Erinnern – Gedenken – Historisches Lernen

Symposium zum 65. Geburtstag von Karl Filser

Herausgegeben
von
Wolfgang Hasberg
in Verbindung mit Volker Dotterweich

VERLAG ERNST VÖGEL · 81827 MÜNCHEN

2003

Inhaltsverzeichnis

Wolfgang Hasberg
Zwischen Erinnern und historischem Lernen.
Einleitende Vorbemerkungen 7

Wolfgang E. J. Weber
Das „kulturelle Gedächtnis". Bemerkungen zur Wahrnehmung und
Aneignung einer kulturhistorischen Konzeption 15

Heinz Sproll
Urbs und *Orbis:* Zwei Gedächtnisorte römischen Geschichts-
bewusstseins. Ein Beitrag zur Erforschung paganer und christlicher
Geschichtskultur in der Spätantike 39

Uwe Uffelmann
Erinnerungsräume: Legitimation, Delegitimierung und Distinktion –
Drei mittelalterliche Fallbeispiele zur Wirkung des Funktions-
gedächtnisses 65

Rolf Kießling
Treue zum Fürsten – Kampf um die Freiheit. Der Bauernkrieg als
‚Erinnerungsort' in Altbayern und Schwaben 79

Bodo von Borries
Historisches Lernen im Kunstmuseum? Das Beispiel der Hamburger
Kunsthalle 107

Wolfgang Hasberg
Geschichtsunterricht – Erinnerungs- oder Gedächtnisort? 145

Publikationsverzeichnis Karl Filser 165

Abbildungsverzeichnis 175

Herausgeber und Autoren 177

Wolfgang Hasberg

Zwischen Erinnern und historischem Lernen. Einleitende Vorbemerkungen

Der vorliegende Band verdankt seine Existenz einem doppelten Beweggrund. Zunächst war es der Siegeszug der *Theorie des kulturellen Gedächtnisses*, der Anlass zum Innehalten bot, um nach der heuristischen Fruchtbarkeit des Forschungsparadigmas zu fragen.

Sodann bot der 65. Geburtstag, den der Augsburger Geschichtsdidaktiker Karl Filser am 13. 2. 2002 feierte, die willkommene Gelegenheit, diese Fragestellung diskursiv zu erörtern. Dieses Ereignis war der Anstoß für ein Symposium, das am 8. 2. 2002 unter dem Signum *Erinnern – Gedenken – Historisches Lernen* an der Universität Augsburg stattfand. Die Festveranstaltung diente zum einen der Ehrung des Jubilars, der sich seit über dreißig Jahren um das historische Lernen verdient gemacht hat. Sie diente zum anderen dem Gedankenaustausch in feierlichem Rahmen, wobei die mit der kulturwissenschaftlichen Wende der Geschichtswissenschaft dringlich erscheinende Frage nach dem Verhältnis von Geschichtsdidaktik und der unter dem Erinnerungs- und Gedächtnisparadigma neu auftretenden Richtungen im Vordergrund stand, die an dieser Stelle erstmals in dezidierter Ausführlichkeit Berücksichtigung fand. Die Dokumentation der Tagung, die im vorliegenden Band in geringfügig erweiterter Form publiziert wird, verfolgt mithin ein doppeltes Ziel: Sie soll die Verdienste K. Filsers um das historische Lernen würdigen und zugleich dem geschichtsdidaktischen Theoriediskurs eine neue Perspektive eröffnen.

I.

Karl Filser, am 13. 2. 1937 in Apfeldorf am Lech geboren, war zunächst als Lehrer an Haupt- und Realschulen tätig, bevor er ein geschichtswissenschaftliches Zweitstudium in München und Regensburg absolvierte. Nach der Promotion 1970 versah er von 1971 bis 1976 die Stelle eines hauptamtlichen Lehrbeauftragten für Didaktik der Geschichte an der Universität Regensburg, bevor ihn 1976 der Ruf an die Universität Augsburg erreichte. Dem Augsburger Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte, den er als Erster bekleidete und den er bis heute innehat, verlieh er ein Profil, das geschichtsdidaktische Innovationen mit (unterrichts-)praktischer Lehre zu verbinden sucht. Davon zeugt sowohl die permanente Mitarbeit und Beratung bei der bayerischen Lehrplanentwicklung aller Schularten,[1] davon geben aber vor allem auch die zahlreichen Publikati-

[1] Anstelle von Einzelhinweisen auf die Schriften K. Filsers sei auf das Publikationsverzeichnis am Ende des Bandes verwiesen.

onen von Unterrichtsmaterialien Zeugnis, die sich von Schulfunksendungen über die Herausgabe von zwei mehrbändigen Geschichtsschulbüchern bis hin zur Publikation einer Reihe mit Geschichtserzählungen erstrecken. Doch auch auf anderen Feldern des historischen Lernens ist K. Filser mit praxisanleitenden Materialien hervorgetreten, seien es museumspädagogische Anregungen oder solche zur Vorbereitung von Exkursionen.

K. Filsers praxisleitende Publikationen sind allesamt von einem Geschichtsdidaktikverständnis geprägt, das bereits in seiner Dissertation anzutreffen ist. Angesichts der Misere des Geschichtsunterrichts, die er auf empirischem Wege schonungslos aufdeckte, forderte er frühzeitig, das „entdecken-lassende Lernen" als Prinzip des historischen Lernens im Geschichtsunterricht zu verwirklichen. Seine konsequente Umsetzung fand dieses Plädoyer, das einen entsprechenden, vielzitierten Artikel im *Handbuch der Geschichtsdidaktik* nach sich gezogen hat, in der Herausgabe eines Schulgeschichtsbuches, dessen Titel programmatisch ist: *Geschichte entdecken.* Konzipiert für den Geschichtsunterricht an der Hauptschule, will das Buch den Unterricht in weiten Teilen auf Quellenarbeit gründen.

Ein Blick in das Unterrichtswerk *Begegnungen*, das K. Filser in den 1990er-Jahren wiederum für den Hauptschulunterricht herausgegeben hat, deckt eine deutliche Wende auf: Neben die Quellenorientierung treten nunmehr breite erzählende Teile. Das *Revival of Narrativ* zeigt sich noch deutlicher in der Beteiligung an einer Anthologie von Geschichtserzählungen für den Geschichtsunterricht. In einem autobiografisch eingeleiteten Aufsatz erläutert K. Filser diese Entwicklung damit, dass „die aus der Narrativitätsdiskussion stammende Einsicht, daß sich Fiktion und Wissenschaft keineswegs ausschließen", nicht länger die Behauptung aufrecht erhalten lasse, „wissenschaftsorientierter Geschichtsunterricht sei unlösbar an die Methoden und Darstellungsformen einer analytischen Geschichtswissenschaft gebunden".[2] Vielmehr könnten „Erzählformen in ihrer ganzen Vielfalt [...] zum Werkzeug der Rekonstruktion in einem Geschichtsunterricht werden, der im Sinne des forschenden Lernens gestaltet wird".[3] Daran wird deutlich: Entdecken-lassendes Lernen als Prinzip des historischen Lernens im Geschichtsunterricht hat K. Filser auch mit der besonnenen Rückkehr zur Geschichtserzählung nicht preisgegeben.

Neben den auf die Praxis abzielenden Publikationen und regionalgeschichtlichen Studien u. a. zur Lechflößerei wie zum schwäbischen Landjudentum finden sich im Werk K. Filsers immer wieder didaktische Analysen zu aktuellen

---

[2] *Karl Filser*, „Ohne Imagination keine Geschichte, ohne die Sprache keine Imagination!" Marginalien zur Diskussion um die Erzählmethode im Geschichtsunterricht, in: *Herbert Raisch* u. *Armin Reese* (Hg.), Historica Didactica. Geschichtsdidaktik heute (Fs Uwe Uffelmann), Idstein 1997, S. 53–64, hier S. 62.

[3] Ebd., S. 62.

Fragestellungen der historisch-empirischen Geschichtswissenschaft sowie zur Geschichte des Geschichtsunterrichts. Ein besonderes Anliegen wird zudem hinsichtlich einer reflektierten Europaorientierung des Geschichtsunterrichts erkennbar, die in seinen Auseinandersetzungen mit den Vorstellungen des Europarates Ausdruck findet.

Das publizistisch belegte Interesse an internationalen Aspekten der Geschichtsvermittlung findet sein Pendant in K. Filsers Zugehörigkeit zum *Institut für Europäische Kulturgeschichte* sowie seiner Mitgliedschaft in der *Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik*. Er hat deren Kongresse durch profunde Referate bereichert und gibt seit 1998 die Mitteilungen und seit 2001 das Jahrbuch des Vereins (mit-)heraus. Mitglied ist K. Filser auch in der *Konferenz für Geschichtsdidaktik*, der Vereinigung der in Deutschland wissenschaftlich tätigen Geschichtsdidaktiker. Als zweiter Vorsitzender dieses damals noch locker organisierten Vereins richtete er 1983 eine der im Zweijahresturnus stattfindenden Bundestagungen in Augsburg aus – eine Tagung, die in die Annalen des Verbandes eingegangen ist, weil sie zu einer Zeit, in der das Interesse an der Verbandsarbeit rapide abzunehmen begann, mit neuem Elan dessen Überleben sicherte. Nicht nur auf internationaler und nationaler Ebene, auch im regionalen Bereich zeigte und zeigt K. Filser Präsenz. So leitete er zeitweise die *Bayerische Konferenz für Geschichtsdidaktik*, der er qua Amt angehört, ferner ist er Mitglied in der *Schwäbischen Forschungsgemeinschaft*. Ein besonderes Engagement gilt dem *Geschichtswettbewerb des Bundespräsidenten*, dessen wissenschaftlichem Beirat K. Filser seit 1981 angehört. Als Zentraljuror obliegt ihm in Zusammenarbeit mit zahlreichen Kollegen die Aufgabe, die eingereichten Wettbewerbsbeiträge zu sichten und zu prämieren. Bei den im Rahmen des Wettbewerbs entstehenden Arbeiten handelt es sich selbst um Produkte entdeckenden historischen Lernens. So durchzieht das Entdeckenlassen als Prinzip des historischen Lernens nahezu alle seine geschichtsdidaktischen Bemühungen.

II.

Als K. Filser jüngst die mögliche Rolle nationaler Mythen im Geschichtsunterricht untersuchte, setze er als Ziel: „Schülerinnen und Schüler sollen [...] an ausgewählten europäischen Beispielen [...] untersuchen, welche Funktionen nationale Mythen hatten bzw. haben."[4] Schlägt hier wiederum das Interesse am entdecken-lassenden historischen Lernen durch, fordert die Sache die Auseinandersetzung mit der Rolle der Mythen in der Erinnerungskultur. Da nationale Mythen in der (europäischen) Erinnerungskultur eine gewichtige

[4] *Karl Filser*, „Wenn die Vergangenheit sich nicht fügt..." Nationale Mythen im Geschichtsunterricht?, in: Jahrbuch der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik 1 (2001), S. 23–45, hier S. 41.

