



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2019

Populäre Kultur und kulturelle Bildung: Ein nur scheinbar widersprüchliches Verhältnis

Samida, Stefanie ; Höger, Ralph

DOI: <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2019.3.23955>

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-181089>

Journal Article

Published Version



The following work is licensed under a Creative Commons: Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0) License.

Originally published at:

Samida, Stefanie; Höger, Ralph (2019). Populäre Kultur und kulturelle Bildung: Ein nur scheinbar widersprüchliches Verhältnis. *heiEDUCATION Journal*, 3(2019):63-80.

DOI: <https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2019.3.23955>

Populäre Kultur und kulturelle Bildung

Ein nur scheinbar widersprüchliches Verhältnis

Zusammenfassung. Kulturelle Bildung und populäre Kultur werden nur selten konzeptuell miteinander verschränkt und zusammengedacht. Unseres Erachtens schließen sie einander aber nicht aus, sie sind im Gegenteil sogar zwei Seiten einer Medaille, die sich am besten als ästhetische (Alltags-)Praxis beschreiben lässt. In dem Beitrag möchten wir einerseits unser Verständnis von populärer Kultur und kultureller Bildung darlegen und uns andererseits anhand von zwei Fallbeispielen (Living History und der TV-Serie *Star Trek*) dieser Wechselbeziehung nähern. Deutlich wird dabei, dass populäre Kultur auf unterschiedliche Art und Weise Bildungserfahrungen ermöglicht, Lernanlässe bietet, Werte und Wissen vermittelt sowie zur Identitätsbildung beizutragen vermag. Es finden zahlreiche informelle Bildungsprozesse im Populären statt, die bisher noch zu selten in den Blick genommen werden und deren pädagogische Potentiale vielfach ungenutzt bleiben.

Schlüsselwörter. Populärkultur, kulturelle Bildung, Living History, TV-Serien, *Star Trek*

Popular culture and *kulturelle Bildung*

An only seemingly contradictory relationship

Abstract. *Kulturelle Bildung* (cultural education) and popular culture have rarely been conceptually intertwined and brought together. In our opinion, however, popular culture and *kulturelle Bildung* are not mutually exclusive; on the contrary, they are two sides of the same coin, which can be best described as 'aesthetic (everyday-)practice'. In this article, we present our understanding of popular culture and *kulturelle Bildung* and turn to their interdependence on the basis of two case studies of the two phenomena 'living history' and *Star Trek*. It becomes clear that popular culture offers learning opportunities in different ways, conveys values and knowledge and can shape identity formation. Furthermore, the pursuit of popular culture involves numerous informal educational processes, which

have still rarely been taken into consideration in educational contexts and whose pedagogical potentials often remain unused.

Keywords. Popular culture, *kulturelle Bildung*, living history, TV series, *Star Trek*

1 Einleitung

Die Beziehung zwischen kultureller Bildung und dem Populären ist, so muss man feststellen, schwierig, man könnte sagen: immer noch. „Die Populärkultur der Vielen“, so hat es der Kulturwissenschaftler Kaspar Maase (2015) ausgedrückt, bleibe immer noch außen vor oder diene gar als das „böse Andere kultureller Bildung“. Die Forderung nach einer ‚Kultur für alle‘ wird heute in erster Linie mit dem freien Zugang zu Bibliotheken, Theatern und Museen verbunden und somit mit dem ‚Hochkulturellen‘; Fernsehen, Rollen- und Computerspiele sowie das Internet sind hier in der Regel nicht gemeint und fallen nicht unter dieses viel bemühte Motto (Hornberger, Krankenhagen 2013/12). Denn die U-Kultur (unterhaltsame Kultur) gilt bis heute als „Ausdruck ungeleiteter und damit unaufmerksamer visueller Wahrnehmung“, während z. B. der Museumsbesuch wie selbstverständlich der ernstesten, also der E-Kultur zugerechnet wird, da er – so kann man allenthalben lesen – konzentriert stattfindet und auf Erkenntnis ausgerichtet sei (ebd.). Der Besuch einer musealen Ausstellung zu Asterix im Comic¹ ist also etwas Ernsthaftes und damit E-Kultur, das Lesen solcher Comics und der Kinobesuch eines der Filme wären dann schon U-Kultur?

Unseres Erachtens schließen sich Populärkultur und kulturelle Bildung keineswegs aus, sie sind im Gegenteil sogar zwei Seiten einer Medaille: der ästhetischen (Alltags-)Praxis. Im Folgenden möchten wir anhand von zwei Beispielen – der erlebnisorientierten Aneignung von Vergangenheit in der Living History und der Science Fiction-Serie *Star Trek* – deutlich machen, dass die beiden Bereiche einander nicht ausschließen, sondern vielmehr zusammengedacht werden sollten. Es geht uns, wie es Barbara Hornberger (2016, S. 162) ausgedrückt hat, mithin um „Bildungserfahrungen im Populären“. Denn die Gegenstände populärer Kultur verhandeln nicht nur „gesellschaftliche Entwicklungs- und Normierungsprozesse und Handlungsoptionen“, sondern setzen immer auch Kommunikationsprozesse in Gang und sind Teil des gesellschaftlichen Diskur-

1 1999 fand beispielsweise in der Skulpturhalle Basel die Ausstellung „Antico-mix – Antike in Comics“ statt; 2017 zeigte das Comic-Museum in Brüssel die Ausstellung „Asterix in Belgium. A playful exhibition about the northern Gauls“. Wir danken Gerhard Härle (Heidelberg) für die kritische Lektüre einer früheren Version dieses Beitrags.

ses (vgl. ebd., S. 163). Begreift man darüber hinaus die Auseinandersetzung mit dem Populären als einen aktiven Prozess, bei dem sich das Subjekt stets weiterentwickelt und ständig Bedeutungen produziert (vgl. ebd., S. 164), dann gilt es, diesen Prozess mehr als bisher im Bildungsbereich ernst zu nehmen und das Bildungspotential herauszuarbeiten. Die Erziehungs-/Bildungswissenschaften haben bis heute Themen und Theorieangebote der britischen und amerikanischen Cultural Studies weitgehend ignoriert und damit auch Diskussionen um Fragen zur Populärkultur. Wo heute überhaupt Populärkulturelles in Unterrichtskonzepte integriert wird, z. B. im Religionsunterricht (vgl. Vaorin, Goos, Landgraf 2018), Musikunterricht, Kunst- und Deutschunterricht, geschieht dies häufig nur über das Material, das oftmals als niedrigschwellige Hinführung zum ‚eigentlichen‘ Lernziel genutzt wird. Solche Vorstöße sind unseres Erachtens allerdings kein Beleg für eine echte bildungswissenschaftliche Forschungsagenda bezüglich populärer Kultur.

