

Erschienen in: Bischoff, Johann/Bettina Brandi (Hg.), *Kulturpädagogik. Berufsbild, Qualifikationsansprüche und Positionen*, Aachen: Shaker, 2005, S.256-266 (*Merseburger Medienpädagogische Schriften*, 2)

Alfred Georg Frei

## **Geschichte ist öffentlich. *Public History* – Grundlagen, Ansätze und Perspektiven eines neuen Lehrgebiets.**

### 1. Einleitung

Das Vergessen ist eine Tragödie, bewusstes Vergessen wirkt verbrecherisch. Gemeint ist hier nicht das individuelle alltägliche Vergessen, das uns das Leben lebenswert macht: wir vergessen tausend kleine Hindernisse und Fehler, wir merken uns genauso so viele Erfolge und vergnügliche Momente.

Gemeint ist das kollektive, das öffentliche Erinnern und Vergessen. Wie verbrecherisch kollektives Vergessen wirkt, zeigt sich beispielsweise in den Erfolgen der rechtsradikalen Gruppen, die ausgerechnet in Deutschland die Katastrophe des Hitlerfaschismus vergessen und stattdessen seine Unrechtshandlungen schönreden, sogar die fabrikmäßige Vernichtung der europäischen Juden.

Bei den Deutern und Multiplikatoren geht es in besonderem Maße um das bewusste Erinnern: Kultur- und Medienpädagogen sind dazu verpflichtet. Deshalb soll im Folgenden dargelegt werden, welche Angebote die Hochschule Merseburg (FH) für ihre Studierenden im Studiengang *Kultur- und Medienpädagogik* macht

### 2. Theoretischer Hintergrund

Je unsicherer die Zukunft uns scheint, desto mehr suchen wir Klarheit darüber, woher wir kommen. Das ist der Hintergrund des stetig zunehmenden geschichtlichen Interesses, das sich vom historischen und historisierenden Geschmack beim alltäglichen Stadtbummel bis zu den mythischen und mystischen Moden im Denken durchzieht.

Historisches Wissen anzusammeln, nur um sich in der Welt der Erinnerung wohl zu fühlen, um Modernisierungsmaßnahmen zu kompensieren, um gleichsam den Blick ins *alte* Windmühlenrestaurant von den *modernen* Kernkraftwerken abzuwenden, ist dabei viel zu wenig. Geschichtliche Analysen sollten Orientierungswissen hervorbringen: Wegzeichen auf der Suche nach der Zukunft.<sup>1</sup>

Auf der Suche nach Orientierungswissen befinden wir uns in der Rolle des Goldgräbers, der nach Gold sucht: Schotter und Geröll von wertlosen oder verformten Erinnerungen versperren den Weg zur historischen Erkenntnis, die in der Diskussion heraus gewaschen und mit wissenschaftlichen Methoden poliert wird. Die Fähigkeit zur Quellenkritik sollte jeder historische Sucher als Grundwissen mitnehmen

Erinnerung ist der Rohstoff, aus dem Historiker eine Geschichte formen. Diese Geschichte muss immer ausgehen von Fragen der Gegenwart, vom Versuch diese Fragen zu beantworten.<sup>2</sup> Gegenwart verändert sich, der Historiker sucht diese Veränderung zu verstehen.

Im Gegensatz zum Chronisten des Mittelalters sieht er sich als historisches Subjekt: er *macht* selbst *Geschichte*.<sup>3</sup>

### 3. Entwicklung

Erstmalig machten sich Historiker in Deutschland in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts Gedanken, dass Geschichte mehr ist, als die *ex cathedra*, von der Lehrkanzel aus verkündete Wahrheit, an die sich die Gesellschaft halten soll. Besser sollten wir auch von der westdeutschen Geschichtswissenschaft sprechen, denn in der DDR hatten es, bei aller bürokratischen Einschränkung, einige der Ansätze geschafft, akademische Ausbildungsgänge hervorzubringen: so arbeiteten in Leipzig und Berlin zwei Hochschulen daran, die Museen als notwendige Vermittlungsanstalt zwischen akademischer Geschichtswissenschaft und gesellschaftlichem Leben zu begreifen. In beiden Städten hatten sich auch Kulturwissenschaftler mit historischen Forschungen zu befassen; sie erzielten erfreulich undogmatische Ergebnisse.

Es war doppelt bemerkenswert: die deutsche akademische Geschichtswissenschaft hatte sowohl das autoritäre Kaiserreich und den 1. Weltkrieg mit ihrer Orientierungsrolle in Person ihrer führenden Vertreter legitimiert hatten. Auch in der Katastrophe des Nationalsozialismus und im 2. Weltkrieg spielten führende Vertreter der Disziplin diese Legitimationsrolle weiter. Analysen dieser fürchterlichen Zusammenhänge kamen in den sechziger Jahren zaghaf und erst in den siebziger Jahren endgültig auf die akademische Tagesordnung. Die deutsche Geschichtswissenschaft schaute über den Atlantik und übernahm die Modernisierungstheorie, die als Historische Sozialwissenschaft auf die Geschichtswissenschaft angewandt wurde.<sup>4</sup>

Ins Nachbarland Frankreich schaute man in den siebziger Jahren wenig: hier waren seit den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts im Umfeld der Zeitschrift *Annales* Historiker aktiv, für die sich Welt nicht bloß aus hoher Politik zusammensetzte, sondern ein Ergebnis von Wirtschaft, Gesellschaft, Politik und Kultur war.<sup>5</sup>

Fast zeitgleich begann man in Italien, Großbritannien, Schweden, in den USA und im deutschsprachigen Raum darüber nachzudenken, dass hinter den großen Strukturen der Modernisierungstheorie die Menschen zu verschwinden drohen.