Rolle spielten und spielen – so lautet auf den Punkt gebracht die Quintessenz des Beitrages –, bedürfen sie der Thematisierung im Geschichtsunterricht, „nicht nur für die historisch-politische Allgemeinbildung, sondern auch für ein reflektiertes europäisches Bewusstsein".[5] Damit knüpft K. Filser einerseits an die erinnerungskulturelle Forschung an, wie sie sich seit nahezu zwei Jahrzehnten im deutschsprachigen Raum zu etablieren sucht. Andererseits schafft er auf pragmatischem Wege eine Verbindung zum historischen Lernen, indem er am konkreten Beispiel aufzeigt, dass intentionales historisches Lernen zur Orientierung in der Erinnerungskultur befähigen sollte.

Seit den Vorstößen von J. und A. Assmann, die das Konzept des *sozialen Gedächtnisses* aus der französischen Soziologie (M. Halbwachs) übernommen, zur *Theorie des kulturellen Gedächtnisses* weiterentwickelt und in vielen Publikationen im deutschsprachigen Raum bekannt gemacht haben, stellt sich die Frage: Was ist der Unterschied zwischen Erinnern, Gedenken und Historischem Lernen? Auf diese Frage geben die vielfältigen Reaktionen und die zahlreichen Forschungsprojekte im Gefolge der kulturwissenschaftlichen Wende in Geschichtsforschung und Geschichtsdidaktik nur unzureichende Auskunft.

Im Rahmen des geschichtsdidaktischen Diskurses erscheint die Fragestellung umso brisanter, als sich hier seit fast einem Jahrzehnt Bestrebungen finden, die *Geschichtskultur* neben dem *Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft* als zentrale Kategorie zu etablieren. Auf den ersten Blick wird damit lediglich eine Strömung aus den 1970er-Jahren fortgesetzt, als der alltägliche Umgang mit Geschichte bereits Eingang in das geschichtsdidaktische Forschungsfeld gefunden hatte.[6] Bei genauerer Betrachtung geht es J. Rüsen, der die Geschichtskultur als Forschungsparadigma in die Geschichtsdidaktik eingeführt hat, um den unlöslichen Zusammenhang von lebensweltlicher und wissenschaftlicher Geschichtsbefassung, die beide in lebensweltlichen Motiven gründen.[7] Damit setzt sich J. Rüsen in bewussten Gegensatz zu den Erinnerungstheoretikern, die zwischen Geschichte und Gedächtnis, der wissenschaftlichen Aufarbeitung der Vergangenheit und der (unreflektierten) Wirksamkeit von Vergangenheitsvorstellungen in der Gegenwart unterscheiden. Längst scheint innerhalb der Geschichtsdidaktik die Frage entschieden, dass Inhalte der Geschichtskultur respektive der Erinnerungskultur selbst Gegenstände des

---

[5] Ebd., S. 41.

[6] Siehe beispielsweise *Wilhelm von Kampen* u. *Hans Georg Kirchhoff* (Hg.), Geschichte in der Öffentlichkeit (AuA 23), Stuttgart 1979.

[7] *Jörn Rüsen*, Geschichtsdidaktik heute – Was ist und zu welchem Ende betreiben wir sie (noch)?, in: Geschichte lernen 21/1991, S. 14–19; *ders.*, Vernunftpotentiale der Geschichtskultur, in: *Ders.*, Historische Orientierung, Köln, Weimar, Wien 1994, S. 246–258 u. *ders.*, Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken, in: Ebd., S. 211–234.

Geschichtsunterrichts werden müssten.[8] Umstritten ist vielmehr, auf welche Weise dies zu geschehen habe. Handelt es sich dabei um eine in den Bereich der Pragmatik gehörende Problematik, stellt sich als eine zentrale Frage der geschichtsdidaktischen Theoriediskussion, inwieweit die Geschichtskultur dem *Geschichtsbewusstsein in der Gesellschaft*, das seit zirka 1980 zur Zentralkategorie der Geschichtsdidaktik avanciert ist, zur Seite treten oder dieses gar verdrängen kann. Während B. Schönemann dafür plädiert, Geschichtsbewusstsein als individuelles Konstrukt und Geschichtskultur als kollektives Konstrukt unter dem Dach des Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft zu vereinen,[9] hält W. Hasberg dagegen, Geschichtskultur sei eine sekundäre Kategorie, da Geschichtsbewusstsein sich allein in geschichtskulturellen Objektivationen indiziere. Geschichtsbewusstsein sei folglich allein über die Geschichtskultur zu erforschen.[10] Im einen wie im anderen Fall wird die Erinnerungs- oder Geschichtskultur zum Gegenstand geschichtsdidaktischer Forschung, die nicht allein die Erscheinungsformen derselben zu rekonstruieren, sondern vornehmlich die Mechanismen und Regelhaftigkeiten der Erinnerungskultur aufzudecken suchen muss. Welche forschungsleitende Funktion dabei die aus der Erinnerungstheorie herrührenden Begrifflichkeiten übernehmen können, ist einstweilen offen.

III.

Im Bewusstsein, diese Problematik nicht abschließend klären zu können, greifen die im vorliegenden Band versammelten Beiträge die Frage nach dem Verhältnis von Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur aus unterschiedlichen Blickwinkeln auf. Eingerahmt von zwei Artikeln zur Rezeption des „kulturellen Gedächtnisses" in der Geschichtswissenschaft und der Rezeptionabilität des Konzepts durch die Geschichtsdidaktik, befasst sich das Gros der Beiträge mit der Anwendung des Paradigmas auf Sachverhalte aus verschiedenen Epochen.

---

[8] *Bernd Mütter*, Geschichtskultur – Zukunftsperspektive für den Geschichtsunterricht am Gymnasium?, in: GPD 26 (1998), S. 165–177; *Horst Kuss*, Geschichtskultur im Geschichtsunterricht. Eine neue Chance für historisches Lernen, in: GPD 29 (2001), S. 10–21 u. *Hans-Jürgen Pandel*, Geschichtskultur als Gegenstand und Problem historischen Lernens in der Schule, in: *Bernd Schönemann* u. *Waltraud Schreiber* (Hg.), Geschichtskultur und historische Orientierung (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 13), Idstein 2003.

