

Wigger, Lothar

Gedächtnis - Erinnerung - Versöhnung. Politische Dilemmata pädagogischer Verantwortung

Pädagogische Korrespondenz (2019) 60, S. 54-68



Quellenangabe/ Reference:

Wigger, Lothar: Gedächtnis - Erinnerung - Versöhnung. Politische Dilemmata pädagogischer Verantwortung - In: Pädagogische Korrespondenz (2019) 60, S. 54-68 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-211189 - DOI: 10.25656/01:21118

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-211189>

<https://doi.org/10.25656/01:21118>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 60

HERBST 2019

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

VERLAG BARBARA BUDRICH OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Barbara Budrich, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

Schriftleitung

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Anne Kirschner (Heidelberg)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de)
oder Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und
durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2019 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 79491 50 • fx +49 (0)2171 79491 69
<https://budrich.de>

- 4 **AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE I**
Peter Euler
Dennoch: Pädagogik. Implikationszusammenhang von
Gesellschafts- und Selbstkritik zwischen Substanzerkenntnis und
Revision der Pädagogik/Erziehungswissenschaft
- 28 **UNTERRICHTSFORSCHUNG**
Saskia Bender/Fabian Dietrich
Unterricht und inklusiver Anspruch. Empirische und theoretische
Erkundungen zu einer strukturtheoretischen Perspektivierung
- 51 **AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS**
Hole in one
- 52 **SALZBURGER SYMPOSION**
Anmerkungen zur neuen Rubrik SALZBURGER SYMPOSION
- 54 *Lothar Wigger*
Gedächtnis – Erinnerung – Versöhnung. Politische Dilemmata
pädagogischer Verantwortung
- 69 *Markus Rieger-Ladich*
Sensible Kunden, verletzbar Subjekte. Was sich derzeit auf dem
Campus tut
- 87 **AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE II**
Volker Ladenthin
Wie in der Lehrerbildung Wissenschaft marginalisiert und zur
Akzeptanzbeschaffung umfunktioniert wird

Lothar Wigger

Gedächtnis – Erinnerung – Versöhnung. Politische Dilemmata pädagogischer Verantwortung

I

Klagen über die Lage der politischen Bildung in Deutschland oder über das historische Wissen und die politischen Interessen der Jugend sind weit verbreitet. Stellvertretend für viele weitere nur ein Zitat eines (früheren) Redakteurs des „Journal für politische Bildung“:

„Alle Expertisen, Umfragen oder Evaluationen der letzten Jahrzehnte sind sich darin einig, dass politische Bildung, wie sie hierzulande in ihren verschiedenen Abteilungen betrieben wird, gerade nicht die Bevölkerung im Griff, sondern die größte Mühe hat, sie zu erreichen. Der Politikunterricht führt ein Randdasein, die Angebote politischer Jugend- und Erwachsenenbildung sind ein Nischenprodukt – wie sich die Weiterbildungsteilnahme ja überhaupt in überschaubarem Rahmen bewegt –, das politische Interesse bei Jugendlichen ist, bei gewissen konjunkturellen Schwankungen, gering, jedenfalls im Blick auf den institutionalisierten Betrieb; dasselbe gilt für die klassische Informationsaufnahme, die meist durch ‚Politainment‘ ersetzt oder durch neue Medienangebote verdrängt wird. Und was die außerschulische Szene betrifft, erhält staatliche Förderung zwar in vielen Fällen Initiativen am Leben, aber ein großer Teil der pädagogischen Arbeit, gerade in Gedenkstätten oder Geschichtswerkstätten, geht auf zivilgesellschaftliches Engagement zurück, das meist abseits des Politikbetriebs entstanden ist.“ (Schillo 2019, S. 9f.)

Solche Lagebeschreibungen kontrastieren auffallend mit der Bedeutung, die dem europäischen Einigungswerk als Friedensprojekt, der Verständigung zwischen den europäischen Völkern, der Aufgabe der Versöhnung mit den ehemaligen Kriegsparteien des 2. Weltkriegs und den Opfern des Nationalsozialismus, der Übernahme von historischer Verantwortung wie auch dem Kampf gegen Antisemitismus und andere Formen des Rassismus und der Diskriminierung in vielen politischen Festtagsreden zugesprochen und besonders hervorgehoben wird, nicht zuletzt von Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier in seinen Reden und Interviews, so zum Beispiel letztes Jahr in Weißrussland anlässlich der Eröffnung des zweiten Teils der Gedenkstätte Malyi Trostenez am 29. Juni 2018 nahe Minsk/Belarus oder in seiner Rede bei der Gedenkstunde des Deutschen Bundestages zum 9. November 2018 in Berlin oder bei der Verleihung des Verdienstkreuzes der Bundesrepublik Deutschland unter dem Motto „Zukunft braucht Erinnerung“ am 4. Dezember 2018 im Schloss Bellevue (vgl. Steinmeier 2018a, 2018b, 2018c).

Die genannten Ansprüche und Ziele der deutschen Politik sind von der KMK in mehreren Beschlüssen und Empfehlungen den Schulen als Aufgaben vorgegeben und konkretisiert worden, so u.a. in den Beschlüssen zur Europabildung, zur Menschenrechtsbildung, zur interkulturellen Bildung und Erziehung oder zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der

Schule wie auch in den Empfehlungen zur Erinnerungskultur. „Erinnern und Erinnerungskultur (gelten) als wesentliches Anliegen historisch-politischer Bildung“ (KMK 2014, S. 2). Die Themen Nationalsozialismus und Holocaust sind in den Lehrplänen aller Bundesländer „fest verankert“ und „verpflichtender Unterrichtsgegenstand in den Jahrgangsstufen 9 oder 10“ sowie vertieft noch einmal in der Sekundarstufe II (vgl. KMK 2005). „Eine lebendige Demokratie braucht die reflektierten Erfahrungen der Vergangenheit, um die Gegenwart zu gestalten und sich für die Zukunft zu öffnen. Darum ist historisch-politische Bildung in Form des Erinnerns so wichtig“, so die KMK-Präsidentin Ministerin Löhrmann am 11. November 2014 anlässlich des Besuchs von Erinnerungsorten des Ersten Weltkriegs in Belgien.

Man kann von einer Paradoxie zwischen der damit artikulierten Staatsräson der Bundesrepublik Deutschland und der desolaten Lage ihrer pädagogischen Vermittlung sprechen. Nun sind Bildungsphilosophen, Erziehungswissenschaftlern und pädagogischen Praktikern Wirkungslosigkeit und kontraindentionale Effekte pädagogischer Bemühungen, unzureichende Mittelausstattung wie auch öffentliche und wissenschaftliche Geringschätzung oder Verachtung nur allzu bekannt und vertraut. Damit lassen sich die Klagen aber nicht beruhigen und auch nicht als professionelle Larmoyanz beiseiteschieben, denn der „lauten Klage“ korrespondiert – so scheint mir – hier kein „stiller Sieg“ (Tenorth 1992). