JHB 22

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2016

Erinnerungsräume

klinkhardt

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Band 22

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Herausgegeben von der
Sektion Historische Bildungsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

in Verbindung mit der
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (Berlin)
des
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF, Frankfurt a.M.)

Herausgeber

Meike Baader (Hildesheim) – Esther Berner (Hamburg)
Marcelo Caruso (Berlin) – Rita Casale (Wuppertal)
Lucien Criblez (Zürich) – Edith Glaser (Kassel)
Carola Groppe (Hamburg) – Andreas Hoffmann-Ocon (Zürich)
Till Kössler (Bochum) – Eva Matthes (Augsburg)
Ulrike Mietzner (Dortmund) – Ulrike Pilarczyk (Braunschweig)
Karin Priem (Luxemburg) – Joachim Scholz (Berlin)

Redaktion

Eckhardt Fuchs, Ulrike Mietzner, Joachim Scholz

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung
Band 22

Schwerpunkt
Erinnerungsräume

Redaktion
Eckhardt Fuchs
Ulrike Mietzner

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

Redaktion

Prof. Dr. Eckhardt Fuchs
Georg-Eckert-Institut

Prof. Dr. Ulrike Mietzner
Technische Universität Dortmund

Dr. Joachim Scholz
Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung Frankfurt a.M. u. Berlin

Seit Band 12 hat das „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung“
ein peer-review-System eingerichtet. Alle eingereichten Beiträge durchlaufen seitdem
ein anonymes Begutachtungsverfahren.
Für weitere Informationen s. http://www.bbf.dipf.de/hk/jahrbuch.htm.

Korrespondenzadresse der Redaktion:
Dr. Joachim Scholz
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Warschauer Str. 34-38, 10243 Berlin
Tel. +4930 293360-673
E-Mail: scholz@dipf.de

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens
aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2017.k. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2017.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2172-8

Inhalt

I Schwerpunkt: Erinnerungsräume – Geschichte des Umgangs mit Erinnerung

Eckhardt Fuchs/Ulrike Mietzner
Einleitung in den Themenschwerpunkt 9

Sabine Krause
Arbeit am und im Erinnerungsraum – Einsätze aus Geschichtswissenschaft, Kulturwissenschaft und Bildungswissenschaft 17

Bünyamin Werker
Die Pädagogisierung des Kriegsgefallenengedenkens in Deutschland – Kriegsgräberstätten als pädagogisches Handlungsfeld 39

Jun Yamana
Hiroshima als architektonischer Raum der Erinnerung: Zur Problematik der Pädagogisierung eines geschichtlichen Ortes 61

Barbara Welzel
Zugehörigkeit vor Ort: Stadt als Bildungsraum 81

Sarah Hübscher
Erinnerungsorte in Transformation: Das Museum Ostwall im Dortmunder U 105

II Abhandlungen

Katharina G. Gather
Bildung und politische Weltanschauung. Zum Verhältnis von Pädagogik und Politik im Vormärz 125

Klemens Ketelhut
Der Berthold-Otto-Kreis (1947-1972). (Schul)Reformbestrebungen und die Fortführung einer religiös strukturierten Gemeinschaftserzählung 149

Cristina Alarcón
Vom Soldaten zum Bürger. Die Erziehungs- und Disziplinierungsmission der Kasernenschulen in Chile (1900-1925) 171

Alf Hellinger
Heiliglandfahrer als Bildungsreisende. Elemente realistischer Bildung und Instruktion in den Pilgerberichten der Nürnberger Patrizier Hans Tucher (d. Ä.) und Sebald Rieter (jun.) im Jahr 1479 197

III Quelle

Florian Brückner
Schlachten im Schulheft und wilhelminische Schulpädagogik: Werner Beumelburgs Notabituraufsatz im Fach Deutsch vom 22. Juni 1916 221

Die Redaktion des Jahrgangs 2016 bedankt sich
bei den externen Gutachterinnen und Gutachtern:

Anne Bruch
Barbara Christophe
Stefan Ehrenpreis
Michael Geiß
Klaus-Peter Horn
Jan-Holger Kirsch
Gerhard Kluchert
Christian Kuhn
Jörg-W. Link
Monika Mattes
Ruprecht Mattig
Holger Nehring
Jürgen Overhoff
Kerstin Schwedes
Gabriele Weiß
Ulrich Wiegmann

Eckhardt Fuchs/Ulrike Mietzner

Erinnerungsräume – Geschichte des Umgangs mit Erinnerung: Einleitung in den Themenschwerpunkt

Erinnerungskultur bildet seit den 1990er Jahren ein interdisziplinäres Forschungsfeld, das inzwischen sehr ausdifferenziert ist, und – allgemein formuliert – „alle denkbaren Formen der bewussten Erinnerung an historische Ereignisse, Persönlichkeiten und Prozesse" als seinen Gegenstand definiert.[1] Die interessantesten Arbeiten sind dabei dort entstanden, wo die Überlappungszonen und die Interaktionsmodi zwischen den Formen des individuellen, kommunikativen und kulturellen Gedächtnisses in den Blick genommen werden. Die Debatten um „kulturelle Gedächtnisse" sind dabei von einem Paradigmenwechsel gekennzeichnet, der statt eines einheitlichen kollektiven Gedächtnisses auf die Konflikte um Erinnerung, die nicht nur Identität, sondern auch Differenz beinhalten, fokussiert. Für Untersuchungen des Erinnerungsinventars ganzer Gesellschaften hat sich das Konzept der Erinnerungsorte als besonders fruchtbar erwiesen. Gefragt wird mit dieser Metapher nach den in materiellen und immateriellen Objekten verkörperten Symbolen, die in national verfassten Gesellschaften als erinnerungswürdig und als identitätsstiftend betrachtet werden. In den vergangenen Jahren wird dieser Horizont auf die Bedeutung in interkulturellen Kontexten erweitert.[2]

Die Forschungen reflektieren ein wachsendes Interesse der Öffentlichkeit und Politik an Geschichte: Die Besucherzahlen in historischen Ausstellungen stiegen in den letzten drei Jahrzehnten vehement, zwei nationale Geschichtsmuseen – das Haus der Geschichte in Bonn und das Deutsche Historische Museum in Berlin – wurden eröffnet sowie das weit über Berlin hinausgreifende Jüdische Museum mit neuem Konzept und einem Ausstellungsbau ausgestattet, der selbst ein Denkort geworden ist. Das Auswandererhaus in Bremerhaven zeigt, dass auch Deutschland eine Emigrationsgeschichte schon vor 1933 hatte. Öffentliches Gedenken insbesondere an die nationalsozialisti-

---

1 Cornelißen 2012, S. 1.

2 Georgi 2015; Werker 2016.

schen Verbrechen, die beiden große Kriege und den Fall der Mauer bestimmen bundesrepublikanisches Selbstverständnis.

