

Hessische Schülerakademie 2018

Kurs Geschichte

Peter Gorzolla

Geschichte ist überall.

Geschichtskultur, Geschichtsbewusstsein und Erinnerungskultur

Didaktische Handreichung
Materialien aus Reader,
Vorbereitung und Dokumentation

Reader: Literaturliste / Vorbereitung für alle

Vorbereitung / Einführung

- Rolf SCHÖRKEN, *Begegnungen mit Geschichte. Vom außerwissenschaftlichen Umgang mit der Historie in Literatur und Medien*, Stuttgart 1995, 11-24 (Kap. I: Das Prinzip Vergegenwärtigung).
- Gerhard TEUSCHER, Filmanalyse, in: *Praxis Geschichte* 5 (2006), S. I-IV.

Historische Darstellung in aktuellen TV-Serien

- Saskia HANDRO, Fernsehen. Plädoyer für die Neuentdeckung einer Institution der Geschichtskultur, in: *Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelten und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert. Hans-Jürgen Pandel zum 70. Geburtstag*, hg. v. Michele BARRICELLI / Axel BECKER / Christian HEUER (Forum Historisches Lernen), Schwalbach/Ts. 2011, 88-105.

Historische Narration in Videospielen

- Angela SCHWARZ, Narration und Narrativ. Geschichte erzählen in Videospielen, in: *Frühe Neuzeit im Videospiele. Geschichtswissenschaftliche Perspektiven*, hg. v. Florian KERSCHBAUMER / Tobias WINNERLING (Histoire 50), Bielefeld 2014, 27-52.

Immersionserfahrungen in historischen Videospielen

- Wulf KANSTEINER, Virtuelle Welten und erfundene Gemeinschaften: Geschichte und Geschichtsbewusstsein im Zeitalter interaktiver Medien, in: *Erinnerungskultur 2.0: Kommemorativ Kommunikation in digitalen Medien*, hg. v. Erik MEYER, Frankfurt 2009, 29-54.

Emotion in historischen TV-Dokumentationen

- Ute FREVERT / Anne SCHMIDT, Geschichte, Emotionen und die Macht der Bilder, in: *Geschichte und Gesellschaft* 37 (2011) 5-25.

#holocaust - Emotionen jugendlicher Gedenkstätten Touristen

- Aleida ASSMANN / Juliane BRAUER, Bilder, Gefühle, Erwartungen. Über die emotionale Dimension von Gedenkstätten und den Umgang von Jugendlichen mit dem Holocaust, in: *Geschichte und Gesellschaft* 37 (2011) 72-103.

Hinweise zur Arbeit mit filmischen Sequenzen

Eigne Dir mit Hilfe des Glossars von Teuscher („Filmanalyse“) ein Fachvokabular (und damit verbunden: eine Methodik) für die Analyse und Beschreibung von Filmen und Filmszenen an.

BENUTZE DAS FACHVOKABULAR BEI ALLEN AUFGABEN UND NOTIZEN ZU FILMSZENEN, DIE DU FÜR DIESEN KURS MACHST!

Praktische Handreichung zum Schauen von Filmszenen

Wenn Du Dich beim Schauen der filmischen Sequenzen an diese Anleitung hältst, wirst Du nicht nur die Ausschnitte besser verstehen, sondern auch die Arbeitsaufträge besser erledigen können.

Sieh Dir jede Szene 2x an, wenn möglich das zweite Mal mit der Kommentar-Audio-Spur.

Sitze bei der Sichtung in einem Stuhl, mit Zettel und Stift in der Hand.
Verurteile die Szenen nicht, egal ob Dir die Inhalte passen oder nicht.
Versuche, in den Szenen zu beschreiben, was die Kamera macht.
Versuche, Dir bei jeder Szene Anfang und Schlusseinstellung zu merken.

Und zuletzt: Hab Spaß! Nicht alle unsere Szenen sind vergnüglich (einige sogar überhaupt nicht), aber alle sind filmtechnisch und narratologisch sehr, sehr gut gemacht.

Was macht ein Videospiele oder eine TV-Produktion „historisch“?

Es gibt weder eine gültige wissenschaftliche Definition noch ein etabliertes Genre „historischer“ Videospiele oder TV-Produktionen. Wir behelfen uns also mit einer eigenen Definition als Arbeitsgrundlage:

Unter historischen Videospiele oder TV-Produktionen verstehen wir (frei nach A. Schwarz) solche,

- deren Handlung (mindestens: überwiegend) explizit oder implizit in der Vergangenheit spielt
ODER
- die historische Persönlichkeiten als wichtige Charaktere nutzen,
ODER
- deren Ausstattung historische Epochen zu imitieren (oder gar rekonstruieren) versucht.

Anleitung zur Arbeit mit („historischen“) Videospielen

Für das Arbeiten mit Videospielen ist es besonders wichtig, dass ihr eigene Spielerfahrungen macht und diese reflektiert in die jeweiligen Sitzungen mitbringen könnt. Unter *Spielerfahrungen* verstehen wir dabei ein Spielen in gewisser Regelmäßigkeit, d.h. dass dafür mehr nötig ist, als sich einmalig für ein paar Stunden an ein Videospiel zu setzen. Außerdem ist es wichtig, dass ihr die beim Spielen entstehenden Beobachtungen und Erfahrungen festhaltet.

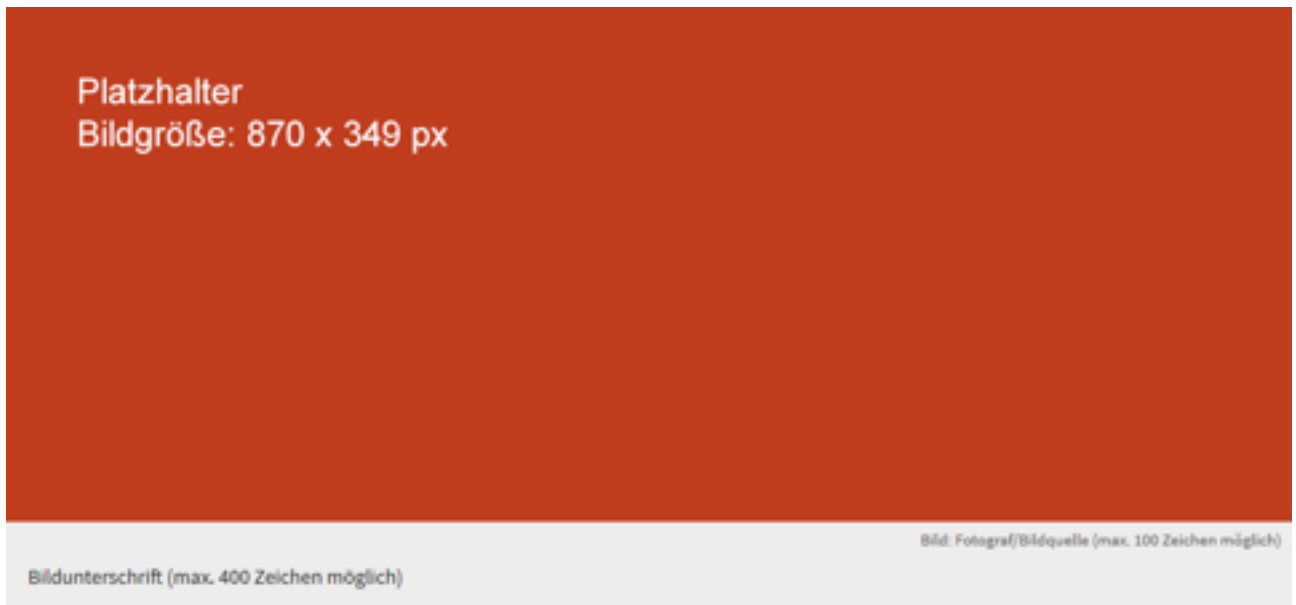
Wie soll gespielt werden?

Grundsätzlich solltet ihr immer von mehreren Spielversuchen (durchaus auch der gleichen Level, Sequenzen, Missionen o.ä.) ausgehen. Beim ersten Spielversuch geht es darum, dass ihr euch mit dem Spiel vertraut macht, d.h. mit Spielthematik und Spielweise. Ihr sollt erste Eindrücke sammeln und versuchen, so gut wie möglich in das Spielgeschehen einzutauchen. Im Anschluss an diesen Spielversuch (ganz gleich, wie lange er gedauert hat) notiert euch eure Eindrücke unbedingt schriftlich!

Beim zweiten, ggf. auch beim dritten oder vierten Spielversuch erfolgt das Aufschreiben eurer Notizen dann, wenn sinnvolle Pausen im Spiel möglich sind: frühestens nach 30 Minuten, spätestens aber nach jeweils zwei Stunden. Legt eure Pausen so, dass die Spieldynamik nicht unterbrochen wird! (Falls das nicht so ohne weiteres möglich ist, könnt ihr euch einen Wecker stellen, der euch spätestens nach zwei Stunden unterbricht.)

Wird die Spielerfahrung nicht durch die ständigen Unterbrechungen beeinträchtigt? Das ist richtig, aber es geht uns ja nicht nur um die Spielerfahrung, sondern vor allem um deren anschließende Analyse. Egal, wie *spielerfahren* ihr seid – ihr habt keine Erfahrungen im *Analysieren* von Spielen und seid daher dringend darauf angewiesen, eure Eindrücke frisch niederzuschreiben.

Was ist Geschichtskultur?



[Foto: Uni Potsdam]

Material

Rolf SCHÖRKEN, *Begegnungen mit Geschichte. Vom außerwissenschaftlichen Umgang mit der Historie in Literatur und Medien*, Stuttgart 1995, 11-24 (Kap. I: Das Prinzip Vergegenwärtigung).

Arbeitsaufträge

1. Erstelle ein **Glossar** für den Text.

Markiere dazu zunächst alle Begriffe, die Du nicht kennst, sowie alle, deren Bedeutung Du hier im Text nicht (oder nur unsicher) verstehst. Schlage dann deren Bedeutung nach; verwende dafür ausschließlich renommierte Nachschlagewerke (z.B. Brockhaus, Wikipedia oder Duden). Erstelle eine Liste, indem Du alle markierten Worte ausschreibst (inkl. Angabe von Seiten- und Zeilenzahl der ersten Erwähnung) und eine einfache Erklärung dazuschreibst, nenne abschließend die Quelle. Kommt Dir die Worterklärung unpassend vor, überlege, ob das Wort im Kontext dieses Textes vielleicht eine andere Bedeutung haben könnte; eine solche kannst Du Deinem Eintrag hinzufügen. Sortiere anschließend Deine Liste alphabetisch.

Bsp.:

Mimesis [S. 13, Z. 30]: Nachahmung (von Vorbildern), direkte Rede, dargestellte Wirklichkeit (Wikipedia), hier vermutlich: Nachahmung

2. Beschreibe die **Grenzen** zwischen den „eigenen Reichen“ der *Rekonstruktion* und der *Vergegenwärtigung* nach Schörken so exakt wie möglich, aber nutze dazu ausschließlich(!) eigene Worte. Verwende zur Erläuterung Beispiele – im Idealfall sollten diese aus Deinem Alltag oder Deinem Umfeld stammen.

3. Schörken schreibt von der „Vielfalt der Möglichkeiten“ in Bezug auf die historische *Vergegenwärtigung*, nennt selbst aber nur wenige Ausdrucksformen oder Funktionen, hauptsächlich aus Literatur und Politik. Hilf ihm auf die Sprünge und notiere, welche **Erscheinungsformen** (natürlich das Videospiel, aber was noch?) und welche (persönlichen oder gesellschaftlichen) **Funktionen** von Geschichte Dir außerdem noch einfallen.

4. Beginne noch mal bei Schörken und spüre in eigenständiger Recherche der Frage nach, was „Geschichtskultur“ mit (individuellem und kollektivem) **Erinnern** zu tun hat. Verfasse dazu eine kurze Stellungnahme (max. 1 Seite).

Historische Darstellungen in aktuellen TV-Serien



[Fotos: History Canada, Left Bank Pictures/Netflix, Starz, MGM/History Channel, Starz, HBO]

Material

Saskia HANDRO, Fernsehen. Plädoyer für die Neuentdeckung einer Institution der Geschichtskultur, in: *Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelten und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert.* Hans-Jürgen Pandel zum 70. Geburtstag, hgg. v. Michele BARRICELLI / Axel BECKER / Christian HEUER (Forum Historisches Lernen), Schwalbach/Ts. 2011, 88-105.

The Crown (TV-Serie 2016–), Left Bank Pictures/Netflix, Season 1 Ep. 3, Sequenz: Queen „Elizabeth's first meeting with Winston Churchill“, online: https://www.youtube.com/watch?v=h5ouk_1aO3Y

Arbeitsaufträge

- 1) Arbeite die verschiedenen von Handro angeführten Funktionen des Fernsehens aus dem Text heraus und beschreibe sie kurz.

Wir werden uns im Kurs mit Serien und nicht mit Filmen beschäftigen. Da eine deutliche Entwicklung vom Fernsehen hin zu Streaming Diensten zu erkennen ist, müssen wir zunächst Handros Verständnis von den Funktionen des Fernsehens auf Streaming Dienste übertragen.

- 2) Arbeite hierfür heraus, welche Funktionen des Fernsehens ohne weiteres auf die Funktion von Streaming-Diensten übertragen werden können.

Welche drei Funktionen sind Deiner Meinung nach am wichtigsten? Erstelle ein Ranking und begründe Deine Wahl.

- 3) Analysiere mit Teuschers Mitteln die vorgegebene Sequenz aus *The Crown*. Halte deine Eindrücke nach dem ersten Sehen stichwortartig fest; beachte hierbei v.a. die Kategorien Kleidung, Farbgebung, Licht. Für das zweite Schauen benutze das hierfür zu Verfügung gestellte Arbeitsblatt.
- 4) Analysiere, welche konkreten Filmischen Mittel in dieser Sequenz genutzt werden, um den historischen Charakter der Serie zu erzeugen oder zu unterstreichen. Ordne Deine Ergebnisse systematisch.

DRAMATURGIE:

1. Personen

Zeitraum	Auftretende Person	Mögliche Funktion in der Szene

2. Wo findet die Sequenz statt? Gibt es Ortswechsel?

Zeitraum	Orte	Mögliche Funktion in der Szene

TON:

1. Musik

Zeitraum	Art der Musik	Mögliche Funktion in der Szene

2. Geräusche

Zeitraum	Art des Geräuschs	Mögliche Funktion in der Szene

3. Sprache

Gibt es Auffälligkeiten in der Sprachwahl? Wie wird mit wem gesprochen?

KAMERA:

1. Kameraperspektive

Zeitraum	Kameraperspektive	Mögliche Funktion in der Szene

2. Einstellungsgröße

Zeitraum	Art der Einstellungsgröße Panorama/Welt	Mögliche Funktion in der Szene
	Totale	
	Halbtotale	
	Amerikanisch	
	Halbnah	
	Nah	
	Groß	
	Detail	

Historische Narration in Videospielen



[Foto: Charlene Chua]

Material

Angela SCHWARZ, Narration und Narrativ. Geschichte erzählen in Videospielen, in: *Frühe Neuzeit im Videospiel. Geschichtswissenschaftliche Perspektiven*, hgg. v. Florian KERSCHBAUMER / Tobias WINNERLING (Histoire 50), Bielefeld 2014, 27-52.

Arbeitsaufträge

1. Arbeite die wesentlichen Merkmale der drei Narrationsmuster nach Schwarz heraus. Erstelle eine Übersicht in Form einer Tabelle.
2. Schwarz untersucht das Verhältnis zwischen spielerischer Handlung und historischem Narrativ an zwei Beispielen (*Age of Empires III* und *Assassin's Creed III*). Vergleiche die beiden Untersuchungen und versuche, ihre Methode zu beschreiben: Welche Gemeinsamkeiten findest du in den Untersuchungen, wo sind Unterschiede und warum?

Zeit zu spielen! Suche dir ein Videospiel aus, das auf eine historische Begebenheit Bezug nimmt (ausgenommen *Age of Empires III* und *Assassin's Creed III*) und probiere es gemäß der Anleitung zum Videospielen aus.

3. Sieh dir die historische Begebenheit in dem Spiel genau an. Wende nun deine Erkenntnisse über die Methode von Schwarz an und beschreibe, wie hier ein historisches Narrativ aus der spielerischen Handlung entwickelt wird.
4. Recherchiere die historischen Hintergründe der dargestellten Begebenheit. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich zwischen der Darstellung im Spiel und Deinen Rechercheergebnissen festmachen?

Immersionserfahrungen in „historischen“ Videospielen



[Foto: Ubisoft]

Material

Wulf KANSTEINER, Virtuelle Welten und erfundene Gemeinschaften: Geschichte und Geschichtsbewusstsein im Zeitalter interaktiver Medien, in: *Erinnerungskultur 2.0: Kommemorativ Kommunikation in digitalen Medien*, hg. v. Erik MEYER, Frankfurt 2009, 29-54.

Arbeitsaufträge

1. Gliedere die einzelnen Kapitel in sinnvolle Sinnesabschnitte und erstelle aus dieser Gliederung ein Inhaltsverzeichnis.
2. Fertige mithilfe des Textes eine Mindmap¹ zu den Begriffen „Immersion“, „Interaktivität“ und „Präsenz“ an. Gehe dann über den Text hinaus und recherchiere (z.B. im Internet), was es außerdem zu den drei Begriffen zu finden gibt, und ergänze Deine Mindmap. Mache mit unterschiedlichen Farben in der Mindmap deutlich, was 1. aus dem Text kommt, was 2. aus der Recherche kommt und 3. konkrete Beispiele, falls dir welche einfallen.
3. Grenze nun visuell die drei Begriffe voneinander ab. Tu dies, indem du Linien innerhalb der Mindmap ziehst. Versuche dann, die drei Begriffe jeweils in 1-3 Sätzen zu definieren. Sei hierbei so präzise wie möglich.

¹ Hierbei ist eine Visualisierung von freien Assoziationen auf einem Blatt Papier gemeint.

4. Zeit zu spielen! Such dir ein Videospiele mit „historischer“² Thematik heraus, nimm dir etwas Zeit und probiere es aus. Achte hierbei auf folgende Aspekte und halte diese schriftlich fest:

- Beschreibe deine ersten Spielerfahrungen mit drei (nicht mehr und nicht weniger!) Schlagworten.
- Beschreibe: Verändert sich deine Zeitwahrnehmung? Vergeht die Zeit wie im Flug oder scheint die Zeit nicht vergehen zu wollen?
- Erkläre: Was genau bringt dich dazu mit dem Spielen fortzufahren? Oder besteht dieses Verlangen überhaupt nicht? – dann erkläre, was fehlt.

² Historisch meint hier Spiele, die den Versuch unternehmen eine historische Gegebenheit nachzustellen. Der Anspruch auf korrekter Darstellung steht nicht im Vordergrund. Es wird dabei versucht ein nachvollziehbares Setting und gesellschaftliche Strukturen zu konstruieren.

Emotion in historischen Dokumentationen



[Foto: Broadview/ZDF]

Material

Ute FREVERT / Anne SCHMIDT, Geschichte, Emotionen und die Macht der Bilder, in: *Geschichte und Gesellschaft* 37 (2011) 5-25.

Das Drama von Dresden (aus der Reihe "Schauplätze der Geschichte" von Guido Knopp) (2005, Regie: Sebastian Dehnhardt, 89 min.)

Arbeitsaufträge

1. Teile den Text in Sinnabschnitte ein, die Dir helfen, die **Argumentation** der Autorinnen zu verstehen. Ignoriere dabei die vorhandene Abschnittsgliederung. Beschreibe Deine neuen Sinnabschnitte in jeweils einem Satz.
2. Man kann im Text folgende **thematische Ansätze** in der Argumentationsweise identifizieren:
 - Pro Geschichtsvermittlung über Emotion
 - Contra Geschichtsvermittlung über Emotion
 - neue wissenschaftliche Erklärungsansätze zur Geschichtsvermittlung über Emotion
 - Kritik an der Fernsehgeschichte
 - das Beispiel des *Käthe-Kollwitz-Plakats*Ordne alle Textinhalte und Deine Sinnabschnitte diesen 5 Argumentationsweisen zu.

3. Nimm eine Gegenüberstellung der Pro- und Contra-Argumente (in Schlagworten gebündelt) in Form einer Tabelle vor.

4. Schau Dir die ausgewählten Szenen aus der ZDF *History*-Fernsehdokumentation *Das Drama von Dresden* zur Dresdner Bombennacht an. Welche medialen Strategien werden hier verwendet, um Geschichte durch Gefühle zu vermitteln und zu inszenieren? Halte Deine Ergebnisse stichpunktartig fest.

5. Man könnte die These aufstellen, dass die durch Bilder bewusst hervorgerufenen Emotionen seit den 1920er Jahren durch die Jahrzehnte hinweg gezielt als Methode zur populärwissenschaftlichen Geschichtsvermittlung verwendet wurden. Recherchiere ein wenig und nimm begründet Stellung zu dieser These.

#holocaust – Emotionen jugendlicher Gedenkstätten Touristen



[Foto: youtube/DW]

Material

Aleida ASSMANN / Juliane BRAUER, Bilder, Gefühle, Erwartungen. Über die emotionale Dimension von Gedenkstätten und den Umgang von Jugendlichen mit dem Holocaust, in: *Geschichte und Gesellschaft* 37 (2011) 72-103.

Arbeitsaufträge

1. Arbeite aus den Kapiteln I und II (S. 72-80) die Positionen der Autoren Peter Weiss, Ulrich Raulff, Jeffrey Alexander, Wilhelm Dilthey, Rolf Schörken und Georges Didi-Huberman heraus. Zeige ihre unterschiedlichen Standpunkte auf, indem du sechs zugespitzte Slogans formulierst.
2. Charakterisiere die zentralen Aspekte der Kapitel IV und V (S. 86-101).
 - a) Erstelle hierfür eine Mindmap zu den Kapiteln, bei der einerseits die Charakteristika der neuen Gattung des Besuchervideos (Kap. IV.) und andererseits die analytische Auseinandersetzung von Jugendlichen mit Videomaterial (Kap. V.) aufgezeigt und in Beziehung gesetzt werden.
 - b) Erläutere dann die dargestellten Querverbindungen mit Hilfe je eines präzisen Wortes an den entsprechenden Verbindungslinien innerhalb der Mindmap.

3. Recherchiere auf *youtube* nach Quellenmaterial von Gedenkstätten Touristen, das seit 2015 hochgeladen wurde. Schau Dir sowohl die Videos als auch zugehörige Kommentare an.
 - a) Wähle dann 5-10 Besuchervideos aus, die für Dich ein besonderes Merkmal aufweisen. Kopiere die entsprechenden Links in ein Word-Dokument und schreibe Dein Auswahlkriterium jeweils in einem Satz zu Deiner Datensammlung (z. B. *Art der Erklärung oder Vermittlung von Geschichte*).
 - b) Analysiere anschließend eins der Besuchervideos im Detail; untersuche es hierfür nach folgenden Kategorien (vgl. „W-Fragen“):

A) Äußere Kritik

A1) Kamera-Einstellung: (Halb)-Totale, (Halb)-Nah, Detail

A2) Kamera-Perspektive: Normalsicht – Untersicht (Frosch) – Obersicht (Vogel)

A3) Kamera-Bewegung: Schwenk, Zoom, Fokus

A4) Film-Montage (Schnitt-Technik): Linear, Zwischenschnitt, Cross-Cutting

A5) Licht

A6) Film-Ton: Geräusche und Musik

A7) Text: Schriftart, Größe, Platzierung

B) Innere Kritik

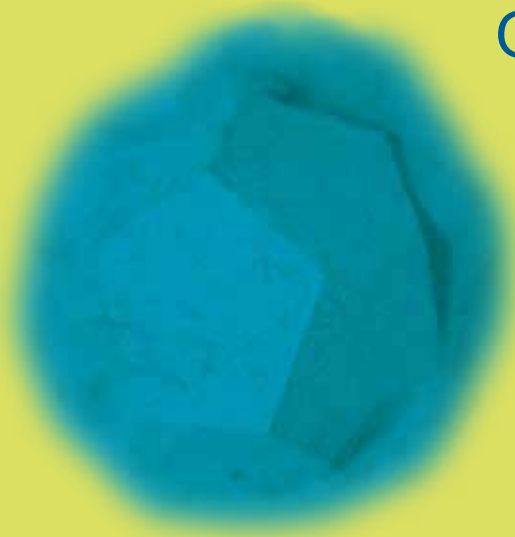
B1) Autorenschaft

B2) Adressaten

B3) Inhalt: z. B. Sinnzusammenhang, Erkenntniswert

Hessische Schülerakademie 2018

OBERSTUFE



Dokumentation

22.7. – 3.8.2018

veranstaltet von:
Goethe-Universität Frankfurt am Main

Hessische Lehrkräfteakademie

Hessische Heimvolkshochschule
BURG FÜRSTENECK

Schirmherr: Kultusminister Prof. Dr. Alexander Lorz

14. Hessische Schülerakademie

Oberstufe

22. Juli – 3. August 2018

– Lehreraus- und Weiterbildung –

Dokumentation

Herausgegeben von
Cynthia Hog-Angeloni, Peter Gorzolla
und Gregor Angeloni

Eine Veröffentlichung der

Hessischen Heimvolkshochschule

BURG FÜRSTENECK

Akademie für berufliche und
musisch-kulturelle Weiterbildung

Am Schlossgarten 3

36132 Eiterfeld

Diese Dokumentation ist erhältlich unter:

<http://www.hsaka.de>



Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-SA 4.0)

Dies ist eine allgemeinverständliche Zusammenfassung der Lizenz (die diese nicht ersetzt).

Sie dürfen:

Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten

Bearbeiten — das Material remixen, verändern und darauf aufbauen und zwar für beliebige Zwecke, sogar kommerziell.

Unter folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Weitergabe unter gleichen Bedingungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder anderweitig direkt darauf aufbauen, dürfen Sie Ihre Beiträge nur unter derselben Lizenz wie das Original verbreiten.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

Hinweise:

Sie müssen sich nicht an diese Lizenz halten hinsichtlich solcher Teile des Materials, die gemeinfrei sind, oder soweit Ihre Nutzungshandlungen durch Ausnahmen und Schranken des Urheberrechts gedeckt sind.

Es werden keine Garantien gegeben und auch keine Gewähr geleistet. Die Lizenz verschafft Ihnen möglicherweise nicht alle Erlaubnisse, die Sie für die jeweilige Nutzung brauchen. Es können beispielsweise andere Rechte wie Persönlichkeits- und Datenschutzrechte zu beachten sein, die Ihre Nutzung des Materials entsprechend beschränken.

Die **ISBN-Nummer** dieser Publikation ist **978-3-910097-33-9**. Sie ist bei einer Verwendung anzugeben.

Der Abdruck einiger Grafiken erfolgt gemäß den von den Urhebern bestimmten Lizenzbedingungen. Die Rechte an diesen Grafiken werden durch die vorliegende Lizenz nicht berührt.