[9] *Bernd Schönemann*, Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur, in: *Bernd Mütter, Bernd Schönemann* u. *Uwe Uffelmann* (Hg.), Geschichtskultur. Theorie–Empirie–Pragmatik (Schriften zur Geschichtsdidaktik, Bd. 11), S. 26–58.

[10] *Wolfgang Hasberg*, Methoden geschichtsdidaktischer Forschung. Problemanzeige zur Methodologie einer Wissenschaftsdisziplin, in: Zts. f. Geschichtsdidaktik 1 (2002), S. 59–77.

Zunächst legt *W. E. J. Weber* die Grundzüge des Gedächtnis- und Erinnerungsdiskurses dar. Die Voraussetzungen für den Siegeszug desselben erfasst er im Kontext der Globalisierung und vor allem der Epochenschwelle um 2000, mit der die Aufarbeitung des „schwersten Menschheitsverbrechen[s] in der neueren Geschichte" wegen des Ausfallens unmittelbarer Zeitzeugen neue Züge annehme. Der professionellen Geschichtswissenschaft werde nicht mehr zugetraut, „das historische Bewusstsein um die genannten Menschheitsverbrechen [...] lebendig zu erhalten", deshalb erhalte die Erinnerungskultur Auftrieb. Er erklärt damit zugleich die spezifisch deutsche Seite des Phänomens. Ein geschlossenes Theoriekonzept – so meint W. E. J. Weber – liege der Erinnerungskultur nicht zugrunde. Deshalb betrachtet er die Befassung mit Erinnerung und Gedächtnis als eine besondere Form des Geschichtsumgangs, die eine Fülle neuer Erkenntnisse hervorgebracht habe. Wegen „einer merklichen theoretischen und methodischen Diffusität" der Konzeption des „kulturellen Gedächtnisses" empfiehlt er allerdings, die neuen Instrumente der Gedächtnis- und Erinnerungskultur zunächst mit den bewährten Konzepten von Geschichtsbewusstsein und historischem Lernen zu vergleichen, bevor sie alternativ übernommen werden.

H. Sproll untersucht mit *urbs* und *orbis* zwei Gedächtnisorte der römischen Erinnerungskultur. Ausgehend von der grundlegenden Unterscheidung dreier historiografischer Perspektiven (senatorisch, kaiserlich, hellenistisch) verfolgt er drei Wahrnehmungsparadigmen in der römischen Geschichtsschreibung: eine exklusive, in der Rom als *urbs* erscheint, eine inklusive, in der Rom als *orbis Romanus* vorgestellt wird, und eine dritte, lateinische, in der beide Perspektiven verschmelzen. Mit dem römischen Frieden auf hellenistischer Seite und der lateinischen Sprache und Literatur, dem römischen Recht, der urbanen Lebensform und der Technik auf westlicher Seite vermag H. Sproll zugleich die Wurzeln des jeweiligen Romverständnisses zu benennen, bevor er die Theologisierung der Geschichtsschreibung im Kontext der spätantiken Verchristlichung beschreibt und dabei eine religiöse Umformung der vorchristlichen Gedächtnisinhalte des Romdiskurses aufdeckt.

Auf andere Weise knüpft *U. Uffelmann* am erinnerungskulturellen Paradigma an, wenn er ausdrücklich die *vis* des Gedächtnisses thematisiert und an drei mittelalterlichen Fallbeispielen die Funktionalisierbarkeit der Geschichte für Legitimation, Delegitimierung und Distinktion aufzeigt. Exemplarisch veranschaulicht er solcherweise Begrifflichkeiten aus dem Erinnerungskonzept von A. Assmann und zieht die didaktischen Konsequenzen. Die Thematisierung der menschlichen Erinnerungsarbeit ist ihm zufolge nicht erst auf der Stufe wissenschaftlicher Geschichtsbefassung berechtigt, sondern erscheint ihm – in der skizzierten konkreten Form – geeignet, „das Geschichtsbewusstsein im Hinblick auf das menschliche Erinnerungsvermögen [zu] schärfen"; man kann ergänzen: die Funktionalisierbarkeit der Geschichte für Legitimation, Delegitimation und Distinktion an konkreten historischen Beispielen transparent werden zu lassen.

Auf die Funktionalität von Erinnerungsorten geht auch *R. Kießling* ein, der den Bauernkrieg als Erinnerungsort in Altbayern und Schwaben behandelt und bereits vom Titel her eine vergleichende Sicht ins Auge fasst. So stellt er den (alt-)bayerischen und den schwäbischen Traditionsstrang einander gegenüber. Während im vom Bauernkrieg nur mäßig berührten Altbayern vornehmlich das Bild des braven Bauern vorherrscht, der in Loyalität zur Landesherrschaft sich zum Kampf gegen die Aufständischen bereit fand, betont die oberschwäbische Tradition die Rechtmäßigkeit des bäuerlichen Freiheitsstrebens und Aufbegehrens. Eine Tradition, die bis in die Geschichtskultur unserer Tage ihre teils skurrilen Blüten treibt. Indem er darauf aufmerksam macht, dass der Bauernkrieg keineswegs ins Speichergedächtnis abgesunken sei, sondern gelegentlich zur (politischen) Argumentation gebraucht werde, betrachtet er ihn als Element des Funktionsgedächtnisses. Eine Trennung zwischen beiden Gedächtnisarten erscheint R. Kießling indes eher künstlich, da auch die wissenschaftliche Aufarbeitung – wie am Beispiel des Bauernkrieges aufgezeigt – ihre zeitbedingten Ansätze und Urteile in Rekonstruktion und Interpretation einbringe.