2 Populäre Kultur

Populäre Kultur ist für viele von uns „*die Kultur, die Ressource ästhetischer Erfahrungen*“ (Maase 2015), begrifflich handelt es sich jedoch um ein unscharfes Feld. Zwar ist man sich in der Forschung darüber einig, dass sie nicht zwangsläufig mit Massenkultur gleichzusetzen ist,² sondern der Unterhaltungskultur entspricht, und dass ein zentrales Kennzeichen des Populären in seiner Verfügbarkeit liegt (Tauschek 2016, S. 155). Man könnte auch sagen, die Unterhaltung als „*charakteristische Praxis und Zugangsweise*“ (Hügel 2003, S. 16) ist ein konstituierendes Element der Populärkultur und erlaubt es, ein großes Spektrum an Praktiken und Akteur/innen zu erfassen und miteinander in Beziehung zu setzen (vgl. Bareither, Maase, Nast 2013, S. 20). Die Populärkultur bezeichnet aber kein klar abgrenzbares Korpus von Werken, Praktiken und Veranstaltungen, das anhand bestimmter Eigenschaften – etwa stilistischer und ästhetischer Natur – zu bestimmen wäre (vgl. Maase 2013, S. 26).

Besondere Bedeutung kommt also der Unterhaltung und damit einer Vielzahl von ästhetischen Erfahrungen zu, und zwar in ihrem „*Aufeinander-bezogen-Sein*“ von Unterhaltungsangebot und Unterhaltungsrezeption (Hügel 2003, S. 18). Hierbei schwingt immer eine „*ästhetische Zweideutigkeit*“ mit, also das Sowohl-als-Auch von Ernst und Unernst (ebd., S. 17). Die Teilhabe an populärer

2 Das bedeutet, dass sich die wie auch immer gearteten Äußerungen der Populärkultur nicht ausschließlich über Massenmedien verbreiten. Medien und Medialität spielen durchaus eine wichtige Rolle, bedingen Populärkultur aber nicht.

Kultur erfolgt über zwei Modi (Maase 2013, S. 27): die „Rezeption von Präsentationen“, wie z. B. der Besuch von Sportveranstaltungen, die Teilnahme an Mittelaltermärkten und das Schauen von *Star Trek*-Folgen im Fernsehen, sowie über die „Performanz in populärkultureller Rahmung“, also z. B. über das eigene Sporttreiben, das Herstellen von Kleidung und Ausrüstung für die ‚Zeitreise‘ und das Nachbauen von Raumschiffmodellen in *Minecraft*, wobei beide Modi stets auf freiwillige Teilhabe ausgerichtet sind.³

3 Kulturelle Bildung

Das Konzept ‚kulturelle Bildung‘ wird vor allem in den Bildungs-/Erziehungswissenschaften und in verschiedenen Didaktiken verhandelt. Anders als in vielen unserer Nachbarsprachen – beispielsweise Englisch, Italienisch, Französisch – wird im Deutschen zwischen den Konzepten ‚Kultur‘ und ‚Bildung‘ unterschieden. Der Latinist Manfred Fuhrmann (2002, S. 36) spricht von einer Opposition von ‚Bildung‘ und ‚Kultur‘, bei der der engere Aspekt der ‚Bildung‘ an die Stelle des umfassenderen Begriffs ‚Kultur‘ gerückt sei. Bildung – im Humboldt’schen Sinne verstanden als wechselseitiges Verhältnis von Ich bzw. Mensch und Welt – bezeichnet er als Form, in der Individuen an Kultur teilhaben.

Ähnlich wie Kultur – verstanden als alltägliches Tun des Menschen und die damit verbundenen Sinngebungen – ist auch Bildung ein Prozess, der kein wie auch immer gestaltetes Ende besitzt. Es geht im Bildungsprozess nicht um die Erfüllung bestimmter Anforderungen, die sich wie auf einer Liste ‚abhaken‘ lassen, sondern um die Entfaltung menschlicher Anlagen. Schließlich führt nicht jede ‚Berührung‘ mit Kunst, Literatur und kulturellen Feldern aller Art „unmittelbar zu einer Wechselwirkung von Ich und Welt“ (Bilstein, Zirfas 2017, S. 45).

Mit der Bezeichnung ‚ästhetische Bildung‘ dominiert zwar noch immer ein Verständnis von ästhetisch-künstlerischer Erfahrung im Bildungsprozess. Doch diese eng gefasste Konzeption weicht zunehmend auf und der Diskurs verschiebt sich hin zu einem offeneren Verständnis, das neben der ästhetischen Erfahrung von Kunst etwa im Musizieren, Tanzen, Malen und Schreiben nun auch andere Formen der Erfahrung und des Erlebens einbezieht und sich im

3 Hügel (2003, S. 6) spricht von „Rezeptionsfreiheit“. Damit ist gemeint, dass im Idealfall sowohl das zu Rezipierende ausgesucht, als auch der Bedeutungs- und Anwendungsprozess mitbestimmt werden kann.

Begriff ‚kulturelle Bildung‘ ausdrückt; hierzu zählen wir das kreative Moment sowie das emotionale Erleben im Kontext populärkultureller Praktiken.⁴

Der Erziehungswissenschaftler Rainer Treptow hat kürzlich eine Theorie kultureller Bildung entworfen. Sie habe sich sowohl mit der „unmittelbaren, sich bis in ihre Körperlichkeit einschreibenden Mikrostrukturen alltäglicher Kulturaneignung von Gesellschaftsmitgliedern“ zu befassen, als auch mit der sich verändernden Beziehung von Individuen in und zu dem nicht immer trennscharf abgegrenzten Bereich ‚Kultur‘ (Treptow 2015, S. 219). Ein solches Verständnis, das die Wechselbeziehung zwischen „Wahrnehmen und Gestalten, Sinndeuten und Erfahren sowie Symbolisieren und Interagieren“ in den Blick nimmt (ebd., S. 220), vermag auch die Populärkultur, deren Produkte und Akteur/innen sowie deren Praxis- und Alltagszusammenhänge zu integrieren.