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	5
2	Grußwort	7
3	Handreichung zum Lesen der Dokumentation	9
4	Mathematikkurs	10
4.1	Teilbarkeit, euklidischer Algorithmus, Kongruenzen und Restklassen	10
4.2	Fundamentalsatz der Arithmetik und Satz von Euklid	12
4.3	Komplexe Zahlen und Landau-Notation	14
4.4	Der Ring der Ganzen Gaußschen Zahlen	15
4.5	Abschätzungen zur Primzahlmenge	17
4.6	Die Farey-Folge	19
4.7	Ford-Kreise und Approximationssatz von Hurwitz	21
4.8	Multiplikative Zahlentheoretische Funktionen, die Dirichletfaltung und der Chinese Restsatz	23
4.9	Fermatzahlen, Mersenne(-prim-)zahlen und vollkommene Zahlen	25
4.10	Der Satz von Tschebyscheff	27
5	Physikkurs	29
5.1	Schwingungen und Wellen	29
5.2	Spektroskopie und Fotometrie- Anwendungsbeispiele	31
5.3	Schwarze Strahler	34
5.4	Einführung in die Quantenmechanik	36
5.5	Lichtstreuung an Partikeln	38
5.6	Lichtabsorption	40
5.7	Erzeugung und Anwendung von Röntgenstrahlen	41
5.8	Spektrometrie	44
5.9	Erzeugung von Licht	47
5.10	Leuchtdioden und Solarzellen	49
6	Informatikkurs	52
6.1	Netzwerktechnologie	52
6.2	Multiplayer in Unity	54
6.3	Collision Detection am Beispiel von First Person Shooter Games	56
6.4	Simulation am Beispiel von Real Time Strategy Games	58
6.5	Persistenz und Scaling am Beispiel von Massively Multiplayer Online Games	61
6.6	Visual Clarity	63
6.7	Partikeleffekte	64
6.8	Community Management	67
6.9	Bewertungssysteme	69
6.10	E-Sports	71

7	Geschichtskurs	73
7.1	Zur Einführung	73
7.2	Historische Darstellungen in aktuellen TV-Serien	75
7.3	Historische Narration in Videospielen	79
7.4	Immersionserfahrungen in historischen Videospielen	83
7.5	Emotionen in historischen TV-Dokumentationen	86
7.6	#holocaust – Emotionen jugendlicher Gedenkstätten Touristen	90
8	Musisch-kulturelle Kurse	93
9	Schüler*innen-Feedback	96
10	Teilnehmende	97

7 Geschichtskurs

Geschichte ist überall.

Geschichtskultur, Geschichtsbewusstsein und Erinnerungskultur

Geschichte ist überall – manchmal offenkundig, manchmal unbemerkt: in Büchern und auf Plakaten, in Filmen und Computerspielen, in den Nachrichten und in der Werbung, auf Straßenschildern und Denkmälern, bei Festen und in der Sprache, in unseren Familien und nicht zuletzt in der Schule.

Geschichte ist überall – unter diesem Titel wirbt auch eine Handreichung für Lehrkräfte dafür, „dass Erkenntnisse der Geschichtswissenschaften nicht nur fachwissenschaftlich bedeutend, sondern auch lebenspraktisch anwendbar sind“ (so das Bayrische Kultusministerium).

Dass Geschichte überall ist, hat also unmittelbare Auswirkungen auf uns. Diese Auswirkungen beschreibt und untersucht die Fachwissenschaft mit drei zentralen Begriffen: Geschichtskultur, Geschichtsbewusstsein und Erinnerungskultur. Dabei fragt sie ganz praktisch nicht nur nach dem *Wo* der Geschichte in unserem Alltag, sondern auch nach dem *Wer*, dem *Wie* und dem politisch brisanten *Für wen*. . .

Der Allgegenwart der Geschichte in ihrer medialen Vielfalt sind wir im Kurs dann folglich mit kritischem Blick und den Mitteln der Wissenschaft begegnen – und haben so zu verstehen versucht, weshalb ohne „Geschichte ist überall“ unsere Gesellschaft gar nicht möglich wäre.

Kursleitung

Dr. Peter Gorzolla, Wiss. Referent am Historischen Seminar der Goethe-Universität Frankfurt am Main

7.1 Zur Einführung

Peter Gorzolla

Grundlage der auf den folgenden Seiten dargestellten Auseinandersetzungen der Teams aus je zwei Schüler*innen und einer/einem studentischen Betreuer*in mit ihrem jeweiligen Thema war ein etwas älterer Text von Rolf Schörken über den „außerwissenschaftlichen Umgang mit der Historie“ (1995). Dieser hat uns zum einen den theoretischen Referenzrahmen für unser weiterführendes Arbeiten geliefert, zum anderen einige grundlegende Begriffe an die Hand gegeben.

Dass *Geschichte* nicht gleich *Vergangenheit* ist, dürften die meisten Kursteilnehmer*innen inzwischen sogar schon durch ihren Schulunterricht erfahren haben; wie jedoch genau die Definition von Geschichte als „vergegenwärtigter Vergangenheit“ insbesondere in Abgrenzung zu Konzepten von „Rekonstruktion“, „Refiguration“ und „Repräsentation“ von Geschichte zu verstehen ist, das musste dann doch erst mühsam angeeignet werden – schließlich sind die Historiker*innen hier in ihrem Wortgebrauch nicht immer eindeutig.

Eine Betrachtung von Geschichte als „vergegenwärtigter Vergangenheit“ macht zunächst keine Aussagen darüber, wer diese Vergegenwärtigung betreibt oder ob diese wissenschaftlich erfolgt oder nicht. Für einige Fachvertreter*innen ist es jedoch selbstverständlich, dass „Geschichte“ nur dann entsteht, wenn sich Fachleute mit der Vergangenheit auseinandersetzen. Andere sehen in der Vergegenwärtigung genau jenen Sammelbegriff, der es erlaubt, die Beschäftigung aller gesellschaftlichen Gruppen mit der Vergangenheit umfassend – und unqualifizierend – zu beschreiben. Für Schörken wiederum ist Vergegenwärtigung zunächst einmal die Domäne, in der sich das nicht-wissenschaftliche „historische Bemühen“ abspielt. Man spürt das Bestreben des Autors, die beiden Bereiche „nicht künstlich auseinander[zu]reißen“, liest seine Forderung, beiden Domänen ihr Recht zu geben – erkennt aber gerade darin eine Dichotomisierung, die heute absolut nicht mehr zeitgemäß erscheint. Bei aller (auch auf den folgenden Seiten von den Kursteilnehmer*innen geübten und) berechtigten Kritik an den Positionen *konservativer* Historiker*innen bleibt festzuhalten: Die Geschichtswissenschaft als Ganze hat sich seit 1995 weiterentwickelt. Heute betrachten eine große Zahl der Historiker*innen „Geschichtskultur“ nicht mehr nur als den „anderen“, nicht-wissenschaftlichen Bereich der Auseinandersetzung mit Geschichte, sondern als die Summe aller gesellschaftlicher Produktion von Geschichte durch Auseinandersetzung mit der Vergangenheit – und zwar von jeder Gruppe, in jeder Form und in jedem Medium.

Die Medientypen, mit denen sich die Teilnehmer*innen des Geschichtskurses beschäftigt haben, sind TV-Dokumentationen, TV-Serien, Videospiele und *prosumer*-Videos von jugendlichen Gedenkstättenbesuchern. Nicht nur, weil die fachwissenschaftliche Literaturproduktion in diesem Bereich recht überschaubar ist, sondern auch, weil die analytische Arbeit an den Quellen im Vordergrund der Kursarbeit stehen sollte, ist die Liste der verwendeten Grundlagentexte kurz.

Zuletzt eine kurze Klärung: Was macht ein Videospiele oder eine TV-Produktion „historisch“?

Es gibt weder eine gültige wissenschaftliche Definition noch ein etabliertes Genre „historischer“ TV-Produktionen oder Videospiele. Wir haben uns im Kurs also mit einer eigenen Definition (frei nach Schwarz 2014) als Arbeitsgrundlage beholfen:

Unter historischen Videospiele oder TV-Produktionen verstehen wir solche,

- deren Handlung (mindestens: überwiegend) explizit oder implizit in der Vergangenheit spielt *oder*
- die historische Persönlichkeiten als wichtige Charaktere nutzen *oder*
- deren Ausstattung historische Epochen zu imitieren (oder gar zu rekonstruieren) versucht.

Literatur

- Rolf SCHÖRKEN, *Begegnungen mit Geschichte. Vom außerwissenschaftlichen Umgang mit der Historie in Literatur und Medien*, Stuttgart 1995, S. 11-24 (Kap. I: Das Prinzip Vergegenwärtigung).
- Angela SCHWARZ, Narration und Narrativ. Geschichte erzählen in Videospiele, in: *Frühe Neuzeit im Videospiele. Geschichtswissenschaftliche Perspektiven*, hgg. v. Florian KERSCHBAUMER / Tobias WINNERLING (Histoire 50), Bielefeld 2014, S. 27-52.

7.2 Historische Darstellungen in aktuellen TV-Serien

Anouk Puttler, Moritz Drescher & Helena Hestermann

Serien in Streamingdiensten werden immer beliebter und machen dem Fernsehen auch als Medium zur Geschichtsvermittlung Konkurrenz. Die aktuelle Generation von Heranwachsenden ist in ihrem sozialen Umfeld ständig mit Serien konfrontiert und kann sich der Wirkung und Bedeutung von Serien nicht entziehen. Als besonders attraktiv erscheint dabei, dass aktuelle historische Serien die Darstellung vergangener Ereignisse mit gegenwärtig präsenten Motiven – z.B. Social Media, Digitalisierung oder sozialer Disziplinierung – verknüpfen. In unserer Sitzung waren für uns diese Motive und die Rolle, die sie in Bezug auf die Vermittlung von Geschichtskultur an die Konsument*innen von Serien spielen, von besonderem Interesse.

Um historische Serien angemessen zu analysieren, haben wir unser Augenmerk besonders auf das Verhältnis zwischen Konsument*innen, Produzent*innen und Gesellschaft gerichtet. Erst aus dem Zusammenwirken von Interessen und Geschichtsbewusstsein dieser drei Akteure, so waren wir uns sicher, lässt sich die Wirkung einer Serie nachvollziehen. Zur Untersuchung haben wir uns vor allem auf einen Text von Saskia Handro über die Funktionen des Fernsehens bei der Geschichtsvermittlung (von 2011) gestützt, diesen dann für die Streamingkultur aktualisiert und schließlich Aspekte herausgearbeitet, denen unserer Meinung nach besondere Bedeutung in Bezug auf den Konsum historischer Serien beigemessen werden sollte.

Für die Produzent*innen steht bei Entwicklung und Produktion der Erfolg einer Serie an erster Stelle, und d.h., Serien möglichst gewinnbringend zu vermarkten. Dies ist insbesondere bei historischen Serien relevant: Die Profitorientierung kann auf Kosten der historischen *Korrektheit* der Serie gehen. Oftmals werden historische Begebenheiten in Serien (wie in Spielfilmen) emotional dramatisiert, um für das Publikum attraktiver zu sein (siehe hierzu auch →7.4 *Immersionserfahrungen*). Dies kann bei den Konsument*innen leicht zu einem verzerrten Geschichtsbild führen. Serien folgen dabei gern bestimmten Narrativen, welche sich in der Vergangenheit bereits bei Publikum und somit im Verkauf bewährt haben. Dies hat zur Folge, dass der Plot weder (erzählerisch) innovativ ist noch dem aktuellen (wissenschaftlichen) Kenntnisstand über eine Epoche oder historische Ereignisse entspricht. Dadurch bekommen Konsument*innen in verschiedenen Serien über unterschiedliche Epochen oft ähnliche Inhalte präsentiert. So verschwimmen nicht nur historisch unterschiedliche Epochen und Zusammenhänge zum gleichen erzählerischen Einheitsbrei – die Erwartungen der Konsument*innen an die Serien passen sich immer stärker an das Plot- und Narrativangebot an. Die Produzent*innen bestimmen also durch die Beeinflussung unserer Sehgewohnheiten, welche Art von Narrativ wir Konsument*innen als gelungen bezeichnen, da wir das Gewohnte einerseits besser nachvollziehen können und andererseits im Kontext von Unterhaltungsmedien bevorzugen.

Historische Serien sind in großem Maße den persönlichen Werten und der Geschichtsauffassung der Entscheidungsträger im Kreis der Produzent*innen unterworfen. Oft folgen die von Drehbuchautor*innen verfassten, von Regisseur*innen umgesetzten und von Produzent*innen kontrollierten Narrationen (Erzählungen) einer bestimmten *Meistererzählung* oder einem „Erfolgsnarrativ“. Die dann von einem Millionenpublikum konsumierten Erzählungen beeinflussen wiederum die politischen und historischen Ansichten dieser Millionen von Menschen. (Zum Thema Narration

und Narrative siehe auch →7.3 *Historische Narration* zu lesen.) Deshalb haben die Produzent*innen eine große gesellschaftliche Verantwortung, derer sie sich bewusst sein sollten. Und deshalb ist es für uns wichtig, die in Serien dargestellten historischen Begebenheiten in Bezug auf die Produzent*innen und ihre Interessenlagen zu hinterfragen, um die Serieninhalte einordnen zu können.

Doch auch die Rolle der Konsument*innen historischer Serien ist nicht zu vernachlässigen. Dass nicht jedes aufwendige Produkt gleichermaßen erfolgreich ist, beweisen die vielen abgebrochenen oder nicht verlängerten Serienkonzepte. Der Wettbewerb ist groß, und die Gunst der Konsument*innen gar nicht so leicht kalkulierbar. Das von den Interessen der Produzent*innen gesteuerte Serienangebot richtet sich demnach bei Eintritt in den Markt vor allem am Konsumverhalten der Konsument*innen aus. Deren Interessen sind vielseitig und führen dazu, dass auch die Serienlandschaft entsprechend breit gefächert ist.

Ein anderes Charakteristikum der Konsument*innenrolle ist, dass das aus einer historischen Serie Herausgelesene sich stark unterscheidet. Jede/r Konsument*in legt einen individuellen inhaltlichen Fokus an das Material und ist somit ein *individueller Bedeutungsproduzent*, wie Handro es nennt. Dabei ist es nicht möglich, im Einzelnen vorherzusagen, welche Informationen und Bedeutungen ein/eine Konsument*in aus einer Serie mit historischen Bezügen für sich herausarbeitet. Manche dieser Bedeutungen aber, so wissen wir, werden aufgrund nationaler Denkschemata und Werte interpretiert, welche die jeweilige Gesellschaft prägen.

Historische TV-Serien können große und wichtige Diskurse innerhalb einer Gesellschaft auslösen – das einschlägigste Beispiel dafür ist *Holocaust* (USA 1978, Regie: Marvin J. Chomsky). Damit können sie die Geschichtsbilder einer Generation beeinflussen und aktiv in die Geschichtskultur einer Gesellschaft hineinwirken. Im Gegenzug beeinflussen die in der Gesellschaft herrschenden Normvorstellungen und Geschichtsbilder, darunter auch die historisch-politischen Erfolgsnarrative und Meistererzählungen, die Entscheidungen der Produzent*innen für bestimmte, erfolgversprechende Narrative, sowie die Erwartungen der Konsument*innen bezüglich der Erzählangebote.

