

Anforderungsbereich I (Reproduktion)

Er verlangt in erster Linie die geordnete Wiedergabe von Sachverhalten und die (eventuell chronologische) Auflistung von Kenntnissen ohne Kommentierung. Weiterhin wird die Anwendung eingeübter Arbeitstechniken, z.B. bei der Bearbeitung einer Quelle, sowie die Reduzierung (historischer Ereignisse) auf wesentliche Aussagen erwartet.

nennen benennen	zielgerichtet Informationen zusammentragen, ohne dies zu kommentieren
aufzählen	Textinformationen oder Wissens Elemente in sinnvoller Ordnung → <i>benennen</i>
skizzieren	in knapper Form zentrale Grundlinien historischer Sachverhalte (Ereignis, Ablauf, Zustand), Probleme oder Aussagen erkennen und zutreffend formulieren
beschreiben aufzeigen	exakte Angaben selbst wählen, um Inhalte des Materials auszudrücken
zusammenfassen	einen längeren Text ohne Sinnverlust kürzer ausdrücken
wiedergeben	Informationen aus Vorlage oder Wissen richtig → <i>benennen</i> und → <i>aufzählen</i>

Anforderungsbereich II (Reorganisation und Transfer)

Er fordert das eigenständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter Inhalte und die Anwendung des Eingeübten auf andere Sachverhalte.

analysieren untersuchen	an Material gezielte Fragen stellen, diese beantworten und die Antworten → <i>begründen</i>
begründen nachweisen	Aussagen (z.B. Urteil, These, Wertung) durch Argumente stützen, die auf historischen Beispielen und anderen Belegen gründen
charakterisieren	einen historischen Sachverhalt in seiner Eigenart → <i>beschreiben</i> und dann unter einem bestimmten Gesichtspunkt → <i>zusammenfassen</i>
ein-/zuordnen in Beziehung setzen	einen oder mehrere historische Sachverhalte in einen größeren historischen Zusammenhang stellen
erklären	Informationen durch eigenes Wissen und eigene Einsichten in einen Zusammenhang (Theorie, Modell, Regel, Gesetz, Funktionszusammenhang) → <i>einordnen</i> und → <i>begründen</i>
erläutern	wie → <i>erklären</i> , zusätzlich noch durch Informationen und Beispiele verdeutlichen
erschließen herausarbeiten	aus Materialien bestimmte historische Sachverhalte herausfinden, die nicht explizit genannt werden, und zwischen ihnen Zusammenhänge herstellen
gegenüberstellen	wie → <i>skizzieren</i> , zusätzlich argumentierend gewichten
widerlegen	Argumente dafür anführen, dass eine These/Behauptung zu Unrecht aufgestellt wird

Anforderungsbereich III (Reflexion und Problemlösung)

Er umfasst den selbstständigen und kritischen Umgang mit neuen und umfassenden Sachverhalten – Ziele sind eigenständige Wertungen, Deutungen und Begründungen.

beurteilen urteilen	Hypothesen oder Behauptungen im Zusammenhang → <i>prüfen</i> und eine Aussage über deren Richtigkeit, Angemessenheit usw. machen, wobei die Kriterien selber gefunden werden müssen
bewerten Stellung nehmen	wie → <i>beurteilen</i> , aber zusätzlich mit Offenlegen und → <i>Begründen</i> eigener Wertmaßstäbe, die Pluralität einschließen und zu einem Werturteil führen, das auf den Wertvorstellungen unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung basiert
entwickeln	Analyseergebnisse und eigenes Fachwissen heranziehen, um zu einer eigenen Deutung zu gelangen
sich auseinander- setzen diskutieren abwägen	zu einer historischen Problemstellung oder These eine Argumentation → <i>entwickeln</i> , die zu einer → <i>begründeten</i> Bewertung (→ <i>bewerten</i>) führt
prüfen überprüfen	Aussagen (Hypothesen, Behauptungen, Urteile) auf ihre Angemessenheit hin → <i>untersuchen</i>
vergleichen gegenüberstellen	auf der Grundlage von Kriterien historische Sachverhalte problembezogen → <i>gegenüberstellen</i> , um Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Ähnlichkeiten, Abweichungen oder Gegensätze zu → <i>beurteilen</i>

Übergeordnete „Operatoren“, die Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen verlangen

interpretieren	Sinnzusammenhänge aus Materialien erschließen und eine → <i>begründete</i> Stellungnahme abgeben, die auf einer Analyse (→ <i>analysieren</i>), Erläuterung (→ <i>erläutern</i>) und Bewertung (→ <i>bewerten</i>) beruht
erörtern	eine These oder Problemstellung durch eine Kette von Für-und-Wider- bzw. Sowohl-als-auch-Argumenten auf ihren Wert und ihre Stichhaltigkeit hin abwägend → <i>prüfen</i> und auf dieser Grundlage eine eigene Stellungnahme dazu → <i>entwickeln</i> ; die Erörterung einer historischen Darstellung setzt deren Analyse (→ <i>analysieren</i>) voraus
darstellen	historische Entwicklungszusammenhänge und Zustände mithilfe von Quellenkenntnissen und Deutungen → <i>beschreiben</i> , → <i>erklären</i> und → <i>beurteilen</i>

Zusammengestellt nach www.kmk.org/doc/beschl/196-13_EPA-Geschichte-Endversion-formatiert.pdf und Renate El Darwich und Hans-Jürgen Pandel, Wer, was, wo, warum? Oder nenne, beschreibe, zähle, begründe. Arbeitsfragen für die Quellenschließung, in: Geschichte lernen H. 46 (1995), S. 33-37

- ⊕ Dieses Symbol kennzeichnet zusätzliche kompetenzorientierte Arbeitsvorschläge, die Materialien vernetzen, kooperative Lernformen fördern oder kreative Ergebnis- und Präsentationsformen anregen.

BUCHNERS KOLLEG GESCHICHTE

Ausgabe Schleswig-Holstein
Einführungsphase

Herausgegeben von
Rolf Schulte und Benjamin Stello

C.C.Buchner

Buchners Kolleg Geschichte

Ausgabe Schleswig-Holstein. Einführungsphase

Unterrichtswerk für die gymnasiale Oberstufe

Herausgegeben von Rolf Schulte und Benjamin Stello

Bearbeitet von Boris Barth, Ralph Erbar, Peer Frieß, Alexandra Hoffmann-Kuhnt, Maximilian Lanzinner, Lorenz Maier, Ulrich Mücke, Ulrich Nonn, Jochen Oltmer, Thomas Ott, Hartwig Riedel, Markus Sanke, Rolf Schulte, Benjamin Stello, Arno Strohmeyer, Wolfgang Wagner und Hartmann Wunderer

Dieser Titel ist auch als digitale Ausgabe unter www.ccbuchner.de erhältlich.

1. Auflage, 1. Druck 2016

Alle Drucke dieser Auflage sind, weil untereinander unverändert, nebeneinander benutzbar.

Dieses Werk folgt der reformierten Rechtschreibung und Zeichensetzung. Ausnahmen bilden Texte, bei denen künstlerische, philologische oder lizenzrechtliche Gründe einer Änderung entgegenstehen.

Auf verschiedenen Seiten dieses Buches finden sich Verweise (Codes) auf Internetadressen. Haftungshinweis: Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle wird die Haftung für die Inhalte externer Seiten ausgeschlossen.

© 2016 C.C.Buchner Verlag, Bamberg

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen und Mikroverfilmungen. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Redaktion: Doreen Eschinger

Assistenz: Kerstin Schulbert

Umschlag: ARTBOX Grafik und Satz GmbH, Bremen

(Kreuzritter und Bischöfe auf dem Kreuzzug. Buchmalerei aus dem frühen 14. Jahrhundert, London: British Library; „Eilend hin und zurück, bringe dem Lande Glück.“ Rückseite einer Silbermedaille (Durchmesser 4,4 cm) von Frederik Alsing zur Eröffnung der Altona-Kieler Bahn am 18. September 1844. Zu sehen ist die Lokomotive „Holstein“, darüber steht das zitierte Motto. Die Vorderseite zeigt den Kopf des dänischen Königs mit dem Zusatz „Christian VIII förderte das Werk des einigen Volkes.“)

Karten: ARTBOX Grafik und Satz GmbH, Bremen

Layout und Satz: ARTBOX Grafik und Satz GmbH, Bremen

Druck- und Bindearbeiten: Brüder Glöckler, Wöllersdorf

www.ccbuchner.de

ISBN 978-3-661-32021-2

Inhalt

Mit diesem Buch arbeiten und lernen.....	6
--	---

Vergangenheit und Gegenwart – Lernen aus der Geschichte?

■ Geschichte? Geschichte!

Was ist Geschichte?	10
Warum beschäftigen wir uns mit Geschichte?	12
Theorie-Baustein: Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur	14

■ Geschichte ist überall – drei Schlaglichter

Integration! Integration? (Methoden-Baustein: Zeitzeugen befragen)	18
Wie aktuell ist das Mittelalter? (Methoden-Baustein: Historische Spielfilme beurteilen)	23
Geschichte – mehr als Daten und Fakten? (Methoden-Baustein: Schriftliche Quellen analysieren)	27

Begegnungen von Kulturen – Konfrontation, Abgrenzung oder Integration?

■ Migration und interkulturelle Begegnungen in der Geschichte

Die „Völkerwanderung“ und das Ende des Weströmischen Reiches	34
Theorie-Baustein: Migration	39
Christliche und islamische Welt.....	43
Kreuzzugsbewegungen.....	49
Das Osmanische Reich und „Europa“ in der Frühen Neuzeit	60
Methoden-Baustein: Bildquellen interpretieren	71
Geschichte kontrovers: Osmanisches Reich und EU-Beitritt der Türkei	74
Franzosen in Preußen – Hugenotten	76
Europa in der Welt – Kolonialismus	78
Geschichte kontrovers: Die Entdeckung Amerikas – Kulturbegegnung oder Kulturzusammenstoß?.....	90

■ Kulturkontakte und Kulturkonflikte im Zeitalter des Imperialismus	
Vom Handel zur Herrschaft: der englische Imperialismus am Beispiel Indiens	92
Expansion im Industriezeitalter:	
Motive und Grundzüge des europäischen Imperialismus.....	100
Methoden-Baustein: Karikaturen analysieren	111
Fallbeispiel: China und die imperialistischen Mächte.....	114
Theorie-Baustein: Kulturkontakt und Kulturkonflikt.....	132
■ Fremdsein, Vielfalt und Integration: Die Deutschen und ihre Nachbarn im 19. und 20. Jahrhundert	
Migration am Beispiel des Ruhrgebietes	136
„Wirtschaftswunder“ und „Gastarbeiter“:	
Immigration in die Bundesrepublik nach 1945.....	148
Deutsche und Dänen: zwischen Gemeinschaft und Konflikt.....	152
Kompetenzen überprüfen – Klausuren trainieren	156

Wandel von Wirtschaft und Gesellschaft – Kontinuitäten und Brüche

■ Feudalismus und (Früh-)Kapitalismus	
Geordnete Verhältnisse – Strukturmerkmale der Ständegesellschaft	160
Die Stadt und ihre Bürger im Mittelalter: das Ringen um die städtische Freiheit	170
Geschichte kontrovers: Freiheit in den Städten – auch für Frauen?.....	180
Von der Hände Arbeit leben – bürgerliche und bäuerliche Arbeitswelten	182
■ Das Zeitalter der Industrialisierung	
Vom industriellen Aufbruch zur Industriegesellschaft.....	190
Theorie-Baustein: Transformationsprozesse	198
Methoden-Baustein: Statistiken und Diagramme auswerten	202
Lebens- und Arbeitsbedingungen im Wandel	205
Ansätze zur Lösung der Sozialen Frage.....	215
Geschichte kontrovers: Die Industrialisierung – Fortschritt für alle?	224

■ Globalisierung – Welt ohne Grenzen?

Dimensionen des Globalisierungsprozesses	226
Global Governance: Idee und Realität	233
Kompetenzen überprüfen – Klausuren trainieren	238

Anhang

Glossar	240
Personenregister	247
Sachregister	248
Bildnachweis	251
Hinweise zur Bearbeitung von Klausuren	252
Formulierungshilfen für die Textanalyse	253
Methoden wissenschaftlichen Arbeitens	254

Auf einen Blick: Methoden-Bausteine

Zeitzeugen befragen	20
Historische Spielfilme beurteilen	23
Schriftliche Quellen analysieren	29
Bildquellen interpretieren	71
Karikaturen analysieren	111
Statistiken und Diagramme auswerten	202

Auf einen Blick: Theorie-Bausteine

Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur	14
Migration	39
Kulturkontakt und Kulturkonflikt	132
Transformationsprozesse	198

Methoden-Bausteine

- führen auf optisch hervorgehobenen Sonderseiten die zentralen historischen Arbeitstechniken für die eigenständige Erarbeitung und Wiederholung an einem konkreten Beispiel vor.

Wanderungsbewegungen prägen die Menschheitsgeschichte

Migration (lat. migrare wandern) ist in der Geschichtswissenschaft ein zentraler Begriff. Er bezeichnet die räumliche Bewegung von Individuen, Gruppen oder Völkern über längere Zeiträume hinweg. Die Ursachen für Migration sind vielfältig und reichen von natürlichen Umweltfaktoren bis hin zu politischen Entscheidungen. In der Antike waren Migrationen oft durch Krieg, Verfolgung oder die Suche nach besseren Lebensbedingungen motiviert. In der Neuzeit spielen wirtschaftliche Faktoren eine zentrale Rolle. Die Globalisierung hat die Migration erleichtert und zu einer weltweiten Vernetzung von Bevölkerungsgruppen geführt. Die Erforschung von Migration ist wichtig, um die Entwicklung der Menschheit zu verstehen und die Herausforderungen der Zukunft zu bewältigen.

Kompetenz: Historische Quellen analysieren und bewerten

29

3. Beispiel: Die Migrationen von den Mongolen nach Europa

Die Mongolen sind ein Völkchen, das im 13. Jahrhundert aus dem Norden Asiens nach Europa einwanderte. Sie haben die Weltgeschichte verändert, indem sie die ersten Menschen waren, die von Asien nach Europa kamen. Ihre Eroberungen haben die Handelswege geöffnet und die kulturellen Kontakte zwischen den Völkern erleichtert. Die Mongolen haben auch die Verbreitung von Krankheiten wie die Pest erleichtert, die in Europa zu einer großen Katastrophe führte. Die Erforschung der Mongolen ist wichtig, um die Weltgeschichte zu verstehen und die Herausforderungen der Zukunft zu bewältigen.