Jenseits solcher Gedenkorte und Feiertage scheint historisches Denken aber im Alltag und vor allem in Bildungskontexten wenig präsent zu sein: Die Generation der um 1990 Geborenen weiß über die großen Zeiträume der Geschichte nicht viel – sei es weltgeschichtlich, bezogen auf Europa oder Deutschland.[3] Eine Schülerschaft, die aus allen Regionen der Welt inzwischen auch in Deutschland lebt, hat selbstverständlich keine gemeinsame Erinnerungskultur. Dies drückt sich in der Pluralität von Erinnerungen und Erinnerungskulturen aus und bündelt sich in Erinnerungsorten (Nora 1984-1992), namentlich in „geteilten Erinnerungssorten" oder *shared sites of memory*, wie sie jüngst in den Blick nicht nur der deutschen Forschung gerückt sind.[4] Museen und Gedenkstätten gehen inzwischen auf diese Befunde ein.[5]

Nach Pierre Nora sind drei Aspekte für die Definition eines Erinnerungsortes entscheidend: der materielle, der symbolische und der funktionale Sinn.[6] Sie müssen – so Nora – nicht alle vor Ort vorfindbar sein. Aber gerade deshalb scheint es sinnvoll, zwischen dem Ort als konkretem Ort und dem Raum als Bedeutungsraum zu unterscheiden.[7] Allerdings liegt eine solche Unterscheidung quer zur herkömmlichen Definition. Dennoch ist für einen historischen Zugang die Unterscheidung unverzichtbar.

Als Pierre Nora 1984-1992 seine „Lieux de Mémoire" publizierte, in Deutschland folgten zum Thema das Buch von Aleida Assmann Erinnerungsräume (1999) und Etienne François und Hagen Schulze (2001), war die Ausgangslage eine andere als heute, die Rückbesinnung war national orientiert – auch wenn die Historizität der Sinnkonstruktion im Blick war. Inzwischen gibt es Bücher über schweizerische, italienische, österreichische und europäische Erinnerungsorte und eine fast unüberschaubare Anzahl von Publikationen zu lokalen Memorials. Man sollte also die Normativität, die der Begriff des Erinnerungsraums häufig hatte,[8] immer markieren und den Wandel berücksichtigen, den diese Orte durch historische Veränderungen und durch Erfahrungen der Menschen vor Ort erleben: Gombrichs ‚Erinnerungsgemeinschaft[en]' existieren nicht mehr.[9] Machtförmige Sinnsetzungen sind – siehe Foucault – schon in Erinnerungsorte, die Gebäude, Städte, Gedenkstätten,

---

3 Forschungsverbund 2012; Erinnern für die Zukunft 2014.
4 François/Schulze 2001; Assmann 2006.
5 Gesser et al. 2012; Werker 2016.
6 Nach Kroh/Lang 2010, S. 184.
7 Vgl. A. Assmann 2009.
8 Vgl. Kroh/Lang 2010; Dimbath/Heinlein 2014.
9 Erll 2005, S. 20.

auch in die immateriellen Räume wie Vermittlungskonzepte, Mythen usw. eingebaut.
Deshalb kreuzen sich heute die Debatten über Erinnerungsräume mit den Hypothesen zum spatial turn und zur neueren Metropolenforschung. Dabei fungieren Kultur, Bildung und öffentlicher Raum als zentrale Begriffe. Städte werden in jüngster Zeit vermehrt als Orte der – historischen – Bildung begriffen.[10] Sich selbst als Person im öffentlichen Raum – und nicht nur im eigenen Stadtquartier – zu begreifen und die Geschichte der eigenen Stadt und Region in Auseinandersetzung mit anderen Geschichten als eigene Geschichte aufzufassen, „beginnt vor der eigenen Haustür" (Sylvia Löhrmann). Der Raumbegriff, der mit dem spatial turn einhergeht, entspricht nicht mehr dem Containermodell, sondern ist ein extrem dynamisches, historisches, soziales, politisches und kulturelles Konstrukt, wie man derzeit überall sehen kann. Gleichzeitig sollte auch die materiale Seite des Erinnerungsortes nicht unterschätzt werden, schon Aby Warburg hat die „materiale Dimension der Kultur" hervorgehoben.[11]
Ähnlich gilt dies für das Konzept des Gedächtnisses, das als „dynamisches Konzept"[12] verstanden wird. Grenzen und Territorien können aufgerichtet und abgerissen werden und gelten für unterschiedliche Gruppen unterschiedlich. Fest definierte Räume und damit verbundene zugeschriebene kollektive Identitäten bringen immer Inklusions- und Exklusionsbestrebungen hervor.[13] Umso bedeutender wird die nun auch erziehungs- und sozialwissenschaftliche Debatte über die jeweiligen Beziehungen zum Raum.
Sabine Krause betont in ihrer Dissertation über das „Erinnern und Tradieren" aus dem Jahr 2014 mit Klaus Mollenhauer die „Verwobenheit von Kultur in pädagogischen Prozessen".[14] Ihre These lautet, dass Erinnerungen und Traditionen als existentieller Teil von Erziehung und Bildung aufzufassen seien. Sie bezeichnet dies mit Klaus Mollenhauer als „vergessenen Zusammenhang".
Diese an Orte und Dinge gebundenen Erinnerungen können heute durch Historisierung, Globalisierung, unterschiedliche Perspektiven durch Generationszugehörigkeit und Herkunft nicht mehr als kollektiv geteilt gelten und sind auch nicht mehr selbstverständliche Orte von Bildung. Dieser Tatsache werden Bedeutungen im Sinne von Verlust an Gemeinschaft, Leitkultur, aber auch Gewinn an Autonomie und Vielfalt zugeschrieben.[15] Zugleich bestim-