4 Living History als Feld kultureller Bildung?

In der populärkulturellen Praxis wird Geschichte seit etwa den 1990er Jahren in vielfältigen Formen multisensorisch aufbereitet und erlebbar gemacht. Als Beispiele lassen sich hier unter anderem die sogenannten Mittelaltermärkte, Ritterspiele, historischen Stadtfeste, Themenwanderungen und historischen Themenparks anführen, aber auch historische Reenactments, wie die im Jahr 2015 inszenierte Schlacht bei Waterloo, sowie die ‚Belebung‘ speziell von Freilichtmuseen durch Darsteller/innen in historischen Kostümen, die als Living History bezeichnet wird.⁵ Vergangenheit sinnlich zu erleben ist also *en vogue* und folgt dem schon seit Jahrzehnten festzustellenden gesellschaftlichen Trend der ‚Eventisierung‘ (vgl. Hitzler 2011).

Die genannten Formate sind von einer starken Gegenwärtigkeit geprägt, bei denen emotionale Verbindungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart geschaffen werden und letztlich ‚Geschichte gemacht‘ wird. Die historisch-kulturwissenschaftliche Forschung hat dieses *doing history* lange Zeit nicht beachtet (vgl. hierzu Samida, Koch, Willner 2016), sondern verharrete vielmehr in einem bildungsbürgerlich geprägten Praxisrahmen, dessen Fokus vornehmlich

4 Anders ausgedrückt: „Bildung lässt sich daher als ein Prozess verstehen, der in der fundamentalen Auseinandersetzung mit der Sinnlichkeit, der Reflexivität und Praxis der Dinge besteht.“ (Zirfas, Klapecki 2013, S. 47)

5 Einige der hier genannten Formen haben durchaus eine lange Tradition, erinnert sei an historische Festumzüge und Festspiele, aber auch religiöse bzw. geistliche Spiele (dazu z. B. Samida 2017). Die erlebnisorientierte Aneignung, wie sie sich uns heute darstellt, ist allerdings ein modernes Phänomen.

auf Museen, Gedenkstätten, historische Sachbücher und Schulbücher gerichtet war. Sicherlich wurden in den letzten Jahren unterhaltungsorientierte Massenmedien wie Fernsehdokumentationen, Spielfilme und TV-Serien, Video- und Computerspiele untersucht, doch auch hier war in den Diskussionen ein pädagogischer und didaktischer Unterton festzustellen (ebd., S. 2 mit weiterer Literatur). Zudem standen zumeist die Produkte selbst im Mittelpunkt des Interesses und weniger die Praktiken im Umgang mit ihnen.

Die Living History ist Produkt und Praxis zugleich. Sie ist eine geschichtskulturelle Praktik, bei der Personen in die Vergangenheit – jedenfalls zeitweise – ‚eintauchen‘, ja sie inkorporieren, um sie so ‚leibhaftig‘ zu erfahren. Diese Form der performativen Vergegenwärtigung von Vergangenheit, lässt sich als Versuch der aktiven Aneignung vergangener Lebenswelten und somit als sinnliches Erleben von Vergangenheit in der Gegenwart verstehen. Sie ist aber auch ein geschichtskulturelles Produkt, denn über die performative Vergegenwärtigung bringt sie Geschichtsbilder hervor – die zwar flüchtig sind, aber deswegen nicht weniger anschaulich.

4.1 Do-It-Yourself und kulturelle Bildung

Das historische Selbsterleben einer wie auch immer imaginierten Vergangenheit ist eng mit Herstellung und Umgang von materieller Kultur verknüpft. Eine entscheidende Rolle kommt der Kleidung und Ausrüstung zu. Mit dem Ablegen der zeitgenössischen Kleidung und dem Anlegen der „Gewandung“, so der Szenejargon, versuchen die ‚Zeitreisenden‘, zunächst rein optisch einen Rollenwechsel vorzunehmen. Die Akteure – die Szene ist stark männlich dominiert – inszenieren sich beispielsweise als Alamannen, Römer (Abb. 1) oder Wikinger, indem sie sich freiwillig kostümieren. Der Rollenwechsel eröffnet neue Handlungs- und Erfahrungsräume, mit denen durchaus spie-



Abb. 1: Römischer Legionär des Jahres 2013 (Foto: Stefanie Samida).

lerisch umgegangen wird.⁶ Erwachsene können endlich einmal das tun, was sie sonst nicht können oder tun: sich verkleiden, basteln, herumtoben und anderes mehr. Über das Nachspielen und den Versuch des Nacherlebens soll ein Gegenwartserlebnis im Sinne einer subjektiven Authentizitätserfahrung hervorgerufen werden, ganz nach dem Motto: ‚Das, was ich selbst leibhaftig spüre, hat auch ein Mensch in der Vergangenheit so erlebt‘. Die Sachkultur ist also unabdingbarer Bestandteil der Living History, um so Vergangenheit am eigenen Leib zu erfahren. Die Dinge und die Sinne befinden sich hier sozusagen in einem „performativen, symbolischen und sinnlichen Wechselspiel“, das, so Jörg Zirfas und Leopold Klepacki (2013, S. 48), ein großes Bildungspotential beinhaltet, schließlich lerne der Mensch mit den Dingen einen spezifischen Umgang mit der Welt (vgl. ebd., S. 46).

