



Erinnerungskultur als Aufgabe der Universitäten. Gießen: Professuren für Didaktik der Geschichte in Gießen und Halle; Sonderforschungsbereich Erinnerungskulturen Gießen (SFB 434); Zentrum für Medien und Interaktivität Gießen (ZIM), 29.06.2007-01.07.2007.

Reviewed by Olaf Hartung

Published on H-Soz-u-Kult (October, 2007)

Erinnerungskultur als Aufgabe der Universitäten

Die im Rahmen der 400-Jahr-Feierlichkeiten der Universität Gießen im Alexander-von-Humboldt-Gästehaus durchgeführte Tagung hatten die Veranstalter – die Professuren für Didaktik der Geschichte in Gießen und Halle, der Sonderforschungsbereich Erinnerungskulturen Gießen (SFB 434) und das Zentrum für Medien und Interaktivität Gießen (ZIM) – bewusst fachübergreifend angelegt, erhofften sie sich doch Anstöße von verschiedenen Seiten für die kritische Reflexion schulischer und außerschulischer Vermittlungsprozesse von Geschichte. In ihren Grußworten hoben sowohl der Sprecher des Sonderforschungsbereiches Erinnerungskulturen Jürgen Reulecke als auch der Geschäftsführende Direktor des Zentrums für Interaktivität Henning Lobin den besonderen fachlichen Kontext der Tagung an der Universität Gießen hervor, die sowohl besondere Schwerpunkte in der systematischen Erforschung von Erinnerungskulturen als auch auf dem Gebiet der vielfältigen medialen Manifestationen entwickelt habe. Im Rahmen der aktuellen Tagung diskutierten Geschichtsdidaktiker/innen, Fachwissenschaftler/innen und Medienexperten/innen in vier Workshops die unterschiedlichen Felder erinnerungskultureller Manifestationen unter neuer kulturwissenschaftlicher Perspektive. Dieser Austausch diene nicht zuletzt der Exploration des geschichtskulturellen Feldes für das von dem Geschichtsdidaktiker Hans-Jürgen Pandel vorbereitete „Handbuch der Geschichtskultur“, das im Wochenschau Verlag erscheinen wird.

Insofern verfolgte die Tagung auch den Zweck, über die Bedeutung der Kategorie Geschichtskultur im Geschichtsunterricht nachzudenken. Der im schulischen Unterricht oftmals praktizierte Umgang mit den von Schülerinnen und Schülern transportierten Versatzstücken medial rezipierter Geschichte, der oftmals im Nachweis von Banalisierungen, Verfälschungen oder gar Geschichtsklitterungen besteht, erscheint kaum mehr als eine adäquate Auseinandersetzung mit geschichtskulturellen Phänomenen. Wirken doch die medialen Aufbereitungen von Geschichte oft anachronistisch, als die im Unterricht gelieferten Entmythologisierungen. Deshalb müsse Geschichtsunterricht vor allem das Verständnis der Lernenden für die Funktionsweisen und den alltagsweltlichen Gebrauch von Geschichte im Kontext unterschiedlicher medialer Realisierungen fördern. Auf die Geschichtsdidaktik kommt damit die Aufgabe zu, ein praxistaugliches Instrumentarium zu schaffen, das Lehrerinnen und Lehrer in die Lage versetzt, ihr Wissen über den Umgang mit Geschichte in der Öffentlichkeit zu erweitern und Methoden zu entwickeln, mit denen sie den geschichtskulturellen Phänomenen im Unterricht gerecht werden können.