In den USA ging es jetzt um *New History*, *New Social History* und *New Cultural History*, in Italien um *Microstoria*, in Schweden gaben die Gewerkschaften das Motto *Grabe wo Du stehst* aus, in Großbritannien bildeten sich *History Workshops* und in Deutschland kurze Zeit später Geschichtswerkstätten.<sup>6</sup>

Geschichte wurde öffentlich: in den USA setzte sich seit den siebziger Jahren die *Public History* durch. Inzwischen gibt 55 Studienangebote an verschiedenen Universitäten, insbesondere Master-, Bachelor- und Ph.D.-Promotionsstudiengänge. In Deutschland entwickelte sich die außerschulische Geschichtsdidaktik, typisch deutsch immer begleitet durch gewaltige Arbeiten der Geschichtstheorie.<sup>7</sup>

Jochen Huhn von der Gesamthochschule Kassel fasste in einem lesbar kurzen Buch die theoretischen Grundlagen zusammen: es ginge jetzt nicht mehr um die hohe Wahrheit des Elfenbeinturms. Stattdessen sollte die Wahrheitssuche demokratisch organisiert werden. Wahrheit könne immer nur intersubjektiver Konsens sein, die Übereinstimmung Mehrerer, die sich auch wieder verändern könne.<sup>8</sup>

Hans Jürgen Pandel, jetzt Geschichtsdidaktiker an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, machte deutlich, dass lebensgeschichtliche Dimensionen mit der Gesellschaft verknüpft sind.<sup>9</sup> Die Mikro-Geschichte, die Geschichte kleiner Räume, Biografien zum Beispiel kann deshalb nicht *klein* genug sein, um, wissenschaftlich betrachtet, Gesellschaftsgeschichte zu sein – manchmal sogar mit plausibleren Thesen über die Gesellschaft: Mikro-Geschichten können Politik, Wirtschaft, Kultur, Alltag miteinander verknüpfen.

#### 4. Definition

In Deutschland gibt es bislang nur an einer Universität eine Studienordnung, in der *Public History* vorgesehen ist: an der Universität Bremen. In diesem Modul geht es um die öffentliche Anwendung von Geschichte im Reden und Schreiben, in Funk und Fernsehen, in Kulturämtern und in Ausstellungen.<sup>10</sup> Wichtig ist dabei die Reflektion der Studierenden und die Projektorientierung, beispielsweise an landesgeschichtlichen Projekten, an Ausstellungen oder an Filmen.

*Public History* knüpft damit didaktisch am Beispiel der USA an: 1975/76 entwickelten Robert Kelley und G. Wesley Johnson die *Public Historical Studies* an der University of California, Santa Barbara, 1976 zogen Peter N. Stearns und Joel A. Tarr an Carnegie Mellon University, Pittsburgh, nach mit ihrem Studiengang *Applied History and Social Science* [Angewandte Geschichte und Sozialwissenschaften].<sup>11</sup> Diese neuen Studiengänge hatten im Hintergrund soziale Bewegungen, die sich um Geschlechtergleichheit, Rassenemanzipation und soziale Emanzipation kümmerten. Sie erweiterten gemeinsam mit den Folgestudiengänge, die fast überall in den USA entstanden, die Berufsfelder der amerikanischen Historiker. Ein Teil der *akademischen* Historiker lieferte Abwehrkämpfe, die Heimatforscher sahen plötzlich ihre Erinnerungsarbeit durch den wissenschaftlichen Ansatz der *Public Historians* gefährdet, die amerikanische Werbeindustrie und die Politikberatung vermarkteten gnadenlos die historische Erinnerung. Dagegen legte der *National Council of Public History (NCPH)* [Nationalrat für öffentliche Geschichte] im April 1985 die *Ethical Guidelines for the Historians* [Ethischen Grundsätze für die Historiker], in denen Grundsätze der nachvollziehbaren Arbeit, der fachlichen Unabhängigkeit und des Umgangs mit Quellen festgelegt wurden.<sup>12</sup>

*History for the public, about the public, and by the public* setzte sich als Definition der amerikanischen *Public History* durch<sup>13</sup>. Es ging um den öffentlichen Gebrauch und die Anwendung von Geschichte – mit Defiziten allerdings in der Definition und der Reflektion der gesellschaftlichen Öffentlichkeit.<sup>14</sup> Wie ist diese *Öffentlichkeit* aber beschaffen? Genau an dieser Stelle setzen die beiden kulturwissenschaftlichen Studiengänge an der Hochschule Merseburg (FH) an. Dabei bietet der Bachelor-Studiengang eine angewandte Einführung in alle medialen Bereiche. Nach einer exemplarischen Einführung zu Beginn des Studiums untersucht das Public-History-Modul dann welche Inhalte im jeweiligen Medium wie vermittelt werden können. Dieser systematische Rückbezug auf die Medien ist nicht der einzige Bereich, in dem sich die Angebote der Hochschule Merseburg (FH) unterscheiden. Auch die gesellschaftswissenschaftliche Reflektion geht über vergleichbare positivistische Angebote hinaus.

## 5. *Public History* in Praxis (1): Internet

Wir beginnen mit dem aktuellen Medium, das sich ständig weiterentwickelt. Es bietet hervorragende Angebote, sowohl was die Findmittel für die Arbeit in Archiven, als auch für Darstellungen in Text und Bild angeht.

Der historisch interessierte droht allerdings im Meer des *world wide web* unterzugehen – falls er nicht zu einer differenzierten Quellenkritik in der Lage ist. Er muss nach Hinweisen fahnden, für welche Interessen die jeweilige Internetseite entsteht, welchen Ansatz sie vertritt und welche Schwerpunkte sie setzt. Auch über welche gestalterischen Möglichkeiten die Seite verfügt, wird interessieren und nicht zuletzt, wie aktuell die darauf gebotenen Informationen. Für die Glaubwürdigkeit der Seite ist entscheidend, dass sie sich dem Diskurs stellt, Links anbietet, Rückmeldungen zulässt, einen offenen Charakter trägt und insbesondere ihre Quellen angibt.