4. Beispiel: Die Migration von den Slawen nach Europa

Die Slawen sind ein Völkchen, das im 9. Jahrhundert aus dem Norden Asiens nach Europa einwanderte. Sie haben die Weltgeschichte verändert, indem sie die ersten Menschen waren, die von Asien nach Europa kamen. Ihre Eroberungen haben die Handelswege geöffnet und die kulturellen Kontakte zwischen den Völkern erleichtert. Die Slawen haben auch die Verbreitung von Krankheiten wie die Pest erleichtert, die in Europa zu einer großen Katastrophe führte. Die Erforschung der Slawen ist wichtig, um die Weltgeschichte zu verstehen und die Herausforderungen der Zukunft zu bewältigen.

Theorie-Bausteine

- behandeln exemplarisch historische Theorien und Erklärungsmodelle.

Sonderseiten: Geschichte kontrovers

- zielen auf die Einbindung geschichtskultureller Aspekte, dienen der Förderung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins und stärken die Entwicklung der Urteilskompetenz.

Abschlussseiten

- stehen unter dem Motto „Kompetenzen überprüfen – Klausuren trainieren“;
- enthalten innovative und in der Praxis erprobte Klausurvorschläge und dienen so der vertiefenden Nacharbeit;
- helfen bei der Vorbereitung auf Klausuren und auf die Abschlussprüfung.

Anhang

- Im Glossar sind alle für die Inhaltsfelder relevanten historischen Grundbegriffe verständlich erklärt.
- Sach- und Personenregister ermöglichen ein gezieltes Nachschlagen und Vernetzen der Themen.
- Zusätzliche nützliche Tipps finden sich auf den Seiten „Hinweise zur Bearbeitung von Klausuren“, „Formulierungshilfen für die Textanalyse“ und „Methoden wissenschaftlichen Arbeitens“.

Bilder vermitteln Ideen

Blindquoten interpretieren

Die Geschichtswissenschaft ist nicht nur durch ihre Qualität als historische Disziplin, sondern auch durch die Vielfalt der Methoden, die sie zur Verfügung stellt, gekennzeichnet. Die Blindquoten sind ein Beispiel für die Vielfalt der Methoden, die die Geschichtswissenschaft zur Verfügung stellt. Sie ermöglichen es, die Geschichte aus der Sicht der Betroffenen zu sehen und die Herausforderungen der Vergangenheit zu verstehen.

Formale Kriterien

- Die Blindquoten sind in der Regel als Textformate (z. B. PDF, Word) verfügbar.
- Die Blindquoten sind in der Regel als Textformate (z. B. PDF, Word) verfügbar.

Wichtiges Kriterium

- Was ist der Kern der Blindquote? Wie und wo wird sie erstellt? Was ist der Zweck?
- Welche Elemente der Blindquote sind für die Interpretation des Bildes relevant? Was ist die Bedeutung der Blindquote? Was ist die Bedeutung der Blindquote?
- Lesen sich Aspekte der Blindquote an? Was ist die Bedeutung der Blindquote? Was ist die Bedeutung der Blindquote?

Wichtiges Kriterium

- Was ist die Bedeutung der Blindquote? Was ist die Bedeutung der Blindquote?
- Was ist die Bedeutung der Blindquote? Was ist die Bedeutung der Blindquote?

Wichtiges Kriterium

- Was ist die Bedeutung der Blindquote? Was ist die Bedeutung der Blindquote?
- Was ist die Bedeutung der Blindquote? Was ist die Bedeutung der Blindquote?

Kompetenzen überprüfen – Klausuren trainieren

Erklärung in Schemata

Das Diagramm zeigt die Entwicklung der Menschheit von der Steinzeit bis zur Gegenwart. Es ist in verschiedene Phasen unterteilt, die jeweils durch charakteristische Merkmale und Ereignisse gekennzeichnet sind. Die Phasen sind: Steinzeit, Bronzezeit, Eisenzeit, Antike, Mittelalter, Neuzeit und Moderne. Die Entwicklung ist als ein aufsteigendes Stufenmodell dargestellt, das die Fortschritte der Menschheit über die Jahrhunderte hinweg zeigt.

240

241

242

240

241

242

243

244

245

246

247

248

249

250

251

252

253

254

255

256

257

258

259

260

261

262

263

264

265

266

267

268

269

270

271

272

273

274

275

276

277

278

279

280

281

282

283

284

285

286

287

288

289

290

291

292

293

294

295

296

297

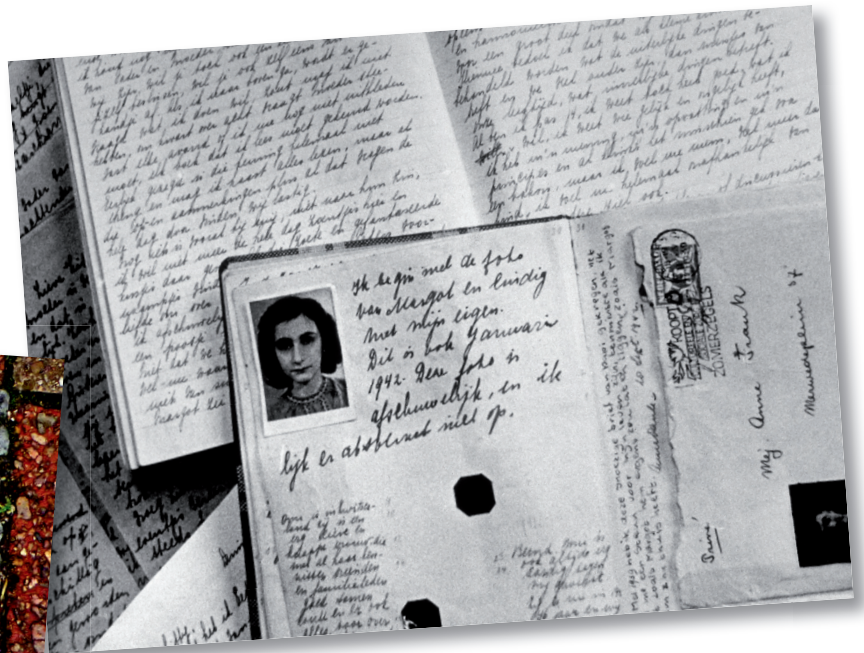
298

299

300

Vergangenheit und Gegenwart – Lernen aus der Geschichte?

► Auszüge aus den Tagebüchern der Anne Frank.



◀ Stolpersteine erinnern in Aachen an die von den Nationalsozialisten deportierte Familie Frank.



▲ „Die Päpstin.“

Film des deutschen Regisseurs Sönke Wortmann von 2006.



▲ Ein Zeitzeuge erzählt in der Stasi-Gedenkstätte in Berlin-Hohenschönhausen vor dem sogenannten „Grotwohl-Express“, einem DDR-Gefangenenwaggon, von seinem Transport mit diesem Zug.

Foto von 2004.

Willkommen im Fach Geschichte in der Oberstufe! Vielfach hat Ihr Unterricht Sie mit historischen Entwicklungen konfrontiert, vielleicht haben Sie sich sogar außerhalb der Schule mit Geschichte beschäftigt.

Kennen Sie die Situation, wenn auf einer Familienfeier jemand anfängt, aus seinem Leben zu erzählen? Wenn Ihre Eltern öffentlich peinliche Geschichten aus Ihrer Kindheit berichten? Wenn Sie einen historischen Film schauen und sich fragen, ob das alles wirklich so war? In der Oberstufe werden Sie verschiedene geschichtliche Themen vertiefen können, insbesondere aber verstärkt darüber nachdenken, was das alles mit Ihnen zu tun hat: Ist Geschichte nicht schon vorbei? Warum sollen sich Schülerinnen und Schüler eigentlich mit diesem Fach beschäftigen? Und: Was kann ich überhaupt von der Vergangenheit wissen, wenn ich doch gar nicht dabei gewesen bin?

Ihr Unterricht in der Oberstufe widmet sich dabei weniger einer festgelegten Abfolge von Ereignissen, als vielmehr sehr direkt den Zusammenhängen und den großen Fragen der Geschichte; dabei wird er auch verstärkt den Bezug zur Gegenwart suchen. In diesem ersten Kapitel geht es darum, sich diesen Fragen zu stellen. Sie werden sich damit beschäftigen, wie historische Erkenntnisse gewonnen werden, aber vielleicht auch projektartig ein Thema untersuchen, das Sie ganz persönlich interessiert. Sie können sich damit auseinandersetzen, warum Wissenschaftler meinen, dass Geschichte ein unverzichtbares Fach ist – aber Sie sind vor allem auch aufgefordert, Ihre eigenen Antworten zu formulieren.

Dieses Buch ist darauf ausgelegt, Fragen zu entwickeln und auf diese eigene Antworten und Stellungnahmen zu finden sowie zu begründen. In diesem Kapitel geschieht dies beispielsweise zu:

- Geschichte – mehr als Daten und Fakten?
- Quellen – authentische Wiedergabe der Realität?
- Historische Darstellungen – plausible Konstruktionen von Geschichte?
- Zeitzeugenberichte – authentische Quellen oder subjektiv geprägte Erinnerungen?
- Spielfilme – adäquate Annäherung an die Geschichte?

Dieses Kapitel bildet also, wie Sie sehen, einerseits einen Einstieg für das Fach Geschichte in der Oberstufe. Sie überlegen noch einmal, warum Sie sich in den nächsten drei Jahren mit diesem Fach beschäftigen sollten und welchen persönlichen Gewinn Sie daraus (hoffentlich) für sich ziehen können. Andererseits zeigt Ihnen das Kapitel, wie ein historischer Erkenntnisprozess gelingen kann, es gibt Ihnen also ein Vorgehen an die Hand, wie Sie in den kommenden Jahren Geschichte mit Gewinn betreiben können. Und schließlich macht Ihnen das Kapitel hoffentlich Lust auf das Fach in der Oberstufe: Es geht um Fragen und persönliche Antworten. Vielleicht werden Sie in drei Jahren, das Abitur in Händen haltend, noch einmal die Aufzeichnungen in die Hand nehmen, die Sie jetzt und in den nächsten Wochen erstellen werden, und drei Jahre älter (und weiser?) dann noch einmal andere Antworten auf diese Fragen finden – und darüber nachdenken, warum das so ist ... und wie Sie selbst sich verändert haben, wenn das, was Sie jetzt durchdenken, für Sie Geschichte sein wird.

In diesem Kapitel können folgende Kompetenzen erworben werden:

► **Wahrnehmungskompetenz:**

Sie entwickeln gezielte und weiterführende Fragen für die gewählten historischen Inhalte unter der übergeordneten Problemstellung des Kapitels.

► **Erschließungskompetenz:**

Sie erschließen die gewählten historischen Inhalte durch fachgerechte Interpretation verschiedener Quellenarten und Analyse historischer Darstellungen.

► **Sachurteilskompetenz:**

Sie beurteilen historische Fallbeispiele in Antwort auf ihre zuvor gestellte Leitfrage und nehmen mögliche Verallgemeinerungen vor.

► **Orientierungskompetenz:**

Sie bewerten die Aussage „Lernen aus Geschichte?“.

Geschichte? Geschichte!

Was ist Geschichte?

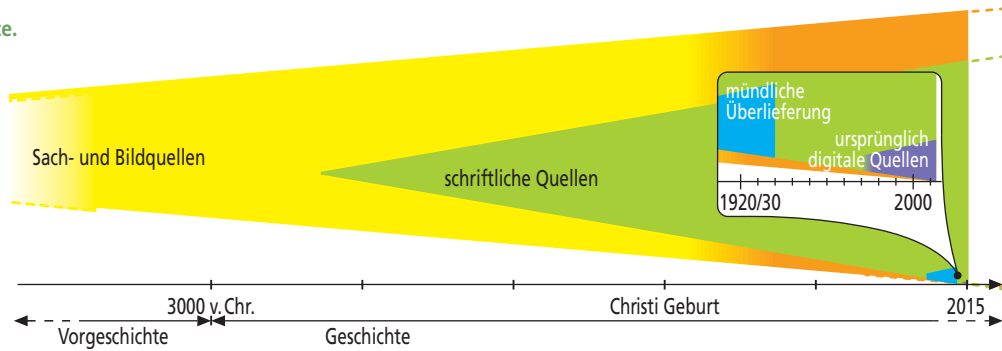
Die Unendlichkeit von Geschichte ■ Die Antwort auf die Frage, was Geschichte (lat. *historia*) ist, scheint einfach zu sein: Geschichte bezeichnet zum einen die Gesamtheit des Vergangenen, zum anderen die Vorstellungen von Vergangenheit. Letztere unterscheiden sich von dem Vergangenen und sind selbst auch dem Wandel der Zeit unterworfen. Aber so unkompliziert ist das dann doch wiederum nicht, was schon an einem einfachen Beispiel sichtbar wird. Erinnern Sie sich an Ihren letzten Familienurlaub? Einfach wird es sein, sich auf bestimmte Faktoren festzulegen: das Datum, die Dauer, verschiedene Orte, an denen Sie gewesen sind. Aber: Was war das Eindrucksvollste Ihrer Reise? Hier werden sich Ihre Antworten vielleicht schon von denen der übrigen Familienmitglieder unterscheiden. Und was würden Sie Ihrem Nachbarn vom Urlaub erzählen? Wäre es das, was Sie auch Ihrem besten Freund oder Ihrer besten Freundin erzählen? Und wissen Ihre Eltern alles?

Geschichte ist potenziell unendlich, wie Sie sehen: Um den ganzen Urlaub zu erzählen, müssten Sie die gleiche Zeit aufwenden, die er gedauert hat – und das Problem, dass Sie eine bestimmte Perspektive haben, wäre damit immer noch nicht gelöst. Das heißt: Sie müssen in Ihrer Erzählung auswählen, gewichten, sortieren und vor allem weglassen. Ihre Mutter würde von der Reise vielleicht ganz andere Dinge erzählen als Sie – wäre das deshalb falsch? Sicher nicht. Und Sie beide würden sich auf das Datum und bestimmte Ereignisse sicherlich einigen können – nicht aber über deren (Be-)Deutung. Genauso ist das auch mit Geschichte. Kein Historiker kann diese Faktoren ausschalten: Er kann Ereignisse nachzeichnen, aber nicht, wie die Menschen gefühlt haben, die diese erlebten. Er kann versuchen, Beweggründe der Handelnden herauszufinden, muss aber doch immer bei einer (begründeten) Vermutung bleiben. Er kann sich um Objektivität bemühen und verschiedene Perspektiven, Hinweise und *Quellen* berücksichtigen (► M). So könnte er beispielsweise vor einem Bericht über Ihren Familienurlaub erst mit allen Beteiligten sprechen und sich alle Quittungen und Fotos geben lassen – und dennoch wird der Historiker nie entscheiden können, was nun das wichtigste Ereignis gewesen ist.

