

EVA ULRIKE PIRKER, MARK RÜDIGER, CHRISTA KLEIN,
THORSTEN LEIENDECKER, CAROLYN OESTERLE, MIRIAM SÉNÉCHEAU,
MICHIKO UIKE-BORMANN (HG.)

**Echte Geschichte.
Authentizitätsfiktionen in populären
Geschichtskulturen**

[transcript]

Pirker, Eva Ulrike
Rüdiger, Mark
Klein, Christa
Leiendecker, Thorsten
Oesterle, Carolyn
Sénécheau, Miriam
Uike-Bormann, Michiko
(Hg.)

Gedruckt mit Unterstützung
der Deutschen Forschungsgemeinschaft

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte
bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2010 transcript Verlag, Bielefeld

Die Verwertung der Texte und Bilder ist ohne Zustimmung des
Verlages urheberrechtswidrig und strafbar. Das gilt auch für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für
die Verarbeitung mit elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Umschlagabbildung: Carolyn Oesterle

Lektorat: Christa Klein, Thorsten Leiendecker, Carolyn Oesterle,

Ulrike Pirker, Mark Rüdiger, Miriam Sénécheau, Michiko

Uike-Bormann

Satz: Thorsten Leiendecker

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

ISBN 978-3-8376-1516-6

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei
gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <http://www.transcript-verlag.de>

Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis
und andere Broschüren an unter:

info@transcript-verlag.de

INHALT

Authentizitätsfiktionen in populären Geschichtskulturen: Annäherungen

EVA ULRIKE PIRKER/MARK RÜDIGER

11

Babylon & Tutanchamun: Zwei Ausstellungen, zwei Konzepte

MARCO KIRCHER

31

»Ich weiß zwar, dass es kein Original sein muss, aber dennoch ...«: Fetischistische Grundlagen der Authentizität musealer Objekte

HENJE RICHTER

47

Vom Nachstellen zum Nacherleben? Vormoderne Ritualität im Geschichtsunterricht

TIM NEU

61

»... authentischer als alle vorherigen«: Zum Umgang mit Ego-Dokumenten in der populären Geschichtskultur

CHRISTIAN HEUER

75

Der Fund als Fakt? Zur Rolle und Funktion archäologischer Funde in Dokumentarfilmen

MIRIAM SÉNÉCHEAU

93

**Reflexive Authentizitätsfiktionen als situierte
Geschichtsversionen am Beispiel des Living History-
Formats *Die Bräuteschule 1958***

CHRISTA KLEIN

123

**Die ›50er‹ Jahre werden Geschichte: Geschichtskultur und
Authentizitätsfiktionen am Beispiel von *Was wären wir ohne uns***

MARK RÜDIGER

147

Effekte des Authentischen im Geschichtskrimi

ACHIM SAUPE

173

**Authentizität als literarischer Effekt:
Auf der Suche nach dem echten Shakespeare**

THORSTEN LEIENDECKER

195

**Visuelle Authentizität und Faktentreue im
Geschichtsfernsehen: Die Histosoap *The Tudors***

JONAS TAKORS

215

**Zirkelschlüsse der Authentizität: Das Erleben von Geschichte
im australischen TV-Reenactment *Outback House***

ANJA SCHWARZ

233

**Schweiß, neue Traditionen, ehrwürdige Erzähler:
Authentisches Erinnern als symbolisches Kapital**

DANIEL SCHLÄPPI

251

**Fiktion, die Zeugen schafft: Nachbilder des Verschwindens in
der zeitgenössischen argentinischen Literatur**

KAROLIN VISENEBER

269

**Das Echte im Falschen: Die angebliche Rekonstruktion der
Kriege im Libanon in den Arbeiten der *Atlas Group***

PHILLIPP SCHULTE

287

Autorinnen und Autoren

301

Register

305

VOM NACHSTELLEN ZUM NACHERLEBEN? VORMODERNE RITUALITÄT IM GESCHICHTSUNTERRICHT

TIM NEU

Am 26. Oktober 2008 startete das ZDF mit einer Folge über »Otto und das Reich« seine zehnteilige Sendereihe *Die Deutschen*. 6,48 Millionen Zuschauer hatten die Sendung verfolgt, prompt war von einer »spektakuläre[n] Quote« (Lückerath 2008) die Rede und der zuständige Redakteur, Peter Arens, meinte, damit habe man »einen Nerv getroffen« (Arens 2008: 21). An solche Medienformate denkt man wohl unwillkürlich zuerst, beschäftigt man sich mit den Medien, Praktiken oder Produkten »populärer Geschichtskulturen« – der tagtäglich an Schulen stattfindende Geschichtsunterricht hingegen wird einem vielleicht nicht sofort einfallen.

Bedenkt man jedoch, dass das Geschichtsbewusstsein nahezu aller Mediennutzer in Deutschland vom schulisch organisierten Geschichtsunterricht mitgeprägt ist und dass Geschichtsunterricht heute längst nicht mehr nur konventionell mit Kreide und Karten stattfindet, sondern sich massenmedialen Angeboten geöffnet hat (vgl. Sauer 2001), so lässt sich der Geschichtsunterricht durchaus zu den »populären Geschichtskulturen« zählen – insbesondere deswegen, weil er zur Bildung jener Dispositionen beiträgt, mittels derer andere populäre Geschichtsdarstellungen rezipiert werden (vgl. Barricelli/Hornig 2008).