Im Beitrag von *B. v. Borries* tritt erstmals der Schüler als historisch Lernender in den Mittelpunkt. Auf der Basis eigener Unterrichtsversuche erläutert B. v. Borries grundlegende Aspekte des historischen Lernens im Kunstmuseum, eine Thematik, die bislang in der Geschichtsdidaktik nicht erörtert wurde. Die Hamburger Kunsthalle dient ihm als Refugium, aus dem er ausgewählte Bildwerke vorstellt, zu denen er jeweils Entstehungs-, Verwendungs-, Bedeutungs- und Erhaltungszusammenhang aufzeigt, um die Dekontextualisierung zu überwinden, die durch die Präsentation im Museum stets gegeben ist. Es geht folglich auch beim historischen Lernen im Kunstmuseum darum, diese Zusammenhänge zu knüpfen (Rekontextualisierung). Ohne die methodischen Schwierigkeiten zu übersehen, die aus der Notwendigkeit resultieren, Informationen vorzugeben, hält B. v. Borries es für lohnenswert, die kunstgeschichtlichen Traditionen zum besseren Verständnis sozialgeschichtlicher Verhältnisse durch das historische Lernen im Kunstmuseum wiederzubeleben und sie somit aus ihrem Dasein im Speichergedächtnis zu befreien. Freilich weist er darauf hin, dass „kulturelles Gedächtnis" in der Vergangenheit häufig „verordnet" war, und macht auf die Gefahr aufmerksam, dass bei der Durchsetzung des kulturell Bewahrenswerten ehemals machtpolitische zunehmend durch privatwirtschaftliche Interessen ersetzt würden. Womöglich kann man eben das auch im Kunstmuseum lehren und lernen, wenn man die Rekontextualisierung ernst nimmt.

Dem historischen Lernen im Geschichtsunterricht widmet sich schließlich *W. Hasberg*, indem er nach der Bedeutung des erinnerungskulturellen Ansatzes für das historische Lernen fragt und an Beispielen aus der Vergangenheit des Geschichtsunterrichts mögliche Vereinseitigungen aufzeigt. Geschichtsunterricht sollte weder ausschließlich dem Speicher- noch dem Funktionsgedächtnis zuarbeiten. Vielmehr sollte er eine Stätte des historischen Lernens sein, das

per se die Funktionalität historischen Denkens in Rechnung stellt, sofern es an der Kategorie des *Geschichtsbewusstseins in der Gesellschaft* orientiert ist. Vor dem Hintergrund dieses Theoriekonzepts, das in verschiedenen Varianten seit 20 Jahren zunehmend den geschichtsdidaktischen Diskurs beherrscht, fragt W. Hasberg nach den Innovationen, die sich aus dem Konzept des „kulturellen Gedächtnisses" für die Theorie des historischen Lernens ergeben können. Dabei warnt er davor, sich vom Paradigma der Erinnerungskultur blenden zu lassen und bewährte, wenngleich noch nicht vollends elaborierte Theoriekonzepte vorschnell über Bord zu werfen.

Die meisten der in diesem Band versammelten Beiträge – so ist deutlich geworden – gehen exemplarisch vor. Dieses Vorgehen kam dem Symposium zugute und soll nun auch das Buch lesbar machen, das disparate Gegenstände veranschaulichen will. Miteinander verbunden bleiben die Beiträge durch die Frage, welche Innovationspotenz dem Konzept des „Kulturellen Gedächtnisses" zukommt.

IV.

Die im vorliegenden Band abgedruckten Beiträge können – das ist bereits angeklungen – nicht beanspruchen, den Sachverhalt abschließend geklärt zu haben. Ihre Intention besteht vielmehr darin, die Problematik erstmals in dieser Dezidiertheit anzugehen. Das Buch kann und will folglich keine abschließenden Lösungsangebote unterbreiten, sondern Impulse setzen, um die bislang noch nicht in Gang gekommene Diskussion um die Rezeptionabilität des erinnerungstheoretischen Konzepts vom „kulturellen Gedächtnis" bzw. dessen Vereinbarkeit mit dem Forschungsparadigma der Geschichtsdidaktik anzuregen. Überholt zu werden ist mithin seine vornehmste Absicht. Aus diesem Grunde erscheint es sinnfällig, diesen Band mit Karl Filser einem Wissenschaftler zu widmen, der selbst immer wieder Innovationen aufgegriffen und überprüft und – gemessen am unhintergehbaren Prinzip des entdecken-lassenden historischen Lernens – für richtig befunden oder verworfen hat.

Köln, im Juli 2002 Wolfgang Hasberg

Wolfgang E. J. Weber

Das „kulturelle Gedächtnis". Bemerkungen zur Wahrnehmung und Aneignung einer kulturhistorischen Konzeption*

„Alles spricht dafür, daß sich um den Begriff der Erinnerung ein neues Paradigma der Kulturwissenschaften aufbaut, das die verschiedenen kulturellen Phänomene und Felder [...] in neuen Zusammenhängen sehen läßt."[1] Seit diese Diagnose gestellt wurde, sind bereits zehn Jahre vergangen und tatsächlich einige Entwicklungen eingetreten, die sie zu bestätigen scheinen. Die Leitkategorie *Erinnerung* und ihr Begleitbegriff *Gedächtnis* werden innerhalb und außerhalb Deutschlands mittlerweile massenhaft, wenn nicht bereits inflationär, eingesetzt.[2] Einschlägige Fachzeitschriften sind neu gegründet worden oder haben verstärkte Aufmerksamkeit gefunden.[3] *Erinnerung* und *Gedächtnis* haben die Zeitgeschichtsforschung erreicht und Teile der Kulturwissenschaften erobert. Sie sind in die Geschichtstheorie eingegangen und haben die Geschichtsdidaktik erfasst.[4]