Nicht selten wird die Kleidung und Ausrüstung auch selbst hergestellt. Dieses Do-It-Yourself ist immer auch eine Form kultureller Bildung bzw. ein performativer Zugang zu Bildung.⁷ Denn die Akteure beziehen ihr historisches Wissen über die jeweilige Vergangenheit nicht selten aus einem intensiven Studium der Fachliteratur, aus Museumsbesuchen sowie aus dem Austausch mit anderen Darstellern, aber auch über den Kontakt mit Expert/innen wie Handwerkern, Historikern und Archäologen. Es bleibt aber nicht beim Selbststudium, das erworbene Wissen wird vielmehr auch praktisch umgesetzt. Den Beteiligten geht es um den Prozess an sich oder anders formuliert: Der Weg ist das Ziel, völlig unabhängig vom zeitlichen Aufwand. Sie verbringen den Großteil ihrer Freizeit mit der Recherche und Herstellung der entsprechenden Kleidung; ein Interviewpartner bringt es so auf den Punkt:

Wir sitzen den Großteil unserer Freizeit dran. Sowohl an Recherche als auch an, an der Herstellung. [...] Das geht dann so weit, dass man auch Urlaube quasi dahin plant, wo ist denn ein interessantes Museum, wo will ich denn vielleicht mal hin und mir dann da was angucken? Ne? Und solche Sachen. (BZ, Doppelinterview vom 15.11.2012)⁸

6 Ob mit einem Rollenwechsel auch ein Identitätswechsel stattfindet und inwieweit in diesem Kontext Identitätsarbeit geleistet wird, muss offenbleiben. Hier besteht noch Forschungsbedarf.

7 Zirfas, Klepacki (2013, S. 54, Anm. 5) unterscheiden drei performative Zugänge: neben der *Herstellung* von Dingen, das *Machen* mit Dingen und das *Mitmachen* der Dinge.

8 Die Interviews hat Stefanie Samida geführt; sie fanden im Rahmen des Forschungsprojekts „Living History: Reenacted Prehistory between Research and Popular Performance“ statt, das von der VolkswagenStiftung in den Jahren von 2012 bis 2015 gefördert wurde; die Namen der Interviewten wurden anonymisiert.

Es spielt also keine Rolle, wie lange es dauert, bis das entsprechende Kleidungsstück fertig ist. Ziel ist es, selbst Hand anzulegen und dazu gehört neben einer eingehenden Recherche im Vorfeld – zum Kleidungsstil in der jeweiligen Epoche, zu Vorlagen und Schnittmustern – auch die praktische Umsetzung.⁹ Es geht um das Herstellen von Dingen als „kreatives und experimentelles Handeln“ (Zirfas, Klepacki, S. 54, Anm. 5).

4.2 Präsenzerlebnis und kulturelle Bildung

Der Sachkultur kommt in der Living History aber noch eine andere wichtige Rolle zu. Zusammen mit der Atmosphäre – also der Verbindung von Mensch, Raum und Ding – bildet sie das Medium zur Vergangenheit bzw. die Projektionsfläche für Interpretationen der Vergangenheit (vgl. Willner 2014, S. 221). Viele Akteure erleben eine emotionale Unmittelbarkeit, die als „period rush“ (Schneider 2011, S. 50–51) oder „magisches Präsenzerlebnis“ (Otto 2012, S. 240) bezeichnet wird. Ein Beispiel soll verdeutlichen, wie dieses sich äußern kann. In einem Interview schilderte ein Living Historian, der im Sommer 2013 zusammen mit weiteren Weggefährten den 213 durchgeführten Feldzug Kaiser Caracallas in ‚authentischer‘ Ausrüstung des 3. nachchristlichen Jahrhunderts nachinszeniert hatte, folgende Szene:

Am nächsten Tag ging der Regen los, wir sind wirklich im strömenden Regen [los]. Es war schon eine mystische Sache irgendwie. Wir standen da unter einem großen Baum und haben uns gegenseitig angefeuert. Und hier ‚Donar und die germanischen Götter wollen uns dran hindern‘ und so. [...] Also wir haben das Gefühl gehabt, wir sind wirklich mittendrin. Mitten in Germanien. [...] Und dann haben wir uns wirklich – wir haben uns angeguckt, und es wurde morgens dunkel und dunkel und dunkel – und dann kam ein Platzregen. Und dann haben wir gesagt ‚Okay, jetzt sind wir mittendrin, jetzt hilft nix mehr‘. Dann sind wir eben durch den Wald und dann kamen die Nebelschwaden. Ja, es hätte wahrscheinlich authentischer nicht sein können. (NW, Interview vom 11.11.2013)

Die Unmittelbarkeit und Intensität der Situation ist auch im Nachhinein noch greifbar. Sie verweist auf die transformative Kraft im *doing history*. Denn über

9 Selbstverständlich dient die Kleidung, ganz besonders wenn sie selbst hergestellt wird, als Distinktionsmittel und Ausweis der Authentizität. Darauf kann im Folgenden nicht weiter eingegangen werden. Zur Authentizität in der Living History generell siehe Groschwitz (2010); Samida (2014).

das leiblich-affektive Erleben und das Präsenzerlebnis werden sowohl Handlungen als auch Deutungen beeinflusst oder anders gesagt: das sinnlich Erlebte dient als Projektionsfläche für Fragen an die Vergangenheit, die oft das Materielle transzendieren. In dem geschilderten Fall wird das Erlebte des Jahres 2013 – die düstere Stimmung im dunklen, vermeintlich ‚germanischen‘ Wald – auf das Jahr 213 projiziert und gefolgert, dass die Römer vor 1800 Jahren Entsprechendes erlebt haben dürften. Ähnlichkeiten zu den Schilderungen des römischen Schriftstellers Cassius Dio (*Römische Geschichte* 56,20,1–4), der den Verlauf der für Rom katastrophalen Varusschlacht im Jahr 9 n. Chr. recht eindrücklich beschrieben hat, sind offensichtlich. In seiner ‚dichten Beschreibung‘ des Geschehens, das schließlich in die vernichtende Niederlage mündete, spricht er von eng nebeneinanderstehenden Baumriesen, von starkem Regen, Sturm und glitschigem Waldboden, die den Römern zu schaffen machten und Truppenteile voneinander trennten.

Der zitierte moderne ‚Freizeit Römer‘ deutet die Vergangenheit anhand seiner leiblich-emotionalen Erfahrung und setzt sie zugleich mit aus anderen Quellen gewonnenen Vorstellungen von Vergangenheit (z. B. aus Schule, Museumsbesuchen, historischen Romanen) zu einem Bild zusammen: Es werden also – wie in anderen Bereichen der Geschichtskultur auch – historische Deutungen konstruiert.