Im zweiten Schritt stellt sich dann die Frage, wie wir das Internet nutzen können, um historische Aussagen zu vermitteln. Wir fragen, welche Zielgruppen wir über das Internet erreichen können und welche Vorgaben das Medium macht, wie Geschichte darin vermittelt wird. Wie es die Aktualität des Mediums vorgibt, sind Internet-Handbücher für historisch Arbeitende schon veraltet vom Zeitpunkt des Manuskripts bis zum Erscheinen des Buches.<sup>15</sup>

## 6. *Public History* in Praxis (2): Film, Fernsehen<sup>16</sup>

Sollen wir um die Widerstandskämpferin Sophie Scholl oder um die Mörderin Magda Goebbels weinen? Diese zwei deutschen Filmproduktionen, *Sophie Scholl. Die letzten Tage* und der *Untergang* aus dem Jahr 2004 verdeutlichen, dass historische Filme wie kein anderes Medium unsere Gefühle ansprechen können. Auf der anderen Seite finden wir uns bei dem *Untergang* plötzlich emotional an der Seite von millionenfachen Mördern.

Die Studierenden kennen aus anderen Seminaren schon die Grundschrirte der Filmanalyse.<sup>17</sup> Sie werden deshalb Filme auf ihren historischen Gehalt auswerten können. Dabei wird deutlich: Filme sagen in der Regel mehr über ihre Produktionszeit als über die Zeit, in der sie spielen.

Im zweiten Schritt stellen wir uns die Frage: Was können wir selbst an historischen Inhalten über Spielfilme und Dokumentationen vermitteln? Was ist an historischen Vorarbeiten nötig, um ein Filmexposé einzureichen? Welche Fernsehreihen sind interessiert an Dokumentationen und Spielfilmen?<sup>18</sup>

Die Arbeit an einem solchen Exposé mit allen historischen Grundkenntnissen ist möglich. Wir sehen auch hier: alles ist eine Frage der Quellenkritik, sowohl die Arbeit am Exposé, als auch der Umgang mit fertigen Filmen.

## 7. *Public History* in Praxis (3): Hörfunk

Der Hörfunk war das die Gesellschaften der BRD und der DDR prägende Medium der fünfziger Jahre des 20. Jahrhunderts. Im 21. Jahrhundert wurde das Radio weitgehend zum Nebenbei-Medium. Dennoch darf seine Bedeutung nicht unterschätzt werden. Der

Zeithaushalt der Menschen ist auch anders geworden: sie nutzen Zeiten des Autofahrens und Abwaschens, des Bügelns und Zähneputzens durchaus bewusst zum Radiohören, wenn sie einen gewissen Bildungsanspruch mitbringen.<sup>19</sup>

Dieser Bildungsanspruch kann gerade durch historische Sendungen gedeckt werden. Unsere künstlerischen Werkstätten verfügen dabei über gute Produktionsmöglichkeiten für Sendungen.<sup>20</sup> So kann eine historische Sendung analysiert werden, wie auch eine Sendung produziert werden kann – immer unter Anwendung der in den letzten Beispielen ausgeführten Quellenkritik.

#### 8. *Public History* in Praxis (4): Fotografien, Bilder

Geschichte ist traditionell eine Textwissenschaft. Der *Cultural Turn* der Geschichte, die Hinwendung zur Kultur<sup>21</sup> hat jedoch deutlich gemacht: gerade Bilder verraten sehr viel und in einer ganz anderen Dimension über die Vergangenheit und hier wieder insbesondere über die Zeit, in der die Bilder entstanden sind. So berichten beispielsweise die Bilder im großen Sitzungssaal des Merseburger Ständehauses mehr über die angestrebte historische Verankerung des deutschen Nationalismus am Ende des 19. Jahrhunderts als über die dargestellte Zeit des Hochmittelalters: so konnte der von den Magdeburger *Bürgern* empfangene Otto der Große noch gar nichts Wissen von seiner Heldenrolle für die deutsche Geschichte: das Wort *deutsch* war jenem Stammesführer nämlich noch gänzlich unbekannt.<sup>22</sup>

So erschließen sich Personenbilder, Ereignisbilder, Alltagsbilder, Landschaftsbilder und Stadtbilder in der Regel mehr über die Zeit, in der sie gestaltet wurden, als über die dargestellte Zeit. Eine Sonderstellung nehmen dabei die historischen Fotografien ein. Auch hierbei erschließt sich jedoch in der Regel zumindest gleichviel über die Welt im Kopf des Fotografen, als über die dargestellte Welt.<sup>23</sup>

Bei der Bildinterpretation werden wir wieder an den in anderen Seminaren vermittelten Erkenntnissen<sup>24</sup> anknüpfen. Es geht hierbei besonders um Darstellungstechnik, thematischen Bildtypus, Größe und Präsentationsform, Komposition, Perspektive, Proportionen, Lichtführung, Farbigkeit, Figurendarstellung, Symbole und Allegorien<sup>25</sup>.

Wie hängen diese Bilder mit der Gesellschaft zusammen, in dem sie entstanden sind? Es ist die Aufgabe der Kultur- und Medienpädagogen, solche Zusammenhänge herzustellen und zu vermitteln.<sup>26</sup>

Im zweiten Schritt werden wir die Frage angehen, inwieweit wir selbst mit Bildern historische Zusammenhänge erschließen können. Wir werden dazu Beispiele analysieren, uns Bilderbücher, Tabellen, Übersichten bis hin zu Comics wie Asterix<sup>27</sup> und Art Spiegelman's beeindruckende Maus-Geschichte.<sup>28</sup> Abschließend werden wir fragen, inwieweit wir selber mittels Powerpoint oder anderen Präsentationsformen Geschichte visualisieren können.

#### 9. *Public History* in Praxis (5): Zeitungen, Zeitschriften, Bücher

Auch Clio, die Muse der Geschichtsschreibung und Tochter des Zeus, dichtet. Darüber läuft eine breite Diskussion in der Geschichtswissenschaft<sup>29</sup>. Bemerkenswert ist allerdings, dass wenige deutsche Historiker<sup>30</sup> so eine eindringliche mittelalterliche Gesellschaftsgeschichte abliefern können wie Ken Follett mit seinen *Säulen der Erde*.<sup>31</sup> Ken Follett ist Journalist.

Zwar wird es uns nicht gelingen, aus unseren angehenden Kultur- und Medienpädagogen jeden Tag *Ken Folletts* zu machen, aber das Beispiel zeigt, dass Geschichte vermitteln nicht an eine historische Habilitation gebunden ist.