Ob dieser äußere Erfolg mit dem prognostizierten wissenschaftlichen gleichgesetzt werden kann, bedarf allerdings noch der Prüfung. Die folgenden Bemerkungen können zwar nicht beanspruchen, eine derartige Untersuchung im erforderlich großen Umfang und mit der notwendigen analytischen Tiefenschärfe zu leisten. Sie dürfen sich aber immerhin als eine Art Zwischenbilanz verstehen, die in dieser Form bisher noch nicht vorliegt. Der skizzierende Überblick beschränkt sich auf eine selektive Literaturerfassung, bezieht jedoch auch außerdeutsche Beiträge und Perspektiven ein. Besondere Berücksichtigung soll die Konzeption des ‚kulturellen Gedächtnisses' erfahren, in der sich ein Teil der im Spektrum von *Erinnerung* und *Gedächtnis* angesiedelten Probleme bündelt.

---

* Der Beitrag versteht sich als Ausdruck dankbarster Verbundenheit mit dem Jubilar.

[1] *Jan Assmann*, Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München 1992, Vorwort S. 11.

[2] Entsprechende Internetrecherchen ergeben weit überdurchschnittliche Ergebniszahlen; viele Fachbibliografien haben die beiden Begriffe als Schlag- bzw. Stichworte aufgenommen. Eine Ausnahme bilden bezeichnenderweise die etablierten gedruckten Bibliografien der deutschen Fachhistorie, vgl. z. B. die jüngsten Jahrgänge der *Jahresberichte für Deutsche Geschichte*.

[3] Eine Neugründung ist die mittlerweile im 14. Jahrgang vorliegende Zeitschrift *History & Memory. Studies in the Representation of the Past* des Eva und Marc Besen Institute for the Study of Historical Consciousness der Tel Aviv University, bereits seit längerem existiert die italienische *Memoria e Ricerca*.

[4] Vgl. für diese Entwicklungen die im Folgenden angegebene Literatur.

I. Voraussetzungen

Bis weit in die zweite Hälfte der 1980er-Jahre hinein herrschte in der deutschen und außerdeutschen Historikersprache ein unspezifischer Gebrauch der Begriffe *Erinnerung, Gedächtnis* usw. sowie von deren Äquivalenten vor. Die einschlägigen Fachkategorien waren *Tradition, Überlieferung, Geschichtsbewusstsein* etc. Außerdisziplinäre Angebote wie diejenigen des französischen Soziologen M. Halbwachs und des französischen Philosophen P. Ricoeur blieben weitgehend unbeachtet.[5] Dann begann sich diese Situation ungefähr gleichzeitig zumindest in Deutschland, Frankreich und Israel zu ändern. Seit spätestens der Mitte der 1990er-Jahre sind auch *Erinnerung* und *Gedächtnis* Fachbegriffe geworden. Wie ist diese Entwicklung zu erklären?

Offenbar war ihre entscheidende Bedingung das Zusammentreffen eines Generationswechsels mit einer methodischen Herausforderung und einem Medienwechsel in einer Phase objektiv und subjektiv tief greifenden historischen Umbruchs. Diejenigen Frauen und Männer, welche die bewegte Epoche der ausgehenden Zwischenkriegszeit, des Zweiten Weltkriegs, des Nachkriegsaufbaus und des Kalten Krieges gerade dort miterlebt und auf diese oder jene Weise mitgestaltet hatten, wo ihre Brennpunkte lagen, begannen hinzuscheiden. Mit ihnen, welche die neue Methode der *Oral History* gerade zum Sprechen gebracht hatte, gingen die persönliche historische Erfahrung, Erinnerung und Betroffenheit verloren bzw. sie drohen verloren zu gehen. Diese Erfahrung, Erinnerung und Betroffenheit, die das von der professionellen Geschichtswissenschaft entworfene Geschichtsbild sowohl ergänzten als auch herausforderten und emotional durchwirkten, wenigstens sekundär zu bewahren, boten und bieten jedoch erstmals die neuen Medien audiovisueller sowie elektronischer Speicherung und Verarbeitung an, die mit dem Personalcomputer, dessen Ausstattung mit zuvor undenkbar gewesenen Text-, Ton- und Bildkapazitäten sowie dem Internet eine noch nie dagewesene mediale Ära eröffneten. Gleichzeitig brach der Ostblock zusammen, kam es zur Vereinigung der beiden deutschen Staaten sowie zu weiteren, ungeahnten Veränderungen der europäisch-vorderasiatischen Landkarte und begann die Dynamik der US-amerikanisch dominierten Globalisierung spürbar zu werden, die den überkommenen

---

[5] *Maurice Halbwachs*, Les cadres sociaux de la mémoire, Paris 1935 u. ö. (dt. Frankfurt a. M. 1966 u. ö.); ders., La mémoire collective, Paris 1950 u. ö. (dt. Frankfurt a. M. 1985 u. ö.); *Paul Ricoeur*, Les cultures et les tempes, Paris 1975; *ders.*, The reality of the historical past, Milwaukee 1984; vgl. jetzt auch *ders.*, Das Rätsel der Vergangenheit. Erinnern – Vergessen – Verzeihen, Göttingen 1998 und *ders.*, La mémoire, l'histoire, l'oubli, Paris 2000. Auf weitergehende Recherchen insbesondere für die Zwischenkriegszeit in Deutschland und den USA muss hier verzichtet werden, obwohl der Zuschnitt dieser Epoche nach den unten angesprochenen Kriterien ein hohes Potenzial erinnerungstheoretischer Reflexivität erwarten lässt.