Die Frage, wie das Verhältnis von Geschichtskultur und historischem Lernen systematisch zu entwickeln sei, stand dann auch im Zentrum des von Hans-Jürgen Pandel gehaltenen Eröffnungsvortrags. Seiner Einschätzung nach ist die Kategorie Geschichtskultur längst noch nicht in der Schule angekommen, was er

vor allem auf den Umstand zurückzuführen, dass es sich dabei in der Regel um nicht abfragbares Wissen handele. Um hier Abhilfe zu schaffen, müssten die historischen Wissenschaften jedoch Wege aufzeigen, wie Lehrerinnen und Lehrer kompetent mit Fragen umgehen können, die Schüler aus dem Bereich der Geschichtskultur entwickeln. Insbesondere die Geschichtsdidaktik stehe vor der Aufgabe, hierfür angemessene ästhetische und kulturwissenschaftliche Begriffe sowie geschichtskulturelle Methodiken und Kompetenzmodelle bereit zu stellen. Um hier auch erste Ansätze aufzuzeigen, widmete sich Pandel den unterschiedlichen Bedeutungsfeldern von Erinnerungs- und Geschichtskultur. Hiernach hat Geschichtskultur zwar mit Erinnerungskultur zu tun, jedoch sind Subjekt und Objekt in der Geschichtskultur vertauscht: nicht „ich erinnere mich“, sondern „das erinnert mich“ ist der logische Zusammenhang für die in uns unwillkürlich hervorgerufenen imaginativen Geschichtsbilder.

Der Schweizer Geschichtsdidaktiker Peter Gautschi von der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz ging der Frage nach, wie Geschichtslehrmittel zur Geschichtskultur beitragen. Er erörterte diese Frage am Beispiel des von ihm mitentwickelten Schulbuches „Hinschauen und Nachfragen“ zur Schweiz während der NS-Zeit. In einem ersten Teil stellte der Referent die Publikation vor, die sowohl grundlegende Inhalte aus der Vergangenheit vermittelt als auch zum Aufbau elementarer Kompetenzen für historisches Lernen (Wahrnehmungs-, Erschließungs-, Interpretations-, Urteils- und Darstellungskompetenz) beiträgt. In einem zweiten Teil präsentierte Gautschi entlang der Kategorien von Pandel geschichtskulturelle Präsentationen, die in die Entwicklung des Lehrmittels eingeflossen sind, und solche, die durch das Lehrmittel angeregt wurden. Schließlich plädierte er prinzipiell für thematisch orientierte Geschichtslehrmittel, deren Themen auch im Titel Niederschlag finden sollten. Keinesfalls dürfen solche Werke jedoch die Lehrerinnen und Lehrer methodisch und inhaltlich gängen. Vielmehr sollen sie den Lehrkräften dabei helfen, ihren Unterricht als ein reflektiertes stimmiges Ganzes zu gestalten. Dass die Thematisierung aktueller geschichtspolitischer Kontroversen im Unterricht auch Lernchancen bietet, machen nicht zuletzt die teilweise heftigen polemischen Reaktionen in der Schweiz deutlich, die das Buch „Hinschauen und Nachfragen“ hervorgerufen hat.

Den Beginn der beiden Workshops Medien und Geschichtskultur machte der Historiker Frank Bensch, der seinen Beitrag dem Verhältnis von Zeitgeschichte, Me-

dien und Wissenschaft widmete. Dabei interessierte ihn vor allem das Zustandekommen von zeitgeschichtlichem Wissen außerhalb von Universitäten und insbesondere die Frage, wie Medien zeitgeschichtliches Wissen generieren. Bensch konnte an vielen Beispielen aufzeigen, dass gerade in der alten Bundesrepublik nicht selten zuerst Medien zeitgeschichtliche Themen aufgegriffen und etabliert haben, wobei die Journalisten zum Teil mit Fachhistorikern kooperierten oder selbst eine Ausbildung als Historiker genossen hatten. Gerade auf dem Gebiet der Opfer- und Täterforschung haben Journalisten vielfach Aufgaben von Zeithistorikern übernommen und wichtige neue Erkenntnisse ermittelt. Die Mehrzahl der Wissenschaftler an den Hochschulen lege jedoch weiterhin großen Wert auf eine scharfe Abgrenzung zur wesentlich schneller arbeitenden Publizistik, mit deren Geschwindigkeit sie ohnehin kaum mithalten können. Gleichwohl interagieren beide Professionen durchaus auch immer wieder mit produktivem Erfolg. In der sich aktuell insbesondere bei Spielfilmen abzeichnenden Entwicklung, Geschichte so wirklichkeitsnah wie nur irgend möglich darzustellen, sieht Bensch eine Herausforderung, der sich auch Historikerinnen und Historiker aufgrund der Wirkmächtigkeit solcher Produktionen unbedingt stellen sollten.