Wir werden hierbei wieder unseren Studierenden ein Instrumentarium an die Hand geben müssen, um zu überprüfen, inwieweit die betreffenden Autoren historische Inhalte verarbeiten und inwieweit dies gelingt: bei 90 Prozent der Autoren, die beanspruchen *historische* Romane zu schreiben, gelingt dies nämlich nicht. Genauso werden wir uns Zeitungs- und Zeitschriftenbeiträge vornehmen.

Im nächsten Schritt werden wir fragen, wie können wir selbst historische Inhalte in den Print-Medien vermitteln. Es ist unrealistisch, dass wir die Studierenden scharenweise zu Buchautoren machen, aber eine historische Reportage zu schreiben, ist durchaus eine sinnvolle Übung. Bei journalistischen Techniken können wir an der Grundinformation anknüpfen, die in anderen Seminaren vermittelt werden. Es kommt bei uns darauf an, *historisches* Material zu verarbeiten und zielgruppengerecht zu präsentieren.

Eine wichtige Befähigung stellt das Bearbeiten und Redigieren von Texten dar. In einem Projektseminar noch im Diplom-Studiengang *Kultur- und Medienpädagogik* im Wintersemester 2004/05 haben wir ausgezeichnete Erfahrungen gemacht: wir betreuten das Schwerpunktheft *Essen und Trinken im Museum* der museumspädagogischen Fachzeitschrift *Standbein – Spielbein*.<sup>32</sup> Wir konzipierten das Heft, betreuten die Autoren, redigierten deren Artikel, die wir auch durch zahlreiche eigene Beiträge ergänzten. Abschließend gestalteten wir die Titelseite und lieferten das ganze Schwerpunktheft pünktlich bei den Herausgebern ab. An diesem Beispiel werden wir anknüpfen.

#### 10. *Public History* in Praxis (6): Öffentlicher Service, Kulturämter, Politikberatung

Bleiben kulturelle und historische Inhalte im hektischen Alltagsgeschäft der Kulturorganisation und der Verbandsarbeit auf der Strecke? Dabei ist gerade im öffentlichen Bereich besonders wichtig „welche Blume auf welche Wand geschnitzt und welche Geschichte auf welche Art erzählt werden soll“, wie uns Stefan Heym in seinem großartigen Historiker-Roman *Der König David Bericht* mit auf den Weg gibt: „Wo keiner mehr träumt von der Zukunft, wird das Volk wild und wüst.“ Träume können nur aus Material der Vergangenheit entstehen, dieses Material gilt es, wie Bauklötze neu zusammenzufügen. Einsichten über die Vergangenheit, die Geschichte zu vermitteln, ist Aufgabe der Kultur- und Medienpädagogen. Ohne in kulturkritisches Gejammer zu verfallen (wo es doch nur um Geld geht), so bestätigen die privaten Fernsehkanäle mit ihren *Big Brother*-Serien und *Dschungel-Camps: Ich bin ein Star, holt mich hier raus* in ihrer Kultur- und Geschichtslosigkeit Stefan Heyms prophetische Sichtweisen.

Unsere Absolventen sollen mit der Kraft der Gelassenheit strategische Konzepte entwickeln. Strategien sind ohne umfassende historische Analysefähigkeit nicht möglich. Weiter sollen sie in der Lage sein, den Rohstoff der historischen Erinnerung in historische und strategische Erkenntnisse umzusetzen und diese zur Diskussion zu stellen. Gerade bei Stadtfesten und sogenannten *historischen* Umzügen kommt oft eine erschreckende Konzeptionslosigkeit zum Ausdruck.

Ironisch lässt Stefan Heym einen Hauptmann als Vertreter des unkontrollierten Herrschaftsapparats sagen: „Dieses Volk braucht eine Geschichte wie ich ein Geschwür brauche an meinem Geschlecht.“<sup>33</sup>

Kultur- und Medienpädagogen vertreten stattdessen einen pragmatischen Umgang mit Geschichte, den sie an exemplarischen Projekten einüben. Friedrich Nietzsche hat diesen Umgang vor einem Jahrhundert auf den Punkt gebracht: „Gewiss, wir brauchen die Historie, aber wir brauchen sie anders, als sie der verwöhnte Müssiggänger im Garten des Wissens braucht, mag derselbe auch vornehm auf unsere derben und anmuthlosen Bedürfnisse und Nöthe herabsehen. Das heißt, wir brauchen sie zum Leben und zur That, nicht zur bequemen Abkehr vom Leben und von der That oder gar zur Beschönigung des selbstsüchtigen Lebens und der feigen und schlechten That. Nur soweit die Historie dem Leben dient, wollen wir ihr dienen“<sup>34</sup>.

### 11. *Public History* in Praxis (7): Museumstheater, Historisches Theater

Theater droht als *Medium* in Vergessenheit zu geraten. Es teilt das Schicksal mit dem Museum als Stätte der Bilder.<sup>35</sup> Mit historischem Theater und Theater in Museen stellen sich beide Medien gegen diese Tendenz.

Museumstheater knüpft dabei eng an die theaterpädagogische Arbeit<sup>36</sup> an und arbeitet ihr historisch zu: historische Inhalte werden erarbeitet und für eine Dramaturgie für das Museumstheater zur Verfügung gestellt.