Nationalstaat und seinen kulturellen Unterbau in dramatischer Weise in Frage stellt.[6]

So sehr dieser epochale Wandel die vorausgehende Geschichte in veränderter Sicht erscheinen lassen musste und muss, und so sehr zusätzliche Faktoren wie vor allem die beginnende Aufhebung der Archivsperren geeignet waren und sind, der gegebenenfalls aus dieser Verfremdung erwachsenden historischen Neugierde zur Befriedigung zu verhelfen, so wenig konnten diese Bedingungen jedoch hinreichen, um den in Europa und in den europäisch beeinflussten Gesellschaften seit dem 19. Jahrhundert üblichen Formwandel der Geschichtsbefassung grundlegend in Frage zu stellen. Dieser Formwandel ist die Ablösung der lebendigen Geschichtserfahrung durch die wissenschaftliche Geschichtsforschung. R. Koselleck hat ihn so umschrieben: „Aus der erfahrungsgesättigten, gegenwärtigen Vergangenheit der Überlebenden wird eine reine Vergangenheit, die sich der Erfahrung entzogen hat [...]. Mit der aussterbenden Erinnerung wird die Distanz nicht nur größer, sondern verändert auch ihre Qualität. Bald sprechen nur noch die Akten, angereichert durch Bilder, Filme, Memoiren [...]. Die Forschungskriterien werden nüchterner, sie sind aber auch vielleicht farbloser, weniger empiriegesättigt, auch wenn sie mehr zu erkennen oder zu objektivieren versprechen. Die moralische Betroffenheit, die verkappten Schutzfunktionen, die Anklagen und die Schuldverteilungen der Geschichtsschreibung – all diese Vergangenheitsbewältigungstechniken verlieren ihren politisch-existenziellen Bezug, sie verblassen zugunsten von wissenschaftlicher Einzelforschung und hypothesengesteuerten Analysen."[7] Das

---

[6] Vgl. generell die Argumentation bei *J. Assmann*, Kulturelles Gedächtnis, die allerdings noch einigermaßen diffus bleibt und vor allem den Beitrag der Oral History vernachlässigt, sowie zu den einzelnen Faktoren *Michael Corsten*, „Generationszusammenhänge" der Bundesrepublik Deutschland, in: *Jutta Allmendiger* (Hg.), Gute Gesellschaft, Opladen 2001, S. 472–495; *ders.*, Biografie, Lebenslauf und das „Problem der Generation", in: Bios 14 (2001), S. 32–59; *Kristin Platt* u. *Mithran Dabag* (Hg.), Generation und Gedächtnis. Erinnerungen und kollektive Identitäten, Opladen 1995; *Andreas Gestrich*, Vergesellschaftung des Menschen. Einführung in die Historische Sozialisationsforschung, Tübingen 1999; *Lutz Niethammer* (Hg.), Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis, Frankfurt a. M. 1985; *ders.*, Die volkseigene Erfahrung. Eine Archäologie des Lebens in der Industrieprovinz der DDR, Berlin 1991; *David K. Dunaway* (Hg.), Oral History. An interdisciplinary anthology, Walnut Creek 1998; *Robert Perks*, The Oral History reader, New York 1998; *Wolfgang Weber*, „Mass of trash" or „veins of gold"? An investigative report on the relationship between oral history and archives, Regensburg 2000; *Michael Lynch*, Against reflexivity as an academic privileged knowledge, in: Theory, History & Culture 17 (2000) 3, S. 26–54, sowie als Überblick zur deutschen Gegenwartsgeschichte kompakt *Andreas Wirsching*, Deutsche Geschichte im 20. Jahrhundert, München 2001.

[7] *Reinhart Koselleck*, Nachwort, in: *Charlotte Beradt*, Das Dritte Reich des Traums, Frankfurt a. M. 1994, S. 117–132, hier S. 117; vgl. *ders.*, Zeitschichten. Studien zur Historik, Frankfurt a. M. 2000 u. *ders.*, Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Frankfurt a. M. 2000.

wirklich Spezifische der Epochenschwelle seit den ausgehenden 1990er-Jahren liegt nach dieser Wahrnehmung mithin darin, dass aus Gründen, die mehr oder weniger direkt in den schwersten Menschheitsverbrechen der neueren Geschichte, dem versuchten Genozid an den Juden, den weiteren Massenmorden und der Erfahrung des totalen Weltkriegs wurzeln, diese Transformation zur wissenschaftlichen Geschichtsbefassung gerade verhindert oder zumindest verzögert werden soll.

Der professionellen Geschichtswissenschaft wird mit anderen Worten nicht (mehr) zugetraut, das historische Bewusstsein um die genannten Menschheitsverbrechen und den Krieg so lebendig zu erhalten, dass derartige Verbrechen für die Zukunft ausgeschlossen oder zumindest unwahrscheinlich gemacht werden können. Die einschlägigen Vorwürfe an ihre Adresse sind bekannt. Die professionelle Geschichtsbefassung sei zu einem gegenwartsenthobenen, unverbindlichen, sterilen, artifiziellen Sonderdiskurs verkommen, der für die breitere Bevölkerung und die unmittelbaren politischen Entscheidungsträger weder nachvollziehbar noch interessant sei, das heißt keinerlei oder kaum noch historisch-politische Bildungseffekte zeitige und damit gerade an dieser humanistisch-moralisch entscheidenden Stelle vollständig versage.[8] Entsprechend müsse über Substitute und Alternativen nachgedacht werden. Sowohl die theoretisch-konzeptionelle Neubestimmung von Geschichte und Geschichtsbewusstsein im Sinne von *Erinnerung* und *Gedächtnis* als auch deren je spezifische Fassung und Funktionalisierung gehören in diesen Kontext und erhalten aus dieser Lageeinschätzung ihre eigentliche Motivation.