Ähnlich wie bei anderen massenmedialen Angeboten spielen auch im schulischen Kontext Authentizitätsfiktionen bei der Repräsentation historischer Lebenswelten eine große Rolle. Im Anschluss an Siegfried J. Schmidt werden »Authentizitätsfiktionen« hier begriffen als implizite und kontrafaktische Unterstellungen der Existenz von objektiver Wirklichkeit (»so-tun-als-ob«), die aufgrund ihrer kollektiven Geltung soziale Fakten schaffen und auf diese Weise zur sozialen Reproduktion beitragen (vgl. Schmidt 1991). Als Beispiel für Authentizitätsfiktionen im Geschichtsunterricht dient in der vorliegenden Fallstudie die didaktische Umsetzung vormoderner Ritualität (vgl. einführend Belliger/Krieger 2008) und die zu belegende These lautet: Das an sich unproblematische *Nachstellen*

von Ritualen durch Schülerinnen und Schüler zeitigt in Bezug auf historische Lebenswelten zwar erhebliche Verfremdungs- und Distanzierungseffekte, die allerdings konterkariert werden, weil gleichzeitig ein mit dem äußeren Nachstellen einhergehendes, inneres und ›echtes‹ *Nacherleben* der historischen Situation postuliert wird. Die hier wirksamen Authentizitätsfiktionen führen folglich dazu, dass – obwohl die Schülerinnen und Schüler faktisch nur ihre eigenen Erfahrungen im Rahmen der Ritualdarstellung beobachten – sie diese als die Erfahrungen der Zeitgenossen erleben. Dieser latente Mechanismus verkürzt die widerständige Fremdheit der historischen Lebenswelten erheblich und setzt an ihre Stelle eine verfügbare, weil als ›vertraut‹ erlebte Vergangenheit. Bevor nun im Folgenden aufgezeigt wird, mit welchen Mitteln, Absichten und Folgen Authentizität im Unterrichtsgeschehen fingiert wird, werden zunächst der Begriff und die Funktionen vormoderner Ritualität sowie die Schwierigkeiten bei ihrer didaktischen Umsetzung erläutert.

I

Das hier zugrunde liegende Ritualverständnis lässt sich an einem der wohl wichtigsten politischen Ereignisse der Vormoderne illustrieren, der Königskrönung. Als Beispiel dient die Krönung Sigismunds von Luxemburg zum römisch-deutschen König im Jahre 1414 (vgl. Hoensch 1997; Pauly/Reinert 2006). Eigil von Sassen, der als Bürgermeister von Friedberg zum Krönungsort Aachen gereist war, berichtete über den feierlichen Akt:

»Und der Bischof von Köln salbte den König und die Königin im Beisein der anderen Bischöfe und Priester und krönte beide danach. Dann wurde der König auf den Königsstuhl gesetzt. Danach las der König in Albe und Chormantel und mit der Krone Kaiser Karls auf dem Haupt das Evangelium. [...] Danach, als die Messe geschehen war bis auf den Segen, da empfingen König und Königin das Sakrament von dem Bischof von Köln. Danach gab der Bischof den Segen« (Kerler 1878: 244, Übersetzung T.N.).

Drei Merkmale sind für diese Art von Ritualen wesentlich (vgl. Stollberg-Rilinger 2004): Rituelles Handeln ist, erstens, vor allem *Handeln in Symbolbezügen*. Zwar hat jedes Handeln eine über die bloße Instrumentalität hinausreichende zeichenhafte Dimension, aber es gilt doch mit Ferdinand de Saussure grundsätzlich die »Beliebigkeit des Zeichens« (Saussure 2001: 79). So hat das im Original des eben zitierten Berichts verwendete Wort »cronen« mit dem im Ritual verwendeten Gegenstand nichts gemeinsam, man könnte genauso gut auch lateinisch »corona«

schreiben. Symbole sind nun zwar auch Zeichen, aber die Beziehung zwischen Bezeichnung und Bezeichnetem ist gerade nicht willkürlich, sondern geprägt von analogen und/oder synekdochischen Beziehungen (vgl. ebd.: 80; Kurz 2004: 70-89). Im Krönungsritual findet man beispielsweise die Krone als Ding-Symbol. Die Krone ist zwar auch als wertvoller Einzelgegenstand von Bedeutung, aber gleichzeitig symbolisiert sie ganz handgreiflich als *pars pro toto* das Abstraktum ›Reich‹ und damit die Gesamtheit der Rechte und Pflichten des Königsamtes (vgl. Pertz 1837: 389).