Theater inszenieren, Museen inszenieren auch, selbst wenn sie das nicht immer zugeben. Museen müssen sogar inszenieren, da sie immer bloß Fragmente einer ganz komplexen Wirklichkeit sammeln, bewahren, erforschen und ausstellen können. Dazu unten mehr. Und Geschichtsbilder und Zukunftsbilder müssen beide Einrichtungen inszenieren. Die Landesausstellung „1848/49. Revolution der badischen Demokraten in Deutschland“ entschloss sich in Zusammenarbeit mit der Heidelberger Theaterwerkstatt dazu, historisches Theater regelmäßig in der Ausstellung zu spielen. Das war in Deutschland die erste systematische Verknüpfung.<sup>37</sup> Insgesamt 700 Mal berichteten das Theater über einen armen Schneider - unter dem Druck der Industrialisierung oder versuchte zu überzeugen, dass die Besucher beim demokratischen Hecker-Zug 1848 mitmarschieren sollten. In der Ausstellung *Thietmar. Bischof von Merseburg. Chronist der Ottonen* des Kulturhistorischen Museums Merseburg war Thietmar zu sehen, aber auch Bauern, Mägde und Dirnen. Hier spielte das Jugendtheater Merseburg-Halle unter der Leitung des erfahrenen Kultur- und Medienpädagogikstudenten Frank Hofmann.<sup>38</sup>

Bei Theater ist es selbstverständlich, dass sie inszenieren und sich nicht darauf beschränken, die Schauspieler ihren Text aufsagen zu lassen. Museen sind dabei, sich dieser Aufgabe zu stellen.

Diese zwei Experimente – *Thietmar* und *1848/49* - verdeutlichen, dass Museumstheater ein wichtiges Praxisfeld für Kultur- und Medienpädagogen sein kann. In der historischen Ausbildung lernen die Studierenden gelungene und nicht gelungene Modelle kennen: bei vielen *Mantel- und Degenstücken* sind nicht einmal die Degen historisch; wir lernen auch, welche Geschichtsbilder in diesen Ansätzen transportiert werden. Gegen die dominierenden obrigkeitsorientierten Bilder suchen wir nach aufklärerischen Ansätzen und stellen ihre historischen Aussagen zur Diskussion.

Im zweiten Schritt lernen wir Material zu suchen, das wir den Theaterpädagogen geben, damit sie unser Material dramaturgisch umsetzen.

Theater vollbringt dabei immer wieder das Kunststück, eine Gemeinschaft herzustellen, eine Gemeinschaft mit den Zuschauern. Auch im Museum stellt Theater Kommunikation her. Die Museumsbesucher werden in ihren Gefühlen ernst genommen, wenn sie, gebannt oder auch gelangweilt, die Aufführungen inmitten der Exponate verfolgen. Das Museum wird zur Bühne und lebt vom Dialog, dem Einbringen der Besucherinnen und Besucher. Die Schauspieler bekennen sich zur Subjektivität. Der riesige Erfolg gibt ihnen recht – auch wenn sich in den Museen immer noch die Verteidiger der Fiktion einer standpunktlosen, objektiven wissenschaftlichen Wahrheit verschanzt halten.

So stellen Schauspielerinnen und Schauspieler die zwangsläufig fragmentarischen Exponaten *in* ein Geschichtsbild, bringen sie zum Sprechen. Sie verschaffen den Exponaten Aufmerksamkeit. Schauspielerinnen und Schauspieler machen den Museumsbesuch weiter zu einem demokratischen Ereignis. Und sie nehmen die Besucherinnen und Besucher ernst. Sie läuten der Fiktion wissenschaftlicher Objektivität das Totenglöcklein. Schauspielerinnen und Schauspieler machen deutlich, dass Geschichte allen gehört. Kultur- und Medienpädagogen schaffen mit ihrer historischen Arbeit die Grundlagen dafür.

## 12. *Public History* in Praxis (8): Ausstellungen, Museen, Erinnerungsorte, Dokumentationszentren

Wir haben im Teil über das *Museumstheater* schon einiges über die Ausstellungsarbeit vorweggenommen. In Ausstellungen, Museen u.ä. geht es um die Sach- und Schriftzeugen und um ihre Inszenierung. Inszenierungserfahrungen bringen die Studierenden von der Selbstgestaltung und der Gestaltung von Familienfesten, über die Werbung bis zum Gestalten eines Schaukastens der *Sozialistischen Jugend Deutschlands Die Falken* oder der *Katholischen Jungen Gemeinde* mit.

Die Studierenden lernen die Recherche nach diesen Sach- und Schriftzeugen und wie man diese dann inszeniert. Es gilt das strikte Kriterium, sowohl diese Recherche als auch die Inszenierung nachvollziehen zu können. Das bedeutet, die Besucher und Besucherinnen ernst zu nehmen.

Dabei ist es schwierig, Zeugnisse aus dem Alltag auch nur vor 150 Jahren zu finden. Exponate zeigen ohnehin nur kleine Ausschnitte aus dem Leben in der Vergangenheit. Und sie sind geprägt von den gesellschaftlichen Verhältnissen. Eine Familiengeschichte der sächsischen Herzöge ließe sich ohne weiteres zeigen - mit vielen Ölgemälden und Statuen. Für eine Familiengeschichte eines Lausitzer Bauern im 19. Jahrhundert stehen keine Bilder, keine Statuen zur Verfügung.

Die Exponate haben also ihre eigene, sozial bestimmte Geschichte. Walter Benjamin warnte uns in seinen „Geschichtsphilosophischen Thesen“ vor einem blinden Vertrauen in die „Kulturgüter“, deren Abkunft „er nicht ohne Grauen bedenken kann. Die Exponate, die Kulturgüter, danken ihre Abkunft „nicht nur der Mühe der großen Genien, die (sie) geschaffen haben, sondern auch der namenlosen Fron ihrer Zeitgenossen.“ Auch der Prozeß der Überlieferung sei nicht frei von den Eingriffen der Sieger und der Herrschenden. Er empfiehlt uns deshalb „die Geschichte gegen den Strich zu bürsten.“<sup>39</sup>



Exponate sind immer nur ganz winzige Fragmente aus einer vergangenen Lebenswirklichkeit. Dazu sind sie sozial bestimmt: in der Regel lässt sich die Geschichte der Herrschenden besser darstellen als die Geschichte der Beherrschten.

Das trifft um so mehr zu, je weiter wir zurückgehen. Thietmars Chronik aus dem 11. Jahrhundert mussten wir sehr gegen den Strich bürsten, um etwas über Bauern und arme Leute zu erfahren.

Gesellschaft bewegt sich. Die Bewegungsrichtung wird in Konflikten zwischen Geschlechtern und zwischen sozialen, religiösen und ethnischen Gruppen festgelegt. Deshalb ist es auch notwendig, diese Konflikte in historischen Ausstellungen darzustellen.