Diese drei Akteure oder Perspektiven beeinflussen also maßgeblich Entstehung und Wirkung von Serien. Ihr Wirkungsgefüge wird oft klassisch als Spannungsverhältnis in einem Dreieck dargestellt, in dem die genannten Interessen, Bewusstseinsformen und Verantwortungen miteinander zu vereinbaren sind. Diese Visualisierung hielten wir aber für zu wenig erweiterungsfähig und nicht komplex genug, daher haben wir uns an einem neuen Modell versucht:

Die Interaktion zwischen Konsument*innen und Produzent*innen innerhalb der Gesellschaft kann auch durch das Bild eines Esstisches deutlich gemacht werden. Die Produzent*innen liefern „Essen“ in Form von Serien, die von den Konsument*innen aufgenommen werden, auch die Konsument*innen bringen Beiträge in Form von Kritik und Reflexionen der Serien an den Tisch der Geschichtskultur mit. Die Essensbeiträge sind sich zwar ähnlich, im Geschmack aber unterschiedlich, denn die Konsument*innen sind ihre eigenen Bedeutungsproduzent*innen und erzeugen unterschiedliche Eindrücke. Die Produzent*innen konsumieren diese Beiträge und nehmen erfolgversprechende Eindrücke für die Produktion neuer Serien auf, sodass der Prozess wieder von vorne beginnen kann. Die Gesellschaft bietet dabei mit dem Esstisch nicht nur Grundlage und Rahmen für Produktion und Konsum, sie bestimmt auch die Regeln, nach denen bei Tisch gehandelt wird – und bietet Raum für den öffentlichen Diskurs über den ganzen Vorgang.

Mit dem Begriff „Serien“ assoziieren die meisten jüngeren Menschen heute die Angebote des Streaming-Providers *Netflix* oder die Videostreaming-Sparte des Online-Versandhändlers *Amazon Prime*. Die Bedeutung dieser beiden VoD-Anbieter (Video on Demand – Videostreaming auf Abruf) hat auf dem deutschen Markt in den vergangenen Jahren zugenommen, die Zunahme der Nachfrage nach diesen US-amerikanisch geprägten Serienangeboten kann mit der Abnahme der Nachfrage nach öffentlich-rechtlichen Eigenproduktionen korreliert werden. Das ist relativ leicht erklärbar: Insbesondere Netflix bietet mit seinem großen Repertoire an Serien für die Konsument*innen ein vielfältiges und differenziertes Angebot. Die Konsument*innen können dabei durch VoD unabhängig von Sendezeiten nach eigenem Belieben auf die Produktionen zugreifen. Nicht zuletzt produzieren Amazon und Netflix inzwischen selbst den Großteil der Serien. Dabei handelt es sich um qualitativ hochwertige, teilweise sogar preisgekrönte – in jedem Fall aber sehr erfolgreiche – TV-Produkte wie *The Crown* oder *The Vikings*.

Netflix und Amazon sind US-amerikanische Unternehmen, und das spiegelt sich auch im TV-Angebot wieder. Westliche Themen und Inhalte überwiegen, wohingegen Serien aus Asien kaum zu finden sind. Bei historischen Serien gehen die Anbieter wenig Risiken ein und stellen praktisch nur solches Material zur Verfügung, das westlichen Sehgewohnheiten, westlichen Interessen und einem westlichen Erfolgsnarrativ folgt. Dass Netflix dabei differenzierter auf nationale Märkte eingeht und vor Ort Serien produziert, macht das Angebot reichhaltiger, doch die allgemeine Erzählweise und die Narrative bleiben limitiert durch die Norm- und Wertvorstellungen, die in der westlichen Welt herrschen. Dennoch steuert Netflix mit diesem Angebot inzwischen auf eine weltweite Monopolstellung zu. Weil das eine große Verantwortung in Bezug auf den Einfluss bedeutet, der damit auf das Geschichtsbewusstsein genommen wird, haben wir uns das Angebot dieses zum Produzenten gewordenen Providers genauer angeschaut. Wir wollen im Folgenden darüber spekulieren, welche Rolle Netflix für die deutsche und die globale Geschichts- und Erinnerungskultur in Zukunft spielen kann. Und wir werden die Auswirkungen einer Monopolstellung des Anbieters auf die Entwicklung eines möglichen „globalen Narrativs“ beleuchten.

Das durch und durch westlich geprägte Unternehmen Netflix präsentierte sich in den vergangenen Jahren zunehmend als Provider für ein internationales Publikum. Der Schritt zum Produzenten eigener Serien wurde begleitet durch einen Umstieg von einem reinen Vermarktungsmodell zu einer Chimäre aus Vermarktungs- und Produktionsmodellen. Netflix definiert sich dabei neu und vermarktet sich zugleich als lokaler Serienanbieter (durch differenzierte nationale Angebote) wie als globaler (durch die Abkopplung von nationalen Distributionssystemen). Je erfolgreicher aber die Ausbreitung des Geschäftsmodells und des westlich geprägten Narrativs über die gesamte Welt geschieht, desto größer wird auf Dauer der Druck auf das Narrativ, sich an die neuen Märkte anzupassen. Während also deutsche Jugendliche in einer „sich globalisierenden“ Jugendkultur immer weniger „deutsche“ Narrative konsumieren und stattdessen britische Angebote wie *The Crown* sehen, werden diese westlichen Sehgewohnheiten zugleich herausgefordert durch japanische Animes, indische Bollywood-Produktionen oder K-Dramas aus Korea.

Geschichtsbilder waren bislang stark national geprägt, Geschichtsbewusstsein wird immer noch größtenteils über national geprägte Narrative erzeugt. Die Sinnstiftung durch Narrative erfolgt also üblicherweise im nationalen Kontext. Diese nationalen Narrative sind monoperspektivisch; sie geben die Meistererzählung einer bestimmten Nation wieder, innerhalb derer ein Antagonist meist klar definiert ist. Während des Kalten Krieges wurde in den Nationen der westlichen Welt

ein Narrativ konstruiert, welches die Sowjetunion als klaren Antagonisten benennt; dieses Narrativ ist in abgeschwächter Form noch heute präsent und beeinflusst die deutsche Wahrnehmung Russlands. Demgegenüber werden Herausforderungen inzwischen immer stärker global gedacht, und globale Lösungsstrategien rücken stärker in die Wahrnehmung der Öffentlichkeit. Für die erfolgreiche Umsetzung solcher globalen Strategien aber wird ein globales Narrativ benötigt. Die ersten Ansätze für globale Narrative, die wir in Filmen, Serien und Computerspielen erkennen können, sind jedoch immer noch westlich geprägt: Sie erzählen von Freiheit, Verantwortung und Demokratie, sie berufen sich auf den vorgeblichen historischen Siegeszug dieser Konzepte und sie definieren diese als absolutes Ziel oder Vervollkommnung einer modernen Gesellschaft.

Stattdessen sollte ein stärker *multiperspektivisch* konstruiertes globales Narrativ möglich sein. Schon die heutige Jugendkultur in Deutschland versteht sich in großen Teilen *europäischer* und *globaler* als die Generationen davor. In Verbindung mit einem globalen Denken, das eine feindbildfreie Identitätsstiftung fördert, kann die Einbindung tradierter nationaler Narrative in ein globales Netz von Narrativen ermöglicht werden. Statt *eines* globalen Narrativs gäbe es in diesem System also *mehrere* lokale Narrative, die zusammen eine globale Funktion erfüllen.

Ein solches multiperspektivisch-globales Narrativ birgt aber auch Herausforderungen. Wie komplex kann eine solche globale Lösung sein? Wieviel Abweichung, wie viele Minderheiten kann sie integrieren, bevor sie beginnt, Teile der Gesellschaft auszuschließen? Statt zu einen könnte ein globales Narrativ ebenso leicht neue Mauern innerhalb von Gesellschaften bauen. Fragwürdig erscheint uns auch, inwiefern ein monopolistischer Provider dem Anspruch eines multiperspektivischen Narrativs gerecht werden kann. Wenn dieses erst erfolgreich in der medialen Massenkultur ist, dann besagen die Regeln des Marktes, dass erfolgreiche Narrative immer wieder aufgegriffen und nur in geringem Maße hinterfragt werden. Wird ein globales Narrativ als absolut verkauft, besteht die Gefahr, dass es aufgrund fehlender Konkurrenz zu anderen Narrativen nicht hinterfragt wird – und sich damit auch nicht weiterentwickelt. Grundlage für ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein wäre ein solches Narrativ bestimmt nicht.

Darum konnten wir uns am Ende nicht einigen, ob wir die Entwicklung hin zu einem globalen Narrativ als sinnvoll für unsere Geschichts- und Erinnerungskultur beurteilen. Auf der einen Seite sehen wir in einem globalen multiperspektivischen Erfolgsnarrativ (der Demokratie und Freiheit?) eine Chance, globale Herausforderungen anzugehen, auf der anderen Seite befürchten wir bei Durchsetzung eines Einheitsnarrativs die Verkümmern nationaler Geschichtskultur und den globalen Verlust von Diversität. Diversität, Unterschiede und Spannungen sind aber nötig, weil sie befruchtend für die Geschichte und die Geschichtskultur wirken können.

Quellen und Literatur

- *The Crown* (2016-[2019], 4 Staffeln, Left Bank Pictures/Netflix, Creator: Peter MORGAN)
- *Downton Abbey* (2010-2015, 6 Staffeln, Carnival Film & Television, Creator: Julian FELLOWES)
- Saskia HANDRO, Fernsehen. Plädoyer für die Neuentdeckung einer Institution der Geschichtskultur, in: *Jede Gegenwart hat ihre Gründe. Geschichtsbewusstsein, historische Lebenswelten und Zukunftserwartung im frühen 21. Jahrhundert. Hans-Jürgen Pandel zum 70. Geburtstag*, hgg. v. Michele BARRICELLI / Axel BECKER / Christian HEUER (Forum Historisches Lernen), Schwalbach/Ts. 2011, S. 88-105.

7.3 Historische Narration in Videospiele

Emma Grimm, Moritz Michel & Arwin Payman Parast

„Die einzig wahre Geschichte“ zu erzählen – das ist ein Anspruch, den heute viele Narrative erheben. Wir wissen natürlich längst, dass es so etwas wie die *eine wahre Geschichte* gar nicht gibt. Darum gehen wir in unserer Sitzung der Frage nach, wie sich Narrative (vor allem) in historischen Videospiele zu den jeweils geltenden Meistererzählungen verhalten und mit diesen um die Deutungshoheit konkurrieren.

Ein Narrativ verstehen wir als erzählerisches Konstrukt, welches (in unserem Fall: historische) Ereignisse als zusammenhängende Sinnabschnitte interpretiert und das in der Gesellschaft auf verschiedenen Wegen vermittelt wird. Historische Narrative werden konstruiert durch eine Auswahl „von relevanten historischen Fakten, die geordnet, mit Hilfe von Verknüpfungen, in eine sprachlich verständliche Reihenfolge gebracht worden sind, sodass sie im entstehenden Narrativ für das Verständnis des Rezipienten eine sinnvolle Wirkung haben können“ (Dierlamm / Peiser / Quandt 89). Narrative waren nicht nur die analytische Grundlage für unser Thema, sie sind auch wesentlicher Bestandteil eines gesellschaftlichen Diskurses, der sich von wissenschaftlichen Texten bis zu einfachen Diskussionen am Stammtisch oder auf der Straße erstreckt. In diesem Diskurs treten verschiedene Narrative gegeneinander an, um Deutungshoheit zu erlangen.

Im Besitz der Deutungshoheit ist üblicherweise eine sog. *Meistererzählung*, die sich über einen längeren Zeitraum aus dem gesellschaftlichen Diskurs herausgebildet hat. Diese Meistererzählung besitzt eine Sonderstellung innerhalb des gesellschaftlichen Diskurses: Sie ist das vorherrschende, identitätsstiftende Narrativ, das im gesellschaftlichen Kontext als einer der „Wahrheit“ am nächsten kommenden Erzählung aufgenommen und im Kontext von Schule reproduziert wird (Schwarz 28). Gesellschaftliche Diskurse solcher Art werden übrigens nicht nur auf nationaler Ebene durchgeführt; die Interessenskonflikte um die Deutungshoheit können auch auf globaler Ebene stattfinden (siehe hierzu auch →7.2 *Historische Darstellungen*).

In unserer Sitzung haben wir uns die Untersuchung von Videospiele vorgenommen, da diese oft im direkten Konflikt mit (lokalen oder nationalen) Meistererzählungen stehen. Das ist deshalb von besonderem Interesse, weil die Rolle der Videospiele im gesellschaftlichen Diskurs kaum überschätzt werden kann: Seit 2012 spielen nämlich laut Interactive Software Federation etwa 42% der Deutschen Videospiele und haben somit Zugang zu neuen Narrativen, die nicht im traditionellen Diskurs auftauchen (Schwarz 27), Tendenz stark ansteigend.

In den Mittelpunkt unserer Untersuchung haben wir *Assassin's Creed Unity* gestellt. Das weit verbreitete Videospiele (ca. 10 Millionen verkaufte Exemplare weltweit) weicht in vielerlei Hinsicht deutlich von den Meistererzählungen zur Französischen Revolution ab und fordert diese heraus. Beispielhaft dafür ist die Darstellung der Perspektive des Hauptcharakters Arno, dessen Vater in Versailles ermordet wurde. Im Ergebnis wird der König von Arno – und damit auch von dem/der Spieler*in – als schwach wahrgenommen, da er unfähig ist, einen Gast im eigenen Palast zu beschützen. Diese Darstellung wird während der Eröffnung der Generalstände fortgeführt, welche der/die Spieler*in belauscht. In der Szene wird der König als müde, nicht ernst zu nehmen und mit der Situation überfordert portraitiert, sodass er die Hilfe der Generalstände benötigt,

um den Staat vor dem völligen Versagen zu retten. Das Narrativ mag hier noch größtenteils mit der Meistererzählung übereinstimmen, jedoch werden Hilflosigkeit und Inkompetenz des Königs überspitzt dargestellt und ein Machtvakuum als unausweichliche Konsequenz präsentiert, welches durch die Revolution gefüllt wird.