4.3 Zwischenfazit: Living History als Feld kultureller Bildung

An diesem Beispiel zeigt sich zweierlei: Erstens das, was Treptow als Theorie kultureller Bildung entworfen hat. In der Living History geht es um Unmittelbarkeit und Körperlichkeit und die Wechselbeziehung zwischen „Wahrnehmen und Gestalten, Sinndeuten und Erfahren sowie Symbolisieren und Interagieren“ (Treptow 2015, S. 220). Zweitens zeigen sich sowohl im Do-It-Yourself als auch im Erleben die von Hornberger als „Bildungserfahrungen im Populären“ bezeichneten Prozesse, die auch als Aneignungsprozesse beschrieben werden können. ‚Aneignung‘ verstehen wir als wechselseitigen Prozess von Übernahmen bzw. Nachahmungen von z. B. Kleidung sowie historischen Situationen. Das Angeeignete bleibt hierbei selbstverständlich nicht unverändert. Do-It-Yourself sowie Inkorporierung bzw. sinnliches Erleben sind nicht bei allen Akteuren in gleicher Weise zu finden, denn es gibt Akteure, für die besonders die Rekonstruktion der Kleidung eine wichtige Rolle spielt, während bei anderen mehr das Erleben im Vordergrund steht. Doch auf das ‚mimetische‘ Moment greifen alle Akteure zurück, und genau hier finden Bildungserfahrungen statt.

5 Star Trek als Moment kultureller Reflexion

Unser zweites Beispiel beschäftigt sich mit der US-amerikanischen Fernseh- und Kinoserie *Star Trek* (dt. *Raumschiff Enterprise*), die in ihrer über 50-jährigen Geschichte zu einem globalen und transmedialen Phänomen avancierte (Abb. 2). An ihr lässt sich unseres Erachtens – *pars pro toto* für andere populärkulturelle Produkte – die Wechselbeziehung von populärer Kultur und kultureller Bildung illustrieren.

Populäre Kulturen spiegeln zeitspezifische Diskurse. *Star Trek* ist laut dem Medienwissenschaftler Hans Jürgen Wulff (2003, S. 23) ein „Seismograph“ für gesellschaftliche Deutungsmuster. Ursprünglich findet sich in der Serie eine humanistische Idealvorstellung aus der Zeit des Kalten Krieges, ein Nachdenken über die Beschaffenheiten, Grenzen und Potentiale des Weltraums mit westlich-aufklärerischem Blick (vgl. Hellmann, Klein 1997). Diese Reflexion über den Weltraum hat sich im Laufe der Jahre verschoben – von der Erstausstrahlung in den 1960ern über die mehrfachen Neuauflagen seit den 1980ern bis heute. In der Original-Serie ist der Weltraum als „Final Frontier“ eine Spielwiese des Entdeckergeistes, eine urbar zu machende, einhegbare und dem menschlichen Befriedungswillen zugängliche Anordnung, wo jegliches Irritationspotential letztlich durch die beherzt-kühne Einsatzbereitschaft der Raumschiffbesatzung



Abb. 2: Die Crew der Enterprise in der Original-Serie (1966–1969) (Foto: dpa/picture alliance).

auflösbar ist. Im Verlauf der Entwicklung des *Star Trek*-Universums wird dieser Weltraum jedoch dunkler und gefährlicher.

Spätestens mit dem Auftauchen der hochtechnologischen, kollektivistischen und alles assimilierenden Spezies ‚Borg‘ in der zweiten Staffel von *Star Trek: The Next Generation* mischen sich dystopische und kritische Elemente in das optimistische Fortschrittsnarrativ (vgl. Russell, Wolski 2015). Diese zunehmende Skepsis in Bezug auf die Beherrschbarkeit der großen Unbekannten ‚Weltraum‘ korreliert mit einem Bruch in der Fortschritts- und Technikgläubigkeit im zeitgenössischen Denken der westlichen Gesellschaften. Umwelt- und Technikrisiken wie die Ölkrise 1973 oder die Reaktorkatastrophe von Tschernobyl 1986 führten zu einem Bruch mit den nach dem Zweiten Weltkrieg dominierenden Zukunftsvorstellungen (vgl. Graf, Herzog 2016). Analog dazu wandelt sich der Weltraum in *Star Trek* vom gestaltbaren Möglichkeitsraum zur gefährlichen Grenze. Es wird dunkel da draußen in den unendlichen Weiten – genauso wie Modernisierungsprozesse zunehmend als prekär wahrgenommen und gedacht werden.

Diese zeitgebundenen Vorstellungen von guter Gesellschaft, Lösbarkeit von Problemen und letztgültigen Werten werden auch in den neueren *Star Trek*-Serien thematisiert. *Star Trek: Discovery*, der jüngste Ableger der Serie, nimmt beispielsweise identitätspolitische Fragen auf. Der klingonische Anführer T’Kuvma predigt darin die Reinheit der Rassen und agitiert gegen die multikulturalistische Utopie der von Menschen geleiteten Sternenflotte. Waren die Klingonen zu Captain Kirks Zeiten noch sowjetischen ‚kalten Kriegern‘ nachempfunden, sind sie jetzt Repräsentanten völkisch-nationaler Denkfiguren aus der Programmatik der Neuen Rechten. Die Serie bietet damit ein kulturelles Reflexionsmoment. *Star Trek* ist ein Phänomen, das uns anregt, über uns selbst und unsere zeittypischen Bedeutungszuschreibungen und Erzählweisen nachzudenken. Die Auseinandersetzung mit dem anspruchsvollen Medienprodukt im schulischen Kontext ermöglicht im Sinn einer „critical media literacy“ (Kellner, Share 2007), die Zeit- und Ortsgebundenheit medialer Fiktionen zu reflektieren.

5.1 Populärkulturen als Fankulturen

Populärkulturen nehmen insbesondere in der westlichen Hemisphäre einen zentralen Platz in der Gestaltung der Lebenswelt von Jugendlichen ein. Sie sind identitätsprägend und schaffen kulturelle Zugehörigkeiten (vgl. Wenger 2006; Völcker 2016). Im Erleben von Jugendlichen sind es Musik- und Modestile, Sprech- und Kleidungsweisen, die Orientierung und soziale Verortung möglich machen. Das *Star Trek*-Universum ist eines dieser Orientierungsangebote (vgl.

