei erfundenen, romantisierenden und nur vorgeblich historischen Darbietungen auf Mittelalterfesten sowie in Filmmedien und Computerspielen

²⁶ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014, 246).

²⁷ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014, 80).

²⁸ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014, 85).

²⁹ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014, 88).

³⁰ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014, 143, 247).

und den tatsächlich archäologisch rekonstruierbaren Lebenswelten. Anhand der Einbindung originaler archäologischer Funde, wie sie der Museumskoffer enthält, in den Schulunterricht soll der Wert archäologischer Arbeit für die Geschichtswissenschaften im Hinblick auf die Rekonstruktion der Vergangenheit vermittelt und der angemessene Umgang der Schülerinnen und Schüler mit historischen Sachquellen gefördert werden. Die Schülerinnen und Schüler werden in die Lage versetzt, den Wert der Erhaltung dieser Quellengattung zu ergründen und sowohl ihre Bedeutung als auch ihre Grenzen als Grundlage des geschichtlichen Wissens zu benennen.

Der Koffer zur Mittelalterarchäologie in Oberfranken wurde im Sommersemester 2016 im Rahmen eines von der Professur der Didaktik der Geschichte der Universität Bamberg betreuten studienbegleitenden Praktikums evaluiert. Die daraus erarbeiteten und in einer 4. Klasse gegen Ende des Schuljahres in jeweils einer Doppelstunde im Heimat- und Sachunterricht des Lernbereichs ›4.2 Dauer und Wandel‹ erprobten Unterrichtsvorschläge werden den Lehrern mit der Ausleihe des Koffers zur Verfügung gestellt. Zwei aufeinander aufbauende Einheiten behandeln zum einen den Themenschwerpunkt des Lernens über die Wissenschaft (›Arbeit der Archäologen‹), zum anderen Aspekte des Lernens in der Wissenschaft (›Arbeiten wie die Archäologen‹).

Die erste Unterrichtseinheit ›Die Arbeit der Archäologen‹ vermittelt die Grundlagen archäologischer Forschungsmethoden und dient dem Einstieg in den Themenbereich Archäologie. Durch die Erklärung der fachspezifischen Systematik der Archäologischen Wissenschaften erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass auf der einen Seite die materiellen Hinterlassenschaften in schriftlosen Kulturen meist die einzige Möglichkeit bieten, die Vergangenheit zu rekonstruieren, dass aber auf der anderen Seite eine Ausgrabung auch die Zerstörung eines Bodendenkmals ist – ein Aspekt der Relativität der Archäologie. Die zweite Unterrichtseinheit ›Arbeiten wie die Archäologen‹ schafft eine konkrete Unterrichtssituation, in der die objektbezogenen Lernprozesse stattfinden können. Das historisch-kulturelle Lernen ist erfahrungsgemäß nicht nur ein ausschließlich

kognitiver Prozess, sondern findet auch auf emotionalen und sozio-kulturellen Ebenen statt.³¹ Diese Sektion sieht eine Bearbeitung der gestellten Aufgaben in Gruppenarbeit vor. Auf diese Weise wird das Wissen von den beteiligten Schülerinnen und Schülern im Rahmen sozialer Interaktionen gemeinsam zusammengetragen, was zu selbstständig erarbeiteten Ergebnissen führt. Diese Gruppen- und Partnerarbeit basiert auf der aktiven Kontaktaufnahme der Schülerinnen und Schüler mit den historischen Gegenständen. Sie erproben bestimmte fachwissenschaftliche Arbeitsweisen und ziehen eigene Schlüsse aus ihren »Forschungsergebnissen«, wodurch historisches Lernen einerseits und Handlungsorientierung andererseits gewährleistet sind. Die Motivation der Schülerinnen und Schüler wird durch einen häufigen Wechsel verschiedener Arbeitsmethoden auf einem konstant hohen Niveau gehalten.