Als zweites Merkmal von Ritualen kann ihre *performative Macht* angesehen werden, denn sie bilden nicht einfach vorgängige Strukturen ab, sondern stellen diese überhaupt erst her. Das Ritual, so Pierre Bourdieu, »ist ein Akt sozialer Magie und kann einen Unterschied *ex nihilo* schaffen« (Bourdieu 1990: 86; vgl. Bourdieu 1989: 14-25). Diese Macht gründet sich zum Teil darauf, dass die verwendeten Symbole nicht nur auf das von ihnen Bezeichnete *verweisen*, sondern es in bestimmter Hinsicht tatsächlich *sind* und es damit auf eine Weise präsent erscheinen lassen, die zu dauerhaften Veränderungen der sozialen Welt führen kann (vgl. Rehberg 2001: 33-35). Die Krönung stellte etwa die Möglichkeit bereit, Sigismunds vollgültigen Status als König sinnlich zur Anschauung zu bringen und damit überhaupt erst wirksam zu begründen. So waren beispielsweise die Kurfürsten der Meinung, dass Sigismund erst nach erfolgter Krönung als Kirchenvogt auftreten und dem bevorstehenden Konstanzer Konzil Schutz gewähren könne (vgl. Hoensch 1997: 187; Finke 1896: Nr. 105; Finke 1928: Nr. 456 u. 458).

Drittens zeichnen sich Rituale durch eine charakteristische *Vieldeutigkeit* aus; sie erzwingen Interpretationsleistungen, denn die zugrunde liegenden Analogien werden nicht explizit mitgeteilt, sondern müssen vom Verstehenden erschlossen werden (vgl. Stollberg-Rilinger/Weller 2007). Das machte Rituale einerseits zu besonders geeigneten Mitteln, um eine Vielzahl von Informationen gleichsam ›verdichtet‹ und hochassoziativ mitzuteilen; andererseits war man sich dieser Uneindeutigkeit durchaus bewusst, und es fehlte nicht an Versuchen, die jeweils eigene Deutung durchzusetzen: So sollten nach Maßgabe des kirchlich geprägten Krönungsordos die krönenden Bischöfe den rituellen Akt mit den Worten beginnen, dass dem König die Krone »von unwürdigen, aber gleichwohl bischöflichen Händen« (Pertz 1837: 389, Übersetzung T.N.) auf das Haupt gesetzt werde. Ganz anders liest sich dieselbe Handlung im königlichen Krönungsbericht an den Papst: Sigismund habe »die Krone der römischen Königswürde [...] im Namen des Schöpfers aller Kreaturen [...] angenommen« (Kerler 1878: 240, Übersetzung T.N.). Im ersten Fall wird die herausgehobene Mittlerstellung der Kirche betont, im

zweiten Fall erscheint hingegen ein aktiver Herrscher, der in unmittelbarer Beziehung zu Gott steht.

Rituale, so lässt sich zusammenfassen, sind dadurch gekennzeichnet, dass man symbolisch handelt und die verwendeten Symbole auf Analogie- oder *pars pro toto*-Beziehungen zwischen Signifikant und Signifikat beruhen. Diese kommunikative Form entfaltet dabei eine besondere performative Kraft, die in der Lage ist, soziale Fakten zu schaffen, und sie ermöglicht besonders assoziationsreiche, vieldeutige und verdichtete Mitteilungen, die Abstrakta sinnlich-affektiv erfahrbar machen. In den letzten Jahren hat sich in der Mediävistik und Frühneuzeitforschung die Auffassung weitgehend durchgesetzt, dass es sich bei Ritualen um zentrale Elemente vormoderner Vergesellschaftungsformen handele. Und da – wie Barbara Stollberg-Rilinger in einer ersten Bilanz festhielt – gerade die vormodernen Gemeinwesen »einen besonders hohen Bedarf an Symbolisierungen hatten« (2004: 513), kann deren Analyse als ein wesentlicher Schlüssel zur Geschichte Alteuropas gelten (vgl. auch Schlögl 2004). Aus der nachhaltigen Wirkung dieses neuen Ansatzes innerhalb der Geschichtswissenschaft folgt nun für die Geschichtsdidaktik aufgrund ihres konstitutiven Wissenschaftsbezugs (vgl. Rohlfes 2005: 9-22) die Notwendigkeit, die Ritualforschung produktiv zu rezipieren und auszuloten, auf welche Weise sie für Bildungszwecke nutzbar gemacht werden kann.

II

Nun ist die Ritualforschung schon vor fast zehn Jahren in *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, einer der wichtigsten geschichtsdidaktischen Zeitschriften, vorgestellt worden (Althoff 1999). Das bedeutet jedoch nicht, dass die Geschichtsdidaktik im Anschluss daran eine differenzierte Palette von Methoden und Techniken zur unterrichtlichen Repräsentation von Ritualen und ihren Wirkungen entwickelt hätte – sobald es um rituelle Akte geht, lautet die Empfehlung von Seiten der Praktiker fast immer: Nachstellen bzw. Nachspielen. Gemeint ist damit tatsächlich ganz schlicht, dass die Schülerinnen und Schüler das vergangene Geschehen möglichst exakt wiederaufführen sollen. Im Kontext einer Unterrichtseinheit über die Begegnung zwischen König Pippin und Papst Stephan II. im Jahr 754 wird beispielsweise ein »szenisches Spiel« vorgeschlagen:

»Nach einem kurzen Warm-up [...] – Kostümierung ist hierbei durchaus erwünscht – werden die Szenen nachgestellt; unter Umständen ist es notwendig, wichtige Teilszenen (Gesten) wiederholen zu lassen. Um die räumlichen Distanzen zu erfassen, kann das Spiel auch im Freien oder im Schulgebäude stattfinden« (Grupp 2004: 21).