Weil wir Geschichten um Exponate herum entwickeln wollten, aber keine Geschichten frei erfinden, stellt in der Regel die Frauengeschichte eine riesige Herausforderung dar, Geschichtsbilder zu verdeutlichen. Dabei ist klar, dass sowohl die Sach- als auch die Schriftquellenüberlieferung männerdominiert ist. „Auf der Suche nach dem geschichtlichen Einfluss der Frauen lässt sich an historischen Dokumenten vor allem die Geschichte eines Verschweigens, einer Ausparung, einer Absenz studieren“, sagt Silvia Bovenschen in ihrer grundlegenden Untersuchung über „Die imaginierte Weiblichkeit“. Geschichtsschreibung und Überlieferung ist also männerdominiert.<sup>40</sup>

Es geht darum, Wissen vermitteln und viele Sinne anzusprechen. Burgen und Schlösser, Dokumentationszentren, Gedenkstätten können viele Sinne ansprechen, indem sie Geschichte inszenieren. Auf der Hand liegt, dass sowohl ein *Weißenfelsler Ritterspektakel* wie die *Gedenkstätte Buchenwald* viele Sinne ansprechen, aber das eine allenfalls aufgesetzt historisch wirkt, während das andere aufklärende Wirkung beinhaltet. Wieso ist das so? Wir lernen das am praktischen Beispiel kennen. Im zweiten Schritt erproben wir selber Ausstellungen zu machen wie beispielsweise zum *Ständehaus in der Merseburger Geschichte*.<sup>41</sup> Die Studierenden mussten dabei erkennen, wie mühsam es ist, Texte und Exponate zusammenzusuchen und diese zu inszenieren, indem sie in einen nachvollziehbaren Zusammenhang gestellt wurden.

Allgemein aber sind Grundlagen des Ausstellungswesens zentrale Qualifikationen, die wir den Studierenden mitgeben wollen. Darin können wir, und das ist Alleinstellungsmerkmal der Hochschule Merseburg (FH), auch am Angebot unserer Künstlerischen Werkstätten anknüpfen.

### 13. Zusammenfassung

Alle diese historische Arbeit geht von dem Geschichtsverständnis aus, dass wir uns *heute* unsere Geschichtsbilder im Kopf machen und natürlich unsere Meinung, unsere Ängste, unsere Traditionen nicht ausknipsen können, wenn wir ins Museum oder an den Schreibtisch gehen.

Es geht also um subjektive Erkenntnisse, ganz wie es der Schriftsteller Egon Friedell formuliert hat. Egon Friedell schrieb 1927 in seiner in hunderttausenden Exemplaren verbreiteten "Kulturgeschichte der Neuzeit":

"Alles, was wir von der Vergangenheit aussagen, sagen wir von uns selbst aus. Wir können nie von etwas anderem reden, etwas anderes erkennen als uns selbst. Aber indem wir uns in die Vergangenheit versenken, entdecken wir neue Möglichkeiten unseres Ichs, erweitern wir die

Grenzen unseres Selbstbewußtseins, machen wir neue, obschon gänzlich subjektive Erlebnisse. Dies ist der Wert und Zweck alles Geschichtsstudiums."<sup>42</sup>.

Die Geschichte ist also ein "zweisprachiges Wörterbuch", wie es der französische Historiker Paul Veyne formuliert. Wir übersetzen. Wir machen die Unterschiede begreifbar. Wir versuchen die Vergangenheit nachzuzeichnen. Wir zeichnen mit unseren heutigen Linealen und Zirkeln. Wir sprechen nicht die Sprache des Gestern, sondern die Sprache des Heute. Jede Geschichte ist deshalb ein kulturelles Konstrukt der Gegenwart.

Im Austausch mit der Vergangenheit entsteht unser Geschichtsbild. Mit kulturellen Konstruktionen von heute versuchen wir die Vergangenheit zu verstehen, um die Gegenwart zu begreifen und die Zukunft zu gestalten.

Das bedeutet, dass wir uns gemeinsam mit den Studierenden dem Wettstreit aussetzen - dem Wettstreit um eine möglichst wahrheitsgetreue Erzählung. Welche Form unseres Zusammenlebens ist am besten dazu geeignet, diesen Wettstreit zu organisieren? Es ist die Demokratie. Geschichte ist subjektiv heißt die Diskussion über Geschichte demokratisch zu organisieren. Ohne letzte Wahrheiten. Auch nicht in Museen und Ausstellungen.

Der Boom der Erinnerung bricht dabei nicht ab. Je unsicherer die Zukunft, desto bedeutsamer wird der Versuch, seine Wurzeln zu erkennen und sich als historisches Subjekt zu definieren. Zur pädagogischen Begleitung dieses Prozesses müssen Kultur- und Medienpädagogen über eine historische Ausbildung verfügen, wie sie in dem Bachelor-Studiengang *Angewandte Kultur- und Medienpädagogik* versucht wird.

Diese pädagogische Begleitung kann nicht nur zur historischen Kompensation scheinbar unabweisbarer Vorgänge dienen, sondern sie muss geschichtliches Wissen in die Auseinandersetzung um die Entwicklungsrichtung der Gesellschaft einbringen. Sonst geht es wie im niederrheinischen Kalkar: von 1973 bis 1991 haben Bundesregierung und Landesregierung Nordrhein-Westfalen dort einen Schnellen Brüter für die Atomwirtschaft bauen lassen. Dieser Schnelle Brüter hatte Kosten von ca. € 3.500 000 000, weitgehend aus Steuergeldern aufgebracht. 1995 wurde der Schnelle Brüter für € 2.500.000 an einen holländischen Investor verkauft. Dieser betreibt den Familienpark *Wunderland* Kalkar jetzt in dem wichtigen Bau direkt am Rhein. An die frühere Bedeutung für die Kernenergie erinnert das Maskottchen des Familienparks mit dem makabren Namen *Kernie*. In *Kernies Kneipenstraße* findet reduzierte Erinnerung statt: In der Schiffskneipe kann man unter einem *historischen* Schoner sitzen, im Weinkeller kredenzt *Kernie* alte Weine, und im Nebenzimmer des *historischen* Westensaloon gibt es moderne Schießsportanlagen.<sup>43</sup> Oder ein Beispiel aus Mecklenburg-Vorpommern: In Alt Rehse am Tollensesee stand von 1935 an die *Führerschule der deutschen Ärzteschaft*. Rund 20.000 Mediziner wurden hier in der nationalsozialistischen Rassenlehre geschult – als Grundlage der Euthanasie. Dieses als Musterdorf der Nationalsozialisten erbaute Alt Rehse beteiligte sich in den 90er Jahren an dem Wettbewerb *Unser Dorf soll schöner werden* – und gewann<sup>44</sup>.