Geschichte als Konstrukt ■ Weil das so ist, ist Geschichte natürlich auch das Vergangene. Noch viel mehr ist Geschichte aber das, was die späteren Menschen aus der Vergangenheit gemacht haben: Geschichte ist das, was durch *mündliche Quellen* überliefert ist und damit nicht vergessen wurde. Geschichte spiegelt sich dabei auch in *Traditionen*, in Bräuchen und Verhaltensweisen der Menschen. Geschichte ist weiterhin das, was erinnerenswert erschien und erscheint und daher in schriftlichen Zeugnissen wie Briefen, also in *Textquellen*, aber auch in *Bildquellen* festgehalten wurde. Geschichte ist außerdem noch das, womit man sich heute beschäftigt. Dabei begegnet uns Geschichte quasi überall: in Denkmälern, TV-Dokumentationen, Straßennamen, Filmen, Romanen, Zeitzeugenberichten – und natürlich auch im Unterricht.

Beschreibungen historischer Ereignisse nennt man *Darstellungen*, etwa Aufsätze von Historikern, aber auch Schaubilder, Karten oder Tabellen. Geschichte ist also letztendlich nicht Vergangenheit, sondern unsere Vorstellung der Vergangenheit: eine *Konstruktion*. Jede historische Darstellung muss sich dabei an den Quellen messen lassen. Daher sollte letztlich jede und jeder sich mit Geschichte Beschäftigende bei allem Bemühen stets die eigenen Grenzen erkennen: Wer weiß, dass es keine absoluten historischen Wahrheiten gibt und geben kann, wird diese auch nicht verbreiten wollen: weder über Geschichte im herkömmlichen Sinne noch über den letzten Familienurlaub.

► Quellen der Geschichte.



M Zur Objektivität von Geschichtswissenschaft

Der Historiker Volker Sellin geht der Frage nach, ob Geschichtswissenschaft objektiv ist:

Was sollen wir also antworten, wenn demnächst wieder einer kommt und fragt: Ist die Geschichtswissenschaft objektiv? Wir könnten ihm sagen, wir verstünden sein Problem überhaupt nicht. Wissenschaft sei ein Verfahren, um Fragen zu beantworten. Es sei unser Schicksal, dass wir in eine geschichtliche Welt hineingeworfen seien, in der wir bestimmte Vorstellungen, auch Sorgen und Sehnsüchte hätten, in der wir das Leben bestehen und unsere Existenz fristen müssten. Im Vollzug dieses Schicksals würden wir unwillkürlich vor bestimmte Fragen gestellt – nach den Traditionen, in denen wir stehen, nach den Erfahrungen, die unsere Eltern und Voreltern gemacht hätten, und auch nach den Kräften und Umständen, die uns in unsere konkrete Situation gebracht hätten. Auf diese Fragen eine Antwort zu erhalten, sei uns ein existenzielles Bedürfnis, und dementsprechend sei an der Geschichtswissenschaft für uns entscheidend, ob sie in der Lage sei, unsere Fragen mit hinreichender Sicherheit zu beantworten. Dabei interessiere es uns herzlich wenig, ob unsere Kinder und Enkel dereinst dieselben Fragen stellen und darauf dieselben Antworten finden würden, ob also die Geschichtswissenschaft mit der Beantwortung unserer Fragen zugleich ein Werk für die Ewigkeit vollbringe. Was die Geschichtswissenschaft heute und für uns leiste, darauf komme es uns an, und das sei, nach allem was wir erkennen könnten, immerhin so viel, dass der ganze Aufwand sich lohne.

Volker Sellin, Einführung in die Geschichtswissenschaft, Göttingen 2005, S. 218 f.

1. Geben Sie Volker Sellins Antwort auf die Frage wieder, ob Geschichtswissenschaft objektiv ist.
2. Erläutern Sie Sellins Vorstellung von der schicksalhaften Geschichtlichkeit des Menschen.



▲ „Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft.“

Skulptur der Bildhauerin Christiane Püttmann von 2004. Die Skulptur steht im Hof von Schloss Burg an der Wupper bei Solingen (Nordrhein-Westfalen).

1. Erklären Sie, warum man die Skulptur auch „Die drei Gesichter des Historikers“ nennen könnte.
2. Suchen Sie sich ein Gegenüber, mit der oder dem Sie die Erinnerung an eine Klassenfahrt verbindet. Berichten Sie sich gegenseitig davon und stellen Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Erinnerungen fest. Können Sie begründen, woher diese kommen?
3. Diskutieren Sie, ob es ein Problem oder ein Gewinn ist, dass es keine absolute historische Wahrheit gibt.

Warum beschäftigen wir uns mit Geschichte?

Neben der Frage, was eigentlich Geschichte ist, muss nun die Frage geklärt werden, warum wir uns mit Geschichte beschäftigen. Dieses Problem haben schon zahlreiche Wissenschaftler diskutiert. Eine mögliche Antwort ist hier zu finden.

M Geschichte – nie war sie so wertvoll wie heute

Die Geschichtsdidaktiker Klaus Bergmann und Rita Rohrbach schreiben:

Angesichts der scheinbar so völlig neuen Probleme und Herausforderungen unserer Zeit könnte der Gedanke aufkommen: Was soll den Schülerinnen und Schülern da noch die Geschichte als Auseinandersetzung mit einer abgelebten, 5 überundenen Vergangenheit? Lasst doch die Toten ihre Toten begraben, wo wir so andere Probleme haben – Zukunftsprobleme von scheinbar einzigartiger Neuigkeit. Oder? Wir behaupten dagegen: Nie war Geschichte so wertvoll wie heute.

10 Wir begründen zunächst mit einem banalen Argument: Schülerinnen und Schüler müssen in der Schule ein Wissen über die Entstehung und Gewordenheit der Gegenwart erwerben, wenn sie sich denn zurechtfinden wollen und sollen. Und sie müssen im Geschichtsunterricht vor allem die Fähigkeit 15 erwerben, auch ohne fremde Hilfe und ohne Dreinrede oder Vorgabe anderer das Gewordensein zu rekonstruieren. Es gibt Errungenschaften aus der Vergangenheit, die den Schülerinnen und Schülern selbstverständlich sind. Sie sind in langen Prozessen unter schwierigen Umständen und Widerständen durch bestimmte Formen menschlichen Handelns durchgesetzt worden. Dazu gehören etwa die Menschenrechte im Allgemeinen oder die Rechte von Frauen im Besonderen. Den Kampf um die Durchsetzung solcher Errungenschaften im Geschichtsunterricht durchzusprechen und 20 ihn als noch unbeendet begreifen zu lassen, macht ein wesentliches Moment modernen historischen Lernens aus. Neben den Errungenschaften gibt es aber auch Hypotheken der Vergangenheit, die „wie ein Alb auf den Gehirnen der Lebenden“ (Marx) lasten. Dazu gehören etwa Rassismus, Nationalismus oder Fundamentalismus, die zu immer neuen Konflikten führen (Jugoslawien, Palästina, Nordirland, Terrorismus überall ...). Ihre Herkunft und die Erfahrungen mit ihnen können und sollten im Geschichtsunterricht besprochen werden: Sie sind mit Zukunftsaufgaben verbunden.

35 Das ist die Dienstleistung, die der Geschichte immer wieder zugeschrieben wird: Informationswissen über die Ursachen bereitzustellen, die entscheidend zur gegenwärtigen Lage

beigetragen haben. Aber sie ist nicht die einzige und nicht die wesentliche Dienstleistung, so wichtig sie ist. [...]

Wir kommen damit zu einer zweiten Begründung: Längst 40 nicht alles, was Menschen früher gedacht, gewollt, gehofft, erstrebt, versucht haben, ist in der Gegenwart angekommen: Die „Großen Erzählungen“ (Neil Postman) von Demokratie und Menschenwürde, von Mündigkeit, von Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit und Schwesterlichkeit, von Solidarität 45 und Gleichheit der Geschlechter, von Verteilungsgerechtigkeit in und zwischen Gesellschaften sind noch immer fragmentarische Geschichte – in der Vergangenheit angedacht, in der Vergangenheit angelegt und angefangen, aber unvollendet. [...] Wenn sie nicht dem drohenden Vergessen anheimfallen sollen, sollte sich im Geschichtsunterricht an sie erinnert werden: Der Faden kann weitergesponnen werden, man muss nur nach ihm fragen und ihn suchen. Daraus ergeben sich Richtungen des Suchens, des Sich-Erinnerns, der Erfahrungssammlung und der Motivbildung, der erinnernden 55 Erfahrungsbildung. Die großen Fragen sind unerledigt – und die Geschichte kann ein Orientierungswissen bereitstellen, um sie vielseitiger zu sehen und anzugehen.

Historisches Lernen heißt nicht, in der Schule das fertige Wissen zu vermitteln, das für diese „Großen Erzählungen“ 60 notwendig ist. [...] Es heißt vielmehr, die „Großen Fragen“ aufzuwerfen, sie als Historische Fragen zu vermitteln und die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, sie selber zu bedenken und heute und später ihre je eigene Antwort zu finden.

Klaus Bergmann und Rita Rohrbach, Chance Geschichtsunterricht, Schwalbach 2005, S. 18-19

1. Fassen Sie zusammen, wie Bergmann und Rohrbach die Notwendigkeit der Beschäftigung mit Geschichte in der Schule und generell begründen.
2. Erklären Sie, welche Punkte Sie besonders überzeugen, und füllen Sie diese mit Beispielen. Beziehen Sie auch die Abbildungen auf der nächsten Seite mit ein.
3. Verfassen Sie einen Brief an Ihre Geschichtslehrkraft, in dem Sie begründen, inwieweit Sie die Beschäftigung mit Geschichte für wichtig halten.

► Druck der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“.

Die Erklärung wurde am 10. Dezember 1948 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen in Paris verkündet.



▲ Plakat gegen die französische Besetzung des Rheinlandes von Walter Riemer (1896 - 1942).

Lithografie (28,8 x 21,7 cm), Berlin 1920.



▲ Symbolische Darstellung der Gleichberechtigung der Geschlechter.

Kompetenz:

Theoretische Vorstellungen über Bedingungen, Formen und Folgen von Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur benennen und erörtern

Mythos (griech.: Erzählung, Sage): im engeren Sinn Erzählung über Ursprünge und zentrale Wirkkräfte menschlichen Lebens; in umfassender Auslegung historische Aussage, die symbolische Bedeutung besitzt, emotionalisiert und der Lebensorientierung dient. Mythen können Fakten ignorieren und politisch instrumentalisiert werden.

Nation (lat. *natio*: Herkunft, Abstammung): Als Nation wird seit dem 18. Jh. eine große Gruppe von Menschen mit gleicher Abstammung, Geschichte, Sprache und Kultur oder mit gemeinsamer Regierung und Verfassung in einem Staat bezeichnet. Nationen sind insofern keine natürlichen Gebilde. Sie sind einerseits Konstruktionen der Politik und leben andererseits davon, dass sich Menschen zu ihr bekennen.

Formen von Geschichtskultur

Unter *Geschichtskultur* versteht man die „Gesamtheit der Formen, in denen Geschichtswissen in einer Gesellschaft vorhanden und wirksam ist“ (*Wolfgang Hardtwig*). Ereignisse oder Produkte, die im Umgang mit Geschichte entstehen, jede Beschäftigung mit Geschichte, sei sie wissenschaftlicher oder privater Natur, ist somit ein Teil der Geschichtskultur. Sie erzeugt neue Perspektiven auf die Vergangenheit und damit ein *Geschichtsbewusstsein* (► M1).

Geschichtskultur bedient sich unterschiedlichster wirkmächtiger medialer Formen. Diese können sehr plakativ, aber auch intellektuell oder ästhetisch sehr ambitioniert oder kreativ sein. Vermittelt wird Geschichtskultur über Museen oder Gedenkstätten, über Filme und Literatur – auch Comics und Fantasy-Romane –, über das Feuilleton der großen Tageszeitungen, über Ausstellungen oder Kunst (z. B. Denkmäler), selbst über Computerspiele und Redensarten und vieles andere mehr. Wissenschaftlich erforschte historische Sachverhalte werden dabei häufig als Grundlage benutzt, jedoch von den „Produzenten“ von Geschichtskultur auf eigene Art und Weise interpretiert und präsentiert.

Die historische Forschung hat auf diese unterschiedlichen Formen der „Geschichtspräsentation“ insgesamt nur sehr wenig Einfluss. Die Geschichtskultur scheint sich völlig unkümmert nach ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten zu entwickeln. Bisweilen werden uralte und banale Klischees weitertransportiert oder eine ganze Epoche durch **Mythen** zum Gegenstand trivialer Sehnsüchte, etwa nach der angeblich „guten alten Zeit“, gemacht. Das Eigenleben der Geschichtskultur sollte dennoch keinesfalls pauschal verdammt werden – man sollte ihr reflektiert begegnen und untersuchen, welche Werthaltungen und Urteile sie reproduziert oder infrage stellt.

Definitionen und Konzepte

Der Kulturwissenschaftler *Jörn Rüsen* unterscheidet drei Dimensionen von Geschichtskultur: Die ästhetische Dimension spricht die Sinne und das Fühlen an, die politische Dimension verfolgt (ideologische) Macht- oder Herrschaftsinteressen, die kognitive Dimension spricht das „Denken“ an und zielt auf eine rationale Auseinandersetzung mit dem historischen Thema.

Geschichtsbewusstsein wiederum entwickelt sich in der Auseinandersetzung mit der umgebenden Geschichtskultur. Es entsteht durch den deutenden Umgang mit der Zeit durch *historische Erinnerung* und versucht, die chaotische Fülle von Eindrücken zu ordnen, in eine Struktur zu bringen und ihr einen Sinn zu vermitteln. Nach der Definition des Geschichtsdidaktikers *Karl-Ernst Jeismann* ist Geschichtsbewusstsein der „Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive“.

Zum Konzept von Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein gehört auch, über Erinnerung und Gedächtnis nachzudenken. Während Erinnerung im Hinblick auf Kultur und Geschichte das Nachdenken und den Austausch persönlicher Erfahrungen eines Einzelnen meint, versteht man unter Gedächtnis ein Programm, Vergangenes für eine größere Wir-Gruppe zu bewahren, etwa **Nationen**, die ihre Geschichte durch Rituale oder Mythen lebendig halten.