Jindra 2017). Hier findet Sinnstiftung statt, es werden Werte verteidigt und vermittelt, Bedeutung wird zugeschrieben und die Weltbeziehung geordnet. Die Science Fiction-Serie zeigt den Fans, dass sich die großen Menschheitsfragen durch eine Mixtur aus westlichen Wertvorstellungen, technologischen Lösungen, Kooperation und Offenheit, Gewitztheit und einen Hauch menschlicher Schwäche beantworten lassen. Ein bisschen Seifenoper ist das auch. Zum Schluss sind es kleine Beziehungsstreitigkeiten und vertraute, allzu menschliche Probleme, die man da im Weltall vorfindet. *Star Trek* vermittelt die Gewissheit, dass die Menschen nach einigen Jahrhunderten der Läuterung doch eigentlich ganz in Ordnung, ja beinahe vorbildhaft sind (vgl. Raabe 2003). Das Universum ist bewältigbar, wenn man nur viel weiß, sich anstrengt, sich in die Hierarchie und die soziale Ordnung einfügt und dabei menschlich-empathisch bleibt. *Star Trek* ist aber nur *ein* Orientierungsangebot in den unendlichen Weiten der Popkultur.¹⁰ Es gibt auch düsterere Serien und damit verbundene Weltansichten, die Jugendliche wählen können. Die Analyse popkultureller Identitätsangebote kann also ein guter Startpunkt für eine ernsthafte Auseinandersetzung mit den Identitätsfragen und Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern sein.¹¹

Fankulturen verdeutlichen die Bedeutung populärer Formate. Dabei sind Fans nicht nur Konsument/innen, sondern kreative, weiterdenkende, -schreibende und -produzierende Ko-Autor/innen der jeweiligen Welt. Gerade in den Sparten Science-Fiction und Fantasy spielt die ‚Fan Fiction‘ – das Weiter- und Umschreiben von Inhalten – eine große Rolle.¹² Die Autorenfunktion wird multipliziert und demokratisiert. Jeder kann in den Foren und sozialen Netzwerken zum Erschaffer eigener, unentdeckter Welten werden. Solche Produzenten- bzw. Do-It-Yourself-Kulturen (s. o.) finden sich in vielen Feldern der Populärkultur, beispielsweise auch im HipHop, wo unter dem Leitsatz des „each one teach one“ eine partizipative Lernkultur „von unten“ praktiziert wird (Rappe, Stöger 2014, S. 146).

Diese schöpferische Dimension von Fankulturen erscheint im Zeitalter der Kulturalisierung des Alltags (vgl. Reckwitz 2017) immer wichtiger. Gleichzeitig sind Fankulturen Orte der Vergemeinschaftung in einer Gesellschaft der Singularitäten. *Star Trek* und Co. werden zu partizipativen Projekten, die klassische

10 Wir verwenden die Begriffe ‚Populärkultur‘ und ‚Popkultur‘ in diesem Text synonym, auch wenn es durchaus Abstufungen gibt (vgl. Hecken 2017).

11 Für eine überzeugende Umsetzung eines Materialienbandes für den Religionsunterricht siehe Vaorin, Goos, Landgraf (2018); für eine literaturwissenschaftliche Einführung mit Anwendungsbeispielen aus der Hochschullehre siehe Sawyer, Wright (2011).

12 Hierzu gehört nicht nur Literarisches, sondern z. B. auch die filmische Umsetzung oder die Adaption im Cosplay; dazu und zu anderen Praktiken der Rezeption, Adaption, Transformation, Partizipation und Interaktion siehe Samida (2018).

soziale Strukturen wie Vereine ergänzen und zum Teil in Zukunft womöglich auch ersetzen. Es stellt sich also für Lehrende an Bildungseinrichtungen die Frage, wie sie an diese partikularen Strukturen und schöpferischen Potentiale anknüpfen können.

5.2 Populärkulturen als Wissenskulturen

Hinsichtlich der Vermittlungs- und Wissensdimension populärer Kulturen betont Kaspar Maase (2010) die „Bildungseffekte von Massenmedien“. Denn nicht nur unsere Werte und Identitäten, sondern auch unser Weltwissen wird von populärkulturellen Inhalten mitgeprägt. Der Umgang mit Wissensbeständen jenseits des akademischen Kanons wird in Zeiten der Digitalisierung immer wichtiger. In Anlehnung an Lévi-Strauss' Konzept des ‚Wilden Denkens‘ (1968) könnte man für die Informationsfülle des Internets von einem ‚wildem Wissen‘ sprechen, das Schülerinnen und Schüler unsystematisch aufnehmen und in einer Art der Bastellei verknüpfen. Traditionelles schulisches ‚Kanonenwissen‘ erscheint dabei immer unbedeutender und randständiger. Schon 1979 hat der Philosoph Jean-François Lyotard auf die grundsätzliche Destabilisierung klassischer Wissensbestände durch die Informationstechnologien hingewiesen (vgl. Lyotard 2009). Mit der Etablierung von Wikipedia, oder im Fall von *Star Trek* der Internet-Plattform Memory Alpha,¹³ sind solche Informationsnetzwerke nun Teil der Alltagswelt geworden. Der Blick auf die „Bildungserfahrungen im Populären“ (Hornberger 2016, S. 162) könnte helfen, Bildungsformen und Bildungsprozesse außerhalb der klassischen Unterrichtssituation zu erkunden. Dass dabei nicht alles geordnet und auf Linie gebracht werden muss, ist unserer Ansicht nach für Bildungsprozesse selbstverständlich – Bildung ist ein ergebnisoffener, schöpferischer Prozess.

Im Anschluss an die Bildungskonzeptionen von John Dewey ist mit der ‚informellen Bildung‘ ein eigenständiges Fachgebiet erwachsen (vgl. Rohs 2016, S. 30). Für Schülerinnen und Schüler hat diese „andere Seite der Bildung“ eine besondere Relevanz. Denn gerade künstlerisch-ästhetische Inhalte gelten als zentrale Aktivitätsdimensionen im Jugendalter (Düx, Rauschenbach 2016, S. 274). Dem Pädagogen Rolf Arnold (2016, S. 483) zufolge ermöglicht informelle Bildung in besonderem Maße das Selbstwirksamkeitserleben und stärkt die Selbstlernkompetenz. Gleichzeitig verwehre sie sich einer klassischen Präsentationslogik und folge eher einer Entdeckungs- und Erfahrungslogik (vgl. ebd., S. 491–492).