So wird auch verständlich, warum die Debatte einen besonderen deutschen Schwerpunkt hat. „Es gibt wohl nichts, was die Erinnerung so nachhaltig in Gang gesetzt hat wie die Katastrophe der Zerstörung und des Vergessens in der Mitte dieses Jahrhunderts. Es ist deshalb nur folgerichtig, wenn am Ende dieses Jahrhunderts, als dessen Signatur aus europäischer und zumal deutscher Sicht eine ungekannte Entschränkung der Zerstörungsgewalt erkennbar ist, Anwälte des Gedächtnisses auf den Plan treten, um, wie Simonides in der römischen Legende, die Schauplätze der Katastrophe zu besichtigen. Wer von diesem Zusammenhang ausgeht, [...] wird in der Thematisierung von Erinnerung auch eine Form erkennen, in der die Nachgeborenen die Schrecken dieses Jahrhunderts erben und bearbei-

[8] Vgl. zuletzt *Lynch*, Against reflexivity, ferner sehr kritisch *Albert Boime*, The unveiling of the national icons. A plea for patriotic iconoclasm in a nationalist era, New York 1998, sowie *William M. Klimon*, The historical enterprise and the professionalization question, in: Continuity 20 (1996), S. 39–54. Auf den stets gegenwärtigen Präsentismus auch der artifiziellsten Geschichtswissenschaft verweist dagegen überzeugend *Thomas Martin Buck*, Vergangenheit als Gegenwart. Zur Kritik der historischen Vernunft, in: AKG 83 (2001), S. 171–203.

ten."[9] Im Land der Täter besteht ein besonders hoher Bedarf, das Geschehene lebendig zu erhalten und dadurch eine Wiederholung für alle Zukunft auszuschließen.[10]

In Israel hingegen geht es maßgeblich um die Shoa als gemeinschaftsstiftendes und nicht nur allgemein staats-, sondern auch die konkrete Geschichte der *Staatswerdung* legitimierendes Merkmal, und zwar besonders spannungs- und konfliktträchtig in der Situation der Ablösung der alten zionistischen Staatselite durch eine Koalition nationaler und religiöser Kräfte.[11] Im Falle Frankreichs liegen tiefe nationalgeschichtliche Verwurzelungen vor, die durch die Umbrüche der Revolution 1789, des 19. Jahrhunderts, der Weltkriege sowie die Erfahrung des Vichy-Regimes jeweils spezifische Aktualisierungen erfuhren; hier sollen Gedächtnis und Erinnerung einen unsicheren Kurs in der Gegenwart und Zukunft festigen und legitimieren helfen.[12] In Japan – um nur einen wei-

---

[9] *Aleida Assmann*, Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München 1999, S. 18; vgl. *dies.*, Auschwitz – Das Geheimnis der Geheimnisse, in: *Dies.* u. *Jan Assmann* (Hg.), Schleier und Schwelle I: Geheimnis und Öffentlichkeit. Archäologie der literarischen Kommunikation V/1, München 1997, S. 17–21; *dies.*, Wozu ‚nationales Gedenken'?, in: *Ewa Kobylinska* u. *Andreas Lawaty* (Hg.), Erinnern, vergessen, verdrängen. Polnische und deutsche Erfahrungen, Wiesbaden 1998, S. 110–119; *dies.*, Ein deutsches Trauma? Die Kollektivschuldthese zwischen Erinnern und Vergehen, in: Merkur 53 (1999), S. 1142–1154; *Aleida Assmann* u. *Ute Frevert* (Hg.), Geschichtsvergessenheit – Geschichtsversessenheit. Vom Umgang mit deutschen Vergangenheiten nach 1945, Stuttgart 1999, u. *Aleida Assmann*, Gedächtnis ohne Erinnerung? Die Probleme der Deutschen mit ihrer Geschichte, in: Gedenkstätten Rundbrief 10 (2000) 97, S. 3–13.

[10] Norbert Frei, Farewell to the era of contemporaries. National socialism and its historical interpretation en route to history, in: History & Memory 9 (1997) 1, S. 59–79; *ders.*, Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit, München 1999; *Edgar Wolfrum*, Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Darmstadt 1999; *ders.*, Geschichte als Waffe, Göttingen 2001; *Ulrich Herbert* u. *Dirk van Laak* (Hg.), Deutschland danach. Postfaschistische Gesellschaft und nationales Gedächtnis, Bonn 1999; *Heinrich Paul*, Brücken der Erinnerung. Von den Schwierigkeiten, mit der nationalsozialistischen Vergangenheit umzugehen, Pfaffenweiler 1999; *Caroline Wiedmer*, The claims of memory. Representation of the Holocaust in Germany and France, Ithaca 1999.

[11] *Zeev Sternhell*, The founding myths of Israel. Nationalism, Socialism, and the making of the Jewish state, Princeton 1998; *Tom Segev*, The seventh million. The Israelis and the Holocaust, New York 1993; *Yael Zerubavel*, Recovered roots. Collective memory and the making of Israeli national tradition, Chicago 1996. Auf einen älteren, aber durchaus mit der Shoa in Verbindung gebrachten Erinnerungsbezug verweist *Nachman Ben-Yehuda*, The Masada Myth. Collective memory and mythmaking in Israel, Madison 1996.

[12] *Pierre Nora*, Les Lieux de mémoire, Bd. I–III in 7 Bdn., Paris 1984–1993; *Constance Carcenac-Lecomte*, Wie nationales Gedächtnis „verortet" wird: Französische Gedächtnis- und Deutsche Erinnerungsorte, in: Bios 14 (2001), S. 110–121, vgl. hierzu im vorliegenden Beitrag weiter unten; *dies.* u. a. (Hg.), Steinbruch Deutsche Erinnerungsorte, Frankfurt a. M. 2001; *Matt K. Matsuda*, The memory of the modern, New York 1996; *Henry Rousso*, The Vichy Syndrome. History and memory in France since 1944, Cambridge 1991; *Wiedmer*, Claims.