Die Kulturwissenschaftler *Aleida* und *Jan Assmann* haben auf der Grundlage der Forschungen des französischen Philosophen und Soziologen *Maurice Halbwachs* Formen und Funktionen des Erinnerns in der Gesellschaft erforscht und drei Formen von „Gedächtnis“ definiert: das kollektive, kommunikative und kulturelle Gedächtnis (► M2 und M3). Die beiden grundlegenden Formen der Erinnerung sind die Erzählungen der Zeitgenossen und die Forschungen der Historiker; sie fließen in das kollektive Gedächtnis einer Nation ein. Es ist dabei aus drei Gründen in ständiger Bewegung:

1. Die Gesellschaft entscheidet stets aufs Neue, was noch erinnerungswürdig ist.
2. Menschen, die noch aus eigenem Erleben zu den ältesten Erinnerungen sprechen können, sterben aus.
3. Die Erforschung der Quellen aus vergangenen Zeiten schreitet stetig voran und setzt in jeder Generation neue Akzente.



▲ Aleida und Jan Assmann.

Foto von 2012.

M1 Was bedeuten Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur?

Der Geschichtsdidaktiker Hans-Jürgen Pandel beschreibt *Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur in einem Wörterbuch wie folgt:*

a) Geschichtsbewusstsein

Geschichtsbewusstsein ist ein psychischer Verarbeitungsmodus historischen Wissens, der zwar über dieses Wissen gebildet wird, ihm gegenüber aber eine relative Selbstständigkeit besitzt. Mangelndes Wissen verhindert nicht Geschichtsbewusstsein – im Gegenteil –, und opulente Kenntnisse verbürgen es noch nicht. Geschichtsbewusstsein ist folglich kein Speichermedium zur Anhäufung von historischem Wissen, sondern ein Sinnbildungsmodus [...], der [...] der Orientierung in der Temporalität von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft dient. Wenn Geschichtsbewusstsein vom Wissen abhängig wäre, müsste es durch Vergessen wieder verschwinden. Die lebensgeschichtliche Entstehung von Geschichtsbewusstsein ist in den Prozess des Spracherwerbs eingebunden. Es wird mit der Sprache erlernt und insofern bildet ein dreijähriges Kind bereits erste Strukturen der Geschichtlichkeit aus (z. B. Temporal- und Wirklichkeitsbewusstsein). Problematisch in geschichtsdidaktischer Hinsicht ist der Wortbestandteil „Bewusstsein“ im Begriff. Ein Individuum besitzt auch dann Geschichtsbewusstsein [...], wenn

es sich dessen nicht bewusst ist und darüber keine Gedanken machen kann. Da nur Menschen denken, gibt es auch kein sich selbst reflektierendes Geschichtsbewusstsein. Bis ins 20. Jahrhundert hinein (teilweise bis heute) wurde Geschichtsbewusstsein nicht als analytischer, sondern als ein normativer Begriff gebraucht, der inhaltlich vorschreibt, was und wie Schülerinnen und Schüler über Geschichte denken sollen. Er war im 19. und 20. Jahrhundert vor allem auf Kollektive (Nation, Volk, Rasse, „deutsches Volksschicksal“ [Heinrich Roth]) bezogen. Geschichtsbewusstsein galt als Kollektivbewusstsein, das vom Einzelnen ein bestimmtes Denken, Fühlen und Handeln erwartete. Die Schule hatte für die „Prägung des Geschichtsbewusstseins“ (Theodor Schieder) zu sorgen. Den heute gebräuchlichen – und geschichtsdidaktisch sinnvollen – Begriff des individuellen Geschichtsbewusstseins hätte das 19. Jahrhundert als widersprüchlich empfunden. Geschichtsunterricht hat heute die Aufgabe, Schülerinnen und Schülern zu helfen, ihr eigenes Geschichtsbewusstsein zu entwickeln und zu gesellschaftlichen Zumutungen Distanz zu erhalten.

b) Geschichtskultur

Geschichtskultur bezeichnet die Art und Weise, wie eine Gesellschaft mit Vergangenheit und Geschichte umgeht. In ihr wird das Geschichtsbewusstsein der in dieser Gesellschaft Lebenden praktisch und äußert sich in den verschiedensten kulturellen Manifestationen (neben Geschichtsschreibung

vor allem Bildende Kunst, Belletristik, Historienfilme, Gedenkreten, Geschichtspolitik, Living history etc.). Geschichtskultur erzeugt neue Perspektiven auf Vergangenheit und macht neue Sinnbildungsangebote [...]. Aber auch Lügen und Legenden (Mythos) gehören zur Geschichtskultur. Neben die wissenschaftliche Rationalität tritt gleichberechtigt die Sinnlichkeit historischer Erfahrung.

Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht fühlten sich bisher kaum für diese nicht-wissenschaftsförmigen Geschichtsverarbeitungen zuständig, obwohl Schülerinnen und Schüler nach ihrer Schulzeit noch mindestens 60 Jahre ihrer Lebenszeit von stets neuen geschichtskulturellen Aktivitäten und Produkten umgeben sind. Deren Eigenart ist, dass sie ihre Modernität dadurch zum Ausdruck bringen, dass sie sich nicht in den traditionellen Formen und Stilen bewegen.

[...] Erst in der Geschichtskultur ihrer Gegenwart offenbart sich das Geschichtsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler. [...]

Geschichtskultur hat es nicht zu allen Zeiten gegeben. Da der Begriff den Kollektivsingular¹ „Geschichte“ voraussetzt, der bekanntlich erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts aufkam, ist Geschichtskultur ein Phänomen der Moderne. Eine „historische Geschichtskultur“ (19. und 20. Jahrhundert) ist didaktisch gesehen unerheblich. Ihr Inhalt besteht meist aus kulturgeschichtlichen Kleinigkeiten, die [...] für heutige Schüler irrelevant sind („Wann hat welcher bayerische Ludwig welche Bilder malen lassen?“). Die Übertragung des Begriffs Geschichtskultur auf Vergangenheit ist zudem methodologisch unsauber. Die geschichtskulturellen Vergegenständlichungen der Vergangenheit („Kinderbücher der DDR“) haben längst als Quellen (Texte, Bilder etc.) in den Geschichtsunterricht Eingang gefunden. Geschichtstheoretisch gesehen sind die Hervorbringungen der gegenwärtigen Geschichtskultur sinnbildende Darstellungen, die der „historischen Geschichtskultur“ dagegen Quellen.

Hans-Jürgen Pandel, *Geschichtskultur*, in: Ulrich Mayer u.a. (Hrsg.), *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, 2. überarb. und erw. Auflage, Schwalbach/Ts. 2009, S. 80f. und 86f. (sprachlich vereinfacht)

1. Geben Sie mit eigenen Worten wieder, was unter *Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur* verstanden wird.
2. „Geschichtsunterricht hat heute die Aufgabe, Schülerinnen und Schülern zu helfen, ihr eigenes Geschichtsbewusstsein zu entwickeln und zu gesellschaftlichen Zumutungen Distanz zu erhalten.“ (Z. 37-40). Diskutieren

¹ **Kollektivsingular:** Bezeichnung für einen Gesamt- (kollektiven) Begriff, der in der Einzahl (Singular) steht, hier also die Geschichte für alle Geschichten der gesamten Vergangenheit

Sie diese Aussage und nehmen Sie Stellung dazu, auf welche Weise dieser Anspruch umgesetzt werden kann.

3. Erörtern Sie, inwiefern jeder Mensch eigene Vorstellungen von Geschichte haben kann und inwiefern diese Vorstellungen von der Geschichtskultur seiner Gesellschaft geprägt werden.

4. Suchen und erörtern Sie Beispiele für Geschichtskultur zum Thema Nationalsozialismus. Beurteilen Sie Aussagewert und Wirkung.

M2 Kommunikatives und kulturelles Gedächtnis

Die Kulturwissenschaftler Aleida und Jan Assmann haben in den 1980er-Jahren die Theorie des kulturellen Gedächtnisses entwickelt. Es ist neben dem kommunikativen Gedächtnis Teil des kollektiven Gedächtnisses, das die Gedächtnisleistung einer Gruppe von Menschen beschreibt. Die Kulturwissenschaftlerin Astrid Erll fasst die Theorien des Assman'schen Konzeptes in einem Handbuch zusammen:

- Das *kommunikative Gedächtnis* entsteht durch Alltagsinteraktion, hat die Geschichtserfahrungen der Zeitgenossen zum Inhalt und bezieht sich daher immer nur auf einen begrenzten, „mitwandernden“ Zeithorizont von ca. 80 bis 100 Jahren. Die Inhalte des kommunikativen Gedächtnisses sind veränderlich und erfahren keine feste Bedeutungszuschreibung. Jeder gilt hier als gleich kompetent, die gemeinsame Vergangenheit zu erinnern und zu deuten. Das kommunikative Gedächtnis gehört laut Jan Assmann zum Gegenstandsbereich der Oral History. Es dient Jan und Aleida Assmann als Oppositionsbegriff und Abgrenzungsfolie zum kulturellen Gedächtnis, welches den eigentlichen Fokus ihrer Forschung darstellt.
- Bei dem *kulturellen Gedächtnis* handelt es sich hingegen um eine an feste Objektivierungen gebundene, hochgradig gestiftete und zeremonialisierte, v. a. in der kulturellen Zeitdimension des Festes vergegenwärtigte Erinnerung. Das kulturelle Gedächtnis transportiert einen festen Bestand an Inhalten und Sinnstiftungen, zu deren Kontinuierung und Interpretation Spezialisten ausgebildet werden (z.B. Priester, Schamanen oder Archivare). Sein Gegenstand sind mythische, als die Gemeinschaft fundierend interpretierte Ereignisse einer fernen Vergangenheit (wie etwa der Auszug aus Ägypten oder der Kampf um Troja). Zwischen der im Rahmen des kommunikativen und der im Rahmen des kulturellen Gedächtnisses erinnerten Zeit klafft also eine Lücke – oder in den Worten des Ethnologen Jan Vansina: ein mitwanderndes floating gap¹.

¹ **floating gap:** fließende Lücke

In dem 1988 erschienenen Aufsatz „Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität“ prägt Jan Assmann den Begriff „kultu-

30 turelles Gedächtnis“ und definiert ihn wie folgt:
 „Unter dem Begriff kulturelles Gedächtnis fassen wir den jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümlichen Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, -Bildern und -Riten zusammen, in deren ‚Pfleger‘ sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt, 35 ein kollektiv geteiltes Wissen vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) über die Vergangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewusstsein von Einheit und Eigenart stützt.“

Astrid Erll, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung, Stuttgart 2011, S. 30f.

1. Geben Sie das Konzept des kommunikativen und kulturellen Gedächtnisses wieder.

2. Als Jan Assmann 1988 seine Theorie veröffentlichte, „traf er einen erinnerungspolitischen Nerv der Zeit“, so die Historikerin Ulrike Jureit. Denn „welche spezifische Bedeutung hat es für eine Nachfolgesellschaft, wenn ihre jüngste Geschichte [...] einen Verbrechenskomplex einschließt, der als menscheitsgeschichtlich einzigartiger Zivilisationsbruch dimensioniert wird?“ Ordnen Sie das Konzept des kollektiven Gedächtnisses in den „Erinnerungs- und Forschungsboom“ zum Holocaust ein und beurteilen Sie seine Bedeutung für die Herstellung einer deutschen Identität.

M3 Gegenüberstellung von kommunikativem und kulturellem Gedächtnis

	Kollektives Gedächtnis	
	<ul style="list-style-type: none"> - erzeugt und reproduziert ausgewählte identitätsstiftende und gemeinschaftsbildende Erinnerungen einer Gruppe - schafft Mythen und Legenden mit Überzeugungskraft für spätere Zeiten - bleibt bestehen, bis etwas Neues an seine Stelle tritt - ist stets auf einen bestimmten Personenkreis begrenzt (Familie, Stamm, Nation, Klasse, Religion, Schicksalsgemeinschaft etc.) 	
	<i>kommunikatives Gedächtnis</i>	<i>kulturelles Gedächtnis</i>
<i>Inhalt</i>	alltagsnah, Geschichtserfahrungen im Rahmen individueller Biografien	alltagsfern, mythische Urgeschichte
<i>Formen</i>	informell, wenig geformt, naturwüchsig, entstehend durch Interaktion, Alltag	gestiftet, hoher Grad an Geformtheit, zeremonielle Kommunikation, Fest
<i>Medien der Kommunikation</i>	mündliche Erzählung, Erfahrungen und Hörensagen	Schriften, Objekte, Feiertage, Denkmäler, Musik, Sammlungen und Museen, Rituale/Inszenierung in Wort, Bild, Tanz usw.
<i>Reichweite</i>	reicht etwa 80 Jahre zurück	reicht weit in die Vergangenheit zurück
<i>Dauer</i>	mitwandernder Zeithorizont von 3 - 4 Generationen, Gedächtnis stirbt mit seinen Trägern, danach setzt „strukturelle Amnesie“ ein	absolute Vergangenheit einer mythischen Urzeit, lebt als kultureller Besitz der Gemeinschaft weiter
<i>Träger</i>	unspezifisch, Zeitzeugen einer Erinnerungsgemeinschaft, gebunden an die drei gemeinsam lebenden Generationen	spezialisierte Traditionsträger, nicht an Zeitzeugen gebunden, benötigt „Expertenwissen“ (Lehrer, Priester, Schamanen, Künstler etc.)
<i>Erschließung</i>	Methode der „oral history“	traditionelle historische Quellenarbeit

Erstellt auf der Grundlage von: Jan Assmann, Das kulturelle Gedächtnis. Schrift Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München 1999, S. 56

1. Charakterisieren Sie die Theorien des kommunikativen und kulturellen Gedächtnisses anhand von Beispielen.

2. Nehmen Sie Stellung zu der Frage, welches dieser beiden Gedächtnisse – das kommunikative oder das kulturelle – im Leben jedes Einzelnen mehr Bedeutung besitzt.

Integration! Integration?

Integration! ■ Eine Forderung, die ständig erhoben wird. Viele erwarten von Migranten, dass sie sich eigenständig und einseitig an Inländer und deren Verhalten anpassen. Andere argumentieren, dass Integration kein einseitiger Prozess ist, sondern dass sie ohne Unterstützung und Akzeptanz von Inländern kaum möglich ist.

Seit 1954 sind rund 36 Millionen Ausländer und Deutsche – etwa aus Russland oder Siebenbürgen (Rumänien) – in die Bundesrepublik gezogen (► M): Immigration ist daher kein Phänomen des 21. Jahrhunderts, sondern es gab sie schon in den frühen Jahren der Bundesrepublik wie auch in der DDR. Kein Wunder, dass 19 Prozent der deutschen Bevölkerung inzwischen einen Migrationshintergrund haben; zu ihnen zählen nicht nur Boateng oder Özil.

Oft wird ignoriert, dass Einwanderung nach Deutschland schon eine langandauernde und erfolgreiche Geschichte hat und die Integration von Immigranten besser gelungen ist, als es in der öffentlichen Diskussion wahrgenommen wird. Es gibt Millionen von Beispielen geglückter Integration, von Beziehungen von „alten“ zu „neuen“ Deutschen, denn auch Einwanderer können schließlich Deutsche werden.