Napoleon wird Arno gegenüber schon beim ersten Treffen als charmant und hilfreich dargestellt; so wirkt der Kriegsherr viel sympathischer auf den/die Spieler*in. Dank Napoleon kann Arno seine Mission schnell erfüllen und danach relativ ungeschoren entkommen. Während der Flucht rettet Napoleon Arnos Leben und bietet ihm Hilfe bei seinen langfristigen Zielen und der Beschaffung von Informationen. Auch bei der Interaktion mit seinen Soldaten wird Napoleon als Idealbeispiel des guten Generals gezeigt. Dessen Darstellung steht damit im direkten Kontrast zur Darstellung des Königs: Napoleon ist selbständig, kompetent und weiß sich stets zu helfen. Als Verbündeter der Assassinen-Fraktion wird er darüber hinaus als indirekter Motor der Freiheitsbewegung dargestellt. Beide Aspekte sind als klare Abweichungen von der Meistererzählung zu erkennen, da Napoleon durch seine Selbstkrönung zum Kaiser und Diktator traditionell als Feind des Freiheitsgedankens erzählt wird, der darüber hinaus mit seinem gescheiterten Russlandfeldzug taktische Schwächen und potenziell großwahn sinnige Herrschaftsvorstellungen aufzeigte.

Robespierre wiederum wird als fanatischer Verbündeter der fiktionalen Antagonisten, den Templern, dargestellt. Diese sind im Kontext des Spiels als totalitäre, autokratische Fraktion zu verstehen, welche Freiheitsbewegungen in jeder Form bekämpft, um ordnende Strukturen zu schaffen. Sein Selbstmordversuch wird als Einschüchterungsversuch durch Arno konstruiert, der von Robespierre Informationen über die Templer fordert. Robespierre gibt diese Informationen über seine Verbündeten erst frei, nachdem er durch einen Schuss ins Gesicht gefoltert wurde. In diesem Zusammenhang wird durch eine Umdeutung des Selbstmordversuchs ein neues Narrativ geschaffen, welches ihn bis zum Ende als einen treuen Anhänger dieser Bewegung inszeniert; die Todesopfer der Revolution nimmt er billigend in Kauf. Diese Darstellung antagonisiert und dämonisiert Robespierre, stellt seine Motive, seine Demokratie- und Gleichheitswünsche in Frage und lässt seine Terrorherrschaft unausweichlich erscheinen.

Insgesamt wird bei *Assassin's Creed Unity* ein von den Meistererzählungen deutlich abweichendes Narrativ konstruiert, welches die Französische Revolution als einen Versuch skizziert, ein totalitäres Regime zu installieren. Dieser Widerspruch zur Meistererzählung ist gesellschaftlich nicht unproblematisch: Deutliche Kritik kam von Seiten der französischen Linken, welche die Interpretation der historischen Ereignisse im Videospiel als Propaganda bezeichnete, die anti-revolutionäre Klischees verbreite und darauf abziele, den steigenden Selbsthass in der Gesellschaft zu fördern. Damit sei die Möglichkeit einer gemeinsamen französischen Identität allein auf Religionszugehörigkeit und Hautfarbe reduziert (vgl. Bilefsky).

Dieses Beispiel unterstreicht nicht nur die Bedeutung der Meistererzählung für eine Gesellschaft, sondern illustriert auch das Konfliktpotential, das entsteht, wenn diese angefochten wird: Die Meistererzählung über die Französische Revolution als demokratisierende Freiheitsbewegung ist für die französische Identität von zentraler Bedeutung; mit der massenmedialen Verwerfung dieses Bildes zugunsten einer Darstellung als freiheits-feindliche Bewegung wird ein Kernelement der französischen Identität herausgefordert. Videospiele befinden sich damit in einer historisch einzigartigen Situation, da sie als erstes Massenmedium mehrheitlich nicht der Verbreitung von

Meistererzählungen dienen, sondern diese überwiegend herausfordern. Aus diesem Zusammenhang ergeben sich sowohl Chancen als auch Herausforderungen für den gesellschaftlichen Diskurs, in dem eine Meistererzählung verhandelt wird.

Die massenmediale Auseinandersetzung mit Narrativen, welche im direkten Widerspruch zu etablierten Bildern und Vorstellungen stehen, kann also eine Chance sein, um sich großflächig mit neuen Impulsen zu beschäftigen und alte Narrative zu hinterfragen. So kann beispielsweise *Assassin's Creed 3* ein Narrativ mit hohem Differenzierungsgrad im Umgang mit dem US-amerikanischen Unabhängigkeitskrieg aufweisen. In *Assassin's Creed 3* findet eine kritische Auseinandersetzung mit der Rolle der indigenen Bevölkerung im Unabhängigkeitskrieg statt, wodurch viele neue Impulse gesetzt werden, welche in der etablierten Meistererzählung nur sehr wenig Beachtung finden. Der Spieler, der die Geschehnisse aus Sicht des indigenen Hauptcharakters erlebt, wird dazu angehalten, sich aktiv mit der Widersprüchlichkeit zwischen amerikanischen und indigenen Interessen zu beschäftigen. Das Versagen des Hauptcharakters, indigene Freiheitsansprüche gegen amerikanische Territorialansprüche durchzusetzen, wird als persönliches Versagen wahrgenommen (Schwarz 43ff.).

Auch weniger differenzierte Spielnarrative wie beispielsweise in *Age of Empires III*, das sich ebenfalls mit dem amerikanischen Unabhängigkeitskrieg aus Sicht eines halb-indigenen Hauptcharakters beschäftigt, könnten als Chance genutzt werden, um sich kritisch mit Meistererzählungen zu beschäftigen. Der Spieler durchläuft in *Age of Empires* den amerikanischen Unabhängigkeitskrieg im Sinne der amerikanischen Meistererzählung. Trotz Betonung der indigenen Herkunft des Hauptcharakters findet keine Abweichung von der Meistererzählung und damit keine Erörterung von potentiellen Konflikten (wie dem in *Assassin's Creed 3* dargestellten) statt (Schwarz 36ff.). Es könnte daher Aufgabe des Geschichtsunterrichtes sein, diese Widersprüchlichkeit zu erörtern, jedoch fehlt es bislang an Beschäftigung mit Narrativen in Videospiele sowohl in der historischen Forschung als auch an Schulen.

Zu den Herausforderungen bei der Beschäftigung mit Videospiele als Teil der Geschichtskultur sind zuallererst die kommerziellen Interessen zu nennen, die bei der Produktion solcher Massenmedien – und damit auch bei der Konstruktion ihrer Narrative – eine wichtige Rolle spielen. Entwickler, vor allem aber Publisher können aus kommerziellen Gründen daran interessiert sein, polemische oder ahistorische Narrative als historisch wirksame Produkte zu verkaufen. Ein polemisches Narrativ, das stärker polarisiert und dadurch spannender wird, gerät schnell in Widerspruch zu wissenschaftlichen Ansätzen. Eine Trennung von Fakt und Fiktion oder eine differenzierte Aufarbeitung neuer Vorstellungen, die durch das Narrativ im Videospiele geprägt werden, ist zumindest im aktuellen gesellschaftlichen Diskurs nur Expert*innen nachträglich möglich.

Noch längst nicht so verbreitet, aber potentiell viel bedrohlicher ist die Gefahr der manipulativen Verwendung ahistorischer Narrative für politische Zwecke. Schon seit Jahren lässt die US Army Ego-Shooter programmieren, die größtenteils in historischen Kriegsszenarien verortet sind, um Rekruten anzuwerben. Selbst eine militärisch möglichst akkurate Darstellung der Ereignisse kann hier eine politische oder propagandistische Beeinflussung nicht ausschließen. Wie lange dauert es noch, bis autokratische Regimes systematisch „Propaganda-Spiele“ für die Massen produzieren, so wie es seit den 1930er Jahren mit dem Kinofilm geschah?

Weiterhin sind Videospiele aus künstlerischer Sicht nicht unbedingt darauf bedacht, wissenschaftlich geprägte Narrative zu entwickeln. In der Produktion von Videospiele und TV-Serien werden heute die Grenzen dessen, was erzählerisch möglich oder denkbar ist, neu gezogen. Hier finden die Innovationen bei der Entwicklung dramatischer Narrative mit ausgeprägtem Spannungsbogen statt, die Zuschauer*innen und Spieler*innen dazu bewegen, immer weiter zu sehen und zu spielen – der Suchteffekt scheint aktuell das wichtigste Gestaltungsziel in Entwicklung und Produktion zu sein. Ein erzählerisch spannendes Narrativ kann die Spieler*innen natürlich dazu bewegen, sich näher mit den Inhalten – und das heißt auch: mit den historischen Ereignissen und Zusammenhängen – zu beschäftigen. Genauso gut könnte jedoch eine Auseinandersetzung erschwert werden, falls die Erzählung auf Kosten historischer Zuverlässigkeit spannend gemacht wird.

Wir fassen zusammen: Insgesamt bieten Videospiele durch alternative Narrative neue Perspektiven und Impulse, welche in Meistererzählungen häufig nicht zu finden sind oder nur wenig Beachtung finden. Diese Perspektiven und Impulse können dazu genutzt werden, sich mit bestehenden Narrativen näher zu beschäftigen oder auf einer gesellschaftlichen Ebene den Diskurs um die Meistererzählung zu vertiefen. Jedoch fehlen für die Beschäftigung mit Narrativen im Videospiel gesellschaftliche „Infrastrukturen“: Videospiele spielen weder in der historischen Forschung noch an Schulen eine ausreichende Rolle, um einen Diskurs oder auch nur die persönliche Reflexion anzuleiten. Weiterhin sind die Produzent*innen von Videospiele momentan nur in wenigen Fällen darauf bedacht, nah an historischen Fakten zu arbeiten. Im Vergleich zu wissenschaftlichen Interessen spielen aktuell kommerzielle und künstlerische Interessen eine größere Rolle bei der Konstruktion von Narrativen – und die Bedeutung von politischen Interessen dürfte zunehmen. Dies muss nicht zwangsweise eine Beschäftigung mit wenig differenzierten Videospiele Narrativen ausschließen, es macht aber die Notwendigkeit gesellschaftlicher „Infrastrukturen“, die einen reflektierten Umgang mit Narrativen in Videospiele ermöglichen, umso deutlicher.

Quellen und Literatur

- Ensemble Studios, *Age of Empires III* (2005, Publisher: Microsoft).
- Ubisoft Montreal, *Assassin's Creed Unity* (2014, Publisher: Ubisoft).
- Ubisoft Montreal u.a., *Assassin's Creed 3* (2012, Publisher: Ubisoft).
- Dan BILEFSKY, Video Game Meets History, and France Rebels Again, in: *New York Times* (21.11.2014), p. A14, online: <https://www.nytimes.com/2014/11/21/world/europe/assassins-creed-unity-french-revolution-left.html> [1.12.2018]
- Nele DIERLAMM / Luchino PEISER / Nina QUANDT, Die Macht der Narrative, in: *13. Hessische Schülerakademie Oberstufe 2017 [...] Dokumentation*, hg. v. Cynthia HOG-ANGELONI / Peter GORZOLLA / Gregor ANGELONI, Eiterfeld 2017, S. 88-91.
- Angela SCHWARZ, Narration und Narrativ. Geschichte erzählen in Videospiele, in: *Frühe Neuzeit im Videospiel. Geschichtswissenschaftliche Perspektiven*, hg. v. Florian KERSCHBAUMER / Tobias WINNERLING (Histoire 50), Bielefeld 2014, S. 27-52.

7.4 Immersionserfahrungen in historischen Videospielen

Julia Damrath, Samuel Tischer & Tatiana Rocha de Oliveira

Stell dir vor, du stehst im Schwimmbad auf dem Fünfmeterturn, springst ins Wasser und tauchst in eine andere, unbekannte Umgebung ein. Auch wenn es dir fremd vorkommt, nicht mehr an der Luft zu sein, nimmst du das Wasser nicht als Bedrohung wahr, sondern lässt dich mit Freude auf diese neue Erfahrung ein. Dieses Gefühl wird als „Immersion“ bezeichnet. Immersion beschreibt einen psychischen Zustand, der den/die Konsument*in eines Mediums von äußeren Reizen isoliert und in eine „andere Welt“ eintauchen lässt. Immersion kann auch zu dem Gefühl der „Präsenz“ innerhalb des entsprechenden Mediums führen, indem man sich fälschlicherweise physisch dort wähnt.

Immersion und ihre Effekte nehmen in unserer medial geprägten Gesellschaft eine immer größere Rolle ein, auch wenn wir uns der Immersion nicht immer bewusst sind. Deshalb haben wir Immersionserfahrungen in historischen Videospielen unter die Lupe genommen. Da Immersion zu einem gewissen Grad auch von der Vorstellungskraft der Konsument*innen abhängt, haben wir in unserer Sitzung die Teilnehmer*innen gebeten, ihre persönliche Vorstellung zur Immersion zu visualisieren und anschließend im Plenum vorzustellen. So unterschiedlich die verschiedenen Darstellungen waren – vom aufsaugenden Tunnel über einen Strand bis hin zur imaginären Denkblase –, vereint sie der Ansatz des völligen Eintauchens in eine andere Welt.

Immersion kann in verschiedenen Medien erfahren werden. Sie ist ganz ohne audiovisuelle Reize möglich, wie jeder weiß, der schon mal in einem Buch „abgetaucht“ ist. Hörspiele, Film und Fernsehen setzen darüber hinaus auf audio-/visuelle Eindrücke, um den Konsument*innen eine intensivere Immersionserfahrung zu ermöglichen. Die Grenzen dessen, was an Immersion in nicht-interaktiven Medien möglich ist, sind im Kino um die Jahrtausendwende durch „authentische“ Produktionen wie *Saving Private Ryan* (USA 1998, Regie: Steven Spielberg; siehe hierzu auch Teister / Alke 2014, Ament / Quandt 2016), danach vor allem durch 3D-Produktionen wie *Avatar* (UK/USA 2009, Regie: James Cameron) ausgelotet worden.