Die Frage, ob durch den Verleih und die Aushändigung von archäologischem Fundmaterial nicht eine unnötige Gefahr der Beschädigung oder des Verlustes gegeben ist, mag durchaus berechtigt sein. Ein solches Risiko kann sicher nicht ausgeschlossen werden, allerdings stufen sowohl das Lehrpersonal, das den Koffer bisher verwendete und immerhin für die Unversehrtheit der Funde mit einem Pfand von 50,00 € bürgte, als auch der Lehrstuhl den direkten Objekt-Kontakt im Sinne des historischen Lernens als so wertvoll ein, dass die Gefahr der Beschädigung der Gegenstände in Kauf genommen werden kann. Würden die Funde nur von der Lehrkraft präsentiert, könnte die Klasse ebenso ein Museum besuchen, in dem die Funde in Vitrinen liegen. Allerdings sind die frei zugänglichen und somit eher bruchgefährdeten Funde des Museumskoffers relativ robust und können bei etwaigen Beschädigungen leicht restauriert werden. Fragilere Funde sind in transparenten Kunststoffschachteln stoßsicher verpackt. Der Erfahrungsbericht des Praktikums beschreibt diesen Aspekt genauer:

»Die Ausgabe der Fundstücke an die Schülerinnen und Schüler ist auch hier selbstverständlich Vertrauenssache der Lehrperson gegenüber der eigenen Klasse. [...] [Die Kinder] können nach entsprechender Einleitung meist sehr genau einschätzen, welche besondere Möglichkeit sie in diesem Moment haben und nutzen diese nicht aus.«³²

³¹ Mathis, Favre und Keller (2017, 46).

³² Bochenek (2016).

In der Praxis bewirkt der direkte Fundkontakt auch eine Entmystifizierung der Archäologie im Hinblick auf die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler zur Höhe des materiellen Werts von Fundobjekten. Durch die Erkenntnis, dass deren historischer Wert oftmals weit höher einzuschätzen ist, können die Schülerinnen und Schüler ein Verständnis dafür entwickeln, dass die Zerstörung von Funden einen unwiederbringlichen Verlust für die archäologische Wissenschaft bedeutet. Zugleich kann ihnen vermittelt werden, dass oft unscheinbar wirkende Gegenstände wesentlich häufiger in Gebrauch und daher verstärkt im archäologischen Fundgut anzutreffen sind, weshalb sie genauere Aussagen zu den Lebensumständen der Durchschnittsbevölkerung zulassen als wertvolle Einzelfunde.

Obwohl thematisch differenzierter, führt auch der Lehrplan des Fachs Geschichte in der 6. Jahrgangsstufe der Realschule sowie in der 7. Klasse der Realschule und des Gymnasiums die Einbindung der Regionalgeschichte an, die sich in vorhistorischer Zeit durch archäologische Bodendenkmäler zu erkennen gibt. Die unmittelbare Bedeutung von Geschichte für das eigene Leben eröffnet sich den Schülerinnen und Schülern besonders dann, wenn sie sich auf Gemeinschaften bezieht, denen die Schülerinnen und Schüler sich zugehörig fühlen, oder wenn der Raum einbezogen ist, in dem sie jetzt leben bzw. aus dem sie kommen. Hierdurch wird die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler gefördert, »das historische und kulturelle Erbe ihres Heimat- und Lebensraums wertzuschätzen und zu pflegen.«³³ Aufgrund des jeweiligen regionalen Bezugs ist die Verwendung beider Koffer auch für den Unterrichter dieser Jahrgangsstufen geeignet. Die Beschäftigung mit dem jeweiligen Kofferinhalt vermittelt den Schülerinnen und Schülern die eigene Verbindung zu historischen Entwicklungen und sie verstehen, wie historisches Wissen zustande kommt. Anhand der Grenzen der durch archäologische Forschungen erzielbaren Aussagemöglichkeiten erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass Quellen zwar authentische, aber lückenhafte und perspektivische Grundlagen für unser Geschichtswissen sind. Der Lehrplan der Jahrgangsstufe 6 der weiterführenden Schulen deckt zeitlich den historischen Bereich von der Antike bis zum Frühmittelalter ab. Am Ende