---

10 Assmann 2009; Mieg 2013.
11 Erll 2005, S. 21.
12 Uhl 2010.
13 Ostermann et al. 2012, S. 11.
14 Krause 2014, S. 11; vgl. dieses Heft.
15 Dörr et al. 2008, S. 7.

men sie die Orte, an denen heutiges gesellschaftliches Leben stattfindet, noch immer mit: Das gilt gleichermaßen für ererbte öffentliche Bauten wie für Gedenkstätten.[16]

Zunehmend setzt sich die Einsicht durch, dass Erinnerung an Dinge und historische Orte gebunden ist, die mit Erlebnissen und Erfahrungen verbunden werden, und außerdem, dass der konkrete Ort in unser Wissen hineinwirkt, gleichzeitig aber Wissen an diese Orte gebracht wird. Zudem bleibt das Verhältnis zwischen kollektivem, kommunikativem und individuellem Gedächtnis hier offen und damit permanent veränderlich. Zugleich stehen sich identitätskonkrete und identitätsabstrakte Zugangsweisen gegenüber:[17] Hier öffnet sich ein bisher nicht annähernd ausgelotetes Feld für Bildungsdiskurse über die Bedeutung der Geschichte für Gegenwart und Zukunft, gerade wenn nicht davon ausgegangen werden kann, dass eine Übereinkunft über ein identitätskonkretes kollektives Gedächtnis zu erzielen ist.

Erinnerungsorte sind also nicht nur Orte der Geschichte, sondern ebenso der Gegenwart und als Orte der Erfahrung und der Auseinandersetzung bieten sie auch Raum für Zukunftsentwürfe.[18] Hier erweist sich eine Verschränkung mehrerer Diskurse als sinnvoll und notwendig: des Konzepts der Erinnerungsorte mit Raumtheorien. Gerade die raumtheoretische Auseinandersetzung mit Handlungen und Sinnstiftungsprozessen in Räumen[19] erfordert im nächsten Schritt dann die Diskussion um Vermittlung – zumal in der Bildungswissenschaft.

Die Beschäftigung mit den Themen Gedächtnis, Erinnerungsort und Erinnerungsraum ist bisher weitgehend außerhalb der Historischen Bildungsforschung verlaufen.[20] Aber ebenso wie in der Erziehungswissenschaft der spatial turn inzwischen diskutiert wird,[21] zeichnet sich dies für unsere Disziplin ab. Dies lässt sich zum einen mit der zunehmend ambivalenten Rolle von Geschichte in Bezug auf Erziehung und Bildung begründen, wie sich dies deutlich in den Debatten innerhalb der Geschichtsdidaktik widerspiegelt, die Fragen von Erinnerung und Geschichtsbewusstsein zunehmend empirisch untersucht,[22] und zum anderen mit der Auseinandersetzung um Vermittlungsformen in heterogenen Gesellschaften. Wenn man Erinnern als konstitutive Di-

---

16 Vgl. Welzel 2014 und in diesem Heft.

17 Halbwachs 2008; J. Assmann 2007, S. 43.

18 Vgl. beispielsweise Hübscher/Neuendank/Vogel 2016.

19 Böhme 2014; A. Assmann 2009, S. 16.

20 Jüngst jedoch Krause 2014; Baader/Freytag 2015.

21 Vgl. der DGfE Kongress 2016: ‚Räume für Bildung. Räume der Bildung‘ (Kessl 2016); das Thema Erinnerung haben schon Dietrich/Müller 2010 aufgegriffen.

22 U.a. Baumgärtner 2015, S. 244; Gautschi et al. 2014.

mension pädagogischen Denkens und Handelns versteht, hat dies Konsequenzen auch für die Historische Bildungsforschung.
Über die Frage danach, welche Bedeutung Historische Bildungsforschung über die Grundlagenforschung hinaus hat, wird immer wieder vehement gestritten – jüngst etwa in der Paedagogica Historica,[23] dem IJHE (International Journal for the History of Education) in Heft 2 (2013) oder auch der JEMMS (Journal of Educational Media, Memory, and Society Volume 4, Issue 2 (2012). Daran anschließend und mit erweiterter Perspektive fragt der Themenschwerpunkt des Jahrbuches danach, wie Historische Bildungsforschung zu diesen wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und bildungspolitischen Debatten um Erinnerung und Gedächtnis beitragen kann. Ziel ist es, einerseits über den Stellenwert der Historischen Bildungsforschung zur Gedächtnisbildung historisch wie aktuell Auskunft zu geben und andererseits die Diskussion transdisziplinär zu reflektieren.
Dabei gilt es, das Konzept der Erinnerungsorte, das bisher weitgehend abstrakt geblieben ist, stärker durch solche Untersuchungen zu begleiten, die die konkreten Erfahrungen vor Ort berücksichtigen, wie dies in der Mehrfachcodierung von Erinnerungsräumen historisch und aktuell in diesem Heft gezeigt wird. Stadträume (Barbara Welzel), Denkmale (Jun Yamana), Museen (Sarah Hübscher) und Gedenkorte (Bünyamin Werker) werden als Beispiele für Orte der Tradierung, Kritik und Bildung vorgestellt. Sabine Krause reflektiert die Rolle von Erinnerung und Erinnerungsräumen für Bildung. Der Band nimmt damit die Debatte um die Bedeutung von Geschichtsverlust und Geschichtsbewusstsein auf, um den Stellenwert in Bezug auf Bildung zu reflektieren und gegenüber der Öffentlichkeit Position beziehen zu können.

Literatur

Assmann, Aleida (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München.

Assmann, Aleida (2006) Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München.

Assmann, Aleida (2009): Geschichte findet Stadt. In: Csáky, Moritz/ Leitgeb, Christoph (Hg.): Kommunikation, Gedächtnis, Raum. Kulturwissenschaften nach dem ‘spatial turn‘. Bielefeld, S. 13-27.

Assmann, Jan (2007): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. 6. Auflage ([1]1992). München.

Baader, Meike Sophia/Freytag, Tatjana (Hg.) (2015): Erinnerungskultur: Eine pädagogische und bildungspolitische Herausforderung. Wien/Köln/Weimar.