Kritik an den Formaten des Fernsehhistorikers Guido Knopp geht unter Historiker/innen heute fast schon zum guten Ton. Welche Formen der Dokumentarfilm annehmen und welche Abwege er dabei insbesondere für das historische Lernen beschreiten kann, war Gegenstand des Beitrags des Bielefelder Historikers Horst Walter Blanke. Gleichwohl dürfte Geschichtsunterricht – so Blanke – solche Dokumentationen und Fernsehveranstaltungen als Realitäten unserer Geschichtskultur keinesfalls ausklammern. Denn vielen Schülern/innen gefallen die packenden Darstellungen und Personenportraits sowie die zumeist mitgelieferten in sich geschlossenen Interpretationen. Aufgabe von Unterricht müsste es folglich sein, sich intensiv mit dem Material selbst auseinander zu setzen und sowohl die Machart als auch die tradierten Inhalte solcher Sendungen zu hinterfragen, um so die Schüler/innen medienkompetent zu machen. Mögliche methodische Vorgehensweisen seien hierfür die gemeinsame Erarbeitung einer Typologie der in den Dokumentationen verwendeten Quellen (Zeitzeugenberichte, Stimme aus dem Off, Verwendung von Dokumenten) und die Hinterfragung ihres jeweiligen Aussagegewerts. Zudem solle untersucht werden, welche Menschen in den Formaten vor- bzw. nicht vorkommen und was die Zuschauer über sie erfahren. Des Weiteren sei

zu analysieren, wie szenische Zitate eingesetzt oder Filmsequenzen der TÄterseite funktionalisiert werden. Eine genauere Betrachtung der Widersprüche zwischen Film und Begleitbuch kann ebenfalls interessante Einsichten eröffnen.

Die Ergebnisse einer empirischen Strukturanalyse geschichtsvermittelnder Formate in Deutschen Fernsehprogrammen stellte die Münsteraner Geschichtsdidaktikerin Saskia Handro vor. Sie beobachtet einen zunehmenden Kalenderjournalismus und den Trend, Geschichte in vermeintlich authentische Geschichten – vor allem durch die intensive Verwendung von Zeitzeugensequenzen – aufzulösen. Des Weiteren lässt sich eine Individualisierung der Fernseherlebnisse durch zunehmend mehr Spartenangebote feststellen, bei denen jeder jeweils eine präferierte Geschichte finden kann. Ein Vergleich der Programme von MDR und Sendern der alten Bundesländer offenbart zudem eine mediale Trennung des kollektiven Gedächtnisses im wiedervereinten Deutschland. Demgegenüber stiften bzw. konstruieren sog. Retro-Shows, etwa zu den 70er oder 80er Jahren, Erinnerungsgemeinschaften, wobei die Selbstreferentialität des Mediums Fernsehen etwa durch sog. Portraits großer Medienereignisse (Wunder von Bern) immer mehr an Bedeutung gewinnt. Prinzipiell übernimmt das Fernsehen heute eine wichtige Steuerungsfunktion für geschichtskulturelle Diskurse, wobei bestimmte Quellen (Bildikonen) immer wieder neu in narrative Zusammenhänge eingepasst werden.