Daher ein Vorschlag für das Semesterthema „Vergangenheit und Gegenwart – Lernen aus der Geschichte?“. Suchen Sie Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner, die nach Deutschland eingewandert sind, und fragen Sie sie nach deren Einschätzungen und Erfahrungen zur Integration in Deutschland. Sie können z.B. das Besitzerpaar der Pizzeria um die Ecke, die Eltern von Mitschülerinnen und Mitschülern oder die Nachbarn im Stockwerk oben links im gemeinschaftlichen Haus oder Gebäude fragen. Viele geben mit Sicherheit gern Auskunft.

Frageimpulse:

- Wenn Sie das Wort „Heimat“ hören, welche Bilder entstehen dann vor Ihren Augen?
- Erzählen Sie von Ihren ersten Wochen in Deutschland.
- Erzählen Sie von Ihren Gründen, nach Deutschland zu ziehen.
- Fühlen Sie sich heute insgesamt in Deutschland wohl?
- Haben Sie jemals Ihre Entscheidung, nach Deutschland zu ziehen, infrage gestellt?
- Wenn Sie die Wahl hätten, würden Sie wieder in Ihr Herkunftsland zurückgehen und ein neues Leben anfangen?
- Fallen Ihnen Hindernisse ein, die Ihr Leben in Deutschland beeinträchtigt haben und noch beeinträchtigen?
- Haben Sie Wünsche an das Einwanderungsland Deutschland?
- Haben Sie Feindlichkeit gegenüber Einwanderern zu spüren bekommen?
- Welche Tipps würden Sie einem Menschen, der gerade als Fremder nach Deutschland gekommen ist, für sein Leben hier geben?

Interviews können gut zu zweit gemacht werden und wenn sich jedes Interviewerpaar jeweils zwei Gespräche vornimmt, sind in einer Klasse schnell 25 bis 30 Befragungen arbeitsteilig vorhanden. Sie können dann im Unterricht gemeinschaftlich ausgewertet werden. Am Ende werden dann Faktoren für eine erfolgreiche Integration herausgefiltert und festgehalten: Das ist Lernen aus der Geschichte.

Um Personen auch zielführend zu interviewen, bedarf es einer guten Vorbereitung auf das Gespräch. Aber der Aufwand lohnt. Dazu soll der folgende Methoden-Baustein „Zeitzeugen befragen“ und eine Beispielgeschichte dienen.

Literaturtipps:

- György Dalos, *Geschichte der Russlanddeutschen. Von Katharina der Großen bis zur Gegenwart*, München 2014
- Urmila Goel, Jose Punnamparambil und Nisa Punnamparambil-Wolf, InderKinder. *Über das Aufwachsen und Leben in Deutschland*, Heidelberg 2012

Internettipp:

Für ein Kurzdossier zum Thema *Integration im Einwanderungsland Deutschland* siehe Code 32021-01

M Russlanddeutsche: angekommen

In einem Zeitungsartikel analysiert Viktoria Morasch, die 1990 aus Kasachstan nach Deutschland gekommen ist, wie die Integration der Russlanddeutschen gelingen konnte:

Wir kamen aus der Steppe [...] aus Karaganda in Kasachstan. Dort hatten wir alles verkauft und verschenkt, die Bücher, das Hochzeitskleid meiner Mutter, die Datscha. Es war der Sommer 1990, und wir wollten weg.

5 Ich war zwei Jahre alt. [...] Heute, 25 Jahre später, werden wir als Teil einer gelungenen Integration gesehen, als Erfolgsgeschichte. [...] Heute sagen die Statistiken: Wir Russlanddeutschen sind nicht häufiger arbeitslos als die anderen Deutschen und auch nicht viel öfter kriminell. Der größte
10 Schlagstar des Landes ist eine mit altertümlichem Namen, wie nur wir sie haben [...]: Helene. [...] Meine Großeltern sprachen fließend Deutsch, einen altertümlichen Dialekt, aber immerhin. Meine Eltern verstanden vieles, konnten sich aber nicht ausdrücken. Meine Brüder und ich sprachen nur Russisch. [...] Über Russlanddeutsche gab es vor allem Negatives zu lesen: *Andere Werte, andere Denkweisen* (FAZ), *Das Kreuz mit den Aussiedlern* (Spiegel), *Viele Aussiedler halten Gewalt für normal* (Frankfurter Rundschau). *Die Brutalowelle rollt!* (Focus). [...]

20 Alex sagt: Ich bin angekommen, als ich keine Angst mehr vor den Montagen hatte. Montags setzte sich die Klasse in einen Kreis, und die Lehrerin fragte: Na, was habt ihr am Wochenende gemacht? Alex hoffte immer, er würde nicht drankommen. Irgendwann verstand er die Antworten der anderen,
25 dann lernte er sie auswendig. Dann, an einem Montag, sagte er, als die Lehrerin ihn fragte: Fahrradfahren. Das stimmte nicht, er hatte gar kein Fahrrad. Aber er war beruhigt und wusste, zur Not sagt er jeden Montag dieses eine Wort: Fahrradfahren.

30 Juri sagt: Das läuft ja eher schleichend. Vielleicht war es der Moment, als ich in der vierten Klasse immer nach vorne geholt wurde, um Gedichte aufzusagen, weil mein Hochdeutsch das beste war. Ich hatte das aus dem Fernsehen ...

Um zu erklären, woher sie ihre Kraft nahm, sagt meine Mutter Dinge, die vielleicht jede gute Mutter dieser Welt sagen würde: „Ich dachte, je mehr ich mich anpasse, desto weniger müsst ihr euch schämen, desto schneller fühlt ihr euch zu Hause.“ [...] Es ist die Urfrage der Integration: Wie viel Anpassung ist nötig, wie viel ist schädlich? [...] Und ich erinnere
40 mich an Familienfeste in unserem Garten, bei denen meine Mutter von Grüppchen zu Grüppchen ging und alle bat, nicht so laut zu reden, die Nachbarn sollten unser Russisch nicht



▲ Die Autorin Viktoria Morasch mit ihren Eltern.

Foto von Michael Herdlein von 2016.

hören. War dieses Versteckspiel der Preis für unsere Integration? Ist es das, was die deutsche Gesellschaft verlangt? Vielleicht ist auch alles nur eine Frage der Zeit. Migrationsforscher sagen, echte Integration gelingt erst in der zweiten
45 Generation. Die Zeit, so ein banaler Faktor. [...] Meine Mutter sagt: „Gerade weil so schlecht über uns geredet wurde, wollten wir beweisen, dass wir was können, dass wir tüchtige Menschen sind.“ Und sie durften sich beweisen.
50 [...] Das andere Viertel der Russlanddeutschen ist eine Hochhaussiedlung. Hier leben die sozial Schwächeren, die später kamen. [...] Sie hatten es aus anderen Gründen schwer. Weil sie in einer Zeit kamen, in der die Arbeitslosigkeit relativ hoch war und die Integrationshilfen stark gekürzt wurden. Auch
55 wir haben ein paar Jahre in einem dieser Hochhäuser gelebt, bevor meine Eltern ihr Haus bauten. Am Stadtrand, weit weg von allen. Auf diese beiden Viertel verteilen sich die meisten Russlanddeutschen, man könnte auch sagen, sie schotten sich ab. Aber das wäre zu negativ. Abschotten bedeutet ja
60 nicht nur „Ghetto“, abschotten bedeutet auch Zusammenhalt. Und der ist besonders wichtig, wenn man gerade irgendwo ankommt, wo man fremd ist. Menschen wollen mit Menschen zusammenleben, die so sind wie sie selbst.

Zitiert nach: Viktoria Morasch, Russlanddeutsche. Angekommen, in: Die Zeit, Nr. 16 vom 7. April 2016 (www.zeit.de/2016/16/russlanddeutsche-kasachstan-integration-sovjetunion-aussiedler, Zugriff vom 10.07.2016)

1. Listen Sie in einer Tabelle die Integrationsprobleme der Familie Morasch auf.
 2. Begründen Sie, welche Faktoren zu einer gelungenen Integration geführt haben.
 3. Formulieren Sie im Anschluss mögliche Nachfragen für das Interview.
- +

Zeitzeugen- gespräche als erinnerte Geschichte

In Zeitzeugengesprächen erzählen Menschen über vergangene Zeiten und Ereignisse, die sie selbst erlebt haben. Deren Darstellungen können weder Objektivität noch Repräsentativität für sich beanspruchen. Zeitzeugen berichten nicht über die historische Wirklichkeit, sondern geben lediglich ihre momentanen Erinnerungen und eine bestimmte Sicht auf die Vergangenheit wieder. Dennoch bieten Zeitzeugengespräche die Möglichkeit, von persönlichen Hoffnungen, Enttäuschungen und Einstellungen zu erfahren. Alltags- und sozialgeschichtliche Aspekte können stärker in den Blick genommen werden.

Zeitzeugen befragen

Interviewer und Zeitzeugen sollten gemeinsam dazu beitragen, die Ereignisse der Vergangenheit zu rekonstruieren und einseitige Monologe zu vermeiden. Fragen und Nachfragen können dem Interviewpartner helfen, sich an Details zu erinnern und Sichtweisen kritisch zu hinterfragen. Immer ist zu berücksichtigen, dass sich die Erinnerung von Menschen an Vergangenes im Lauf der Jahre ändert. So können beispielsweise in der Zwischenzeit gemachte Erfahrungen Menschen dazu veranlassen, Erlebnisse in der Vergangenheit anders einzuordnen und zu bewerten. Möglicherweise scheuen Zeitzeugen auch davor zurück, damalige Einstellungen oder Persönliches preiszugeben.

Aus diesen Gründen ist es unerlässlich, bei einem Gespräch mit Zeitzeugen Verhaltensmaßregeln zu beachten. In allen Phasen ist die Würde des Gesprächspartners zu achten.

Vorbereitung

- Zu welchem Thema soll ein Zeitzeugengespräch stattfinden?
- Rechtzeitige, persönliche Kontaktaufnahme mit dem / den Zeitzeugen
- Absprache mit dem / den Zeitzeugen: Termin; Kosten; Informieren des Zeitzeugen über Anzahl der Schüler, deren Alter und das Unterrichtsthema; Einholen von biografischen Informationen über den Zeitzeugen; Abklären, worüber der Zeitzeuge (nicht) sprechen will. Wie darf das Gespräch festgehalten werden (am günstigsten ist die Aufzeichnung mit einer Kamera, gefolgt von einer Aufnahme mit Diktiergerät oder schriftlichen Notizen)? Ist eine Veröffentlichung der Aufzeichnungen gestattet?
- Bei mehreren Zeitzeugen: Sollen sie gemeinsam oder getrennt voneinander auftreten? Welche Fragen sollten allen oder mehreren Interviewpartnern gestellt werden?
- Erarbeitung eines Fragenkatalogs

Durchführung

- Konzentriertes und sorgfältiges Festhalten des Gesprächs in Form von Stichpunkten und Zitaten. Dabei ist zu kontrollieren:
Hält sich der Zeitzeuge an die vereinbarten Themen? Wie ist die Körpersprache des Zeitzeugen (Mimik, Gestik, Modulation der Stimme etc.), verändert sie sich während des Gesprächs? Wo widerspricht sich der Gesprächspartner? Was entspricht nicht dem im Unterricht Gelernten?
- Vorsichtiges und höfliches Nachfragen bei Widersprüchen
- Einhalten des Zeitrahmens

Nachbereitung

- Anhören / Ansehen der Aufzeichnungen des Gesprächs
- Gemeinsame Aussprache über den Inhalt des Gesprächs und über das Auftreten des Zeitzeugen; Abgleichen mit den Erwartungen vor dem Gespräch
- Einbetten der Aussagen des Zeitzeugen in den historischen Kontext; Festhalten von Gemeinsamkeiten, Ergänzungen und Widersprüchen zum Unterrichtsstoff
- Präsentation der Ergebnisse, z. B. als Zeitungsartikel oder Ausstellung

„Aufgewachsen in der DDR“

Beispiel 1

Martina F. hat vor dem Zeitzeugengespräch folgende Angaben zu ihrem Lebenslauf gemacht:

Martina F. wurde 1965 in Magdeburg geboren. Durch ihre Eltern, beide Mitglieder der SED, wurde Martina F. im Sinne der Staatsideologie erzogen. Da beide Elternteile berufstätig waren (Vater Ingenieur, Mutter Busfahrerin), kam sie schon im Alter von einem Jahr in eine Kinderkrippe.

In der Schule war Martina F. wie viele ihrer Klassenkameraden Mitglied in der *Freien Deutschen Jugend* (FDJ), nachdem sie zuvor schon zu den *Jungen Pionieren* gehört hatte. An den gemeinsamen offiziellen Maidemonstrationen nahm sie gerne teil, zog dafür ihre blaue FDJ-Bluse an, die sie heute noch besitzt. Die Ferienlager nutzte sie als gute Gelegenheit, mit den Freundinnen die Ferien zu verbringen. Bei ihrer Jugendweihe gelobte sie, „für ein glückliches Leben des ganzen deutschen Volkes zu arbeiten und zu kämpfen“ und ihre „ganze Kraft für die große und edle Sache des Sozialismus einzusetzen“. Darüber hinaus war es für sie selbstverständlich, in der 8. Klasse in die *Gesellschaft für deutsch-sowjetische Freundschaft* (DSF) einzutreten.

In ihrer Freizeit hörte Martina F. gerne Rockmusik von verschiedenen Gruppen aus der DDR, wie zum Beispiel die „Puhdys“, und sah das Jugendfernsehen der DDR. Sie war davon überzeugt, im Westen herrsche der „Klassenfeind“, und lehnte das dortige System kategorisch ab. Ihren Urlaub verbrachte sie an der Ostsee oder am Plattensee in Ungarn.

Martina F. studierte Geschichte und Russisch in Berlin und auch für zwei Semester in Moskau. Ihr Ziel war es, als Lehrerin den Schülerinnen und Schülern die Ideen des Sozialismus nahe zu bringen.

Die wachsende Unzufriedenheit der Bevölkerung in den 1980er-Jahren registrierte Martina F. kaum, zu sehr war sie mit ihrem Studium beschäftigt. Von der Maueröffnung und der anschließenden Wiedervereinigung wurde sie regelrecht überrascht. Sie kann heute noch nicht richtig nachvollziehen, warum die DDR so rasch verschwand. Die Umstellung auf die neuen politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen fiel ihr schwer. Heute arbeitet Martina F. als Lehrerin an einer Regelschule in Thüringen.