[23] U.a. Vol 48 (2012); in der Zeitschrift für Pädagogik 1 (2014): Zukünfte.

Baumgärtner, Ulrich (2015): Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule. Paderborn.

Berger, Stefan/Seiffert, Joanna (HG.) (2014): Erinnerungsorte: Chancen, Grenzen und Perspektiven eines Erfolgskonzeptes in den Kulturwissenschaften. Essen.

Böhme, Jeanette (2014): Handlungsraum. In: Handbuch Pädagogische Anthropologie. Herausgegeben von Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg. Wiesbaden: S. 423-432.

Cornelißen, Christoph, Erinnerungskulturen, Version 2.0, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 22.10.2012, URL: https://docupedia.de/zg/Erinnerungskulturen_Version_2.0_Christoph_Corneli.C3.9Fen?oldid=84892

Dietrich, Cornelie/Müller, Hans-Rüdiger (Hg.) (2010): Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik. Bad Heilbrunn.

Dimbath, Oliver/Heinlein, Michael (Hg.) (2014): Die Sozialität des Erinnerns. Beiträge zur Arbeit an einer Theorie des sozialen Gedächtnisses. Wiesbaden.

Dörr, Margret/Felden, Heide von/Klein, Regina/Macha, Hildegard/Marotzki, Winfried (Hg.) (2008): Erinnerung – Reflexion – Geschichte. Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive. Wiesbaden.

Erinnern für die Zukunft. Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule. Beschluss der KMK vom 11.12.2014.

Erll, Astrid (2005): Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. Stuttgart – Weimar.

Ferraz Lorenzo, Manuel/Gonzáles Delgado, Mariano (2013): Is Academic, Social and Intellectual Commitment of the History of Education Inexorably in Decline? In: Heft 2(2013) IJHE, S. 187-198.

Forschungsverbund SED-Staat der Freien Universität Berlin (2012): Geschichtswissen Jugendlicher: der Osten hängt den Westen ab – NRW erneut Schlusslicht. http://www.fu-berlin.de/presse/informationen/fup/2012/fup_12_211/

François, Etienne/Schulze, Hagen (Hg.) (2001): Deutsche Erinnerungsorte, 3 Bände. München.

Gautschi, Peter/Sommer Häller, Barbara (Hg.) (2014): Der Beitrag von Schulen und Hochschulen zu Erinnerungskulturen. Schwalbach/Ts.

Georgi, Viola B. (2015): Geschichte(n) in Bewegung. Zur Aneignung, Verhandlung und Konstruktion von Geschichtsbildern in der deutschen Migrationsgesellschaft. In: Baader, Meike S./Freytag, Tatjana (Hg.): Erinnerungskulturen. Eine pädagogische und bildungspolitische Herausforderung. Köln, S. 99-108.

Gesser, Susanne/Handschin, Martin/Jannelli, Angela/Lichtensteiger, Sibylle (Hg.) (2012): Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen. Bielefeld.

Halbwachs, Maurice (2008): Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Nachdr. Frankfurt am Main.

Hübscher, Sarah/Neuendank, Elvira/Vogel, Katharina (Hg.) (2016): Utopien im Dialog. Bauhaus Dessau trifft Gartenreich Wörlitz. Oberhausen.

Kessl, Fabian (2016): Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Raum und Räumlichkeit. Eine Verortung des Thementeils „Raum und Räumlichkeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung“. In Zeitschrift für Pädagogik 1(2016), S. 5-19.

Krause, Sabine (2014): Erinnern und Tradieren. Kulturelles Gedächtnis als pädagogische Herausforderung. Paderborn.

Kroh, Jens/Lang, Anne-Katrin (2010): Erinnerungsorte. In: Gudehus, Christian/Eichenberg, Ariane/Welzer, Harald (Hg.) (2010): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart.

Mieg, Harald S./Heyl, Christoph (Hg.) (2013): Stadt. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar.

Nora, Pierre (1990): Zwischen Geschichte und Gedächtnis. Berlin.
Nora, Pierre (2002): Das Gedächtnis des Jahrhunderts. Frankfurt am Main.
Ostermann, Patrick/Müller, Claudia/Rehberg, Karl-Siegbert (Hg.) (2012): Der Grenzraum als Erinnerungsort. Über den Wandel zu einer postnationalen Erinnerungskultur in Europa. Bielefeld.
Uhl, Heidemarie (2010): Erinnerungskulturen. Herausgegeben vom Forum Politische Bildung Informationen zur Politischen Bildung Bd. 32, Innsbruck-Wien-Bozen.
Welzel, Barbara (2014): Living together in dignity in cultural diverse societies. In: Shared histories for a Europe without dividing lines, http://shared-histories.coe.int. Hg. vom Europarat, S. 458-473.
Werker, Bünyamin (2016): Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung. Forschung, Konzepte, Angebote. Münster/New York.

Anschrift des Autors
Prof. Dr. Eckhardt Fuchs
Direktor des Georg-Eckert-Institut
Leibniz-Institut für Internationale Schulbuchforschung
Celler Straße 3
D-38114 Braunschweig
Tel.: +49 (0) 531 59099 500
E-Mail: fuchs@gei.de

Anschrift der Autorin
Prof. Dr. Ulrike Mietzner
TU Dortmund Fakultät 12
Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik
Emil-Figge-Str. 50
44221 Dortmund
Tel.: +49 (0) 231 755 2190
E-Mail: ulrike.mietzner@tu-dortmund.de

Sabine Krause

Arbeit am und im Erinnerungsraum – Einsätze aus Geschichtswissenschaft, Kulturwissenschaft und Bildungswissenschaft