Es wird deutlich, dass ein Nachstellen in möglichst vielen Dimensionen angestrebt wird, hier in dinglicher Hinsicht über die Kostümierung, in räumlicher über die Verlegung des Unterrichts ins Freie und in Hinsicht auf das Handeln selbst vor allem über die Gesten. Diese ›Methode‹ wird unterschiedslos auf Phänomene der gesamten europäischen Vormoderne angewandt. Das französische Hofzeremoniell des 17. Jahrhunderts wird auf diese Art erschlossen: In einer didaktischen Bearbeitung des Alltagslebens am Hof Ludwigs XIV. wird für die Behandlung des königlichen ›Lever‹, also des allmorgendlichen zeremoniellen Akts des Aufstehens, vorgeschlagen: »Die Schüler können das ›Lever‹ an dieser Stelle szenisch darstellen« (Schult 2007: 19). Hier zeigt sich, dass der Akzent des Nachstellens immer auf den konkreten Handlungen liegt; dingliche oder räumliche Aspekte sind nur Zusatz, denn der Autor konkretisiert: »Wenn ihr in einer Gruppe arbeitet, könnt ihr den Text nachspielen. Einer von euch liest ihn vor, die anderen vollziehen die Handlungen nach« (ebd.: 20).

Das Nachstellen wird nicht nur für den Regelunterricht im 45-Minuten-Takt empfohlen, sondern lässt sich auch mit Projektarbeit kombinieren, wie etwa der »ehrgeizige Plan« bezeugt, »Renaissancetänze im Schulunterricht einzustudieren und diese, gekleidet in historische Kostüme, am Originalschauplatz aufzuführen« (Mahler 2006: 134f.). Oder man integriert mittels Exkursionen außerschulische Lernorte: »Die Schülerinnen und Schüler spielen im Wald bei Bad Driburg an dem Platze der ehemaligen Irminsul-Eiche die Szene, in der Karl der Große zum Auftakt seines Sachsenzuges im Jahr 772 die Eiche fällen und an deren Stelle eine christliche Kapelle bauen ließ« (Völkel 2005: 16). Wie das Nachstellen in diesem Fall genau aussehen soll, wird allerdings von der Autorin nicht weiter expliziert. Die Beispiele ließen sich vermehren, aber es ist schon jetzt deutlich, dass alle didaktischen Vorschläge darauf hinauslaufen, die Rituale nachzustellen, wobei man allenfalls danach differenzieren könnte, wie elaboriert die Re-Inszenierungen ausfallen sollen.

Dem eher ›schlichten‹ Prinzip des Nachstellens in den unterrichtspraktischen Bezugnahmen auf Rituale liegt zumeist eine Vorgehensweise zugrunde, die man einen ›methodischen Kurzschluss‹ nennen könnte. Dieser scheint sich zu ereignen, wenn das Wissen um die Wirkmächtigkeit rituellen Handelns in einen unterrichtspraktischen Kontext eingeführt wird, der mehr oder weniger vollständig im Banne der ›Handlungsorientierung‹ (vgl. ebd.; Mayer 1997) steht, die man mit dem Politikdidaktiker Gerd Steffens als einen der »prominentesten pädagogischen Fetische« (Steffens 2000: 1127; vgl. Mayer 2006: 28) ansehen kann. Einerseits sind Rituale als vergangenes symbolisches Handeln zu verstehen, andererseits adeln die »Legitimitäts-Überschüsse« (Steffens 2000: 1127), die das

Prinzip der Handlungsorientierung freisetzt, nahezu jedes im Unterricht ermöglichte Handeln der Schüler als wichtig und richtig. Unter diesen Voraussetzungen liegt offenbar die Versuchung nahe, beide Ebenen über den scheinbar gemeinsamen Begriff der ›Handlung‹ kurzzuschließen und den Versuch zu unternehmen, historische Handlungszusammenhänge im schulischen Kontext wiederaufleben zu lassen.

III

Was aber soll durch das Nachstellen erreicht werden? An dieser Stelle kommt man in analytischer Hinsicht mit der Frage nach fingierter Authentizität nicht weiter, denn das Nachstellen ist nur in einem sehr weiten, eher etymologischen Sinn als ein Mittel anzusehen, das auf ›authentische‹ Wiederaufführungen zielt. Von seiner Etymologie her bedeutet ›authentisch‹ zunächst einmal ›zuverlässig‹ bzw. ›richtig‹ (vgl. Kluge 2002: 77) und in diesem sehr weiten Verständnis handelt es sich um eine graduelle Kategorie; eine Frage des Mehr oder Weniger, die noch nicht konnotiert ist mit Vorstellungen von Ursprünglichkeit oder Einzigartigkeit. Die Beispiele belegen das, denn ausgehend vom Kernelement des Handlungsnachvollzugs lässt sich das Nachstellen durch die Einbeziehung von weiteren Dimensionen immer ›authentischer‹ im Sinne von ›zuverlässiger‹ gestalten. Unter den Voraussetzungen des weiten, graduellen Begriffs handelt es sich auch nicht um eine Fingierung von Authentizität, denn es wird gar nicht abgestritten, dass das Nachstellen eine neue, wenngleich mehr oder weniger zuverlässige oder richtige Inszenierung schafft. Ganz im Gegenteil wird teilweise sogar sehr frei mit dem historischen Material umgegangen, beispielsweise, wenn beim Nachspielen der Kaiser-Papst-Begegnung geradezu gefordert wird, »die zeremoniellen Bestandteile ausgiebig – selbst über den in den Quellen dargestellten Rahmen hinaus – zu würdigen« (Grupp 2004: 21).