³³ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2016, 119) und LehrplanPLUS: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/geschichte/6> [17.11.2021].

des Schuljahres sollen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, nicht nur fachgerecht mit den Quellen umzugehen und diese kritisch zu beurteilen, sondern sie müssen auch nachvollziehen können, dass diese Quellen seltene erhaltene Zeugnisse früheren menschlichen Lebens sind. Ihnen werden so die Wertschätzung der oft erstaunlichen Leistungen der Menschen aus vergangenen Zeiten und deren Auswirkungen auf unsere heutigen Lebensumstände vermittelt.³⁴ Die Archäologie als maßgebliche Disziplin zur Gewinnung historischer Erkenntnisse ist hier sicherlich von großer Bedeutung. Das Material der Museumskoffer bietet eine von mehreren Möglichkeiten, um die an dieser Stelle aufkommenden Fragestellungen zu konkretisieren. Darüber hinaus sind auch andere Form der Kooperation zwischen Schule und dem Lehrstuhl für Archäologie des Mittelalters und der Neuzeit denkbar, die den Unterricht um praxisnahe Perspektiven erweitern können.

Der Geschichtsunterricht der 7. Jahrgangsstufe der weiterführenden Schulen thematisiert die Epochen des Mittelalters und der Neuzeit, um Schülerinnen und Schüler für die andersartige Lebenswirklichkeit des mittelalterlichen Menschen zu sensibilisieren. Der Unterricht unterstützt sie bei der Entwicklung des Verständnisses für Menschen anderer Religionszugehörigkeit und Kulturen. Zudem sollen sie befähigt werden, den Nutzen geschichtlicher Erkenntnisse für die eigene Lebensorientierung zu überdenken.³⁵

Der Koffer kann auch hier unterrichtsunterstützend eingesetzt werden, insbesondere zur Veranschaulichung der unterschiedlichen Lebenswelten von Adeligen, Dorf- und Stadtbewohnern. So lassen sich die Lebensumstände der mittelalterlichen Bevölkerung anhand der Berührung eines authentischen, aus dieser Zeit stammenden Gegenstandes unmittelbar erfahren.

Neben der Bereitstellung der Museumskoffer kooperierte der Lehrstuhl für Archäologie des Mittelalters und der Neuzeit mit weiterführenden Bamberger Schulen in Form der Beteiligung an Wahlunterricht und

³⁴ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2016, 653 f) und LehrplanPLUS: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/6/geschichte> [17.11.2021].

³⁵ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2016, 647 f) und LehrplanPLUS: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/jahrgangsstufenprofil/gymnasium/7/geschichte> [17.11.2021].

wissenschaftspropädeutischen Seminaren. Der freiwillige Wahlunterricht zum Thema Mittelalterarchäologie wurde bisher ausschließlich von Bamberger Gymnasien angeboten. Bis zu zehn Schülerinnen und Schüler der 6.–8. Jahrgangsstufe besuchten den Lehrstuhl für einzelne Einheiten, um fachwissenschaftliche Verfahrensweisen kennenzulernen. Die Beteiligung des Lehrstuhls am freiwilligen Wahlunterricht wurde flexibel und individuell gestaltet.

In der Vergangenheit kooperierte der Lehrstuhl mehrfach mit verschiedenen Bamberger Schulen im Rahmen von wissenschaftspropädeutischen Seminaren (W-Seminar), deren Teilnehmerzahl pro Kurs bis zu 15 Schülerinnen und Schüler umfasste. Der Bayerische Lehrplan führt diese Art der Lehrveranstaltung als ein auf das Hochschulstudium vorbereitendes Seminar, weshalb die Einbeziehung des Lehrstuhls eindringliche praxisnahe Eindrücke vermitteln kann. Ziel des W-Seminars ist die Entwicklung eines Arbeitsthemas, das die Schülerinnen und Schüler entsprechend fachspezifischer Vorgaben bearbeiten sollen.³⁶ Voraussetzung hierfür sind die im Themenbereich ›*Lernen in der Wissenschaft*‹ erworbenen Erkenntnisse zur realen Tätigkeiten des Archäologen. Den Schülerinnen und Schülern wird dargelegt, dass nicht alle archäologischen Tätigkeiten Spannung und Abenteuer vorhalten, sondern technisches Verständnis und Konzentrationsvermögen erfordern. Sie verinnerlichen auf diese Weise, dass das Finden von Erklärungsmodellen und weiterreichenden Erkenntnissen, die die kulturelle Entwicklung des Menschen betreffen, wichtiger ist als ein Schatzfund.