1 Einleitung: „It's just that... without the memories it's all meaningless."[1]

Immer wieder sehen wir uns, jedenfalls der Wortwahl kommentierender Personen nach, historischen Augenblicken gegenüber, deren Bedeutung uns schon im Erleben bewusst sein sollte; eine Bedeutung, die uns zumindest von jenen Kommentatoren nahegelegt wird: es gehe um *moments to remember*. Solchen „historischen Augenblicken" ist die Aufforderung zur Erinnerung bereits inhärent. Eine Aufforderung zum Erinnern gibt es daneben auch für bereits vergangene Augenblicke: Hier gilt es in der Regel, ein Geschehen zu erinnern, sich mit Gegebenheiten der Vergangenheit auseinanderzusetzen und damit etwas zu tun. Die Vergangenheit dient uns insofern als Gewährspunkt für Künftiges, mit der Vergangenheit wird zugleich Zukunft gestaltet. Erinnerungen und das Bewusstsein für historisch Bedeutsames scheinen mithin für aktuelle Fragen des Zusammenlebens wesentlich zu sein.
Doch was ist dieses Vergangene, das für Künftiges auf verschiedenen Ebenen einer näheren Betrachtung bedarf? Aus einer kulturhistorischen Perspektive gehören zu dem, was uns Menschen als in einer Geschichte verorteten historischen Wesen gegeben ist, alle Formen von Artefakten: Gebäude, Technik,

---

[1] Die Zitate, die die Abschnitte dieses Beitrags jeweils einleiten, sind allesamt dem Film *The Giver* (2014, Regie Philipp Noyce, nach dem gleichnamigen Roman von Lois Lowry) entnommen. In dieser fiktionalen Erzählung leben Menschen in einer vermeintlich geschichtslosen Gemeinschaft zusammen, deren erster Grundsatz die Gleichheit ist. Dies geht so weit, dass Menschen emotions- und gefühllos gehalten werden und auch Qualität von Gegenständen, wie Farbe, ausgeblendet wird: Erinnerungen und Vergangenheiten (und alle wahrnehmbar damit behafteten Artefakte) würden den Menschen je eigene und damit unterschiedliche Bezugspunkte bieten und damit gegen die Gleichheit aller wirken. Erinnerungen werden in dieser Gemeinschaft von einer Person aufbewahrt, die sie immer wieder durchlebt, um sie lebendig zu halten: „And here in this room, I re-experience the memories again and again, it is how wisdom comes and how we shape our future."

alltägliche Gegenstände wie Besteck und Gefäße, Bücher und Kunst. Dazu gehören aber auch religiöse oder politische Zeichen, Deutungen und Bedeutungen.[2] An mit Bedeutung aufgeladenen Gegenständen und Zeichen wird deutlich, dass auch in Artefakten Wissen gespeichert ist[3] und sie neben ihrer Materialität auch eine kulturvermittelnde symbolische Ebene besitzen, deren Entschlüsselung ein spezifisches Wissen und Verständnis voraussetzen. Zum Korpus des Tradierten zählen neben Gegenständlichem folglich auch Ideen, Deutungen und Deutungsmöglichkeiten in und für verschiedene Bereiche des Zusammenlebens. Die Gesellschaft oder Gemeinschaft, in der wir leben, ist historisch geworden, ihre gegenwärtige Form ist das Resultat von früheren und aktuell andauernden Deutungen und Aushandlungsprozessen. Auf diese Weise ist der Bezug zum Vergangenen immer ein doppelter: Wir leben und beleben dasjenige, das uns tradiert wurde, und wir beziehen uns in unseren Deutungen und in unserem Leben immer aus der aktuellen Perspektive auf einen ausgewählten Teil des Vergangenen.[4]

Ist Vergangenes in dieser Form für Künftiges bedeutsam und legen wir zudem zugrunde, dass innerhalb pädagogischer Prozesse die Gestaltung des zukünftigen Selbst (individuelle Seite) und eine gemeinsame Zukunft (soziokulturelle Seite) ermöglicht werden sollen, so erschließt sich, dass eine Auseinandersetzung mit Vergangenem auch innerhalb pädagogischer Prozesse sowie in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft einen Ort braucht. Es obliegt damit den in der pädagogischen Praxis tätigen *und* den wissenschaftlich arbeitenden Menschen gleichermaßen, einen *Erinnerungsraum* näher zu bestimmen. „Raum“ wird dabei in dreierlei Hinsicht angesprochen: erstens sind konkrete Aufarbeitungen gemeint, die sich auf Erinnerungsorte und ihre Geschichte beziehen; zugleich werden zweitens (pädagogisch) gestaltete Orte für den Umgang mit Vergangenheit und/oder Erinnerung angesprochen, an denen Erinnertes und Erinnerndes dargestellt, wachgehalten, angeregt oder überhaupt erzeugt werden wie z.B. Museen; drittens ist mit „Raum“ auch der metaphorische Raum gemeint, der als gedanklicher Ort für Auseinandersetzungen mit etwas dienen kann.

In diesem Beitrag werden durch unterschiedliche Herangehensweisen an den Konnex von (wissenschaftlicher) Pädagogik und Erinnerung Räume für den Umgang mit Erinnerung eröffnet. Zur Sprache kommen werden dabei zunächst eine begriffliche Verhältnisbestimmungen, die als begrifflichen Arbeit eine „argumentative Struktur“[5] aufzeigt; im Anschluss werden unter Verweis

---

2 Vgl. u.a. Shils 1981; Krause 2015.

3 Vgl. u.a. Lüning 2000, S. 23ff. Unter „gespeichertem Wissen“ wird das Wissen um Material, Techniken der Herstellung und Gebrauch eines Gegenstandes verstanden.

4 Vgl. Krause 2013, 2014.

5 Thompson 2011, S. 143ff.

auf praxeologische Deutungen von Kultur Praktiken in den Blick genommen, die zum Herstellen einer Vergangenheit beitragen. Beide Ansätze werden aus einer bildungstheoretischen Perspektive auf mögliche pädagogische Einsätze hin untersucht, bevor in einem abschließenden Punkt Folgerungen für gemeinschaftliche Praktiken des Konstituierens von Erinnerungsräumen skizziert werden. Insofern Geschichte und Erinnerungen „dialogisch als Produkt einer Befragung der Vergangenheit durch die Gegenwart“[6] aufzufassen sind, bietet ein systematischer Beitrag die Möglichkeit, vorgenommene bzw. vorzunehmende Analysen einzuordnen, Deutungsmöglichkeiten offenzulegen und sich über differenzierte Kriterien für vergleichende oder historische Arbeiten zu verständigen. Dieser Beitrag versteht sich damit als ein systematisierender und weniger als einer, der *die Geschichte des Umgangs mit Erinnerung* nachzeichnet.