Unser Ausbildungsziel ist es, an die Stelle reduzierter Erinnerung historische Aufklärung zu setzen.

Und diese historische Aufklärung muss öffentlich sein und sich an die Öffentlichkeit richten. Dabei haben Historiker Schwierigkeiten sich auf die Öffentlichkeit zu beziehen und die Öffentlichkeit zu definieren.<sup>45</sup> Darin liegt die Perspektive unserer Ausbildung: die Bestimmung der Öffentlichkeit und den Umgang mit ihr bekommen die Studierenden in den

anderen Seminaren. Im kulturgeschichtlichen Programm erhalten sie die Möglichkeit, exemplarisches historisches Wissen zu erwerben und für die Öffentlichkeit anzuwenden.

Und Geschichte muss öffentlich und zugänglich sein. Wie der ehemalige Bundespräsident Gustav Heinemann 1974 gesagt hat: „Wir können (der Geschichte) nicht entfliehen. Wir dürfen aus ihr nichts ausklammern, auch nicht das Widrige, nicht das Widerwärtige, nicht einmal das Verbrecherische. (...) Schweigende Verehrung wird nicht erwartet. (...) Wenn ... Geschichte allen gehört, dann muss sie auch allen zugänglich sein.“<sup>46</sup>

- 
- 1) Frei, Alfred G., Geschichtswerkstätten als Zukunftswerkstätten. Ein Plädoyer für aufklärerische Geschichtsarbeit. In: Gerhard Paul/Bernhard Schoßig (Hg.), Die andere Geschichte, Köln: Bund 1986, S. 258-280.
- <sup>2</sup> LeGoff, Jacques, Geschichte und Gedächtnis, Berlin: Ullstein, 1999 (Orig. it. 1977)
- <sup>3</sup> Frei, Alfred G., Geschichte der Geschichte(n). Ein Spaziergang durch die Geschichtsschreibung seit dem Mittelalter, in: Maria Nühlen (Hg.) Geschichte und Geschichten 1, Merseburg 2001 (Schriften der Fachhochschule Merseburg: Merseburger Ringvorlesung, Bd. 1), S. 175 –194
- <sup>4</sup> Geyer, Michael, Ein Blick zurück auf den International Style. Überlegungen zum gegenwärtigen Stand der deutschen Geschichtsschreibung. In: Geschichtswerkstatt 21/1990, S. 41-56
- <sup>5</sup> Burke, Peter, Die Geschichte der ‚Annales‘. Die Entstehung der modernen Geschichtsschreibung, Berlin: Wagenbach, 2004
- <sup>6</sup> Frei, Alfred G., Geschichte aus den "Graswurzeln"? Geschichtswerkstätten in der historischen Kulturarbeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 2/88 v. 08.01.88 Beilage zur Wochenzeitung "Das Parlament", S. 35-46
- <sup>7</sup> Rauthe, Simone, Public History in den USA und der Bundesrepublik Deutschland, Essen: Klartext, 2001
- <sup>8</sup> Huhn, Jochen, Geschichtsdidaktik, Wien, Köln usw.: Böhlau, 1994
- <sup>9</sup> Pandel, Hans-J./Klaus Bergmann, Geschichte und Zukunft, Bodenheim: Athenäum, 1975; zum folgenden vgl. auch Pandel, Hans J./Gerhard Schneider, Handbuch Medien im Geschichtsunterricht, Schwalbach: Wochenschau, 2005
- <sup>10</sup> Krauss, Marita, „Public History“ – Geschichtsstudium und Praxisbezug. Ein Erfahrungsbericht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU), 9/2002, 498-509
- <sup>11</sup> Rauthe, 2001, 88f.
- <sup>12</sup> Rauthe, 2001, 109
- <sup>13</sup> Rauthe, 2001, 114
- <sup>14</sup> Rauthe, 2001, 70, 159, 179, Anm. 3, 186
- <sup>15</sup> Jenks, Stuart/Paul Tiedemann, Internet für Historiker, Darmstadt: WBG, 2000
- <sup>16</sup> Quandt, Siegfried/Horst Schichtel (Hg.), Fachjournalismus Geschichte. Das Giessener Modell, Marburg: Hitzeroth, 1995
- <sup>17</sup> Vgl. dazu den Beitrag von Johann Bischoff in diesem Band
- <sup>18</sup> Joachim Paschen, Film und Geschichte, in: Geschichte lernen 42 (1994), 5-19
- <sup>19</sup> Lersch, Edgar, Mediengeschichte des Hörfunks, in: Schanze, Helmut (Hg.), Handbuch der Mediengeschichte, Stuttgart: Kröner, 2001, 455 – 489
- <sup>20</sup> Vgl. dazu den Beitrag von Frank Venske in diesem Band
- <sup>21</sup> Conrad, Christoph/Martina Kessel, Geschichte ohne Zentrum, in: dies. (Hg.), Geschichte schreiben in der Postmoderne. Beiträge zur aktuellen Diskussion, Stuttgart: Reclam, 1994, 9-36 sowie Daniel, Ute, Clio unter Kulturschock. Zu den aktuellen Debatten in der Geschichtswissenschaft, in: GWU 48, 1997, 195-218, 259-278; dies., Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselwörter, Frankfurt/Main: Suhrkamp 2001.
- <sup>22</sup> Fried, Johannes, 1996, Wann beginnt – woher kommt die deutsche Geschichte?, in: Ploetz – deutsche Geschichte: Epochen und Daten, hrsg. von Werner Conze u. Volker Hentschel, Freiburg/Würzburg, S.26-40
- <sup>23</sup> Sauer, Michael, Bilder, in: GWU 51, 2000, 114 – 124; ders., Bilder im Geschichtsunterricht, Seelze: Velber, 2000, Mayer, Ulrich/Hans-J.Pandel, Bilder im Geschichtsunterricht, Frankfurt: Diesterweg, 1995
- <sup>24</sup> Vgl. den Beitrag von Christian Siegel in diesem Band
- <sup>25</sup> Sauer, 2000, 120
- <sup>26</sup> Hauser, Arnold, Sozialgeschichte der Kunst und Literatur, München: Beck, 1990 (orig. 1951) und Held, Jutta/Norbert Schneider, Sozialgeschichte der Malerei. Vom Spätmittelalter bis ins 20. Jahrhundert, Köln: Dumont, 1998<sup>2</sup>
- <sup>27</sup> Royen, René van/Sunnyva van der Vegt, Asterix – die ganze Wahrheit, München: Beck, 1998; Brodersen, Kai (Hg.), Asterix und seine Welt: die große Welt des kleinen Galliers, München: Beck, 2001, dazu auch Hans-J. Pandel, Comicliteratur und Geschichte. Gezeichnete Narrativität, gedeutete Geschichte und die Ästhetik des Geschichtsbewußtseins, in: Geschichte lernen 37 (1994), S.18-26
- <sup>28</sup> Spiegelman, Art, Maus. Die Geschichte eines Überlebenden, Reinbek: Rowohlt, 1999