Die Anwendung und Reproduktion fachspezifischer Methoden und Arbeitstechniken und das damit verbundene Einüben der Grundsätze wissenschaftlichen Arbeitens geschieht maßgeblich durch die Kooperation der Schule mit dem Lehrstuhl für Mittelalter- und Neuzeitarchäologie. So waren bisher in den Seminarplänen vier oder mehr Unterrichtseinheiten für Veranstaltungen an der Universität Bamberg vorgesehen. Den Schülerinnen und Schülern wurden an diesen Terminen verschiedene Aspekte der archäologischen Arbeit vorgestellt – hauptsächlich zu Themen der mittelalterlichen Sachkultur oder zu digitalen Dokumentationstechniken. Mittels dieser Praxisblöcke lassen sich auf handlungsori-

³⁶ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2008, 13).

enterte Weise Grundbegriffe, Prinzipien und Verfahrensweisen erschließen, wie sie für die Archäologie typisch sind. Ergänzt werden diese praxisnahen Veranstaltungen durch weitere Termine am Lehrstuhl, etwa den Besuch einer ausgewählten Lehrveranstaltung oder Einzelvorträgen, die einen Überblick der angebotenen Archäologischen Fächer und den Aufbau eines Archäologiestudiums an der Universität Bamberg vermitteln. Der Theorie teil des Kurses fand in der jeweiligen Schule statt. Hier wurden die für den Besuch der Praxiseinheiten notwendigen Vorkenntnisse vermittelt. Außer um die historischen Epochen und ihren Niederschlag in Fundgut und Befund ging es um die theoretische Einführung die wissenschaftliche Methodik der Archäologie. Dabei bildeten die Forschungsgeschichte und die entsprechenden Theorien für Entwicklungsphänomene einen wichtigen Block, aber auch die daraus erwachsenen Datierungsmethoden. Die Kombination von Praxis- und Theorie teil des W-Seminars mündet in den Themenbereich Lernen über die Wissenschaft. Durch die Vermittlung der Systematik der Archäologie können Schülerinnen und Schüler erkennen, dass auch in diesem Fach mit den spezifischen Methoden keine allgemeingültigen Aussagen getroffen, sondern nur ein kleiner Bereich der Lebenswirklichkeit analysiert werden kann. Ihre kritisch argumentative Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Ergebnissen befähigt sie, die oftmals subjektive Darstellung von Archäologie in den Medien skeptisch zu analysieren.³⁷

Zusammenfassend ist festzustellen, dass alle Lehrpläne vorsehen, dass Schülerinnen und Schülern, entsprechend des Wissens- und Entwicklungsstandes der jeweiligen Altersstufe, nicht nur Kenntnisse zu fachspezifischen Verfahrensweisen erhalten, sondern dass ihnen auch die Bedeutung ihrer individuellen Verantwortung für den Schutz des archäologischen Erbes vermittelt wird, die sie zum Teil der gesamten Gesellschaft werden lässt. Im Rahmen wirtschaftlicher Überlegungen wird der Archäologie oft Unverständnis entgegengebracht, v. a., wenn sie in Form baubegleitender Ausgrabungen daherkommt, die durch die Bauherren finanziert werden muss. Auch die Notwendigkeit des Schutzes unserer Bodendenkmäler ist keineswegs jeder oder jedem präsent. So werden nach wie vor Fundstellen durch Sondengänger geplündert, die Befunde, also die im Boden noch vorhandenen archäologischen Spuren,

³⁷ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2011, 5).

durch unsachgemäße und undokumentierte Grabungen zerstört und die Funde in Auktionen oder im Internet gewinnbringend verkauft. Der Gesellschaft geht dadurch bedeutendes Wissen über unsere Geschichte für immer verloren. Durch den Bezug zur ältesten, fragilen Vergangenheit, also dem schützenswerten, gefährdeten archäologischen Erbe, können Lehrerinnen und Lehrer ihren Schülerinnen und Schülern die Weitsicht und das Urteilsvermögen in Bezug auf die eigene Zukunft vermitteln.