Darf man über Holocaust-Komödien lachen? Bietet das befreiende Lachen einen Weg, uns von Hitler zu heilen? Zumindest die verstärkt seit den 1990er-Jahren produzierten NS-Komödien, wie z.B. Roberto Benignis Film *Das Leben ist schön*, scheinen dies – so der Giessener Geschichtsdidaktiker Vadim Oswalt – zu belegen. Kritiker solcher despektierlichen Darstellungsformen fürchten jedoch eine Verharmlosung der NS-Verbrechen. Sie halten allein eine möglichst realitätsnahe Darstellungsweise als dem Holocaust angemessen. Die Befürworter solcher Komödien verstehen hingegen das Lachen über das Groteske als Möglichkeit, das Unvorstellbare begreifbar zu machen. Zugleich verweisen sie auf die Schutzfunktion des Lachens, das auch schon manchem Zeitgenossen geholfen habe. Bei dem Bedürfnis, über das Unvorstellbare zu lachen, spiele auch die generationale Zugehörigkeit eine gewisse Rolle, da die zweite Generation nicht mehr die Erfahrungen selbst, sondern die Erinnerung an die Erfahrungen verarbeite. Hierbei stelle sich die Frage, welche Relevanz diese Form der erinnerungskulturellen Ver-

arbeitung für die aktuelle Schölergeneration gewinnen können, die ja bereits der dritten Generation seit Kriegsende zuzurechnen sei. In didaktischer Hinsicht sind die Komödien ein gutes Beispiel für Intermedialität. Allerdings setzen sie gerade wegen ihrer zahlreichen Anspielungen ein immenses Kontextwissen voraus.

Den zweiten Medien-Workshop, der das Thema historische Literatur an der Grenze von Faktuellem und Fiktionalem sowie Bild und Fotografie zum Gegenstand hatte, eröffnete die Freiburger Geschichtsdidaktikerin Christine Pflüger mit einem Beitrag zum wechselseitigen Verhältnis zwischen Romanerzählungen und historischer Forschung am Beispiel der deutschen Besetzung in Frankreich. Ähnlich wie Frank Bensch argumentierte sie anhand französischer Beispiele, dass das Verhältnis zwischen historischer Forschung und Medien, hier fiktionaler Literatur, nicht als Einbahnstraße gedacht werden dürfte. Vielmehr sei von einem komplexen wechselseitigen Verhältnis auszugehen, das zur Entstehung einer Gesamterzählung, der Narration der *Okkupation* beitrage. Sie veranschaulichte dies anhand von Beispielen zum Thema *Resistance*.

Die Giessener Geschichts- und Hochschullehrerin Monika Rox-Helmer lotete die didaktischen Potenziale fiktionaler Texte für den Geschichtsunterricht in drei Schritten aus: Verknüpfte mit der Frage, was fiktionale Texte überhaupt sind, erläuterte sie erstens, warum eine Vermittlung von historischem Wissen gar nicht ohne fiktionale Elemente auskommen können. Insofern gelte es, nicht nur zwischen eher fiktionalen und eher faktionalen Textsorten zu unterscheiden, sondern es müsse für fiktionale Elemente in eher faktional ausgerichteten Texten sensibilisiert werden. Zweitens – und hier lag der Schwerpunkt des Beitrags – sind fiktionale Texte zu historischen Themen stets als Bestandteil der Geschichtskultur zu begreifen. Gerade historische Romane und Jugendbücher haben aufgrund ihrer starken Imaginationskraft einen erheblichen Einfluss auf das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher, weshalb sie eine Herausforderung für den Geschichtsunterricht darstellen. Welche besonderen Lernchancen und didaktischen Potenziale solche Genres bieten können, demonstrierte Rox-Helmer schließlich drittens am Beispiel des Klappentextes zu Günter Grass *Hunger* *Mein Jahrhundert*.