Weiter kommt man hingegen, wenn man die Unterrichtsvorschläge auf die Absichten und Zwecke des Nachstellens hin untersucht. Auch hier ergibt sich ein einheitliches Bild: Im Anschluss an die nachgespielte frühmittelalterliche Kaiser-Papst-Begegnung werden die »Spieler nach ihren Erfahrungen und Eindrücken befragt: Wie haben sie sich beim Spiel, z.B. im Moment der Unterwerfung gefühlt?« (ebd.). Über das Nachstellen des hochbarocken französischen Hofzeremoniells heißt es, ebenfalls in Bezug auf die Schüler: »Dies bietet ihnen eine bessere Möglichkeit der Einfühlung in die Situation« (Schult 2007: 19). Auch das Projekt zu den höfischen Tänzen der Renaissance dient dem erklärten Ziel, »sich somit besser in die vergangene Epoche einfühlen« (Mahler

2006: 136; vgl. Erdmann/Mahler 2001) zu können, und die Szene mit Karl dem Großen und der Irminsul-Eiche wird zum Nachspielen empfohlen, auf dass die Schüler »nachuempfinden versuchen, wie es den Menschen damals in dieser Situation ergangen sein mag« (Völkel 2005: 16).¹

Fühlen, Nachfühlen, Einfühlen, Nachempfinden; immer wird dieses spezifische Wortfeld aufgerufen, wenn es um die Zwecke des Nachstellens geht. Hier wird von den Didaktikern ganz offensichtlich ein Zusammenhang angenommen, der es ermöglichen soll, über die körperlichen Handlungen die affektiven Erfahrungen der historischen Akteure für die Schüler erschließen zu können, kurz: vom äußeren Nachstellen zum inneren Nacherleben zu gelangen. Allerdings wird zumeist weder aufgezeigt, wie und warum das Nachstellen das Nacherleben ermöglichen soll, noch wird darüber Rechenschaft gegeben, warum ein solches Nacherleben überhaupt als Zweck gesetzt werden sollte. Möglicherweise hat dies meist mit den schon erwähnten »Legitimitäts-Überschüssen« zu tun, die der pädagogische Fetisch »Handlungsorientierung« freisetzt, und die dazu führen, dass Schülerhandeln per se zum unhinterfragbaren Selbstzweck erhoben wird. Wird die Zweckhaftigkeit des Nacherlebens aber begründet, dann oft mit einem Argument, wie man es etwa bei Bärbel Völkel findet, aus deren Feder das Beispiel mit der Irminsul-Eiche stammt. Das Ziel des Geschichtsunterrichts sei es, »Schülerinnen und Schüler zu einem angemessenen Umgang mit Geschichte anzuhalten, indem sie lernen, ihren gegenwärtigen Erfahrungsraum um die Dimension des Geschichtlichen zu erweitern« (Völkel 2005: 30). Das, so Völkel, sei aber nur möglich, wenn und indem »die Erfahrungen und Deutungen, die Menschen früherer Zeiten gemacht und die sie zu ihrem jeweiligen Handeln motiviert haben, dem gegenwärtigen Bewusstsein erneut zugänglich gemacht werden« (ebd.; vgl. auch ebd.: 16, 25, 31).

Zusammengefasst heißt das: Äußeres Nachstellen *ermöglicht* inneres Nacherleben *ermöglicht* angemessenen Umgang mit Geschichte. Die Schlüssigkeit dieser Konstruktion ist aber – und das wird von ihren Befürwortern nicht thematisiert – von einer ganz bestimmten Voraussetzung abhängig; der Voraussetzung nämlich, dass die von den Schülern in der Ritualdarstellung gemachten Erfahrungen, kognitiver wie affektiver Art, identisch sind mit den Erfahrungen der vormodernen Zeitgenossen, die an einem solchen Ritual teilnahmen. Denn notwendigerweise kann es nur im Falle der Identität zu der geforderten »fruchtbaren Verknüpfung zwischen Subjekt- und Objektebene« (Völkel 2005.: 22) kommen. Gemeint ist hier nicht Identität im quantitativen Sinne, also dass die beiden

1 Für eine didaktische Umsetzung ohne Kopplung von Nachstellen und Nacherleben vgl. Mögenburg/Sötikamp (2003).

Erfahrungen vollumfänglich ineinander fallen; sehr wohl aber muss vorausgesetzt werden, dass diejenigen Erfahrungsgehalte, die für das Handeln – hier das rituelle Handeln – typisch sind, von Zeitgenossen und Schülern qualitativ identisch erfahren und erlebt wurden bzw. werden. Und diese ›Echtheit‹ ist nichts anderes als ein extrem starker Anspruch auf eine andere Form von Authentizität. So wie es von den Didaktikern beschrieben und theoretisch konzipiert wird, kann es sich nur um authentisches Nacherleben vergangener Erfahrungen handeln; ›authentisch‹ hier enger und emphatisch verstanden als gleichursprünglich, wahr und echt (vgl. Reichenbach 2002); als Kategorie eines Entweder-oder.