Möglicher Fragenkatalog:

- Welche Pflichten und Möglichkeiten hatten Mitglieder der Jungen Pioniere und der Freien Deutschen Jugend? Welche Verhaltensmaßregeln galten, wie viel Zeit haben Sie pro Woche für Aktivitäten aufgewendet?
- Welche Bedeutung hatte für Sie die Jugendweihe?
- Wurde in Ihrer Familie über Politik gesprochen? Waren diese Gespräche auch kontrovers? Wenn ja, um welche Themen ging es dabei?
- Hatten Sie jemals das Bedürfnis, in die Bundesrepublik oder ein anderes westliches Land zu reisen? Wie haben Sie es beurteilt, dass den meisten Bürgerinnen und Bürgern der DDR diese Möglichkeit nicht offenstand?
- Welches Bild von der Bundesrepublik und den anderen westlichen Ländern hatten Sie? Wie sind Sie zu diesen Vorstellungen gelangt? Hat sich Ihr Bild gewandelt?
- Welche Veränderungen in der Stimmung der Bevölkerung vor der Maueröffnung haben Sie registriert?
- Welche Einstellung besaßen Sie gegenüber Mitschülern und anderen Mitbürgern, die eine kritische Haltung gegenüber der Staatsdoktrin oder gegenüber den Verhältnissen in der DDR hatten? Gab es auch kritische Äußerungen von Kommilitonen? Wie haben Sie das Verhalten von staatsstreuen gegenüber regimekritischen Mitbürgern erlebt?
- Empfanden Sie einen Unterschied zwischen dem offiziellen Bild vom Leben in der DDR und der gesellschaftlichen Wirklichkeit? Wenn ja, welche Lebensbereiche betraf dies?
- Wie beurteilen Sie heute die Staatsdoktrin und das Leben in der DDR?

Beispiel 2

Bernd K. hat vor dem Zeitzeugengespräch folgende Angaben zu seinem Lebenslauf gemacht:

Bernd K. wurde 1962 in Dresden geboren. Er selbst wie auch seine Eltern waren schon immer sehr stark in der evangelischen Kirche engagiert, sein Vater war Pfarrer in einer kleinen Gemeinde bei Dresden, seine Mutter Bibliothekarin. Die Eltern standen der SED ablehnend gegenüber und diskutierten politische Fragen häufig mit ihren Kindern und mit regimekritischen
5 Freunden in der Gemeinde.

Bernd K. trat – wie zwei seiner Mitschüler auch – weder den *Jungen Pionieren* noch der *Freien Deutschen Jugend* bei. Den meisten Mitschülern war dies egal, aber von den Lehrern, die staatsreu waren, wurde er deswegen respektlos behandelt. Die Jugendweihe lehnte er ab. Stattdessen nahm er an der Konfirmation teil.

10 In seiner Freizeit arbeitete Bernd K. zunächst in einer kleinen Gruppe für den Umweltschutz in Dresden. Dort versuchte man, die Verschmutzung von Wasser und Luft zu messen und zu dokumentieren, doch das war schwierig, weil solche Ergebnisse nicht an die Öffentlichkeit gelangen sollten. Später beteiligte er sich aktiv bei der entstehenden Friedensbewegung. Schon 1982 nahm er am Friedensforum in der Dresdner Kreuzkirche teil.

15 Aufgrund seiner staatsfernen Einstellung durfte Bernd K. nicht das Abitur machen. Deswegen musste er seinen Wunsch, Chemie zu studieren, aufgeben. Den Dienst in der *Nationalen Volksarmee* verweigerte er; während seines Ersatzdienstes als „Bausoldat“ kam es vor, dass er schikaniert wurde. Anschließend absolvierte er eine Lehre als Mechaniker.

Ab 1989 beteiligte sich Bernd K. an den Demonstrationen, die auch für die DDR wie in der
20 Sowjetunion unter Michail Gorbatschow Transparenz und einen Umbau des sozialistischen Wirtschafts- und Gesellschaftssystems forderten. Wie viele andere trat er für eine friedliche Reform der DDR, für einen „Sozialismus mit menschlichem Antlitz“ ein, und beteiligte sich an den Montagsdemonstrationen in Leipzig. Sofort nach der Maueröffnung begab er sich zu entfernten Verwandten nach Bayern, wo er freundlich aufgenommen wurde.

25 Einige Jahre nach der Wiedervereinigung konnte Bernd K. seine umfangreiche Stasi-Akte einsehen. Dabei musste er feststellen, dass ihn nicht nur Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch Mitschülerinnen und Mitschüler und sogar Mitglieder seiner Umweltschutzgruppe für das Ministerium für Staatssicherheit bespitzelt hatten. Bei einigen hatte er bereits Verdacht gehegt, bei anderen kam die Enttarnung völlig überraschend. Heute arbeitet Bernd K. in einer
30 Werkstatt in Bamberg.

Möglicher Fragenkatalog:

- Was waren die Gründe für Ihr unangepasstes Verhalten in der DDR? Haben Sie jemals daran gedacht, es aufzugeben?
- Wie wurden Sie in der Schule von Lehrern und Mitschülern behandelt? Wie äußerte sich deren ablehnende Haltung oder Respektlosigkeit?
- Welches Bild von der Bundesrepublik und den anderen westlichen Ländern hatten Sie? Wie haben Sie Ihre Vorstellungen gewonnen? Hat sich Ihr Bild gewandelt?
- Welche Einstellung hatten Sie gegenüber Mitschülern und anderen Mitbürgern, die eine staatsreue Haltung einnahmen?
- Wie haben Sie Ihre Zeit als „Bausoldat“ erlebt?
- Haben Sie je daran gedacht, aus der DDR zu fliehen? Wenn ja, was hat Sie von Ihrem Vorhaben abgebracht?
- Was wussten Sie von Aktivitäten des Staatssicherheitsdienstes im Allgemeinen oder Sie persönlich betreffend? Welche Informationen haben Sie in Ihrer Stasi-Akte gefunden?
- Haben Sie nach der Einsicht in Ihre Stasi-Akten das Gespräch mit denjenigen gesucht, die Sie als Inoffizielle Mitarbeiter bespitzelt haben? Welche Gründe hatten Sie für Ihre Entscheidung? Was empfinden Sie heute gegenüber diesen Menschen?

Wie aktuell ist das Mittelalter?

Historische Spielfilme legen für ihre Handlung historische Personen, Ereignisse oder Epochen zugrunde. Wie andere Spielfilme auch gehorchen sie den Regeln der Filmdramaturgie. Sie haben immer das Ziel, den Zuschauer zu unterhalten und Spannung zu erzeugen.

Im Gegensatz dazu erheben historische Dokumentationen nicht in erster Linie den Anspruch zu unterhalten. Sie wollen vielmehr den Zuschauern Wissen über die Vergangenheit vermitteln. Sie verwenden historische Quellen und versuchen, die Zusammenhänge herzustellen.

Historische Spielfilme beurteilen

Manche Spielfilme verwenden Historisches nur als Kulisse für ihre Erzählungen und berücksichtigen die historische Wahrheit nur wenig. Andere versuchen, die Geschichte mit filmischen Mitteln auf der Grundlage von Quellen möglichst exakt zu rekonstruieren. Bei Spielfilmen über historische Persönlichkeiten, den sogenannten „Biopics“, bilden die gesicherten biografischen Erkenntnisse die Basis für den Film. Lücken in der Überlieferung werden in der Regel frei ergänzt, Dialoge oder Situationen erfunden, um durch die zusammenhängende Handlung die Person näher zu charakterisieren.

Als Informationsquelle für reale Ereignisse sind deshalb historische Spielfilme niemals uneingeschränkt zu nutzen. Die folgenden Hinweise ermöglichen die Analyse von historischen Spielfilmen wie dem gewählten Beispiel: „Ritter aus Leidenschaft“.

Formale Kennzeichen

- Wer hat den Film in Auftrag gegeben und produziert?
- Wo wurde der Film gezeigt?

Inhalt

- Was ist das Thema des Films?
- Welche Ereignisse und Personen werden dargestellt?
- Welche filmsprachlichen Mittel werden verwendet?

Historischer Hintergrund

- Welche Fakten über das thematisierte historische Geschehen lassen sich ermitteln?
- Wo stimmen historische Tatsachen und Film nicht überein?
- Wo fügt der Film den historischen Ereignissen etwas hinzu?
- Bei Spielfilmen, die sich nicht auf konkrete historische Personen und Ereignisse beziehen: Erfasst die Darstellung des vergangenen Geschehens das Wesentliche?

Intention und Wirkung

- Welches Bild von der dargestellten Zeit und von den Personen wird vermittelt?
- Welche Zielgruppen will der Film erreichen?
- Welche Denkanstöße vermittelt der Film?
- Welche Bedeutung hat die Musik?

Bewertung und Fazit

- Wie werden die historischen Ereignisse filmisch umgesetzt? Sind Tendenzen erkennbar?
- Wo müssten andere Informationen ergänzt werden? Wo müsste korrigiert werden?
- Welche Rezensionen zu dem Film gibt es?

Historische Spielfilme beurteilen

Mittelalter: In der europäischen Geschichte die Zeitspanne zwischen Antike und Früher Neuzeit: etwa 500 bis 1500. Die mittelalterliche Kultur entwickelte sich auf den Grundlagen der Antike, germanischer Traditionen und des Christentums. Kennzeichen des Hochmittelalters sind die zahlreichen Stadtgründungen und die Herrschaft der Könige und römisch-deutschen Kaiser.



▲ Szene mit Graf Adhemar von Anjou aus dem Film „Ritter aus Leidenschaft“.

Allgemeine Hinweise zur Filmanalyse

Struktureinheiten von Filmen

Die beiden wichtigsten filmischen Einheiten (Abschnitte) sind:

1. *Einstellung (shot)*: Bei ihr handelt es sich um die kleinste Einheit des Films. Sie umfasst den Zeitraum von der Aufblende bis zur Abblende der Kamera. Meist ist sie nur wenige Sekunden lang, sie kann aber auch einige Minuten dauern.
2. *Sequenz*: Sie besteht meist aus mehreren Einstellungen und bildet eine inhaltlich zusammenhängende Einheit des Films.

Kameraperspektiven

Unterschieden werden muss zwischen „Vogelperspektive“ (Kamera von oben), „Froschperspektive“ (Kamera von unten) oder „Normalsicht“ (Kamera auf Augenhöhe).

Mit der „Froschperspektive“ können Personen erhöht und bedrohlich dargestellt werden, die Vogelperspektive lässt die Zuschauer auf Personen herabblicken und vermindert sie in der Bedeutung.

Einstellungsgrößen

Je nach dem, was ins Bild gerückt ist, spricht man von „Panoramaeinstellung“/„Supertotale“ (Landschaft, bei der Menschen nur klein zu erkennen sind), „Totale“ (Personen werden in ihrer Umgebung gezeigt), „Naher Einstellung“ (Personen vom Kopf bis zur Körpermitte), „Großaufnahme“ (Kopf und Teile der Schultern) oder „Detail“. Die Übergänge zwischen den Einstellungsgrößen sind dabei fließend.

Die Totale ordnet eine Person in ihr Umfeld ein, lässt sie unter Umständen verloren und „einsam“ wirken, Großaufnahmen erhöhen die Bedeutung einer Person, betonen ihre Individualität.

Sequenz	Dauer (in min.)	Zahl der Einstellungen	Besonderheiten
S 2	0:00:00 bis 0:02:10	Ein Ritter lehnt am Baum. Seine drei Untergebenen William, Roland und Wat diskutieren, dass er den Wettkampf fast gewonnen hat. Sie stellen fest, dass der Ritter verstorben ist. Während Wat verzweifelt auf die Rüstung eintritt, weil alle seit drei Tagen nichts mehr gegessen haben, kommt ein Offizieller vom Turnierplatz geritten, um den Ritter zu einer Rückkehr auf den Platz aufzufordern. William teilt diesem mit, der Ritter werde gleich erscheinen. Nachdem der Turnierbedienstete weggeritten ist, bittet William die beiden anderen, ihm beim Anlegen der Rüstung zu helfen, um selbst in der Rolle des Ritters zu reiten. Roland diskutiert mit ihm, dass adliges Blut eine Teilnahmevoraussetzung darstellt, aber William ist fest entschlossen, obwohl er nur Sohn eines Dachdeckers ist.	Nur Umgebungsgeräusche (summende Fliegen etc.), keine Musik

Hell-Dunkel-Kontraste/Farben

Ein weiteres Gestaltungsmittel sind Farben. Sie haben auf den Betrachter unterschiedliche Wirkungen. So gelten blaue Farben in der Regel als kalt, rote und braune Töne hingegen als warm und emotional.

Das *Sequenzprotokoll* ist der Ausgangspunkt für jede Filmanalyse. In ihm werden die Dauer der einzelnen Abschnitte und Besonderheiten in der Filmsprache notiert.

Unter Besonderheiten können u.a. aufgeführt werden:
Wo gibt es auffällige Großaufnahmen und Kamerapositionen?
Wie bewegt sich die Kamera?
Wie ist das Verhältnis von kurzen und langen Einstellungen?
Wo gibt es auffällige „Schnittstellen“?

Welche Wirkung erzielen Geräusche bzw. Musik?
Wie sind die Dialoge ausgestaltet?
Wie spricht die Gedankenstimme?
Wie umfangreich ist der Kommentar?
Was sind die Kernsätze?

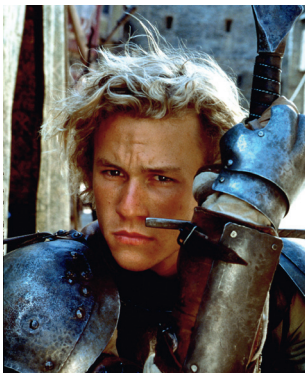
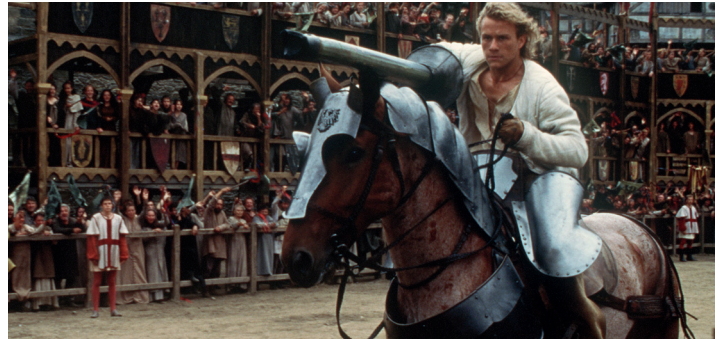
Inhalt

Der junge Dachdecker William Thatcher träumt davon, ein Ritter zu werden, dient aber zunächst als Knappe. Bei einem Wettkampf stirbt sein Dienstherr; William beschließt, an seiner Stelle den Wettkampf zu beenden. Das gelingt erfolgreich, wodurch er die beiden anderen Bediensteten des Knappen überzeugen kann, weiterhin Turniere mit ihm zu reiten. Die Zulassung gelingt ihm aber erst dank der Hilfe des mittellosen Dichters Geoffrey Chaucer, der Adelsbriefe fälscht und als Herold fungiert. In Rouen begegnet er Lady Jocelyn und verliebt sich in sie, aber auch Graf Adhemar macht ihr den Hof. Zugleich ist der Kronprinz von England unter falschem Namen vor Ort, gegen den niemand sich zu kämpfen traut – außer William. Nach einigen Verwicklungen kommt es in London zu einem finalen Kampf, an dem William nicht teilnehmen darf, weil Graf Adhemar seine wahre Herkunft ermittelt und veröffentlicht. Obwohl er vorgewarnt wird, weigert sich William zu fliehen, weil Ritter das nicht täten. Beeindruckt befreit ihn der englische Kronprinz und teilt öffentlich mit, seine Historiker hätten herausgefunden, dass William aus einem alten Adelsgeschlecht stamme. Nunmehr zum Ritter geschlagen, gewinnt William das Londoner Turnier und kann Lady Jocelyn für sich gewinnen.