Welch schweres mentales Gepäck viele Kinder des Zweiten Weltkriegs mit ihren Erinnerungsbildern und inneren Bildwelten mit sich tragen, beleuchtete die Paderborner Historikerin Barbara Stambolis. Bilder und

Bildklischees sind nicht zuletzt für die Wahrnehmung des Zweiten Weltkriegs und der Nachkriegszeit zentral; sie prägen unsere Vorstellungen dieses Abschnitts der Zeitgeschichte. Rund sechzig Jahre nach Kriegsende befinden wir uns zugleich in einer erinnerungskulturell wichtigen Schwellensituation. Die Zahl der Menschen, die Krieg und Nachkriegszeit erlebt haben, sind in die Jahre gekommen. Wenn ihre Erfahrungsgeschichten heute nicht festgehalten und damit die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass das Erlebte über einen generationellen Erzähl- und Erinnerungszusammenhang hinaus ins kulturelle Gedächtnis transportiert wird, ist es für Nachgeborene in rund zwanzig Jahren bereits verloren. Es sind die zeitnah, d.h. um 1939/1945/1947 entstandenen fotografischen und filmischen Aufnahmen, die zu Beginn des 21. Jahrhunderts unsere Vorstellung vom Zweiten Weltkrieg und den ersten Jahren nach 1945 bestimmen: Noch haben wir die Chance, die Bilder in der spezifischen Wahrnehmung derer zu sehen, deren Geschichte und Geschichten sie darstellen. Wenn ihre Erfahrungsgeschichten heute nicht festgehalten und damit die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass das Erlebte über einen generationellen Erzähl- und Erinnerungszusammenhang hinaus ins kulturelle Gedächtnis transportiert wird, ist es für Nachgeborene in rund zwanzig Jahren bereits verloren.

Den Auftakt zu den Workshops „Institutionelle Zugänge zur Erinnerungs- und Geschichtskultur“ machte der Kassler Geschichtsdidaktiker Gerhard Henke-Bockschatz mit einem Beitrag zur Denkmalspflege. Henke-Bockschatz konstatierte eine Polarisierung zwischen der Position eines puristischen Authentizitätspostulats und dem Wunsch, längst zerstörte Gebäude in einer Art historischer Simulation nachzubauen. Dass dem Bedürfnis nach Wiederherstellung vergangener Bauten immer häufiger nachgegeben werde, belegen nicht zuletzt solche repräsentative Großprojekte wie die Dresdner Frauenkirche oder der geplante Wiederaufbau des Berliner Schlosses. Auch die vor allem in den 80er Jahren entkernten und zu hochmodernen Bürokomplexen umgenutzten Altbauten und Industrieanlagen sind in diesem Zusammenhang zu nennen. Hier werden die historischen Fassaden nicht zuletzt als „kulturelles Kapital“ im Sinne Bourdieus genutzt. Die meisten Menschen begnügen sich ohnehin mit einer historischen Kulissenarchitektur. Schließlich möchten historische Laien nur selten die mühselige Rekonstruktionsarbeit an kaum mehr erkennbaren Überresten leisten. Bei ihnen überwiegt vielmehr der Wunsch nach einem möglichst geschlossenen Bild und einer durch-

komponierten Vergegenwärtigung von Geschichte. Insofern müsste hier die didaktische Frage lauten, wie ein ästhetisches Vergnügen auch an eigenen Rekonstruktionsversuchen vermittelt werden kann, so dass sich die Lerner nicht mehr allein mit den „schönen Oberflächen“ begnügen.

Der Giessener Geschichtsdidaktiker Olaf Hartung widmete seinen Beitrag der Herausbildung und Vielseitigkeit der deutschen Museumslandschaft, die er als Ausdruck einer spezifisch bürgerlichen Geschichtskultur interpretiert. Vor allem um die Jahrhundertwende 1900 entstanden neue Museumstypen, wie beispielsweise technische Museen, Sozial- und Wirtschaftsmuseen oder Gesundheitsmuseen, sowohl als Antwort auf gewandelte geschichtskulturelle Bedürfnisse als auch aufgrund zunehmender gesellschaftlicher Diversifizierungen und Abgrenzungsbedürfnisse von Wissenschaftlern und Museumsfachleuten. Bei vielen Neugründungen spielten zudem neben dem Bedürfnis nach Bewahrung und Tradierung von Vergangenem immer häufiger auch gegenwartsbezogene Motive eine Rolle, wie etwa das Bedürfnis nach Aktualität, Volkserziehung und nach positiver Aufendarstellung der Trägergruppen. Am deutlichsten zeigten sich solche Trends bei den Technikmuseen und den sog. Sozialmuseen bzw. Hygiene- und Arbeiterwohlfahrtsausstellungen, die jedoch bald nach Einrichtung mit dem Problem des zunehmenden 'Veraltens' ihrer Exponate zu kämpfen hatten und sich entgegen der ursprünglichen Intention ihrer Gründer wie die einstigen Gewerbemuseen von allein zu historischen Museen wandelten. Prinzipiell korrespondierte die Diversifizierung der Museumslandschaft mit der relativen Offenheit des Museumsbegriffs, der weniger einen Inhalt als eine Beziehung zwischen Objekten beschreibt. In didaktischer Perspektive wird am Beispiel der Museen deutlich, dass zum Verständnis geschichtskultureller Phänomene auch deren Historisierung unerlässlich ist.