13 <http://de.memory-alpha.wikia.com> [30.04.2019].

Traditionelle Schulbildung und informelle Bildung müssen also nicht in Gegensatz zueinander stehen. Die beiden Felder durchdringen und ergänzen sich gegenseitig (vgl. Rohs 2016, S. 30). Bisher fehlen zwar noch empirische Belege zum Einfluss von informeller Bildung auf Jugendliche (vgl. Düx, Rauschenbach 2016, S. 264). Ziel von Bildungsarbeit sollte aber schon jetzt sein, die nötige Offenheit für die jeweiligen Logiken der beiden Bereiche zu bewahren und zu gewährleisten, damit eine gegenseitige Bereicherung gelingen kann.

6 Fazit

Kulturelle Bildung und Populärkultur stellen sich nur auf den ersten Blick als Gegensatzpaar dar. Es gibt zahlreiche Überschneidungslinien zwischen den beiden Feldern. Populäre Kulturen bieten ebenso wie ‚herkömmliche‘ Bildungsbereiche Lernanlässe, vermitteln Werte und Wissen und befördern identitätsbildende Prozesse. Zudem finden in populärkulturellen Settings, wie unsere Beispiele illustrieren, zahlreiche informelle Bildungsprozesse statt. Es wird deshalb Zeit, populärkulturelle Wissens- und Lernkulturen in klassische Bildungskontexte hineinzutragen. Dabei müssen diese ‚neuen‘ Themen nicht unbedingt in modularisierter Form zertifikatsgerecht aufbereitet oder als ‚Kompetenz‘ klassifiziert werden. Die von uns vorgestellten Bildungsprozesse fallen mit ihrer Logik des Erlebens und Entdeckens aus dem handlungsorientierten Rahmen üblicher bildungspolitischer Konzepte heraus und sind nur begrenzt steuerbar. Es gilt daher, der „Kraft des selbstorganisierten Werdens“ (Arnold 2016, S. 484) zu vertrauen und im Sinne von Humboldt Bildung als ganzheitlichen, transformativen Prozess zu begreifen. Der ist nur selten linear, braucht seine Eigenzeiten und eine unkontrollierte, freie Eins-zu-Eins-Begegnung zwischen Person und Gegenstand. Eine voreilige Pädagogisierung erschwert manchmal solche Bildungsprozesse. Hier ist der „anderen Seite der Bildung“ (Düx, Rauschenbach 2016, S. 262–263), die sich außerhalb klassischer Vermittlungsformate entfaltet, Raum zu geben. Wir plädieren deswegen dafür, dass die Akteur/innen in Lehr-Lern-Kontexten die zahlreichen Bildungsprozesse und -erfahrungen im Populären – die in der Regel jenseits der Schule und Hochschule stattfinden – mehr in den Blick nehmen, ihre lebensweltliche Bedeutung anerkennen und, wo es sinnvoll ist, ihre pädagogisch-didaktischen Potentiale zur Entfaltung bringen.

Literatur

- Arnold, Rolf (2016). „Didaktik“ informellen Lernens. In: M. Rohs (Hrsg.): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 483–492
- Bareither, Christoph; Maase, Kaspar und Nast, Mirjam (2013). Einleitung: Populäre Unterhaltung und Vergnügung als Forschungsfeld der Europäischen Ethnologie. In: C. Bareither; K. Maase und M. Nast (Hrsg.): Unterhaltung und Vergnügung: Beiträge der Europäischen Ethnologie zur Populärkulturforchung. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 10–22
- Bilstein, Johannes und Zirfas, Jörg (2017). Muss das sein? Zur Anthropologie der Kulturellen Bildung. In: G. Weiß (Hrsg.): Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst. Bielefeld: transcript, S. 29–49
- Düx, Wiebken und Rauschenbach, Thomas (2016). Informelles Lernen im Jugendalter. In: M. Rohs (Hrsg.): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 261–283
- Fuhrmann, Manfred (2002). Bildung: Europas kulturelle Identität. Stuttgart: Reclam
- Graf, Rüdiger und Herzog, Benjamin (2016). Von der Geschichte der Zukunftsvorstellungen zur Geschichte ihrer Generierung. In: Geschichte und Gesellschaft, 42 (3), S. 497–515
- Groschwitz, Helmut (2010). Authentizität, Unterhaltung, Sicherheit. Zum Umgang mit Geschichte in Living History und Reenactment. In: Bayerisches Jahrbuch für Volkskunde, S. 141–155
- Hecken, Thomas (2017). Populäre Kultur, Massenkultur, hohe Kultur, Popkultur. In: T. Hecken und M. S. Kleiner (Hrsg.): Handbuch Popkultur. Stuttgart: Metzler, S. 256–265
- Hellmann, Kai Uwe und Klein, Arne (Hrsg.) (1997). „Unendliche Weiten...“. Star Trek zwischen Unterhaltung und Utopie. Frankfurt am Main: Fischer
- Hitzler, Ronald (2011). Eventisierung: Drei Fallstudien zum marketingstrategischen Massenspaß. Wiesbaden: Springer VS
- Hornberger, Barbara (2016). Bildungspotenziale populärer Kultur: Plädoyer für eine Didaktik des Populären. In: M. Fuchs und T. Braun (Hrsg.): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik, Band 2: Zur ästhetischen Dimension von Schule. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 156–169
- Hornberger, Barbara und Krankenhagen, Stefan (2013/12). Pop- und Medienkultur in der Kulturellen Bildung. In: Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/pop-medienkultur-kulturellen-bildung> [30.04.2019]
- Hügel, Hans-Otto (2003). Einleitung. In: H.-O. Hügel (Hrsg.): Handbuch Populäre Kultur. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 1–22
- Jindra, Michael (2017). It's about faith in our future. Star Trek fandom as a religious phenomenon. In: B. D. Forbes und J. H. Mahan (Hrsg.): Religion and popular culture in America. Oakland: University of California Press, 3. Aufl., S. 223–241