Dass diese emphatische Echtheit tatsächlich nicht nur eine von den Autoren nur postulierte Authentizität ist, sondern auch prinzipiell nur eine unterstellte, fingierte Authentizität sein kann, erhellt aus zwei Gründen. Erstens ist es schon erkenntnistheoretisch unmöglich, die Identität der Erfahrungen unterschiedlicher Akteure auch nur feststellen zu wollen, sind doch Denken und Fühlen oder – systemtheoretisch gesprochen – kognitive Systeme in ihrem Prozessieren nicht direkt beobachtbar (vgl. Schmidt 2000a). Wenn aber Identität nicht einmal feststellbar ist, wie soll sie dann erst methodisch herstellbar sein, und dazu noch zwischen den Erfahrungen längst vergangener und heutiger kognitiver Systeme? Berücksichtigt man diese prinzipielle Unbeobachtbarkeit, so wirkt der Versuch, eine authentische Passung von historischen und aktuellen Ritualerfahrungen durch das bloße äußere Nachstellen zu bewirken, einigermaßen naiv.

Aber selbst wenn diese Schranke zu überwinden wäre, führten zweitens auch die speziellen Charakteristika des Rituals dazu, dass das authentisch-historische Erleben eines solchen immer Fiktion bliebe, stellt man die zu Beginn vorgestellten drei Merkmale rituellen Handelns in Rechnung: Symbolbezug, Vieldeutigkeit und performative Kraft. Für die ersten beiden gilt: Weder die den Symbolen zugrunde liegende Motiviertheit noch die im rituellen Gesamtrahmen kommunizierte Vieldeutigkeit sind durch bloßes Nachstellen erfahrbare, weil den Schülern die Vertrautheit mit den kulturellen Deutungssystemen fehlt, aus denen Rituale wie Symbole gleichermaßen stammen; die Rituale sind für sie nicht lesbar (vgl. Goffman 1993). Zugegebenermaßen könnte das dadurch ausgeglichen werden, dass man im Vorfeld der Re-Inszenierung genügend Kontextualisierungsarbeit leistet, aber auch dann würde sich die performative Kraft der Vorbilder nicht einstellen; und zwar deshalb nicht, weil Rituale nicht an bewusstes Wissen, sondern an tief verwurzelte Dispositionen der Beteiligten appellieren, die in langwierigen Sozialisations- und Erziehungsprozessen erworben werden (vgl. Bourdieu 1998: 163-202). Daher führt jeder Versuch des Nacherlebens unweigerlich in das Paradox, eine

in der Vergangenheit prinzipiell nicht-intentionale Erfahrung in der Gegenwart in intentionaler Form erfahren zu wollen. Nichtsdestotrotz stellt das Konzept des ›authentischen Nacherlebens‹ die – um einen von Siegfried J. Schmidt geprägten Begriff aufzunehmen – operative Fiktion dieser Form von Didaktik dar, da sie ihr Funktionieren erst ermöglicht (vgl. Schmidt 2000b).

IV

Nun wäre es nicht weiterführend, im Gestus der Enthüllung die vorgestellten unterrichtspraktischen Vorschläge sowie die gesamte handlungsorientierte Didaktik zu verabschieden, weil sie etwas für ein Faktum halten, was ›in Wahrheit‹ eine Fiktion ist, denn operative Fiktionen sollten, so Schmidt, gerade nicht nach ihrem Wahrheitswert beurteilt werden, sondern vor allem nach ihrer Nützlichkeit (Schmidt 2000b: 16). Und genau in diesem Punkt lohnt sich ein Vergleich zwischen dem von den Didaktikern postulierten Nutzen einerseits und den latenten Konsequenzen der Authentizitätsfiktion andererseits. Damit ist abschließend die Frage der Wirkungen angesprochen.

Einige Befürworter handlungsorientierter Methoden gehen davon aus, dass das Nachstellen ein Nacherleben und damit auf Schülerseite authentische Erfahrungen bewirke, also solche, die qualitativ identisch seien mit denen der vormodernen Menschen. Der Nutzen, den man sich davon verspricht, wird in der Erweiterung des eigenen Erfahrungsraumes um eine historische Tiefendimension gesehen, die einhergehe mit einer wesentlich höheren Schülermotivation. Das Ziel ist letztlich ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein und die Schüler könnten dies erwerben, weil sie im Unterricht »die Möglichkeit [erhielten] ›mit den Augen des Anderen zu sehen« (Völkel 2005: 31).