2 Verhältnisbestimmungen: „Memories are forever.”

Erinnern bezeichnet zunächst allgemein den Akt des Zurückblickens auf ein vergangenes Ereignis. Dieser Akt ist individuell und situativ verortet und besteht aus einem Rückgriff auf bestehendes Wissen, vorhergehende Erfahrungen oder Reflexionen von einem aktuellen Ort aus. Erinnern ist als individueller Akt immer gefärbt von persönlichen Figurationen, Zuschreibungen, Verständnissen, Lücken und Verschiebungen. Als Arten des Erinnerns können dabei der selbständige Rückblick, ein von anderen angestoßener Erinnerungsprozess und die Erinnerung durch unwillkürliche sinnliche Eindrücke unterschieden werden. Erinnerungen können individuell, im sozialen Miteinander oder durch ein gegenständliches Außen angeregt werden; ihre Perspektive ist je nach Art und Ziel des Anstoßens mal eine fragende, eine reflektierende, eine wissende oder einfach eine schwelgende. *Gedächtnis* ist mehrfach konnotiert und bezeichnet – im Zusammenhang mit dem neuronalen Netz des Gehirns – eine Voraussetzung zum Erinnern. Als Gedächtnis wird auch das Zusammenspiel verschiedener Erinnerungen bezeichnet, das einen nicht näher bestimmbaren Raum[7] der und für Erinnerungen bietet. Werden diese Erinnerungen von mehreren oder vielen geteilt, kann von „sozialen Gedächtnissen“ gesprochen werden wie beispielsweise dem kollektiven oder kulturellen Gedächtnis.[8] Ein Gedächtnis sei die „Anwesenheit

---

6 Jarausch 2012, S. 274.

7 Dieser „Raum“ wird mitunter zu einem vermeintlich konkreten Ort gemacht, zumindest in Titeln der Belletristik, z.B. „Die Kathedrale der Erinnerungen“ von Jack Dann.

8 Vgl. u.a. Jan Assmann 2002. Das autobiographische oder episodische Gedächtnis wird in diesem Aufsatz nicht aufgegriffen, ich widme mich hier den im weiteren Sinne sozialen Gedächtnisformen. Dass ‚Gedächtnis’ von Individuen getragen wird und nichts materiell

einer Sache der Vergangenheit im Geiste und die Suche nach einer solchen Anwesenheit“[9] und wird allen grammatikalischen Personen – also einem ich, sie/er, wir, sie usw. – zugeschrieben. Ein Gedächtnis formt sich durch Erfahrungen und Wissen der Personen, es schreibt sich in den Körper ein und wird in vielfältigen Artikulationen sichtbar: in verbalen Äußerungen, in vermittelnden Darstellungen und auch in der Performanz dieser Personen. Abhängig von der Artikulationsform nimmt ein Gegenüber diese wahr: verbale Äußerungen können bewusst aufgenommen werden; bildliche oder musische Darstellungen bringen aktiv aufzunehmende und unterschwellige Dimensionen mit sich und erschließen sich schon schwerer; Performatives wird zumeist unbewusst aufgegriffen und mit einem Verhalten beantwortet und erst im Nachhinein reflektiert.

Erinnerungen und Gedächtnis(se) sind gerade aufgrund der „Nicht-Mitteilbarkeit von Erfahrung“ als Abstraktum zu denken, das gerade so greifbar oder konkret ist oder gemacht wird, dass ein Verstehen von Menschen untereinander ermöglicht wird: Erfahrungen können nur in (anderen) Ausdrucksformen vermittelt werden, sie sind für andere Personen niemals unmittelbar. Diese Ausdrucksformen schließen Sprache, Gestik, Mimik, Bildliches, Gegenständliches oder Performatives ein. Ebenso wie Erfahrungen sind Erinnerungen und Gedächtnis darauf angewiesen, dass sie so zum Ausdruck gebracht werden, dass anderen ein Nachvollziehen und Verstehen ermöglicht wird. Dieses Ermöglichen ist zugleich an einen geteilten Erfahrungsraum gebunden, denn der Andere muss zum Verstehen notwendig eine Vorstellung von der Sache oder einem Ereignis haben, über welches sich verständigt wird, und er muss andere Ausdrucksformen lesen und deuten können. Mindestens in der Vorstellung der Kommunikationspartner müssen beide über Gleiches kommunizieren, wenn ein erfolgreicher Austausch angestrebt wird. Sowohl Erinnerungen als auch ein Gedächtnis „bestehen“ also nicht als Fixiertes, sie werden situativ im Miteinander geschaffen.

In dieser zweiten Auffassung von Gedächtnis als Raum geteilter Erinnerungen kommt das *soziale* Moment des Rückbezugs auf vergangene Ereignisse zum Ausdruck. Der Akt des Erinnerns werde im kommunikativen Umgang miteinander angestoßen, resümierte Maurice Halbwachs bereits 1925. Erinnern als erneutes ‚Hervorholen’ von Geschehenem werde von außen angestoßen und erfolge im sozialen Umgang miteinander, indem gemeinsame Bezüge auf Vergangenes geschaffen und sich über deren Deutungen verständigt

---

Greifbares oder zur Gänze Abgrenzbares ist, wird mitgedacht und spielt in den späteren Ausführungen auch eine Rolle. Aber auch dann wird die individuelle Ebene als eine gestaltende im sozialen Miteinander gedacht.

9 Ricœur 2002, S. 13.

werde.[10] Damit wird das Soziale einer Gruppe zugleich distinktiv konstituiert: Dieses Erinnern ist eine Rekonstruktion der Vergangenheit, die keinem Erinnerungskontinuum folgt, wie es im subjektiven autobiographischen Erinnern bzw. Wiederbeleben geschehen kann. Eine Rekonstruktion geht vielmehr über reines Erinnern hinaus, sie ist eine Tätigkeit, die vielfältigen gestaltenden Eindrücken und Einflussnahmen unterliegt und einen Kampf der Positionen einschließt.