- Kellner, Douglas und Share, Jeff (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In: D. Macedo und S. R. Steinberg (Hrsg.): Media literacy. A reader. New York: Peter Lang, S. 3–23
- Lévi-Strauss, Claude (1968). Das wilde Denken. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Liotard, Jean-François (2009). Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen, 6. überarb. Aufl.
- Maase, Kaspar (2010). Radioten, Glotzer, Unterschichtfernsehen? Zu den Bildungseffekten von Massenmedien. In: N. Buschmann und U. Planert (Hrsg.): Vom Wandel eines Ideals. Bildung, Universität und Gesellschaft in Deutschland. Bonn: Dietz, S. 125–141
- Maase, Kaspar (2013). Populärkultur – Unterhaltung – Vergnügung: Überlegungen zur Systematik eines Forschungsfeldes. In: C. Bareither; K. Maase und M. Nast (Hrsg.): Unterhaltung und Vergnügung: Beiträge der Europäischen Ethnologie zur Populärkulturforschung. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 24–36
- Maase, Kaspar (2015). Der Mainstream der Populärkultur: Feld oder Feind Kultureller Bildung? In: Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/mainstream-populaerkultur-feld-oder-feind-kultureller-bildung> [30.04.2019]
- Otto, Ulf (2012). Re: Enactment. Geschichtstheater in Zeiten der Geschichtslosigkeit. In: J. Roselt und U. Otto (Hrsg.): Theater als Zeitmaschine: Zur performativen Praxis des Reenactments. Theater- und kulturwissenschaftliche Perspektiven. Bielefeld: transcript, S. 228–254
- Raabe, Eva C. (2003). Im Weltraum nichts Neues. Star Trek als ethnologische Utopie. In: B. E. Schmidt (Hrsg.): Wilde Denker: Unordnung und Erkenntnis auf dem Tellerrand der Ethnologie. Festschrift für Mark Münzel zum 60. Geburtstag. Marburg: Curupira, S. 111–126
- Rappe, Michael und Stöger, Christine (2014). „Lernen nicht, aber ...“ – Bildungsprozesse im Breaking. In: B. Clausen (Hrsg.): Teilhabe und Gerechtigkeit. Participation and equity. Münster / New York: Waxmann, S. 145–158
- Reckwitz, Andreas (2017). Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp
- Rohs, Matthias (2016). Genese informellen Lernens. In: M. Rohs (Hrsg.): Handbuch Informelles Lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 3–38
- Russell, Lynette und Wolski, Nathan (2015). Manifest destiny to the stars: New frontiers, old colonialism, and Borg assimilation. In: D. Brode und S. T. Brode (Hrsg.): The Star Trek universe. Franchising the final frontier. Lanham: Rowman & Littlefield, S. 75–85
- Samida, Stefanie (2014). Inszenierte Authentizität: Zum Umgang mit Vergangenheit im Kontext der Living History. In: M. Fitzenreiter (Hrsg.): Authentizität. Artefakt und Versprechen in der Archäologie. London: Golden House, S. 139–150

- Samida, Stefanie (2017). Performing the past: Time travels in archaeological open-air museums. In: B. Petersson und C. Holtorf (Hrsg.): The archaeology of time travel: Experiencing the past in the 21st century. Oxford: Archaeopress, S. 135–155
- Samida, Stefanie (2018). Sternzeit 11803.03: *Star Trek* als Feld kultureller Bildung? In: Schweizerisches Archiv für Volkskunde, 114 (2), 7–24
- Samida, Stefanie; Koch, Georg und Willner, Sarah (2016). Doing History – Geschichte als Praxis: Programmatische Annäherungen. In: S. Willner; G. Koch und S. Samida (Hrsg.): Doing History. Performative Praktiken in der Geschichtskultur. Münster / New York: Waxmann, S. 1–25
- Sawyer, Andy und Wright, Peter (2011). Teaching science fiction. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Schneider, Rebecca (2011). Performing remains: Art and war in times of theatrical reenactment. London / New York: Routledge
- Tauschek, Markus (2016). Instrument, Taktik oder Strategie? Zur Vieldeutigkeit Populärer Kultur. In: Zeitschrift für Österreichische Geschichtswissenschaften, 27 (2), S. 148–167
- Treptow, Rainer (2015). Theorie ästhetisch-kultureller Bildung: Ein Zugang zur Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen. In: T. Braun; M. Fuchs und W. Zacharias (Hrsg.): Theorien der Kulturpädagogik. Weinheim / Basel: Beltz Juventa, S. 207–224
- Vaorin, Ulrich; Goos, Christian und Landgraf, Michael (2018). Science-Fiction im Religionsunterricht. Materialien zu Film und Literatur für Klasse 9–13. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Völcker, Matthias (2016). Fan-Sein. Die Identität des Star Wars Fans. Wiesbaden: Springer VS
- Wenger, Christian (2006). Jenseits der Sterne: Gemeinschaft und Identität in Fankulturen. Zur Konstitution des Star Trek-Fandoms. Bielefeld: transcript
- Willner, Sarah (2014). Making sense of the senses: Practices of historical knowledge circulation on themed walks and their ethnography. In: L. Arrantes und E. Rieger (Hrsg.): Ethnographien der Sinne: Wahrnehmung und Methode in empirisch-kulturwissenschaftlichen Forschungen. Bielefeld: transcript, S. 213–229
- Wulff, Hans J. (2003). STAR TREK zwischen Wissensagentur und Populärkultur. In: N. Rogotzki; Th. Richter; H. Brandt; P. Friedrich; M. Schönhoff und P. M. Hahlbohm (Hrsg.): Faszinierend! STAR TREK und die Wissenschaften, Band 1. Kiel: Ludwig, S. 19–40
- Zirfas, Jörg und Klepacki, Leopold (2013). Die Performativität der Dinge. Pädagogische Reflexionen über Bildung und Design. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16 (3), S. 43–57

Die Autor/innen

Ralph Höger. Heidelberg School of Education, Mitarbeiter im Cluster Kulturelles Erbe; Forschungsschwerpunkte: Wissensgeschichte, Geschichtsdidaktik, Psychiatriegeschichte
hoeger@heiedu.uni-heidelberg.de

PD Dr. Stefanie Samida. Heidelberg School of Education, Nachwuchsgruppenleiterin im Cluster Kulturelles Erbe; Forschungsschwerpunkte: Populäre Kulturen, Public History, Materielle Kultur
samida@heiedu.uni-heidelberg.de