Bei anderen Medienformaten wie Videospielen kommt ein weiterer Immersionsfaktor hinzu: die Interaktivität mit dem Spiel, d.h. mit der Erzählung. Dies kann zu sehr intensiven und wirkungsvollen Immersionserfahrungen führen, ihre Herstellung ist für die Produzent*innen der Videospiele aber keineswegs einfach: Persönliche Erwartungen, Erfahrungen und Erinnerungen beeinflussen die Rezeption stärker als bei nicht-interaktiven Medien, weshalb es beinahe unmöglich ist, ein Spiel zu entwickeln, das alle Konsument*innen gleichermaßen erreicht.

Weil wir uns im Kurs hinsichtlich unserer (Video-)Spielerfahrung und unseres Spielverhaltens deutlich unterschieden, stellten wir uns bald die grundsätzliche Frage, wie Immersion überhaupt gelingt oder misslingt. Beim Sammeln unserer Ideen zeichnete sich ein gewisses Muster ab: Ein Spiel müsse einen Komplexitätsgrad haben, der der Erwartungshaltung des/der Konsument*in entspricht, um auch über längere Zeit spannend zu bleiben. Zudem solle es eine emotionale und authentische Atmosphäre schaffen, ohne dabei einen Zwang zur realistischen Darstellung zu transportieren. Außerdem ist zu erwarten, dass die Tendenz zu *adaptiven* Spielen (also zu solchen, die sich aktiv an das Spielen der/des Konsument*in anpassen,) zu einer erhöhten Interaktion und möglicherweise auch mehr Immersion führen. Grundsätzlich gilt: Je mehr ein Spiel den/die

Konsument*in (in verschiedener Hinsicht) anspricht, desto einfacher kann es sein, Immersion hervorzurufen.

Für manche Spieler*innen geht eine stärkere Immersionserfahrung mit einem intensiveren Erleben von Emotionen einher. Wir haben uns in der Sitzungsvorbereitung entschieden, hierzu während der Akademie ein kleines Experiment zur „Erfassung“ von Emotionen beim Videospiel durchzuführen. Wir mussten dazu zunächst klären, wie wir Emotionen operationalisieren können. Untersuchen ließen sich nur nach außen kommunizierte Emotionen; wir haben uns auf ein Zusammenspiel aus Mimik, Gestik oder verbalen Äußerungen beschränkt. Als Mimik haben wir einerseits kleinere Anzeichen, wie Augenrollen oder ein kleines Schmunzeln, andererseits auch stark expressive Gesichtsausdrücke, wie Grimassen, verstanden. Unter die Gestik fielen für uns kleinere Bewegungen, wie Kopfnicken, oder aber auch größere, wie wilde Armbewegungen. Als verbale Kommunikation haben wir den Austausch zwischen Spieler*in und Computer verstanden. Um diese emotionalen Regungen in Bezug auf die Immersionserfahrungen zu analysieren, filmten wir Teilnehmer*innen unseres Kurses während des Videospieles. Aus unterschiedlichen Sequenzen der Aufnahmen wurde dann ein Video zusammengeschnitten, welches zum Kern unserer Sitzung wurde. Bei der Analyse in Gruppenarbeit wurden die Reaktionen auf Geschehnisse untersucht und damit im weiteren Sinne auch Rückschlüsse auf den Ausdruck von Immersionserfahrungen gezogen. In der abschließenden Diskussion im Plenum wurden die gesammelten Impressionen zu den Videosequenzen vorgestellt und hinterfragt. Interessant war dabei, dass die Perspektiven zu der Frage, inwiefern emotionale Expressionen auf Immersionserfahrungen schließen lassen, vielfältig waren. Während einige starke emotionale Ausbrüche als Anzeichen fehlender Konzentration und somit geringerer Immersion ansahen, war sichtbare Emotionalität für andere ein Hauptmerkmal für gelungene, weil mitfühlende Immersion. Anknüpfend an diese Beobachtungen ergab sich die Frage, ob das Ausmaß an vorheriger Spielerfahrung auch die Immersionserfahrungen und deren Ausdruck beeinflussen kann. Nach längerer Auseinandersetzung sind wir zu der Erkenntnis gekommen, dass höchstwahrscheinlich kaum eine Korrelation zwischen dem Ausdrücken von Emotionen und der Erfahrung der Spieler*innen besteht und dass Immersion deshalb größtenteils typabhängig ist.

Gelungene Immersionserfahrungen können sehr intensiv und bisweilen auch prägend sein. Dies dient aber nicht nur der Unterhaltung der Spieler*innen, auch die Unternehmen, die solche Spiele konzipieren, haben längst das Potential der Immersionserfahrungen erkannt, um es im eigenen Interesse zu nutzen. (Zu einer Analyse der Motive von Produzent*innen siehe auch →7.2 *Historische Darstellungen*). In der Folge ist mit einer Einflussnahme auf die Gestaltung der Spielinhalte nach den Vorstellungen der Produzent*innen zu rechnen: Einerseits können im immersiven Videospiel Werbeinhalte, z.B. in Form von realen Produkten, die im virtuellen Spiel als Objekt existieren, für die/den Rezipient*in unbewusst eingebaut werden. Die Immersion in die Welt des Spieles könnte demnach ein allmähliches Verinnerlichen der Werbeinhalte mit sich bringen, die strategisch eingefügt und wiederholt werden. Es wäre im Sinne der Werbemacher*innen, wenn die Inhalte virtuell und im Gedächtnis dauerhaft präsent würden, um sowohl das Bedürfnis nach einem Produkt als auch die Relevanz dessen zu konstituieren, was den eigenen Profit steigern könnte. Andererseits können Produzent*innen Narrative in ihren Spielen konstruieren, die z.B. eine bestimmte Meistererzählung unterstützen, diese als „absolute Wahrheit“ darstellen und dadurch auch die (geschichtliche) Vorstellung der Spieler*innen beeinflussen (siehe hierzu →7.3 *Historische*

Narration). Solche Maßnahmen können tiefgreifende Auswirkungen auf das individuelle Gedächtnis haben, wenn die Manipulation mithilfe von Immersion erfolgreich gelingt. Den Herstellern wiederum würden solche erfolgreichen Manipulationen mehr Profit einbringen.

Von besonderem Interesse sind in diesem Zusammenhang für uns natürlich die historischen Videospiele. (Zur Erinnerung: Da wir darunter alle Arten von Videospiele verstehen, die innerhalb eines historisierten Rahmens konstruiert wurden oder historische Aspekte aufgreifen, kann es sich dabei auch um kontrafaktische Darstellungen handeln.) In der Auseinandersetzung mit diesen Videospiele ist uns durch persönliche Berichte aufgefallen, dass beispielsweise die Interaktion mit historischen Persönlichkeiten *in-play* die individuelle Vorstellung von diesen Personen außerhalb der virtuellen Welt beachtlich prägen kann; Ähnliches lässt sich auch über die Vermittlung historischer Prozesse und Zusammenhänge berichten. Dabei geht es natürlich nicht nur um die äußerliche Erscheinung von Menschen, Gebäuden oder Objekten, sondern auch um die Darstellung menschlichen Verhaltens, die Wiedergabe sozialer und politischer Ansichten oder die Wirkung von Weltbildern. Im Gegensatz zu nicht-interaktiven Medien wie dem Fernsehen bietet die Interaktion im Videospiele nicht nur die Möglichkeit, historische Ereignisse als Zuschauer*in mitzuerleben, sondern sie „live“ als Akteur*in im Spiel mitzuerleben. Für unser Beispiel der historischen Persönlichkeiten heißt das etwa, dass man sie nicht nur beobachtet, sondern mit ihnen kommuniziert und interagiert.

Die unüberwindbare Distanz zwischen Vergangenheit und Gegenwart wird so mithilfe der Immersion – scheinbar – für einen Moment überwunden, auch wenn es sich letztendlich nur um eine weitere Vergegenwärtigung der Vergangenheit und keineswegs um einen perfekten „Zeitsprung“ (Schörken 14) handelt. Wie wir in unserer Sitzungsdiskussion feststellen konnten, ist das subjektive Empfinden der Spieler*innen jedoch trotzdem eines, als hätten sie eine Zeitreise unternommen. Es gibt ein naheliegendes Bedürfnis, Geschichte auch auf einer emotionalen Basis zu erfahren, das charakteristisch für den Konsum historischer Videospiele zu sein scheint. Kombiniert man diesen Gedanken mit der Feststellung, dass Videospiele von einem großen und diversen Publikum aus verschiedenen Communities konsumiert werden (vgl. hierzu auch →7.6 #holocaust), ergibt sich auf diesem Weg möglicherweise eine neue Form der Geschichtsvermittlung. Außerhalb der institutionalisierten Formen von Geschichtsvermittlung, die teilweise als schwer zugänglich und unverständlich wahrgenommen werden, können Videospiele zukünftig noch weiter an Bedeutung für die Aneignung historischen Wissens und die Entwicklung unserer Geschichtskultur hinzugewinnen.

Zuletzt noch ein Gedanke: Da ein „Nachvollziehen“ der Geschichte durch die immersiven Videospiele nicht nur bei einem/einer Spieler*in erfolgt, sondern bei praktisch allen Konsument*innen, dürfen wir durchaus über spielbezogene kollektive Gedächtnisse spekulieren, die aus den Erfahrungen von „miterlebten“ Videospieleinhalten und den Diskursen über diese aufgebaut sind. (Beispiele für derartige Entwicklungen in langjährigen Multiplayer-Communities gibt es schon zuhauf.) Bei einer immer internationaler werdenden Videospiele-Community wäre es deshalb auch interessant zu beobachten, inwiefern sich globale, „virtuelle“ Narrative entwickeln könnten, die sich von den bisher bekannten Erzählmustern unterscheiden würden. (Zu „globalen Narrativen“ siehe auch →7.2 *Historische Darstellungen*).

Zusammenfassend können wir sagen, dass Immersion bei den Rezipient*innen durchaus unterschiedliche Reaktionen auslöst, unterschiedlich wahrgenommen und unterschiedlich bewertet

wird. Nichtsdestotrotz bietet die Auseinandersetzung mit Immersionserfahrungen ein großes Potential, unsere Wahrnehmung und unser Verständnis von Geschichte zu verändern und zu erweitern. Um dies zu visualisieren, kehren wir zu unserem Sprung vom Fünfmerturm zurück: Das Eintauchen in eine andere Welt findet statt. Stellen Sie sich vor, eine ganze Schwimmgruppe springt in unbekannte Gewässer und entdeckt nie zuvor gesehene Unterwasserwelten. Und die Entdeckungen darin revolutionieren das Bild, das wir von diesen Orten haben.

Literatur

- Adalie AMENT / Nina QUANDT, Cinema of Immersion: Authentizitätseffekte in Spielbergs *Saving Private Ryan*, in: 12. Hessische Schülerakademie Oberstufe 2016 [. . .] Dokumentation, hgg. v. Cynthia HOG-ANGELONI / Peter GORZOLLA / Gregor ANGELONI, Eiterfeld 2016, S. 70-71.
- Wulf KANSTEINER, Virtuelle Welten und erfundene Gemeinschaften. Geschichte und Geschichtsbewusstsein im Zeitalter interaktiver Medien, in: *Erinnerungskultur 2.0: Kommemorativ Kommunikation in digitalen Medien*, hg. v. Erik MEYER, Frankfurt 2009, S. 29-54.
- Rolf SCHÖRKEN, *Begegnungen mit Geschichte. Vom außerwissenschaftlichen Umgang mit der Historie in Literatur und Medien*, Stuttgart 1995, S. 11-24. (Kap. I: Das Prinzip Vergegenwärtigung).
- Isabel TEISTER / Paul ALKE, Der gute Soldat. Cinema of Immersion und der Mythos vom guten Soldaten, in: 10. Hessische Schülerakademie Oberstufe 2014 [. . .] Dokumentation, hgg. v. Peter GORZOLLA / Cynthia HOG-ANGELONI / Birthe Anne WIEGAND, Eiterfeld 2014, S. 71-72.

7.5 Emotionen in historischen TV-Dokumentationen

Natascha Janho, Antonia Weiland & Ina Mehler

Wenn ein Laie eine Physikvorlesung an der Universität besucht, ist die Wahrscheinlichkeit sehr groß, dass er hinsichtlich des fachwissenschaftlichen Inhalts wenig bis gar nichts verstehen wird. Diese Vermutung lässt sich aufstellen, da der Inhalt mit großer Wahrscheinlichkeit komplex sein und Vorwissen erfordern wird. Darüber hinaus ist mit der Differenzierung der einzelnen Disziplinen eine Differenzierung ihrer fachwissenschaftlichen Terminologie einhergegangen, zur inhaltlichen also sprachliche Barriere hinzugekommen. Beide können nicht ohne ein (meist ausführliches) Studium überwunden werden. Aus der Perspektive einer studierten Physikerin ist es vielleicht bedauerlich, dass sich besagter Laie entsprechend seines Vorwissens stark vereinfachte Informationsquellen zum Zweck seiner freizeithlichen Fortbildung suchen wird. Dieser Umstand wird die *Physikwissenschaft* jedoch nicht in eine Krise stürzen. Innerhalb der *Geschichtswissenschaft* und der Geschichtsdidaktik zog ein ähnlicher Ereignishergang jedoch weite Kreise: Als den Historiker*innen in der Folge des Geschichtsbooms der 1970er und 1980er Jahre bewusst wurde, dass spannende historische Romane und ergreifende Ausstellungen den eigenen fachwissenschaftlichen Publikationen vorgezogen und von der Gesellschaft publikumswirksam und breitgefächert rezipiert wurden, entstand eine heftige Debatte. Diese wird bis auf den heutigen Tag geführt, denn die populärwissenschaftliche Vermittlung von Geschichte wird weiterhin zunehmend emotionalisiert betrieben.