Literatur

- Banghard, Karl (2016): Nazis im Wolfspelz. Germanen und der Rechte Rand. 1. Aufl. Wuppertal: de Noantri.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2016): LehrplanPLUS Realschule. Lehrplan für die bayerische Realschule. 1. Aufl. Kaisheim: PrePress-Salumae.com. Verfügbar unter: [https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS Realschule - Februar 2017.pdf](https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS_Realschule_-_Februar_2017.pdf) [17.11.2021].
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014): LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule. 1. Aufl. München: atvertiser GmbH. Verfügbar unter: [https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Grundschule StMBW - Mai 2014.4376768.pdf](https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/107/LehrplanPLUS%20Grundschule_StMBW_-_Mai_2014.4376768.pdf) [17.11.2021].
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2008): Die Seminare in der gymnasialen Oberstufe. 2. Aufl. Wolnzach: Kastner AG. Verfügbar unter: https://www.isb.bayern.de/download/1581/isb_seminare_komplett_2-aufl.pdf [17.11.2021].
- Bernhardt, Markus (2018): Was? Historisches Lernen in der Schule – Theorien und Themen. Einführung in die Sektion. In: *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*. 1. Aufl., hg. v. Thomas Sandkühler; Charlotte Bühl-Gramer; Anke John; Astrid Schwabe; Markus Bernhardt, 67–73. Bonn: V&R Unipress.
- Bevernage, Berber; Wouters, Nico (Hg.) (2018): The Palgrave handbook of state-sponsored history after 1945. 1. Aufl. London: Palgrave Macmillan UK.
- Bocheneck, Daniel (2016): Unterrichtsvorschläge zur Arbeit mit dem Archäologie-Koffer. Ungedruckter Praktikumsbericht. Professur der Didaktik der Geschichte. Bamberg.
- Deutsche Gesellschaft für Ur- und Frühgeschichte (2012): Literaturempfehlungen zur Archäologie. Fachliteratur, Sachbücher, Kinder- und Jugendliteratur. 2.