Erinnern und Gedächtnis sind also jeweils zweifach zu bestimmen; noch offen ist, wie *Vergangenes*, auf das Bezug genommen wird, näher bestimmt wird. Diese Frage wird in der Geschichtswissenschaft und in der Kulturwissenschaft vielfältig bearbeitet und schließt die philosophischen Fragen nach der Konstitution von Zeit und historischer Wahrheit ein.[11] Mein Ausgangspunkt ist das soziokulturelle Miteinander, in dem auf Artefakte, Traditionen, historische Gegebenheiten und Entwicklungen sowie daraus folgenden Sichtweisen oder Begründungszusammenhängen Bezug genommen wird. Diese Bezüge stellen eine Grundlage gesellschaftlichen Zusammenlebens dar, die durchaus ambivalent aufgefasst und kontrovers diskutiert werden kann. Geschichtstheoretische Analysen nach Paul Ricœur ermöglichen eine Diskussion von „Vergangenheitsvorstellungen", in denen Vergangenheit als Bild oder Abbild mit ihren Rahmen gesehen werden kann, als Ereigniskette, in Zusammenhängen usw., und ihren jeweiligen Wirkungen in der Gegenwart.[12] Der Terminus Vergangenheitsvorstellungen bezieht sich auch darauf, was zur Vergangenheit gemacht wird oder gemacht werden kann, also welche Ereignisse in welcher Form zur Narration einer (gemeinsamen) Geschichte zusammengefügt werden und verweist damit zugleich auf Erinnerungspolitik.

Eine solche Rekonstruktion des Vergangenen ist für Ricœur eine *Repräsentation* der Vergangenheit, die „die Überzeugungen und die Normen [bezeichnet], die der Konstitution des sozialen Bandes und der Bildung von Identitäten einen symbolischen Ausdruck verleihen."[13] Die Repräsentation müsse gegen verhinderte Erinnerungen als abwesende Bezugspunkte, gegen Manipulationen von Erinnerung und schließlich gegen rein verordnete Erinnerung gestärkt werden. Diese drei sind abhängig davon, wer was erinnern möchte, welches Selbstverständnis entwickelt werden soll usw. Damit sind Reprä-

---

10 Halbwachs 1925/1985.

11 In der Konstitution des Vergangenen über einen Verlauf von Zeit wird beispielsweise diskutiert, welche Form des Ablaufs Zeit wohl habe (vgl. u.a. klassische Positionen von Walter Benjamin und Aby Warburg). Der Versuch einer Konstitution über historische Wahrheit lässt die Frage nach „wirklichem Geschehen" sowie „richtigem" Zeugnis und Deuten aufscheinen und führt in eine Diskussion darüber, was denn als Wahrheit gelten könne (vgl. Ricœur 2002, 2004).

12 Vgl. Ricœur 2002.

13 Ricœur 2002, S. 33.

sentationen der Vergangenheit normierend für Gestaltungseinsätze in der Gegenwart, Ricœur spricht auch von einem „stillen Zwang“ von Traditionen und grenzt diese Normierung damit von ideologischer Formung ab.[14] Gedächtnistreue tritt nun als besonderes Problem hervor, denn insbesondere ideologisch motiviertes Normieren und Formen von Repräsentationen im Sinne einer Manipulation von Erinnerungen durch Machtinhaber zur Machtsicherung und die verordnete Erinnerung inklusive einer Erinnerungspflicht stellen Formen des Missbrauchs von Erinnerung(en) und Vergangenheit dar, vor der sich Menschen und Erinnerungsgemeinschaften nur durch eine fragende Haltung gegenüber dem Zustandekommen der Repräsentation von Vergangenem schützen können.[15]

Der Auffassung von Vergangenheit als Repräsentation möchte ich verschiedene Gedächtnisformen zur Seite stellen, die es erlauben, das soziale Miteinander in Auseinandersetzungen mit Vergangenem und Tradiertem aufzuzeigen. Die strukturelle Darstellung von Gedächtnisformen im Anschluss an Maurice Halbwachs und Jan und Aleida Assmann[16] ermöglicht ein Aufdecken von inhaltlichen und zeitlichen Strukturen, um in *Praktiken des Erinnerns* verschiedene Einsätze sichtbar zu machen.[17] Jan und Aleida Assmann differenzieren im Anschluss an Halbwachs zwischen Gedächtnisformen, die historische Ereignisse spezifisch bewahren und über die diese Ereignisse Eingang in die Erinnerung von Subjekten finden. Zu solchen Gedächtnisformen gehören kommunikative, kollektive und kulturelle Gedächtnisse, die als „soziale Gedächtnisse“ zusammengefasst werden können. *Kommunikative Gedächtnisse* werden geformt im kommunikativen Miteinander von Menschen, können mehrere Generationen übergreifen und betonen die für diese kommunikative Gruppe relevanten Momente des Vergangenen. Dieses geteilte Gedächtnis kennt vereinbarte Bezugspunkte, die nicht jeder der Gruppe persönlich erlebt haben muss, die jedoch für jedes Gruppenmitglied einen bedeutsamen Bezugspunkt darstellt. Ein kommunikatives Gedächtnis ist z.B. das Familiengedächtnis, dessen (weiter-)erzählte Geschichten die gemeinsamen Bezugspunkte sind.[18]

Kollektive Gedächtnisse sind Gruppengedächtnisse, in denen je kollektiv- bzw. gruppenspezifische Darstellung und Interpretation von *ausgewählten und explizit geformten* Ereignissen der Vergangenheit zugleich der Konstitution dieser Gruppe dienen und mit der Auflösung der Gruppe in dieser Form

---

14 Vgl. Ricœur 2004.

15 Vgl. Krause 2014, S. 44ff.; Berek 2009; Ricœur 2004.

16 Vgl. Halbwachs 1925/1985; Jan Assmann 1988, 1995, 2002; Aleida Assmann 2002a, 2002b, ^{3}2006.

17 Vgl. Welzer 2005; Krause 2013, 2014; Gautschi/Sommer Häller 2014; Berek 2009.

18 Vgl. Welzer 2001, 2004.

auch verschwinden. Werden kollektive Gedächtnisse mit dem Wunsch ein Kollektiv zu formen gestaltet, so ist in der Folge der geformte, normierte Vergangenheitsbezug identitätsstiftend für das Kollektiv, wodurch Zugehörigkeiten bestimmt und Distinktionsprozesse ermöglicht und verdeutlicht werden. Materielle Erinnerungsstücke werden hier ebenso wie Zeichen und Symbole im Dienst der Gemeinschaftskonstitution gebraucht. Nachfolgende Generationen und neu hinzutretende Personen werden auf die Bewahrung dieses Gedächtnisses im Sinne des Erhalts verpflichtet, wodurch Vergangenes in einer gewissen Deutung Zukünftiges mitbestimmt. Weder kommunikative noch kollektive Gedächtnisse sind darauf angelegt, zwischen eigener und der Geschichte anderer zu unterscheiden, die Linie zwischen subjektiven und gruppenspezifischen Bezugspunkten verblasst.[19]