Im Vergleich zum Beginn des Streits bietet das heute zugängliche Medienspektrum ein viel breiteres Angebot zur Befassung mit historischen Inhalten, zum Beispiel durch Spielfilme, Videospiele oder TV-Dokumentationen. Die Vorstellung, dass sich jener Laie auf diesen Wegen, gewissermaßen an der wissenschaftlichen Arbeit der Zunft vorbei, ein Bild von Geschichte(n) machen könne, erscheint einem Teil der Geschichtswissenschaftler*innen als Dorn im Auge. Insbesondere wird in den bewusst hervorgerufenen Emotionen und Emotionalisierungen durch populärwissenschaftliche Zugänge eine große Gefahr gesehen. Mit einer Popularisierung des Zugangs zu historischen Ereignissen könnte auch eine Manipulation der Deutung Einzug in die Geschichtskultur erhalten und die sorgfältige und differenzierte Aufarbeitung der (deutschen) Vergangenheit unterwandert werden. Grundlegend für diese Sorge ist die Annahme, dass Emotionen das Gegenstück zur Rationalität bilden, ganz nach dem Motto: „Wer fühlt, der denkt nicht“. Diesem Vorbehalt ist es vor allen Dingen geschuldet, dass eine konstruktive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit emotionalisierender Geschichtsvermittlung noch absolutes Neuland ist.

Bei unserer Vorbereitung im Team haben wir in einem ersten Analyseschritt die bekannte Aussage „Wer fühlt, der denkt nicht“, kritisch hinterfragt. Schon eine einfache Internetrecherche der Begriffe „Gefühl“ und „Emotion“ machte deutlich, dass aus psychologischer und medizinischer Perspektive Emotionen einen Teil kognitiver Prozesse bilden; Denken und Fühlen laufen also zwangsläufig parallel ab! Ein grundlegender Punkt konservativer Argumentationsstrategien innerhalb der Geschichtswissenschaft beruht auf einem voreingenommenen Verständnis von Sehen: auf der Annahme, dass Sehen deterministisch ist und von allen Rezipient*innen gleich aufgenommen wird (*Stimulus-Response-Prinzip*). Ein weiteres, der Abgrenzung gegen populärwissenschaftliche Zugänge zur Geschichte förderliches Konzept, das in unserer Sitzung eine große Rolle gespielt hat, ist das Selbstverständnis weiter Teile der konservativen Geschichtswissenschaft, sich in einem akademischen „Elfenbeinturm“ zu befinden, abgegrenzt vom Rest der Gesellschaft, welcher lediglich eine Rolle als „breite Masse“ zufällt. Dieses Bild ist in mehrfacher Hinsicht problematisch: Zum einen werden historische Laien in diesem Kontext immer wieder in einer Weise charakterisiert, die ihnen differenziertes Denken abspricht und sie stattdessen nach bloßen Affekten lechzen lässt – Sensationen, Gewalt, Sex und natürlich erzählerische Dramatisierung und Emotionalisierung. Zum anderen beruht eine solch klare Trennung der Wissenschaft von der Gesellschaft auf einer künstlichen Differenzierung, die so nicht gegeben ist. Längst schon sind die Grenzen zwischen professioneller, wissenschaftlicher Aneignung und Produktion historischen Wissens und jener, die von nicht-ausgebildeten Amateuren oder ausgebildeten Historiker*innen in vielfältigen Arbeitszusammenhängen außerhalb von Universität, Archiv und Museum betrieben wird, fließend. Eine voreingenommene und hierarchisierende Selbst-Abgrenzung von Vertreter*innen der Geschichtswissenschaft trägt in diesem Zusammenhang deutliche Merkmale einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung.

Die kritische Auseinandersetzung mit den Ideen eines *deterministischen Sehens* und der „breiten Masse“ war ein essentielles Ziel unserer Sitzung. Die Widerlegung auch der ersten Hypothese konnten wir im Einstieg in unsere Sitzung verdeutlichen. Das Plakat „Kinder ohne Spielplatz“ (1912) von Käthe Kollwitz, das die Armut und eklatante Wohnsituation der Arbeiterschicht verbildlicht, löste Anfang des letzten Jahrhunderts eine erhitzte öffentliche Debatte aus. Kritiker befürchteten, dass die verschiedenen Gesellschaftsschichten und institutionellen Diskurse durch die „anmaßende“ Zeichnung manipuliert werden sollten. Im Kurs konnten wir die mögliche emotionalisierende

Wirkung der Abbildung nachvollziehen. Wir einigten uns aber darauf, dass eine dramatisch aufgeladene Reaktion oder gar öffentliche Debatte in unserer *gegenwärtigen* Gesellschaft nicht mehr entstehen würde – entsprechende Kritiken würden sogar belächelt. Anfang des 19. Jahrhunderts führten noch einfache Zeichnungen zu Aufregung; heute sind es Beispiele aus dem Fernsehen und dem Internet; in fünfzig Jahren werden es eventuell Bilder sein, die über neue Technologien wie Virtual Reality zugänglich sind, an denen sich politische Debatten entzünden könnten. Festhalten lässt sich aber zweifelsfrei, dass „Sehen“ als individueller, erst recht aber als kollektiver Vorgang zeitlich abhängig ist. Doch nicht nur der zeitliche Faktor ist entscheidend dafür, wie wir bildliche Quellen interpretieren. In unserer Vorbereitung konnten wir erarbeiten, dass das „Sehen“ potentiell emotionalisierenden Quellenmaterials von unzähligen individuellen Faktoren beeinflusst wird und keinesfalls als deterministisch aufgefasst werden kann. Die von uns in der Sitzung im Detail analysierte TV-Dokumentation *Das Drama von Dresden* würde beispielsweise in anderen Ländern ganz anders wahrgenommen und bewertet werden, als in unserer Kultur und vor unserem historischen Hintergrund – einmal ganz abgesehen vom „Sehen“ in einer Generation, welche die Zeit des Nationalsozialismus noch selbst miterlebt hat. Sehen ist abhängig von der Generation, den Erfahrungen des sehenden Individuums und seiner Bildung, denn all diese Faktoren beeinflussen, wie wir das Gesehene verknüpfen und in welchem Maß wir es kritisch reflektieren können.

In unserer Sitzung haben wir schließlich jene Situation simuliert, die wir kritisiert haben: Wir haben den Kurs in zwei Gruppen aufgeteilt und eine künstliche Trennung vorgenommen, um die Rezeption des populärwissenschaftlich geschnittenen, erzählten und vermittelten historischen Filmmaterials durch die „breite Masse“ und die „kritischen Geschichtswissenschaften“ zu vergleichen. Dazu haben wir einen Lösungsansatz von Ute Frevert und Anne Schmidt in Bezug auf die Kritik an emotionalisierendem historischen Bildmaterial vorgestellt. Frevert und Schmidt verweisen auf vier emotionale Kommunikationsmechanismen, die das Augenmerk einer kritischen Rezeption leiten: die Prinzipien der Visualisierung, der Dramatisierung, der Personifizierung und der Authentifizierung. Würden die Rezipient*innen diese Faktoren als analytisches Mittel in ihren Sehprozess integrieren, so könnte dies zu einer stets kritischen Form der Reflexion und Einordnung des Gesehenen führen. Während sich unsere erste Gruppe also ausgewählte Szenen des *Dramas von Dresden* – einer typischen Histotainment-Produktion mit Zeitzeugen, Originalaufnahmen und Spielszenen aus der Redaktion von Guido Knopp – ohne eine konkrete methodische Anweisung ansah, schaute sich die zweite Gruppe dieselben Ausschnitte mit dem Auftrag an, die filmisch-stilistischen Mittel zu analysieren. Beide Gruppen hatten den Arbeitsauftrag, die emotionale Wirkung des Gesehenen auf sie selbst festzuhalten – und kamen trotz unterschiedlicher Arbeitsweisen auf ähnliche Ergebnisse. Folglich konnten wir die Befürchtungen konservativer Historiker*innen hinsichtlich eines populärwissenschaftlich emotionalisierenden Zugangs zur Geschichte in unserem Selbstversuch nicht bestätigen. Das mag natürlich daran liegen, dass wir im Geschichtskurs zu diesem Zeitpunkt bereits einen ordentlichen Schritt in der „Verwissenschaftlichung“ unserer Sehgewohnheiten gegangen waren. Aber die Verinnerlichung eines kritischen Rezeptionsvorgangs geschieht nicht auf Knopfdruck: Die Aneignung der Mechanismen ist ein Prozess, der wahrscheinlich niemals endet, sondern stets intensiviert und verbessert werden kann. Eine klare Trennung zwischen jenen, die differenziert „sehen“ können, also die filmischen Manipulationen der TV-Doku durchschauen, und jenen, die sich manipulieren lassen, ist plakativ und polemisch. Wenn das kritische Sehen die Rezipient*innen ermächtigt, sich eine differenzierte Meinung bilden zu können, dann hat

uns das Training unseres kritischen Sehens im Kurs also als erstes die Möglichkeit geboten, auf die polarisierende und hierarchisierende Haltung konservativer Geschichtswissenschaftler*innen aufmerksam zu werden, diesen reflektiert zu begegnen und die mangelhafte Differenzierung in diesem Standpunkt zu analysieren.

An diesem Punkt eröffneten sich in unserer Sitzung weiterführende Perspektiven und Fragen. Schon im Zuge unserer Vorbereitung hatten wir im Team festgestellt, dass wir uns selbst beim Betrachten des Konflikts außen vor gelassen hatten – nun kam in der Sitzung die Frage auf, wo wir uns als Gruppe von Kursteilnehmer*innen selbst verorten würden: Nehmen wir uns als Teil der „breiten Masse“ wahr oder gehen wir davon aus, dass wir mit unserer Ausbildung am Fuße des „Elfenbeinturmes“ stehen? Wir richteten die Kritik somit auch an uns selbst, und unsere ehrlichen Antworten auf diese Frage haben uns nicht immer gefallen. Retrospektiv haben wir erfahren, wie leicht sich eine (künstliche) Differenzierung schon unbewusst einstellt. In unserer Diskussion zeichnete sich ab, dass wir das undifferenzierte Modell „Elfenbeinturm vs. breite Masse“ vielleicht nur erfolgreich kritisieren können, wenn wir ihm ein neues Bild für das Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft, Geschichtswissenschaft und Geschichtskultur entgegensetzen. (Die Arbeit an diesen Modellentwürfen hat unter anderem zum Bild vom gemeinsamen „Esstisch“ von Produzent*innen und Konsument*innen, siehe →7.2 *Historische Darstellungen*, und zum „Bergschaubild“ der gegenseitigen Wahrnehmung, siehe →7.6 *#holocaust*, geführt.)

Unsere Auseinandersetzung mit dieser Problematik ließ viele Fragen offen. So ist es essentiell, zu diskutieren, wie der „Elfenbeinturm“ nicht nur modellhaft, sondern auch in unserer Gesellschaft aufgelöst werden kann. Dies erscheint heute mehr denn je als wichtige und notwendige Aufgabe für die Geschichtswissenschaft, da diese in den kommenden Jahren gesellschaftspolitisch stark gefordert sein wird: durch Fragen kultureller Integration und kollektiver Identität, durch historische Legitimationsbedürfnisse für neue politische Konstellationen und Bündnisse, vor allem aber durch Rechtspopulismus, Revisionismus und Bildungsfeindlichkeit. In Deutschland ist die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit unauflösbar mit dem Demokratisierungsprozess verbunden. Ironischerweise begründet sich nun gerade ein guter Teil der konservativen Befürchtungen um eine „falsche“ Aneignung von Geschichte und die daraus resultierende Ablehnung populärwissenschaftlicher Zugänge in der möglichen Gefährdung unserer Demokratie durch falsche (das heißt konkret oft: revisionistische) Geschichtsbilder. Mit Blick auf die Entwicklung der Diskurse und Debatten der vergangenen Jahre innerhalb der Geschichtskultur können wir aber ganz klar feststellen, dass diese Sorge zu kurz greift: Die gefährlichsten Revisionisten der Gegenwart schmieren keine Parolen an die Wand, sondern stellen geschickt die Wissenschaftlichkeit der postmodernen Geisteswissenschaften grundsätzlich in Frage (vgl. Janho / Wirth / Gorzolla 2017).

Wir sind überzeugt: Für die Entwicklung eines verantwortungsvollen kollektiven Geschichtsbewusstseins im Zusammenhang mit einer historisch-politisch bildenden Erinnerungs- und Gedenkarbeit ist ein integratives Verständnis der Geschichtskultur in Deutschland notwendig. Unsere Sitzung hat uns aufgezeigt, dass die wissenschaftliche Diskussion und Beschäftigung mit populären, emotionalen, auf Bild- und Filmmaterial gestützten Zugängen zur Geschichtsvermittlung und deren Anerkennung einen wichtigen und notwendigen Schritt auf dem Weg zu dieser integrativen Geschichtskultur darstellt.

Quellen und Literatur

- *Das Drama von Dresden* (aus der Reihe „Schauplätze der Geschichte“ von Guido Knopp) (2005, Regie: Sebastian DEHNHARDT, 89 min., Broadview TV)
- Ute FREVERT / Anne SCHMIDT, *Geschichte, Emotionen und visuelle Medien. Geschichte, Emotionen und die Macht der Bilder*, in: *Geschichte und Gesellschaft. Zeitschrift für Historische Sozialwissenschaft* 37 (2001), S. 5-25.
- Natascha JANHO / Julia WIRTH / Peter GORZOLLA, *Objektivität in der Geschichtsschreibung – revisited*, in: *13. Hessische Schülerakademie Oberstufe 2017 [. . .] Dokumentation*, hgg. v. Cynthia HOG-ANGELONI / Peter GORZOLLA / Gregor ANGELONI, Eiterfeld 2017, S. 91-92.