Geschichte und Werbung lautete der Beitrag des Freiburger Geschichtsdidaktikers Gerhard Schneider, der sich dem Komplex historisierender Werbung am Beispiel von Produktbeschreibungen des Retro-Versandhauses „Manufaktum“ und dessen Epigonen annahm. Schneider stellt fest, dass man geschichtliche Bezüge in der Werbung heute fast nur noch für Zielgruppen aus den gebildeten Schichten findet. Aus der breiten Öffentlichkeit hat sich der werbende Gebrauch von Geschichte hingegen weitgehend zurückgezogen. So gibt es heute offensichtlich weniger historisierende Werbung in der Tages- und Wochenpresse, dafür findet man sie aber

verstrickt in Katalog-Texten bzw. in den Texten der Produktbeschreibung. Die Analyse von Werbetexten im Manufaktum-Katalog zeige, dass dabei bevorzugt Wendungen gebraucht werden, die vor allem Respekt vor den alten Produkten zum Ausdruck bringen sollen, wohingegen Veränderungen und Neuerungen eher als etwas Negatives dargestellt werden. Manchen Retro-Produkten werden zudem eine eigene Geschichte und bisweilen sogar Charaktereigenschaften bis hin zu einer eigenen Persönlichkeit zugestanden. Zum Kauf motivieren soll aber auch das implizite Versprechen, mit dem Erwerb solcher Produkte Kultur zu retten. Die Kunden erhalten so womöglich das Gefühl, etwas Gutes zu tun und zugleich etwas Besonderes zu sein.

Die Flensburger Mediävistin und Geschichtsdidaktikerin Bea Lundt ging der Frage nach dem Ort des Mittelalters in der Geschichtskultur und nach dem Umgang mit dieser Epoche in der Postmoderne nach. Die Ferne des Mittelalters sei keine objektive, sondern folge aktuellen Sinnbildungsbedürfnissen. Es gelte daher nicht, einzelne Wissens Elemente über diese Epoche im Sinne einer Besitzstandswahrung zu verteidigen, sondern die Gesamtstruktur des Kanons systematisch neu zu durchdenken. Für unerträglich hält Lundt die auch heute noch anzutreffenden Heroisierungen, wie etwa Karl d. Große, und seine Funktionalisierung im aktuellen Europadiskurs. Sie vermisse dagegen die Bereitschaft, das Mittelalter als multikulturell und multireligiös wahrzunehmen. Dem gegenüber vertritt sie die These, dass in der Postmoderne nicht mehr allein die Alterität des Mittelalters, sondern vor allem auch dessen Ähnlichkeit betont werden sollte (Kontinuität und Kontrast), und zwar vor allem dann, wenn es zur Klärung gegenwärtiger Phänomene beitragen kann. Denn viele Krisen und Probleme der Postmoderne lassen sich gerade aus der Perspektive der Vormoderne erhellen und verstehen. Letztlich sei das Mittelalter auch heute noch ein uns, weshalb statt einer chronologischen Behandlung der Epoche im Unterricht besser mit dem Aufgreifen der aus der multikulturellen Gegenwart kommenden Fragen der Schülerinnen und Schüler auf die Besonderheiten dieser Epoche zugegriffen werden sollte.