Unterzieht man diese didaktischen Umsetzungen jedoch einer kritischen Beobachtung zweiter Ordnung, so kann man eine wirksame Authentizitätsfiktion entdecken, die bewirkt, dass, obwohl die Schülerinnen und Schüler faktisch nur ihre eigenen Erfahrungen im Rahmen der Ritualdarstellung beobachten, sie diese als Erfahrungen der Zeitgenossen erleben. Ausgelöst wird demnach ein Mechanismus, der die widerständige Fremdheit der historischen Lebenswelten erheblich verringert und an ihre Stelle eine verfügbare, weil als ›vertraut‹ erlebte Vergangenheit setzt.

Ob man diese didaktische Herangehensweise nun aufgrund der aus fachwissenschaftlicher Perspektive gravierenden Verkürzungen ablehnen oder sie weiterhin als eine wichtige didaktische Möglichkeit schätzen will, Geschichte für junge Menschen anschlussfähig zu machen, muss

und kann hier nicht entschieden werden. Damit ist auch keine generelle Kritik an den Unterrichtsmethoden verbunden, die unter so verschiedenen Namen wie ›szenisches Spiel‹, ›Plan-‹, ›Rollen-‹, oder ›Simulationsspiel‹ diskutiert werden. Kritisiert wird lediglich die viel weitergehende und überzogene Erwartung, das Spiel(-handeln) könne Nach- oder gar Miterleben vergangener Erfahrungen ermöglichen (vgl. Bernhardt 2004: 23-25; Meier 2004). Es soll aber darauf hingewiesen werden, dass ein solches Konzept auch aus der Sicht einiger Didaktiker einer, wie Ulrich Mayer urteilt, »vorschnellen, falschen und unververtretbaren Vertrautheit mit der Vergangenheit« (2006: 34) Vorschub leistet und auch Peter Schulz-Hageleit von derlei Vorhaben abrät, wenn man »projektive Selbstbestätigungen vermeiden will« (2006: 108; vgl. auch Schulz-Hageleit 2000).

Vielleicht stellt sich angesichts dessen dann doch die Frage, ob der Geschichtsunterricht nicht das Geschäft der »projektiven Selbstbestätigung« ganz aufgeben und zumindest die Darstellung von Ritualen lieber doch den Machern von *Die Deutschen* oder gleich Hollywood überlassen sollte. Die haben wenigstens die Mittel für wirklich spektakuläre Inszenierungen, und aufgrund des nicht eingelösten oder gar nicht erhobenen wissenschaftlichen Anspruches kann man dann die Nutzenfrage vernachlässigen und dieses Nachstellen vielleicht auch unter ästhetischen Gesichtspunkten ganz einfach genießen.

Literatur

- Althoff, Gerd (1999): »Rituale – symbolische Kommunikation: Zu einem neuen Feld der historischen Mittelalterforschung«. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 50, S. 140-154.
- Arens, Peter (2008): »Geschichte und poetische Freiheit: Doku-Disco? Eine Verteidigung der ZDF-Reihe *Die Deutschen*«. In: *Süddeutsche Zeitung* vom 15. November 2008, S. 21.
- Barricelli, Michele/Julia Hornig (Hg.) (2008): *Aufklärung, Bildung, »Histotainment«? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute*, Frankfurt am Main: Lang.
- Belliger, Andréa/David J. Krieger (Hg.) (2008): *Ritualtheorien: Ein einführendes Handbuch*, 4. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bernhardt, Markus (2004): »Geschichte inszenieren: Chancen und Probleme von szenischem Spiel im Geschichtsunterricht«. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 55, S. 20-36.
- Bourdieu, Pierre (1989): »Social Space and Symbolic Power«. *Sociological Theory* 7, S. 14-25.

- Bourdieu, Pierre (1990): »Einsetzungsriten«. In: Ders., *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*, Wien: Braumüller, S. 84-103.
- Bourdieu, Pierre (1998): *Praktische Vernunft: Zur Theorie des Handelns*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Demantowsky, Marko/Bernd Schönemann (Hg.) (2006): *Neue geschichtsdidaktische Positionen*, 2. Aufl., Bochum: Projekt-Verlag.
- Erdmann, Elisabeth/Elke Mahler (2001): »Zeitreise von Schülern in die Nürnberger Geschichte«. Bericht über eine Ausstellung von Schülern (nicht nur) für Schüler«. *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 29, S. 101-111.
- Finke, Heinrich (Hg.) (1896): *Acta Concilii Constanciensis, Bd. 1*, Münster: Regensberg'sche Buchhandlung.
- Finke, Heinrich (Hg.) (1928): *Acta Concilii Constanciensis, Bd. 4*, Münster: Regensberg'sche Buchhandlung.
- Goffman, Erving (1993): *Rahmen-Analyse: Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*, 3. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grupp, Dieter (2004): »Und er wollte sich nicht eher von der Erde erheben ...«: Das erste Papst-Kaiser-Treffen im Mittelalter«. *Praxis Geschichte* 2004.3, S. 20-24.
- Hoensch, Jörg K. (1997): *Kaiser Sigismund: Herrscher an der Schwelle zur Neuzeit 1368-1437*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kerler, Dietrich (Hg.) (1878): *Deutsche Reichstagsakten, Bd. 7: Deutsche Reichstagsakten unter Kaiser Sigmund. 1. Abt. 1410-1420*, München: Oldenbourg.
- Kluge, Friedrich (2002): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, 24., durchges. und erw. Aufl, Berlin: de Gruyter.
- Kurz, Gerhard (2004): *Metapher, Allegorie, Symbol*, 5., durchges. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Lückerath, Thomas (Red.) (2008), »Spektakuläre Quote für ZDF-Doku *Die Deutschen*«. In: *DWDL.de – Das Medienmagazin* vom 27. Oktober 2008, (http://www.dwld.de/article/news_18306,00.html). Zugriff am 4. Februar 2010.
- Mahler, Elke (2006): *Handlungsorientierter Geschichtsunterricht: Theorie – Praxis – Empirie*, Idstein: Schulz-Kirchner.
- Mayer, Ulrich (1997): »Handlungsorientierung«. In: Klaus Bergmann et al. (Hg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, 5., überarb. Aufl., Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 411-416.
- Mayer, Ulrich (2006): »Handlungsorientierter Geschichtsunterricht«. In: Demantowsky/Schönemann (2006), S. 27-37.