Beispielsequenzen

Handlung: William reitet als Ritter „Sir Ulrich von Liechtenstein“ einen Tjost, ein Lanzenstechen zwischen zwei aufeinander zureitenden Gegnern mit einer Barriere in der Mitte. Jeder Kämpfer muss versuchen, seine Lanze an der Rüstung des Gegners zu zersplittern.

Bildsprache: Totale. Umfeld und Zuschauer sind sichtbar, Pferd und Reiter bilden aber das Zentrum des Bildes. Die Szene ist von einer hohen Dynamik geprägt, um den (schnellen) Kampfcharakter zu verdeutlichen. Die Perspektive der Kamera entspricht der des reitenden Gegners, um die Zweikampfsituation weiter zu betonen.



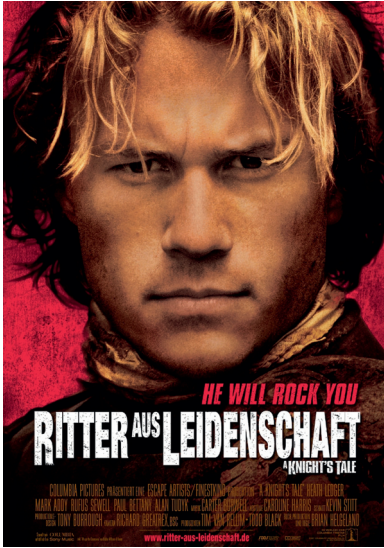
Handlung: William lehnt erschöpft in seiner Rüstung auf dem Schwert, von dem ein Knauf sichtbar ist. Um seine Siegchancen zu erhöhen und mehr Geld gewinnen zu können, ist er neben dem Tjost auch noch im Schwertkampf angetreten, was eine hohe körperliche Belastung mit sich bringt.

Bildsprache: Naheinstellung. Zu sehen sind nur Williams Kopf und Oberkörper, die Umgebung ist vollständig ausgeblendet. Dadurch findet einerseits eine Konzentration auf den Gesichtsausdruck und die Rüstung statt, andererseits wird durch die Armhaltung und das Schwert im Vordergrund große Entschlossenheit vermittelt, sich gegen alle Widerstände durchsetzen zu wollen.

Handlung: Edward, Kronprinz von England, gibt sich in einer Menschenmenge zu erkennen und behauptet, seine Historiker hätten herausgefunden, dass William von adliger Abstammung sei. Er schlägt diesen zum Ritter und ermöglicht es so, dass William am finalen Turnier in London teilnehmen kann.

Bildsprache: ■ Erstellen Sie den Text zur Bildsprache analog zu den obigen Beispielen.





▲ **Filmplakat von „Ritter aus Leidenschaft“.**
 Produziert wurde der Film von Columbia Pictures.
 Das Filmplakat zeigt einen entschlossenen „Ritter“ William, aber ohne Rüstung. Im Vordergrund steht also nicht die Rüstung als Symbol der Herkunft, sondern der Mensch, der das Entscheidende ist. So unterstützt auch das Plakat noch einmal die Aussagen des Films.

Formale Kennzeichen

Drehbuch und Regie des Films übernahm Brian Helgeland, der zuvor schon mehrfach für seine Drehbücher ausgezeichnet worden war. Die Handlung beruht lose auf einem mittelalterlichen Werk von Geoffrey Chaucer, den „Canterbury Geschichten“.

Historischer Hintergrund

Im späten *Mittelalter* gab es nur sehr wenige Aufstiegschancen für Nichtadlige, obwohl das althergebrachte System persönlicher Herrschaft der Adligen über ihre Untergebenen immer schwieriger durchzusetzen war. Mit dem Aufschwung der Städte erwuchs eine weitere Konkurrenz, die *Grundherrschaft* und *Lehnswesen* (siehe Kapitel 3) grundlegend infrage stellte. In dieser Situation, in der ein kommender gesellschaftlicher Umbruch spürbar schien, stellt die Geschichte von William einerseits ein unrealistisches Märchen, andererseits aber auch eine Utopie dar, wie eine bessere (im Sinne von „sozial durchlässigere“) Gesellschaft aussehen könnte. Dementsprechend ist der letzte Satz des Films auch der Ausspruch Williams (der die geänderte Gesellschaft vertritt) an den geschlagenen Graf Adhemar (als Vertreter der „alten“ Struktur): „Willkommen in der neuen Welt!“

Während der Film in der Rekonstruktion der Sozialgeschichte wie auch der historischen Ausstattung (Turnierplätze, Ausrüstung, Kleidung) sehr genau recherchiert ist, bezieht er immer wieder Elemente der Gegenwart mit ein. Historisch korrekt könnte beispielsweise sein, dass die Schmiedin ihre Waffen mit einer Signatur kennzeichnet: *Albrecht Dürer*, ein Maler, war der erste bekannte Künstler, der seine Werke am Ende des 15. Jahrhunderts konsequent mit seinem Monogramm versah und so seine Identität als Künstler auch öffentlich machte. Andererseits nutzt die Schmiedin nicht ihr Monogramm, sondern das heutige Symbol der Sportmarke „Nike“, was historisch vollkommen inkorrekt ist. Viele weitere Beispiele können im Film gefunden werden, in denen korrekte historische Darstellung durch die Gegenwartsperspektive verfremdet wird. Interessant könnte etwa auch die Untersuchung der eingesetzten Musik sein.

Intention und Wirkung

Der Film versucht, das für viele heute Lebende entfernt wirkende Mittelalter als aktuell zu vermitteln, indem bestimmte, insbesondere soziale Probleme als zeitlos dargestellt werden. Über mit moderner Filmsprache und aktueller Symbolik dargestellte Szenen bei zeitgleicher klarer historischer Verortung der Szenen im späten Mittelalter wird somit auf mehreren Ebenen eine Wirkung erzielt. Die erste Ebene des Films spielt im Mittelalter und erzählt letztendlich eine Märchenhandlung, die aber immer wieder von realistischer Schilderung der damaligen Probleme durchzogen ist. Diese wiederum sind nicht nur aktuell, sondern werden über die Inszenierung auch als modern dargestellt: Dies sind unter anderem Hungersnot, fehlende soziale Netze, Probleme einer verwitweten Frau, Selbstbestimmung und Aufstiegschancen. So wird auf einer weiteren Ebene unter dem Deckmantel der mittelalterlichen Inszenierung eine letztendlich hochpolitische und aktuelle Aussage getroffen, weil diese Probleme auch heutzutage noch existieren und gelöst werden müssen.

Bewertung und Fazit

Der Film funktioniert auf verschiedenen Ebenen: Der Zuschauer kann einer Märchenhandlung folgen, er kann durchaus auch etwas über die historische Zeit des Mittelalters lernen, aber auch zum Nachdenken über die Aktualität der dargestellten Probleme kommen. Zusammen mit der betont komödiantischen Inszenierung entsteht so einerseits ein Film, der breite Massen ansprechen möchte, andererseits aber auch durchaus vielschichtig auf unterschiedlichen Ebenen funktioniert.

1. Arbeiten Sie die Fragen von S. 24 anhand dieses Films durch.
2. Bewerten Sie, inwieweit dieser Film Sie als historischer Spielfilm überzeugt.

Geschichte – mehr als Daten und Fakten?

Die Geschichte vom Schnäuzen und der Verwendung des Taschentuchs soll anhand von Beispielen aus Europa vom Mittelalter bis in die Neuzeit verdeutlicht werden.

13. Jahrhundert

Wenn du dich schnäuzt oder hustest, dreh dich um, damit nichts auf den Tisch fällt.

(Der italienische Dichter Bonvesin da la Riva (Bonvicinus de Ripa): Cinquantacortesie da tavola [50 Höflichkeiten zu Tisch], ca.1290-1300, zitiert nach: Norbert Elias, Über den Prozeß der Zivilisation, Bd. 1, Frankfurt am Main 1979, S. 194)

15. Jahrhundert

Schnäuze nicht die Nase mit der gleichen Hand, mit der du das Fleisch hältst.

(Aus dem mehrfach aufgelegten Erziehungsbuch für Kinder eines anonymen Autors, „S'ensuivent les contenances de la table“, Ende des 15. Jh.)

16. Jahrhundert

Sich mit dem Hut oder mit dem Rock zu schnäuzen ist bäurisch, und mit dem Arm oder dem Ellenbogen machen es die Köche. Es ist nicht höflich, wenn du dich mit der Hand schnäuzt und den Auswurf hinterher an den Rock wischt. Es ist wohl, wenn du dich mit dem Fatzenetlein* schnäuzt und dich auf die Seiten wendest. Wenn du kein Fatzenetlein hast, so schnäuze dich mit zwei Fingern und wirf's auf die Erde und tritt bald mit einem Fuß darauf.

(Der Philosoph und Pädagoge Erasmus von Rotterdam, Zuchtbüchleyn Erasmi vor die jungen Knaben, Lipsia 1532, S. A IIII [ins Hochdeutsche übertragen])

18. Jahrhundert

Es ist ungezogen, sich mit der nackten Hand die Nase zu putzen und sie unter die Nase zu führen oder sich mit dem Ärmel oder Gewand zu schnäuzen. Es ist sehr konträr zum Wohlverhalten, mit zwei Fingern zu schnäuzen und dann den Dreck auf den Boden zu werfen und sich dann die Hände am Gewand zu säubern. [...] Es gibt einige, die einen Finger gegen die Nase drücken und dann lospusten, um den Nasendreck auf die Erde zu schleudern. Diese Leute wissen nicht, was Anstand ist. Man muss sich immer seines Taschentuchs bedienen und niemals mit etwas anderem, indem man dabei sein Gesicht mit dem Hut bedeckt ... Man muss auch vermeiden, beim Schnäuzen Lärm zu verbreiten. Vor dem Schnäuzen ist es unhöflich, lange an seinem Taschentuch zu ziehen.

(Der Pädagoge Jean-Baptiste De la Salle, Les Règles de la Bien-séance et de la Civilité Chrétienne, Rouen 1729, S. 23, übersetzt von Rolf Schulte)

20. Jahrhundert

Herren tragen das Taschentuch in der äußeren Brusttasche oder in einer sonstigen Rocktasche, nie dagegen in der Tasche des Beinkleides. Der Herr wählt für die äußere Brusttasche meist ein buntes Taschentuch, das zu Anzug und Krawatte abgestimmt ist. Spitzenhandtücher wirken bei Herren weibisch. Damen tragen das Taschentuch im Handtäschchen oder in einem etwa vorhandenen Täschchen des Kleides oder Mantels

* Fatzenetlein: Schnupftuch



▲ Virenschleuder.

Wie man sich beim Niesen und Schnäuzen am besten verhält, scheint auch für Karikaturisten eine wichtige Frage zu sein.

Das Taschentuch in den Ausschnitt des Kleides zu stecken, ist unfein. [...] Man darf das Taschentuch nicht auf den Tisch legen, besonders nicht während des Essens. [...] Man gebrauche das Taschentuch ohne großes Geräusch und nicht öfter als unbedingt nötig, bei Tisch und während des Gesprächs mit einer dicht gegenüber befindlichen Person möglichst überhaupt nicht. In der Kirche, bei Konzerten, im Theater usw. darf man das Taschentuch nur geräuschlos benutzen. Man ziehe das Taschentuch an einem Zipfel aus der Tasche, falte es nicht umständlich auseinander, wende sich beim Gebrauch nicht auffallend ab, schaue nach der Benutzung nicht in das Tuch, stecke es sofort wieder weg. Spürt man Niesreiz, so halte man rasch das Taschentuch vor und suche das Geräusch des Niesens mit dem Tuch zu dämpfen; dröhnendes Niesen ist sehr unfein und obendrein unhygienisch.

(Walter Bodanius, ABC des guten Benehmens für die heranwachsende Jugend, Konstanz 1957, zitiert nach: Horst-Volker Krumrey, Entwicklungsstrukturen von Verhaltensstandards, Frankfurt am Main 1984, S. 236)

21. Jahrhundert

Wer sich in einem voll besetzten Bus laut die Nase schnäuzt oder beim Niesen zur „Virenschleuder“ mutiert, erntet meist böse Blicke. Aber wie schnäuzt oder niest es sich denn höflich? Wenn die Nase zu jucken beginnt, lässt sich ein Niesen oder Schnäuzen manchmal einfach nicht vermeiden. Beachtet man dabei einige Benimmregeln, steht man „Knigge-technisch“ auf der sicheren Seite. [...] Schnäuzen Sie sich leise und diskret. Falls das nicht möglich ist, suchen Sie aus Rücksichtnahme auf andere besser die Toilette auf. Die gesündere, aber wenig sozialverträgliche Variante ist allerdings das Hochziehen. [...] Ganz oben auf der Liste der No-Gos hingegen stehen mit 81,5 Prozent „jemanden anzuniesen“, mit 80 Prozent „jemandem die Hand zu geben, in die zuvor geniest wurde“. Beim Niesen wie auch beim Schnäuzen eignen sich Papiertaschentücher am besten. Sie sollten nicht mehrmals verwendet und nach dem Gebrauch umgehend entsorgt werden. Aus hygienischen Gründen verzichtet man am besten ganz auf Stofftaschentücher.