Ein besonderes erinnerungskulturelles Problem beleuchtete der Kasseler Historiker Markus Bernhardt, dessen Thema Geschichte als Straftatbestand vor allem aus zwei Gründen Relevanz beansprucht: Zum einen greift die Rechtsprechung aktiv in unsere Erinnerungskultur ein und zum anderen sollte Geschichtsunterricht erklären können, warum zum Beispiel ein reales historisches Phänomen wie der Holocaust gesetzlich ge-

gen Leugnung geschätzt werden muss. Bernhardt geht hierfür der Entwicklung der entsprechenden Gesetze im Strafgesetzbuch seit 1960 nach (dies betrifft vor allem den § 130 StGB gegen Volksverhetzung). Eine explizite Strafandrohung gegen die öffentliche Billigung, Leugnung oder Verharmlosung nationalsozialistischer Verbrechen, die sogenannte einfache Auschwitzgefahr fand 1994 Eingang in den Tatbestand der Volksverhetzung, und zwar nicht zuletzt infolge der geschichtskulturellen Debatten der 1980er-Jahre (Historikerstreit, Weizsäcker-Rede). Ausschlaggebend für die Änderung des § 130 StGB war schließlich eine Entscheidung des BGH, die aufgrund missverständlicher Formulierungen eine große öffentliche Empörung auslöste. Didaktisch ist das Problem insofern von Bedeutung, als Schülerinnen und Schüler sich zum Teil der relativistischen Argumente der rechtsradikalen Szene bedienen, ohne selbst einen rechtsradikalen Hintergrund zu haben. Hier stellt sich die schwierige Frage, wie ein pluralistischer Geschichtsunterricht mit solchen Argumenten umgehen sollte. Keine gute Lösung sei es, mit den Holocaust-Leugnern direkt zu argumentieren, da man ihnen dadurch ein Forum biete und ihnen Bedeutung verleihe. Besser wäre eine Auseinandersetzung allein mit den Aussagen der Auschwitz-Leugner, um vor allem deren Motiven nachzuspüren. Die NS-Bearbeitung im Unterricht sollte jedoch niemals moralisierend betrieben werden, sondern stets zwischen Sach- und Werturteil klar unterscheiden.

Der letzte Tagungsbeitrag war dem Visual History Archive (VHA) der Shoah Foundation gewidmet, den der Berliner Geschichtsdidaktiker Michele Barricelli als Teil der Geschichtskultur vorstellte. Der US-amerikanische Filmproduzent und Regisseur Steven Spielberg hatte die Foundation 1994 unter dem Eindruck der Begegnung mit Zeitzeugen während der Dreharbeiten zu seinem Film Schindlers Liste gegründet. Heute umfasst das Archiv mehr als 50.000 videografierte Interviews mit Holocaust-Überlebenden aus ganz Europa. Die FU-Berlin hat als erste Universität außerhalb der USA einen Zugang zum VHA erhalten, so dass dort die Interviews über Suchfunktionen erschlossen werden können. Als didaktische Perspektive schlug Barricelli folgenden Umgang mit dem Material vor: Als erstes müssten die narrativen Strukturmerkmale der Zeitzeugeninterviews erarbeitet und die Differenzen zwischen den realen Erfahrungen der Zeitzeugen und den Interviews ausgelotet werden. Zudem sei die Funktionalisierung des Leids für ein pädagogisches Versprechen (der Verhinderung neuen Leids?) und die Aberein-

tigkeit des erinnerungspädagogischen Programms zu problematisieren. Des Weiteren plädiert Barricelli für eine Förderung der narrativen Kompetenz im Unterricht und handlungsorientierte Umgangsformen mit dem Material, indem z. B. Zeitzeugen ihre Interviewaufnahmen noch einmal selbst betrachten und kommentieren können. Der Cornelsen-Verlag hat bereits zwei exemplarische Interviews mit Auswertungsvorschlägen unter dem Titel „Erinnern für Gegenwart und Zukunft“ herausgegeben.