- Meier, Klaus-Ulrich (2004): »Rollenspiel«. In: Ulrich Mayer/Hans-Jürgen Pandel/Gerhard Schneider (Hg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht: Klaus Bergmann zum Gedächtnis*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 325-341.
- Mögenburg, Harm/Axel Sötkamp (2003): »Gesten sind gefrorene Worte: Die ›Sprache‹ adliger Handbewegungen im Mittelalter«. *Geschichte lernen* 95, S. 32-37.
- Pauly, Michel/François Reinert (Hg.) (2006): *Sigismund von Luxemburg: Ein Kaiser in Europa*, Mainz: von Zabern.
- Pertz, Georg Heinrich (Hg.) (1837): *Monumenta Germaniae Historica, Leges 2*, Hannover: Hahn, S. 384-392 (Ordo Coronationis).
- Rehberg, Karl-Siegbert (2001): »Weltrepräsentanz und Verkörperung: Institutionelle Analyse und Symboltheorien. Eine Einführung in systematischer Absicht«. In: Gert Melville (Hg.), *Institutionalität und Symbolisierung: Verstetigungen kultureller Ordnungsmuster in Vergangenheit und Gegenwart*, Köln: Böhlau, S. 3-52.
- Reichenbach, Roland (2002): »Menschliche Untiefen: Ein Votum für exoterische Pädagogiken«. In: Ders./Fritz Oser (Hg.), *Die Psychologisierung der Pädagogik: Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose*, Weinheim: Juventa, S. 173-188.
- Rohlfes, Joachim (2005): *Geschichte und ihre Didaktik*, 3., erw. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Sauer, Michael (2001): *Geschichte unterrichten: Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*, Seelze: Kallmeyer.
- Saussure, Ferdinand de (2001): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*, 3. Aufl., Berlin: de Gruyter.
- Schlögl, Rudolf (2004): »Symbole in der Kommunikation: Zur Einführung«. In: Ders./Bernhard Giesen/Jürgen Osterhammel (Hg.), *Die Wirklichkeit der Symbole: Grundlagen der Kommunikation in historischen und gegenwärtigen Gesellschaften*, Konstanz: UVK, S. 9-38.
- Schmidt, Siegfried J. (1991): »Jenseits von Realität und Fiktion?«. In: Florian Rötzer/Peter Weibel (Hg.), *Strategien des Scheins: Kunst, Computer, Medien*, München: Boer, S. 83-92.
- Schmidt, Siegfried J. (2000a): »Kultur und die große Fiktionsmaschine Gesellschaft«. In: Thomas Düllo et al. (Hg.), *Kursbuch Kulturwissenschaft*, Münster: LIT, S. 101-110.
- Schmidt, Siegfried J. (2000b): »Mediengesellschaften: Systeme operativer Fiktionen?«. In: Sven Hanuschek et al. (Hg.), *Die Struktur medialer Revolutionen: Festschrift für Georg Jäger*, Frankfurt am Main: Lang, S. 13-19.
- Schult, Volker (2007): »Mode, Macht, Mätrissen: Der König und sein Alltag«. *Praxis Geschichte* 2007.4, S.18-23.

- Schulz-Hageleit, Peter (2000): »Geschichte erfahren«. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 51, S. 640-660.
- Schulz-Hageleit, Peter (2006): »Geschichte und Erfahrung«. In: Demantowsky/Schönemann (2006), S. 103-118.
- Steffens, Gerd (2000): »Wiederkehr der Fetische: Begriffs- und Ideenmoden im Bildungsdiskurs«. *Blätter für deutsche und internationale Politik* 25, S. 1125-1132.
- Stollberg-Rilinger, Barbara (2004): »Symbolische Kommunikation in der Vormoderne: Begriffe – Thesen – Forschungsperspektiven«. *Zeitschrift für Historische Forschung* 31, S. 489-527.
- Stollberg-Rilinger, Barbara/Thomas Weller (Hg.) (2007): *Wertekonflikte – Deutungskonflikte: Internationales Kolloquium des Sonderforschungsbereichs 496 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, 19.-20. Mai 2005*, Münster: Rhema.
- Völkel, Bärbel (2005): *Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.