7.6 #holocaust – Emotionen jugendlicher Gedenkstättenbesucher*innen

Alea Meyreiß, Judith Nauth-Siebert & Lisa Bodenröder

Geschichte ist überall – sie kann über das Geschichtsbewusstsein, in Erinnerungskultur und Geschichtskultur erfahrbar werden. Im Alltag findet bei den meisten Menschen jedoch keine bewusste Auseinandersetzung mit der Historie statt, nur wenige Personen suchen eine aktive Beschäftigung mit ihr. Einen möglichen Schlüssel zur Veränderung dieser Situation stellt die emotionale Nachempfindung vergangener Geschehnisse dar, bei der interessierte Laien einen Zugang zur Rekonstruktion und Vergegenwärtigung von Vergangenheit finden. Aleida Assmann und Juliane Brauer definieren in ihrem Artikel „Bilder, Gefühle, Erwartung – Über die emotionale Dimension von Gedenkstätten und den Umgang von Jugendlichen mit dem Holocaust“ die historische Imagination als einen „kognitiven Akt, welcher historische Zusammenhänge mit Personen, Handlungen oder Bedeutungen auffüllt, einer subjektiven und ethischen Bereitschaft folgt und sich mithilfe eines Fundus an bereits vorhandenem Wissen, Bildern und Einstellungen vollzieht“ (S. 79). Inwieweit dieser Ansatz Chancen und Herausforderungen zugleich beinhaltet, zeigt die diffizile Erinnerung an den Holocaust. Peter Weiss bezweifelt, dass die Kluft zwischen Vergangenheit und Gegenwart ein „subjektives Nachleben von Auschwitz aus der Perspektive der Opfer über vorhandene Spuren und sinnliche Reize“, also ein „empathisches Reimaginieren“ gelingen lässt (nach Assmann / Brauer 73). Ulrich Raulff und Jeffrey Alexander haben sich in diesem Zusammenhang auf die Rolle der Besucher*innen fokussiert, welche von Gedenkstätten oder deren medialer Repräsentation emotionale Dimensionen „einfordern“ würden (ebd. 74-75).

Eine herausragende Rolle kommt im Kontext der Rekonstruktion und Vergegenwärtigung von Vergangenheit den digitalen Medien zu, da sie unsere Wahrnehmungen von historischen Ereignissen beeinflussen. Im Zuge der Digitalisierung haben sich mehrere neuere Formate zur emotionalen Auseinandersetzung mit Geschichte herausgebildet, so beispielsweise über die allgemein zugängliche Videoplattform YouTube. Diese erlaubt Jugendlichen ab 13 Jahren, eigene Videos hochzuladen und zu kommentieren. In den letzten Jahren sind unzählige Arten von selbstproduzierten Videos entstanden, wobei wir uns im Speziellen mit dem Phänomen des Besuchervideos oder Vlogs von „Gedenkstättenbesucher*innen“ beschäftigen. Jugendliche „dokumentieren“ hierbei die bereisten Orte und dort geführte Gespräche mit Guides, Zeitzeug*innen, Mitschüler*innen und

anderen „Vergangenheitstourist*innen“. Die Videoprodukte zu privaten, emotionalen und „authentischen“ Momenten zeigen eine subjektive Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und geben multiperspektivische Einblicke in die Erwartungshaltungen, Wahrnehmungsformen und Erfahrungsverarbeitungen der Schüler*innen. Somit erzeugen Jugendliche eine eigene Version von Geschichte, laden sie auf YouTube hoch und teilen sie in den sozialen Netzwerken. Auf diese Weise sind Videos zu einem wichtigen Instrument des „Erinnerns“, „Begreifens“ und „Bewahrens“ geworden – vor allem auch deshalb, weil es immer weniger Holocaust-Überlebende gibt, die von ihren Erfahrungen berichten können.

Im Gegensatz zur kommerziellen Distribution von Serien oder Filmen über den Holocaust wird auf YouTube kein Unterschied zwischen den Video-Produzent*innen gemacht. Demzufolge hat die Veröffentlichung einer/eines Wissenschaftler*in keinen höheren Wert als der Beitrag eines Laien, die Deutungshoheit liegt immer bei der Einzelperson. Wir haben im Kurs versucht, dieses Phänomen mittels eines „Bergschaubildes“ zu visualisieren, bei dem alle Beteiligten auf einem Hügel oder Berg stehen und die Möglichkeit haben, einerseits Geschichte zu produzieren und andererseits die Produkte Anderer wahrzunehmen. Je nach relativer Position des Einzelnen auf dem Hügel bestimmt sich, welche und wie viele andere Produkte man sehen und von wem man im Gegenzug wahrgenommen werden kann. Die demokratische Utopie einer Gesellschaft, in der die individuelle Freiheit besteht, uneingeschränkt Geschichte (als selbstständige Vergegenwärtigung von Vergangenheit) zu produzieren, scheitert also nicht unbedingt am Zugang zu den Produktionsmöglichkeiten, sondern eher an der Frage der gegenseitigen Wahrnehmung, an den einschränkenden Regeln des sozialen „Sehens“ und „Gesehen werdens“.

Trotzdem ist auch der uneingeschränkte Zugang zur Produktion von Geschichte nicht unproblematisch; hier müssen sowohl Chancen wie Herausforderungen dieser Handlungspraxis problematisiert werden. Positiv hervorzuheben ist, dass jeder Laie ohne bemerkenswerte historische und technische Vorkenntnisse Videos veröffentlichen kann, sodass es eine große Vielfalt selbiger gibt. Diese große Datenmenge liegt aber ungefiltert vor, und der qualitative Wert oder Mehrwert der Videos ist extrem unterschiedlich, da für *content-creators* das primäre Ziel häufig eine globale Reichweite ist (um Anerkennung oder finanzielle Gewinne o.ä. zu erzielen). Häufig genutzte Strategien, um viele Menschen zum Ansehen zu bewegen, sind *clickbaits* (die Nutzung auffälliger und bisweilen sensationalistischer Titel, z.B. „Emotionaler Besuch im KZ“) oder *thumbnails* (Titelbilder für Videos mit emotionaler Komponente). Außerdem ist festzustellen, dass Vereinfachung, Reduktion und Verständlichkeit das Erreichen vieler Menschen fördern, während differenzierte und detaillierte Aufarbeitungen leichter vernachlässigt werden. Zudem besteht bei YouTube leicht die Gefahr, dass Grenzen der Meinungsfreiheit überschritten werden. Da es sich aber um einen globalen Konzern handelt, ist dieser nur begrenzt nationalen Gesetzen unterworfen, und die Kriterien für das Löschen von Videos oder Sperren von Kanälen sind weder uneingeschränkt durchführbar noch transparent.

Während der Akademie haben wir emotionale YouTube-Videos von Jugendlichen zu Gedenkstättenbesuchen hinsichtlich der verschiedenen Aneignungsstrategien analysiert. Von uns untersucht wurden beispielsweise die verwendeten Tonspuren, die Kameraperspektive, der Dialog zwischen Besucher*innen und Konsument*innen sowie die vermittelten Inhalte. Anschließend haben wir aus den untersuchten Beiträgen einen eigenen Film zusammengeschnitten, der die Hauptaussagen

der Vlogger*innen überspitzt darstellte. Dadurch erhielten wir Einblicke in die Erwartungshaltungen, Wahrnehmungen und Verarbeitungsprozesse der verschiedenen Vlogger*innen zum Thema Holocaust, u.a. von Aysia Keahi, Silas Nacita und Heidi Somers. Der Aufbau unseres geschnittenen Videos entsprach der chronologischen Abfolge eines typischen „Travel with me“-Vlogs. Folglich wurden zu Beginn Sequenzen der Begrüßung eingespielt, dem folgten Ausschnitte zum ersten Betreten der Gedenkstätte. Im Weiteren wurden die Eindrücke innerhalb der Gedenkstätten dokumentiert, zum Schluss standen die verschiedenen Verabschiedungsformen der Vlogger*innen sowie deren Reflexion im Mittelpunkt. Das ausgewählte Datenmaterial wurde lediglich zusammengeschnitten, weitere Bearbeitungen wurden bewusst nicht vorgenommen, um Aspekte wie Tonspuren oder visuelle Effekte nicht zu verfremden. Lediglich der Vorspann beinhaltete einen gestalteten Verweis auf das im Internet bekannte Video „Dancing Auschwitz“, in dem ein 89-jähriger Auschwitz-Überlebender in der Gedenkstätte tanzt. Unter Beachtung der Repräsentativität und Authentizität haben wir uns bewusst dazu entschlossen, auch Videoszenen außerhalb der Gedenkstätte in unser Projekt einzubinden, die nichts mit dem Besuch zu tun hatten (z.B. der Besuch eines Supermarktes am Flughafen). In unserer Sitzung wurde das selbstgeschnittene Video dann als provokanter Input gezeigt. Im Anschluss simulierten wir mithilfe eines Ether-Pads eine Kommentardiskussion (ähnlich der Kommentarfunktion auf YouTube), bei der unsere Teilnehmer*innen das Video zeitgleich anonym reflektierten und bewerteten.

Das Datenmaterial, das wir für unser selbstgeschnittenes Video verwendet haben, war sehr unterschiedlich hinsichtlich seiner Aufmachung und seiner erlangten Reichweite auf YouTube. Während „Walking through Auschwitz“ von der US-Amerikanerin Heidi Somers aka Buffbunny schon fast 7,5 Millionen *views* und von über 120.000 Konsument*innen zu ca. 88 % positive Bewertungen aufwies, hatte Aysia Keahis Vlog „Dachau, Germany // Travel With Me“ gerade einmal 270 Klicks, wovon 12 *likes* und zwei *dislikes* waren. Somers hatte zudem laut eigener Aussage selbst die Kommentarfunktion unter ihrem Video abgeschaltet, da sich einige Leute respektlos gegenüber den Holocaustopfern geäußert hatten. Keahis Vlog präsentierte hingegen Kommentare, die eine anerkennende Reaktion hinsichtlich ihres Besuches zeigten. Doch nicht nur die Größe der *community* variierte, auch in anderen Bereichen innerhalb des „Genres“ der Besuchervideos gab es starke Differenzen. Da alle Videos individuell entstanden sind und eine eigene, teils sehr persönliche Sichtweise zeigen, gibt es massive Divergenzen in Ton, Inhalt, Kameraperspektiven und dem Dialog zwischen Autor und Adressat.

Abschließend lassen sich folgende Chancen und Herausforderungen von YouTube-Videos für die Geschichtskultur festhalten: Sie bieten die Möglichkeit, den jeweiligen „Zeitgeist“ zu erfassen, da sie als effektiver Spiegel aktueller Entwicklungen, Trends und Themen funktionieren. Diese Aktualisierungsfähigkeit im Zeitalter der Globalisierung stellt unseres Erachtens den wesentlichen Vorteil dieses Mediums dar. Gleichzeitig ist die Möglichkeit der Konservierung von Vorteil, ganz nach dem Motto: „was einmal im Internet landet, bleibt im Internet“. Indem YouTube gewissermaßen eine Video-Chronik von Ereignissen und Reaktionen darauf erstellt, ermöglicht es präzise Rückblicke. Darüber hinaus erlaubt die Plattform den Produzent*innen und Konsument*innen ein hohes Maß an Interaktivität und Partizipation. Ein Alleinstellungsmerkmal ist fraglos die Verschmelzung des Konsumenten und des Produzenten zum sog. *prosumer*. Demgegenüber stellt eine große Herausforderung dar, dass YouTube-Videos nur selten wissenschaftlichen Vorgaben entsprechen, ganz im Gegenteil erscheint die Produktion und Verbreitung von Fake News, po-

pulistischen Inhalten oder Propaganda kinderleicht. Auch wenn das Internet schon lange kein rechtsfreier Raum mehr ist, besteht z.B. im Kontext der Gedenkstättenvideos eine reale Gefahr für rassistische oder fremdenfeindliche Äußerungen. Regeln gegen den Missbrauch einer emotionalen Begegnung mit Geschichte gibt es in dieser Form noch nicht. Das lässt sich vielleicht am einfachsten daran erkennen, dass bei den meisten Vlogs zum Besuch einer Holocaust-Gedenkstätte nicht die Vertiefung und Verarbeitung von Geschichte im Vordergrund steht, sondern eine profitable Selbstinszenierung.

Unsere Bewertung der Chancen und Herausforderungen von Besuchervideos als emotionale Vermittler von Geschichte hat zu keinem eindeutigen Urteil geführt. YouTube und/oder andere Videoplattformen werden weiterbestehen und aufgrund technischer Fortschritte einen stetigen Wandel der digitalen Verarbeitung von Vergangenen hervorbringen. Die fortlaufende Präsenz des Mediums sollte langfristig auch stärker genutzt werden. Die Mehrheit der Laien-*prosumer* wird sich einem historischen Ereignis in der Regel nicht auf analytische Art und Weise annähern, sondern Geschichte zunächst unreflektiert rezipieren und produzieren. Im schulischen Kontext ist es jedoch möglich, YouTube-Videos aktiv einzusetzen, um neben der subjektiven eine angeleitete Auseinandersetzung zu ermöglichen. Ziel sollte es sein, den verschiedenen Narrativen der Produzent*innen analytisch zu begegnen, dadurch einen Kompetenzzuwachs im Umgang mit Geschichte zu erwerben und nicht zuletzt so eine eigene Haltung zu entwickeln. YouTube-Videos bieten Laien das Potential, die präsentierte und scheinbar gegebene Geschichte (im Idealfall: kritisch) zu hinterfragen. Dies gilt insbesondere in einer Zeit des erstarkenden Nationalismus, Rassismus und Revisionismus, der europaweit inzwischen keineswegs mehr nur von den gesellschaftlichen Rändern aus propagiert wird. Der Auseinandersetzung mit der Geschichte des Holocausts wird hierbei eine zentrale Rolle zukommen – und diese Auseinandersetzung wird in Zukunft immer stärker im digitalen Raum stattfinden. Wir sollten darauf vorbereitet sein.

Quellen und Literatur

- Aysia KEAHI, *Dachau, Germany // Travel With Me*, YouTube-Video (8.4.2016, 6 min.), <https://www.youtube.com/watch?v=GtAB7dqUGUE> [2.1.2019]
- Silas NACITA, *Americans First Visit To Reichsparteitagsgelände*, YouTube-Video (16.4.2016, 9 min.), <https://www.youtube.com/watch?v=mHJsyb0HcZY> [2.1.2019]
- Heidi SOMERS, *Walking Through Auschwitz | WARNING: Actual footage of entire camp*, YouTube-Video (20.4.2016, 14 min.), <https://www.youtube.com/watch?v=km0nS911KSQ> [2.1.2019]
- Aleida ASSMAN / Juliane BRAUER, *Bilder, Gefühle, Erwartungen. Über die emotionale Dimension von Gedenkstätten und den Umgang von Jugendlichen mit dem Holocaust*, in: *Geschichte und Gesellschaft. Zeitschrift für Historische Sozialwissenschaft* 37 (2011), S. 72-103.