- Aufl. Bonn: Selbstverlag der Deutschen Gesellschaft für Ur- und Frühgeschichte e.V. (DGUF). Verfügbar unter: <http://books.ub.uni-heidelberg.de/propylaeum/catalog/book/46> [17.11.2021].
- Doppelhofer, Christoph (2018): Das kulturelle Erbe von Eis und Feuer – Die Welt von Game of Thrones und ihr Einfluss auf archäologische und historische Stätten. In: *Blickpunkt Archäologie*, 1. Aufl., 2018 (3), 206–213.
- Dotterweich, Markus; Schreg, Rainer (2019): Archaeonics – (Geo)archaeological studies in Anthropogenic Dark Earths (ADE) as an example for future-oriented studies of the past. In: *Quaternary International*, 1. Aufl., 2019 (502), 309–318.
- Geringer, Sandra; von der Haar, Frauke; Halle, Uta u. a. (2013): Graben für Germanien. Archäologie unterm Hakenkreuz. 1. Aufl., hg. v. Focke-Museum. Darmstadt: wbg Theiss.
- Gehrke, H.-J.; Sénéchau, M. (2010): Geschichte, Archäologie, Öffentlichkeit. Für einen neuen Dialog zwischen Wissenschaft und Medien. Standpunkte aus Forschung und Praxis. Historische Lebenswelten in populären Wissenskulturen [History in Popular Cultures, Bd. 4]. Bielefeld: transscript.
- Gramsch, Alexander (2000): 'Reflexiveness' in archaeology, nationalism, and Europeanism. In: *Archaeological Dialogues*, 1. Aufl., 2000 (7), 4–19. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1017/S138020380001550> [Datum des letzten Aufrufs: 17.11.2021].
- Gutsmiedl-Schumann, D.; Engeli-Schmidt, I. (2012): Ur- und frühgeschichtliche Archäologie im Geschichtsunterricht. In: *GWU*, 63 (3/4), 157–172.
- Habu, Junko; Fawcett, Clare; Matsunaga, John M. (2008): Evaluating Multiple Narratives. Beyond Nationalist, Colonialist, Imperialist Archaeologies. 1. Aufl. New York: Springer Verlag.
- Holtorf, Cornelius; Högberg, Andreas (2014): Communicating with future generations: what are the benefits of preserving cultural heritage? Nuclear power and beyond. In: *European Journal of Post-Classical Archaeologies*, 1. Aufl., 2014 (4), 343–358. Verfügbar unter: http://www.postclassical.it/PCA_vol.4_files/PCA%204_Holtorf-Hogberg-1.pdf [17.11.2021].
- Kübler, Markus (2017): Zum Geleit. In: Sachlernen im Nahraum. Didaktische Grundlagen zur Reihe Ausflug in die Vergangenheit. 1. Aufl., hg. v. Mathis, Christian; Favre, Pascal; Keller, Peter Michael, 8. Basel: LIBRUM Publishers & Editors.
- Kunow, Jürgen (2002): Die Entwicklung von archäologischen Organisationen und Institutionen in Deutschland im 19. und 20. Jahrhundert und das »öffentliche Interesse« - Bedeutungsgewinne und Bedeutungsverluste und deren Folgen.

- In: *Archäologien Europas. Geschichte, Methoden und Theorien*. 1. Aufl., hg. v. Peter F. Biehl; Alexander Gramsch; Arkadiusz Marciniak, 147–183. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Mathis, Christian; Favre, Pascal; Keller, Peter Michael (2017): *Sachlernen im Nahraum. Didaktische Grundlagen zur Reihe Ausflug in die Vergangenheit*. 1. Aufl., Basel: LIBRUM Publishers & Editors.
- Rockman, Marcy; Flatman, Joe (2012): *Archaeology in society. Its relevance in the modern world*. 1. Aufl. New York, Dordrecht, Heidelberg: Springer Verlag.
- Samida, Stefanie (2010): Was ist und warum brauchen wir eine Archäologiedidaktik? Reflexionen über eine vernachlässigte Aufgabe archäologischer Forschung. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 9, 215–226.
- Samida, Stefanie (2018): *Die archäologische Entdeckung als Medienereignis. Heinrich Schliemann und seine Ausgrabungen im öffentlichen Diskurs, 1870-1890*. 1. Aufl. Münster, New York: Waxmann.
- Sandkühler, T.; Bühl-Gramer, C.; John, A.; Schwabe, A.; Bernhardt, M. (Hrsg.) (2018): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung 10294. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Sasse, Barbara (2018): *Der Weg zu einer archäologischen Wissenschaft. Die ur- und frühgeschichtliche Archäologie 1630-1850*. 1. Aufl. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Schöbel, Gunter (2016): Archäologie und Schule – Historische Entwicklung und gegenwärtige Herausforderung. In: *Blickpunkt Archäologie*, 1. Aufl., 2016 (4), 238–244.
- Scholkmann, Barbara; Kenzler, Hauke; Schreg, Rainer (Hg.) (2016): *Archäologie des Mittelalters und der Neuzeit. Grundwissen*. Darmstadt: wbg Academic.
- Schreg, Rainer (2006a): Archäologie des mittelalterlichen Dorfes in Süddeutschland. Probleme – Paradigmen – Desiderate. In: *Siedlungsforschung*, 1. Aufl., 2006 (24), 141–162.
- Schreg, Rainer (2006b): *Dorfgenese in Südwestdeutschland. Das Renninger Becken im Mittelalter*. Stuttgart: wbg Theiss.
- Schreg, Rainer (2009): Siedlungen in der Peripherie des Dorfes. Ein archäologischer Forschungsbericht zur Frage der Dorfgenese in Südbayern. In: *Bericht der Bayerischen Bodendenkmalpflege*, 1. Aufl., 2009 (50), 293–317.
- Schreg, Rainer (2016): Narrative und Rezeption. In: *Archäologie des Mittelalters und der Neuzeit. Grundwissen*. 1. Aufl., hg. v. Barbara Scholkmann, Hauke Kenzler, Rainer Schreg, 146–148. Darmstadt: wbg Academic.