Zusammenfassend betrachtet wurde auf der Tagung deutlich, dass eine trennscharfe Definition der beiden Begriffe Erinnerungs- und Geschichtskultur kaum möglich ist, wenngleich sich in der Fachwissenschaft mehrheitlich der Begriff „Erinnerungskultur“ und in der Geschichtsdidaktik der Begriff „Geschichtskultur“ durchgesetzt hat. Unter Geschichtskultur als beständig wachsendes gesellschaftliches Phänomen verstehen Geschichtsdidaktiker vor allem die „praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewusstsein in einer Gesellschaft“ im Sinne Jürns Rässens. In diesem sehr umfassenden Verständnis beinhaltet Geschichtskultur neben der wissenschaftlichen Forschung auch alle außerwissenschaftlichen Formen von Geschichtsdarstellung, d.h. deren ästhetische Formungen, politische und/oder ökonomische Instrumentalisierungen sowie generell alle Arten der Behandlung von Geschichte in Schule und Öffentlichkeit. Demnach stellt das Verhältnis von geschichtswissenschaftlicher Forschung und den Manifestationen der Geschichtskultur auch keine „Einbahnstraße“ dar, d.h. Geschichtsdarstellungen in der Öffentlichkeit gelten keineswegs als banalisierte Derivate der Historischen Wissenschaften. Vielmehr lassen sich auch

umgekehrte Einflussnahmen nachweisen, da auch Historiker/innen ihrerseits von Strömungen in Literatur, Film und Politik nicht unbeeinflusst bleiben. Dies gilt im Übrigen umso mehr, je stärker diese ein öffentliches Interesse erregen. Insofern ist Friedrich Nietzsches scharfe Trennung zwischen lebensdienlichem Gedächtnis und lebensfremder Geschichte so nicht mehr gültig.

Wenn auch in didaktischer Hinsicht unter den meisten Tagungsteilnehmer/innen weit gehende Einigkeit darüber herrschte, dass Geschichtsunterricht die Kategorie Geschichtskultur produktiv aufgreifen und für das historische Lernen fruchtbar machen sollte, bestand noch eine gewisse Unentschiedenheit in der Frage über das „Wie“, also in der Frage, wie die analytischen Potenziale des geschichtskulturellen Zugriffs im Unterricht genutzt werden können. So tendierten mehrere Beiträger/innen dazu, zugunsten der Fragen der Schüler/innen und Schüler, die diese aufgrund ihrer Konfrontation mit Phänomenen der Geschichtskultur an den Geschichtsunterricht herantragen, auf die traditionellen chronologisch orientierten Curricula verzichten zu wollen. Andere hingegen waren hier etwas vorsichtiger, da sie befürchteten, dass ohne eine systematische Heranführung der Schüler/innen und Schüler an die „Sache“ eine Entschlüsselung des gesellschaftlichen Umgangs mit Geschichte kaum möglich sei. Hinzuweisen ist jedoch auch hier auf das gesellschaftliche Paradoxon, dass während die Bildungspolitik daran arbeitet, die Lehrinhalte durch die Einführung von Bildungsstandards enger zu fassen, in den Wissenschaften eher die Notwendigkeit gesehen wird, sich in dieser Frage weiter zu öffnen.

If there is additional discussion of this review, you may access it through the network, at:

<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/>

Citation: Olaf Hartung. Review of , *Erinnerungskultur als Aufgabe der Universitäten*. H-Soz-u-Kult, H-Net Reviews. October, 2007.

URL: <http://www.h-net.org/reviews/showrev.php?id=28472>

Copyright © 2007 by H-Net, Clio-online, and the author, all rights reserved. This work may be copied and redistributed for non-commercial, educational purposes, if permission is granted by the author and usage right holders. For permission please contact H-SOZ-U-KULT@H-NET.MSU.EDU.