Ein *kulturelles Gedächtnis* wird durch so genannte „zerdehnte Strukturen" von Raum und Zeit, also über große räumliche Distanzen und lange Zeiträume, verbindlich weitergegeben und ermöglicht die Erinnerung eines Ereignisses in Form „kultureller Texte". Unter „kulturellen Texten" versteht Jan Assmann Vielfältiges, nämlich:

> „alle semantischen oder symbolischen Artikulationen […] über das Sprachliche hinaus auch Bilder, Gesten, Tänze, Riten, Sitten, Bräuche, Baudenkmäler, Städtebilder, ja sogar Landschaften wie die australischen ‚song lines', solange sie nur als semantische und nicht lediglich geographische Einheiten verstanden und im Leben der Gemeinschaft im Sinne der ‚wiederaufgenommenen Botschaft' reproduziert und reaktualisiert werden".[20]

Das kulturelle Gedächtnis führt zu einer eigenartigen Gleichzeitigkeit des Vergangenen, da die fixierten Erinnerungspunkte hier nebeneinandergestellt werden und ihre zeitliche Struktur verlieren. Es ermöglicht auch, in der Gegenwart Teil einer längst vergangenen Gemeinschaft zu sein. Das kulturelle Gedächtnis richtet sich auf Fixpunkte der Vergangenheit, welche zu symbolischen Figuren gerinnen. Die erinnernde Vergegenwärtigung dieser Fixpunkte wird überformt, die faktische Geschichte verschwindet: Diese Form des Erinnerns kann als Objektivation des Vergangenen gelesen werden, deren Inhalte symbolisch kodiert werden und sich in Inszenierungen in Wort, Bild, Tanz oder auch Ritual zeigen. Damit enthält diese Form des Erinnerns eine Vielzahl sinnstiftender Elemente,[21] die in genauer Deutung und Ausgestaltung an die jeweilige Zeit angepasst werden können. Mit dem kulturellen Gedächtnis ist also nicht allein die Weitergabe feststehender unveränderlicher Rituale,

---

[19] Davon unbenommen ist, dass Menschen i.d.R. in verschiedenen Gruppen Erfahrungen machen und diverse Gruppenzugehörigkeiten bestehen.

[20] Jan Assmann 2002, S. 25.

[21] Vgl. Shils 1981; Krause 2015.

Feste oder Formeln gemeint. Vielmehr werden diese in jeder Generation neu interpretiert und haben dennoch eine inhaltliche und strukturelle Beharrungskraft, die eine Tradierung über sehr lange Zeiträume ermöglicht. Das kommunikative und das kollektive Gedächtnis hingegen entwickeln sich umgänglich zwischen Subjekten und erhalten eine Struktur immer erst im Akt des Erinnerns einer Gegebenheit. Jedoch bedarf auch das kulturelle Gedächtnis der (sich) erinnernden Individuen, die dieses als aktives Gedächtnis beleben:

> „Konservierung und Pflege der Bestände sind Voraussetzung für ein kulturelles Gedächtnis, aber erst durch individuelle Wahrnehmung, Wertschätzung und Aneignung, wie sie durch Medien, kulturelle Einrichtungen und Bildungsinstitutionen vermittelt werden, wird daraus auch ein kulturelles Gedächtnis.“[22]

Ebenso wenig wie soziale Gedächtnisse von selbst entstehen, erhalten sie sich von selbst oder werden von selbst angeeignet. Die Spezifik des Ereignishaften geht in der Weitergabe erinnerter Gegebenheiten zwangsweise verloren, denn die zeitliche Eingrenzung des Ereignisses, das erinnert werden soll, stellt den Wunsch nach Erinnerung und Weitergabe vor ein Problem: Weitergegeben werden kann nur ein wie auch immer geartetes (mündliches, schriftliches, gemaltes, fotografiertes, ...) Abbild des Ereignisses. Ausgehend von der Erinnerung der Erlebnisgeneration, in der auch die körperliche Dimension des Ereignisses noch vorhanden ist, ist die Weitergabe von Verlust, zunehmender Abstraktion oder einem Implizitwerden von Haltungen bestimmt. Nachfolgende Generationen können sich nur noch über diese repräsentierte Version verständigen.[23] Der Bezug auf solche Repräsentationen des Vergangenen setzt aktive Subjekte voraus, durch welche Repräsentationen in der Gegenwart belebt und für die Gestaltung der Zukunft interpretiert werden. Überlieferungen (aus) der Vergangenheit – als Erinnerungen in Form von Gedächtnissen, als Bedeutungszuschreibungen zu Ereignissen und Gegenständen – beeinflussen in der Gegenwart die soziale und kulturelle „Praxis der Wahrnehmung und Bearbeitung von Wirklichkeit“,[24] indem sie in sinnhafte oder sinn-stiftende Praktiken der Gegenwart das Bedenken der historischen Dimension(en) einklagen. Damit wird eine Brücke zwischen geschichtswissenschaftlichen und kulturwissenschaftlichen Überlegungen geschlagen, denn Kultur kann als eben jene Praxis aufgefasst werden. Zugleich

---

22 Assmann 2002b, S. 29.

23 Eine solche zunehmende Ferne vom „eigentlichen“ Ereignis wird häufig durch besondere Träger des Gedächtnisses aufgefangen, deren Aufgabe es ist, das Repräsentierte in eine gelebte Form angemessen „zurückzuübersetzen“. Im Film *The Giver* wird formuliert: „And here in this room, I re-experience the memories again and again, it is how wisdom comes and how we shape our future.”

24 Kaschuba 1995, S. 21.