- Schreg, Rainer (2021): Was bieten wir der Gesellschaft? Was ist sie bereit, uns zu bieten? – ein Meinungsbeitrag. In: *Archäologische Informationen* 44, 2021 (early view, online publiziert 4. Mai 2021), provisorisch unter: https://www.dguf.de/fileadmin/AI/archinf-ev_schreg.pdf
- Simon-Nanko, László (2017): Politische Mythologie in Ungarn? Zu Kontinuitäten paralleler Geschichtsschreibung im Kontext von Archäologie und Sprachwissenschaft. In: *Neuer Nationalismus im östlichen Europa*. 1. Aufl., hg. v. Irene Götz, Klaus Roth, Marketa Spiritova, 139–148. Bielefeld: transcript. Verfügbar unter <https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctv1fxgx0.10.pdf?refreqid=excelsior%3A34dd5afd00aff16b2a3979b51c2bcc43> [17.11.2021].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2018): Gymnasium. Fachprofile. Geschichte. 1 Selbstverständnis des Faches Geschichte und sein Beitrag zur Bildung. In: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/geschichte/6> [17.11.2021].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2018): Gymnasium. Fachlehrpläne. Geschichte 6 - Von den ersten Menschen bis zu Karl dem Großen. G6 Lernbereich 1: Der Mensch und seine Geschichte. In: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/6/geschichte> [17.11.2021].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2018): Gymnasium. Grundlegende Kompetenzen (Jahrgangsstufenprofile). Grundlegende Kompetenzen zum Ende der Jahrgangsstufe 7. Geschichte. In: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/jahrgangsstufenprofil/gymnasium/7/geschichte> [17.11.2021].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2011): Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten im W-Seminar. Grundlagen – Chancen – Herausforderungen. 1. Aufl. München: Multi Communication Services. In: https://www.isb.bayern.de/download/10020/handreichung_wp.pdf [17.11.2021].
- Ströter-Bender, Jutta (18.01.2018): Die Museumskoffer an der Universität Paderborn. In: <http://kw.uni-paderborn.de/fach-kunst/kunst-und-ihre-didaktik-malerei/museumskofferarchiv/> [17.11.2021].
- Turku, Helga (2018): The destruction of cultural property as a weapon of war. ISIS in Syria and Iraq. Cham: Springer Verlag.
- Veit, Ulrich (2010): Zur Geschichte und Theorie des Erzählens in der Archäologie. Eine Problemskizze. In: *Ethnographisch-Archäologische Zeitschrift*, 1. Aufl., 2010 (51), 10–29.

Autorinnen und Autoren

Katharina Beuter, Akademische Oberrätin am Lehrstuhl für Englische Sprachwissenschaft einschließlich Sprachgeschichte der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrerin für das Fach Englisch am E.T.A-Hoffmann-Gymnasium Bamberg.

Hannes Burkhardt, Dr., Studienrat, Lehrer an der Europaschule Oskar-Picht-Gymnasium in Pasewalk, Lehrbeauftragter am Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Mitglieder der Rahmenplankommission am Institut für Qualitätsentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (IQ M-V) des Ministeriums für Bildung und Kindertagesstätten.

Alexandra Franze, StDin, stellvertretende Schulleiterin am Eichendorff-Gymnasium Bamberg, Lehrerin für die Fächer Deutsch, Geschichte und Geographie.