(Zitiert nach: Der große Nies- & Schnäuz-Knigge 2016, http://vitagate.ch/de/themen_az/erkaeltung/nies_und_schnaeuz-knigge, Zugriff vom 30.05.2016)

1. Stellen Sie Veränderungen in den Quellen in Bezug auf den Umgang mit dem Körperteil Nase und mit dem Taschentuch fest.
2. Ziehen Sie Schlussfolgerungen, welche Aussagen diesen Quellen zur Entwicklung von Peinlichkeitsgefühlen von Menschen vom Mittelalter bis heute entnommen werden können.
3. Alle Quellen sind sogenannten „Benimmbüchern“ entnommen. Begründen Sie, warum es wichtig sein könnte, sich mit dem Wandel von Verhaltensregeln zu befassen.
4. Stellen Sie den Aussagewert der vorliegenden Quellen dar. Verwenden Sie hierbei den folgenden Methoden-Baustein „Schriftliche Quellen analysieren“.
5. Setzen Sie sich nun mit folgenden Fragen auseinander und versuchen Sie, Antworten zu finden: Was ist Geschichte? Warum betreiben wir Geschichte? (Die vorausgehenden Einführungsseiten können Ihnen bei den Antworten helfen.)

Schriftliche Quellen sind Texte, die in einem bestimmten geschichtlichen Zusammenhang geschrieben wurden und im Original oder als Abschrift überliefert worden sind. Dazu gehören ganz unterschiedliche Quellengattungen wie Urkunden, Gesetze, Protokolle, Flugblätter, Briefe, Reden, Lebenserinnerungen und Tagebücher sowie Akten, Zeitungsartikel, Chroniken und Annalen – kurz: alle Textquellen, aus denen Kenntnisse über die Vergangenheit gewonnen werden können.

Schriftliche Quellen als erzählte Geschichte

Schriftliche Quellen analysieren

Geschichtsschreibung ist der Versuch, die Vergangenheit zu rekonstruieren und zu interpretieren. Dabei sind wir besonders auf schriftliche Quellen angewiesen. Unterschieden werden kann bei Textquellen zwischen „Traditionsquellen“ und „Überrestquellen“: Als Tradition werden in der Geschichtswissenschaft Quellen bezeichnet, die nicht nur für Zeitgenossen, sondern bewusst für die Nachwelt geschrieben worden sind, wie vor allem Chroniken, Annalen oder (Auto-)Biografien. Zum Überrest zählen demgegenüber Quellen, die wie Urkunden, Gesetzestexte oder Policey-Ordnungen, Rechnungen, Protokolle oder Briefe für die jeweilige Gegenwart verfasst wurden.

Keine Quelle „spricht für sich“. Der Historiker muss die Vergangenheit aus den Quellen rückblickend erschließen, formale Merkmale klären, den Inhalt kritisch prüfen und in den historischen Kontext einordnen. Schriftliche Quellen können unvollständig oder gefälscht sein, Fehler oder Unwahrheiten enthalten. Darüber hinaus sind sie immer durch die Sichtweise und die Intention des Verfassers geprägt. Zu berücksichtigen ist deshalb unter anderem der zeitliche Abstand zwischen dem dargestellten Geschehen und dem Zeitpunkt der Abfassung. Die Schlüsse, die wir aus Quellen ziehen, hängen aber immer auch von unserem Vorwissen und unseren sozialen, politischen und religiösen Einstellungen ab.

Formale Kennzeichen

- Wer ist der Verfasser oder Auftraggeber?
- Welche Funktion, welchen Beruf oder welche Stellung hat er?
- Um welche Quellengattung handelt es sich (Tradition oder Überrest)?
- Wann, wo und aus welchem Anlass wurde der Text verfasst?

Textinhalt

- Was ist Gegenstand des Textes? Was wird thematisiert?
- Wie ist der Text aufgebaut? Welche Merkmale kennzeichnen ihn (Sprache, Stil)?

Historischer Kontext

- Welchen Zeitraum, welche Ereignisse oder welche Personen behandelt die Quelle?
- In welchem Bezug steht der Verfasser zu dem, was er berichtet (Handelnder, Zeitzeuge oder Geschichtsschreiber)?

Intention und Wirkung

- An wen wendet sich der Text?
- Welche Absichten verfolgen Verfasser oder Auftraggeber mit dem Text?
- Welche Wirkung sollte mit der Quelle erzielt werden?

Einordnung und Bewertung

- Wie lässt sich die Quelle in die Überlieferung einordnen und bewerten?
- Gibt es alternative oder ergänzende Quellen?

Beispiel und Analyse

Kleiderordnung: „Von unordentlicher und köstlicher Kleidung“

Überschrift des auf dem Reichstag zu Augsburg 1530 erlassenen kaiserlichen Reichsabschiedes

Einleitung der Kleidervorschriften mit Adressaten, Absicht und Zweck der Ordnung

Bestimmungen für die drei Schichten von Stadtbewohnern
Bestimmungen für einfache Bürger

Bestimmungen für Kaufleute und Gewerbetreibende

Bestimmungen für vornehme Bürger und Familien, aus denen die Stadträte kommen

Bestimmungen für die Juden

Auftrag an die zuständigen Obrigkeiten, für Einhaltung und Vollzug der Vorschriften in ihren Herrschaftsbereichen zu sorgen

Strafbestimmungen für Übertretungen unter Einschaltung kaiserlicher Instanzen

Römischer Kayserlicher Majestät Ordnung und Reformation guter Policen, im Heiligen Römischen Reich, zu Augsburg Anno 1530 auffgericht.

[...]

IX. Von unordentlicher und köstlicher Kleidung.

5 Nachdem ehrlich, ziemlich und billich, daß sich ein jeder, weiß Würden oder Herkommen der sey, nach seinem Stand, Ehren und Vermögen trage, damit in jeglichem Stand unterschiedlich Erkäntüß seyn mög, so haben Wir Uns mit Churfürsten, Fürsten und Ständen nachfolgender Ordnung der Kleidung vereiniget und verglichen, die Wir auch bey Straff und Pön, darauff gesetzt, gänzlich gehalten haben wollen. [...]

10 XI. Von Bürgern und Inwohnern in Städten.

§. 1. Item: Nachdem in Städten gemeinlich dreyerley Bürger und Inwohner sind, als gemeine Bürger und Handwercker, Kauff- und Gewerbs-Leut, und andere, so im Rath von Geschlechten, oder sonst ehrlichs Herkommens, und ihrer Zinß und Renthen sich ernehren. Darauff so setzen, ordnen und wollen Wir, daß die gemeine Bürger, Handwercker, und gemeine Krämer, kein Gold, 15 Silber, Perlin, Sammet oder Seyden, noch gestickelt, zerschnitten, oder [...] köstlich Futter tragen, sonder sich mit ziemlicher gebührlicher Tracht, auch von rauhen Futter, mit [...] Füchsen, Iltes, Lämmern, und dergleichen, begnügen lassen sollen. [...]

XII. Von Kauff- und Gewerbs-Leuten.

§. 1. Item: Sollen die Kauff- und Gewerbs-Leut in Städten kein Sammet, Damast, Atlaß oder 20 seyden Röck, Gold, Silber, Perlin, Seyden, Gold, und silberne Haarhauben tragen. Doch mögen sie Schamlotten* Röck, auch Seyden Wammes, ausserhalb Sammet und Carmesin Atlaß, unverbremt**, deßgleichen gülden Ring tragen. [...]

XIII. Bürger in Städten, so vom Rath, Geschlechten, oder sonst fürnehmes Herkommens sind, und ihrer Zinß und Renthen leben.

§. 1. [...] die sollen sich in aller massen in ihrer Kleidung erzeigen, als jetzo von Kauff- und Gewerbeleuten vermeldt worden: Doch ausgenommen, daß sie Schamlote Röck, mit drey Elen Sammet zum höchsten verbremet, deßgleichen Marderfutter und kein bessers, auch Sammeten und Seyden Wammes, ausgescheiden Carmesin, und Seyden Haarhauben, an- und aufftragen mögen. [...]

30 XXII. Von der Juden Kleidung

§. 1. Deßgleichen, daß die Juden einen gelben Ring an dem Rock oder Kappen allenthalben unverborgen, zu ihrer Erkäntnüß, öffentlich tragen.

§. 2. Und damit diese Unsere Satzung und Ordnung der übermäßigen unordentlichen Kleidung und Kleinoder, desto festiglicher gehalten und vollzogen werde, so gebieten Wir allen und 35 jeden Churfürsten, Fürsten, Prälaten, Graffen, Freyen, Herrn, Rittern, Knechten, Schuldheissen, Bürgermeistern, Richtern und Räthen, hiemit ernstlich, und wollen, daß sie für sich selber diese Unser Ordnung strenglich halten, auch gegen ihren Unterthanen festiglich vollziehen, also, wo jemand in dem übertreten und überfahren, soll ein jede Oberkeit dieselbe, bey Verlierung des Kleids oder Kleinots, so wider diß Unser Ordnung getragen, darzu einer Geldbuß, so zweyfältig als viel, als das Kleid oder Kleinod werth, der Bürgerlichen Oberkeit des Orts zu werden, straffen. Und ob einige Oberkeit in der Straff und Handhabung säumig und hinläßig erfunden 40 [...] alsdann soll Unser Fiscal gegen solcher hinläßigen Oberkeit, und auch den überfahrenden Unterthanen, auf obgemeldte Pön und Straff procediren und vollfahren.

* Kleidungsstoff aus Kamelhaar ** verbremen oder verbrämen = am Rand verzieren (meist mit Pelz)

Zitiert nach: www.uni-muenster.de/FNZ-Online/sozialeOrdnung/staendische/quellen/kleider.htm (Zugriff vom 19. 03. 2013)

Formale Kennzeichen ■ Die Kleiderordnung ist Teil einer auf dem Augsburger Reichstag 1530 von den **Reichsständen** festgelegten und von Kaiser Karl V. verkündeten Rechtsordnung (Reichsabschied), die überall im **Heiligen Römischen Reich** gelten sollte.

Textinhalt ■ Mit Abschnitt IX. des Reichsabschiedes von 1530 wird die Kleiderordnung eingeleitet. Diese legt für alle (hier nur zum Teil aufgeführten) Stände und hier für die Ränge der Stadtbewohner Bekleidungs Vorschriften fest. Die Bestimmungen schreiben jedem Rang genau vor, welche Tuch- und Pelzsorte in welcher Qualität und welcher Verarbeitung, welche Kopfbedeckung und welchen Schmuck seine Zugehörigen zu welchem Preis tragen durften. Je höher der Rang, desto höher durften Qualität und Menge der Stoffe und Pelze, des Schmucks und der Accessoires sein.

Mit der Kleiderordnung nahm der Reichstag auch eine Dreiteilung der städtischen Gesellschaft vor: unten die „gemeinen“, d. h. die einfachen Bürger und Handwerker, an zweiter Stelle die Kaufleute und Gewerbetreibenden und an der Spitze der städtischen Gesellschaft die Ratsbürger und Geschlechter. Ihr Vorrang zeigt sich in dem exklusiven Recht, hochwertige Pelze, Stoffe und Goldschmuck tragen zu dürfen, was dem Rang darunter, den „Kauff- und Gewerbs-Leuten“, nur eingeschränkt erlaubt und den einfachen Bürgern und Handwerkern vollständig verboten war. Diese hatten sich mit schlichter Kleidung aus heimischen Erzeugnissen zu begnügen.

Die Kleiderordnung schließt mit dem Befehl an die Obrigkeiten, für die Durchsetzung und Einhaltung der Vorschriften in ihren Herrschaftsbereichen zu sorgen. Wer die Verbote umging und zu kostbare, nicht standesgemäße Kleidung trug, dem sollte diese abgenommen und eine Geldbuße in doppelter Höhe ihres Wertes auferlegt werden. Falls die Obrigkeiten ihren Pflichten zur Durchführung der kaiserlichen Gesetze nicht nachkamen, war der Kaiser befugt, sie zur Rechenschaft zu ziehen.

Historischer Kontext ■ Kleiderordnungen gab es seit dem Spätmittelalter. Seit etwa 1500 waren sie Gegenstand des Reichstages. Bei dem Reichsabschied von 1530 handelt es sich um die erste umfassende „Policy-Ordnung“ des Heiligen Römischen Reiches, eine Art Strafgesetzbuch, dessen Regelungen jedoch weit in den Alltag der Menschen hineinreichten. Der um 1500 aufgekommene Ausdruck „Policy“ bezeichnete alle von der weltlichen Obrigkeit zu handhabenden Maßnahmen, die im öffentlichen wie im privaten Leben das Wohl und die Sicherheit der Untertanen fördern sollten. Mit der Zunahme der Policy-Gesetzgebung wurden auch die Kleiderordnungen immer ausführlicher und umfangreicher.

Intention und Wirkung ■ Die Einleitung der Kleiderordnung nennt deren Absicht: die Stände durch ihre Kleidung klar voneinander zu scheiden und jedem seinen Platz in der Gesellschaft zuzuweisen. Dies sollte das Vortäuschen einer „unstandesgemäßen“ Stellung verhindern, sündhafte Verschwendung verdammen, der Verschuldung der Bürger vorbeugen und Ausgaben für ausländische Luxusgüter eindämmen. Die Kleiderordnungen bewirkten jedoch nicht nur, dass sich die unteren Stände und Ränge auf einfache Kleidung und einen bescheidenen Lebensstil beschränken mussten, sondern zwangen die Angehörigen der oberen umgekehrt dazu, einen für sie „anständigen“ hohen Aufwand zu betreiben, der viele Familien in den Ruin führte.

Da Kleidung den gesellschaftlichen Rang und die soziale Stellung wiedergab, wurde sie auch zur Ausgrenzung und Ächtung von Gruppen benutzt. Daher waren die Juden laut Abschnitt XXII. Paragraf 1 der Kleiderordnung durch das Tragen eines gelben Ringes an der Kleidung zur Unterscheidung von den Christen verpflichtet.

Einordnung und Bewertung ■ Die Kleiderordnung zeigt, dass die Obrigkeiten sich veranlasst sahen, ordnend und reglementierend einzugreifen, um die eigenen politischen, wirtschaftlichen, sozialen und religiösen Herrschaftsansprüche durchsetzen zu können.

Reichsstände: reichsunmittelbare, d. h. dem Kaiser des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation direkt unterstellte geistliche und weltliche Herrscher, die über eigene Territorien verfügten, sowie die freien Reichsstädte. Die Reichsstände hatten Sitz und Stimme im Reichstag und tagten in drei Kollegien (Kurien): dem Kurfürstenrat, dem Reichsfürstenrat und dem Rat der Reichsstädte.

Heiliges Römisches Reich Deutscher Nation: seit 1512 gebräuchliche Gesamtformel für den Herrschaftsbereich des von den Kurfürsten (seit 1356 sieben, ab 1648 acht) gewählten römisch-deutschen Kaisers und der ihm verbundenen Reichsterritorien. Das Heilige Römische Reich wurde trotz Kaiser nie zentral regiert. Es zerfiel Anfang des 19. Jh.