- 
- <sup>29</sup> White, Hayden, Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen. Studien zur Tropologie des historischen Diskurses, Stuttgart: Klett-Cotta, 1986, kontrovers dazu: Hobsbawm, Eric, Wider den postmodernen Relativismus, in: Le Monde Diplomatique, Dezember 2004, 14f.
- <sup>30</sup> Ausnahmen sind Arno Borst und natürlich seine französischen Kollegen
- <sup>31</sup> Follett, Ken, Die Säulen der Erde, Bergisch Gladbach: Lübbe, 1992
- <sup>32</sup> Ausgabe Frühjahr 2005
- <sup>33</sup> Zitate S. 193, 205, 23, Frankfurt: Fischer, 1994 (orig. 1972)
- <sup>34</sup> Nietzsche, Friedrich, Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben, München: dtv, 1996 (Orig. 1873), 3
- <sup>35</sup> Schanze, Helmut, Integrale Mediengeschichte, in: ders. (Hg.), Handbuch der Mediengeschichte, Stuttgart: Kröner, 2001, 207-280
- <sup>36</sup> Vgl. den Beitrag von Bettina Brandi in diesem Band
- <sup>37</sup> Frei, Alfred G., Inszenierte Geschichte(n). Bilanz der Landesausstellung 1848/49. Revolution der deutschen Demokraten in Baden, in: ders. (Red), Inszenierte Geschichte(n). Museumstheater, Aktionsräume, Bildergeschichten, Umfragen. Am Beispiel der Landesausstellung: „1848/49. Revolution der deutschen Demokraten in Baden“, Baden-Baden: Nomos, 1999, S.169-197; Frei, Alfred G./Folker Metzger/Wolfgang G. Schmidt, MuseumsTheater in einer historischen Ausstellung. Die Landesausstellung „1848/49. Revolution der deutschen Demokraten in Baden.“ In: Kindler, Gabriele (Hg.), MuseumsTheater. Theatrale Inszenierungen in der Ausstellungspraxis, Bielefeld: transcript, 2001, 142 - 147
- <sup>38</sup> Ramm, Peter, Merseburg in romanischer Zeit. Königspfalz – Bischofssitz – Stadt, Merseburg: Kulturhistorisches Museum, 2003 (Merseburger Land, NF 1); Frei, Alfred G., Thietmar von Merseburg und die badische Revolution. Zehn Gebote zum Machen historischer Ausstellungen, in: Vogt, Arnold (Hg.), Lebenslanges Lernen in Museen und Schulen. Perspektiven einer neuen Partnerschaft, Dresden 2005 (i.E.); zur jetzigen Arbeit von Frank Hofmann vgl. [www.theaterprofile.de](http://www.theaterprofile.de)
- <sup>39</sup> Benjamin, Walter, 1992, Sprache und Geschichte. Philosophische Essays, Stuttgart (Neudruck)
- <sup>40</sup> Bovenschen, Silvia, Die imaginierte Weiblichkeit. Exemplarische Untersuchungen zu kulturgeschichtlichen und literarischen Präsentationsformen des Weiblichen, Frankfurt: Suhrkamp, 1979, 10
- <sup>41</sup> Frei, Alfred G., Kaiser und Castro. Geschichtsarbeit für das Ständehaus, in Merseburger Notizen, 2003, 56
- <sup>42</sup> Friedell, Egon, Kulturgeschichte der Neuzeit, München: dtv, 2001 (14. Aufl., Original 1927 - 1931; 2 Bände), 17
- <sup>43</sup> [www.schneller-brueter.de](http://www.schneller-brueter.de); [www.kernwasser-wunderland.de](http://www.kernwasser-wunderland.de) (rev. 2005-03-27)
- <sup>44</sup> Simon, Jana, Haus der Geschichte, in: Die Zeit, 13/2005, 23.03.2005, 62f.; Vorabdruck aus Porombka, Stefan/Hilmar Schmundt (Hg.), Böse Orte. Stätten nationalsozialistischer Selbstdarstellung – heute, :Claasen, 2005 (i. E.)
- <sup>45</sup> Rauthe, 2001, 242-248
- <sup>46</sup> zit. nach Frei, Alfred G (Hg.), Friedrich Hecker in den USA. Eine deutsch-amerikanische Spurensicherung, Konstanz: Stadler, 1993, 6

Ich danke Diana Finkle für ihre Kritik.