Karolin Gloy, Studienrätin, Lehrerin für die Fächer Geschichte, Latein und Spanisch am Innerstädtischen Gymnasium Rostock, Doktorandin im Forschungsprojekt *Die Pädagogischen Lesungen der ehemaligen DDR* an der Professur für Didaktik der Geschichte an der Universität Rostock.

Adrianna Hlukhovych, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin im Teilprojekt *KulturPLUS: Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung* im Projekt *WegE – Wegweisende Lehrerbildung*, Lehrbeauftragte am Lehrstuhl für Literatur und Medien an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Konstantin Lindner, Prof. Dr., Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Sprecher des Leitungskollegiums des *Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bamberg (ZLB)*, Sprecher des Teilprojekts *KulturPLUS: Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung* im Projekt *WegE – Wegweisende Lehrerbildung*.

Angelika Pleyer, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte und Public History an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Koordinatorin des Projekts *GeschichtePLUSdigital*.

Benjamin Reiter, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Teilprojekt *KulturPLUS: Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung* im Projekt *WegE – Wegweisende Lehrerbildung* an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrer für die Fächer Ethik und Geschichte am Kaspar-Zeuß-Gymnasium in Kronach.

Alina Rölver, Pfarrerin im Schuldienst, Fachschaftsleitung evangelische Religionslehre am Eichendorff-Gymnasium Bamberg.

Rainer Schreg, Prof. Dr., Professor für Archäologie des Mittelalters und der Neuzeit an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Sabine Vogt, Prof. Dr., Professorin für Klassische Philologie / Schwerpunkt Gräzistik, Sprecherin des Teilprojekts *KulturPLUS: Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung* im Projekt *WegE – Wegweisende Lehrerbildung* an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Britta Ziegler, Dipl.-Ausgrabungsing., Grabungstechnikerin und Dozentin am Lehrstuhl für Archäologie des Mittelalters und der Neuzeit an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.



Sich zu erinnern ist ein zentrales Wesensmerkmal des Menschen. In dem Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft durch Erinnerung in eine sinnstiftende Beziehung gesetzt werden, ermöglicht die Erinnerungsfähigkeit Kollektiven und Individuen Orientierung in der Zeit, unterstützt die Entscheidungsfindung und kann Handlungen begründen. Gerade im Angesicht zunehmender Diversität und Heterogenität an Schulen bedarf es erinnerungskultureller Bildungsangebote, um einen kompetenzorientierten Umgang zur Einordnung und zum Verständnis der vielfältigen historischen Wissensbestände anzuleiten und ein kritisch-reflexives Bewusstsein gegenüber zeitgenössischer Erinnerungskultur auszubilden.

Inwiefern kann ein reflexiver Umgang mit Erinnerungskultur angeleitet werden? Welche Themen und Formen von Erinnerung bieten sich hier besonders an? Welche Herausforderungen zeigen sich? Wie können diese im Sinne eines modernen Unterrichts und einer zukunftsfähigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung genutzt werden? Und welche Professionalisierungsangebote halten gerade die Geistes- und Kulturwissenschaften dafür bereit?

In den Beiträgen des Sammelbandes „Erinnerung und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Perspektiven auf Geschichtskultur und zukunftsfähiges schulisches Lernen“ beleuchten unterschiedliche Disziplinen spezifische Phänomene der Erinnerungskultur auf Basis ihrer divergierenden Erkenntnisinteressen und methodischen Kontexte aus durchaus sehr unterschiedlichen Perspektiven. Erinnerungskultur wird dabei einerseits als zu erlernendes System, aber auch als Unterrichtsmedium in den Blick genommen und in ihrer kulturbezogenen Bedeutung beleuchtet. Die Pluralität der fachlichen Bezüge zeigt, dass der Umgang mit Erinnerungskultur als Unterrichtsprinzip die Schulfächer umfasst, die historische Ansätze integrieren. Für die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerbildung heißt dies, dass ein reflexives Bewusstsein von Erinnerungskultur eine fächerübergreifende Zielkategorie darstellt.

ISBN 978-3-86309-838-4



9 783863 098384

www.uni-bamberg.de/ubp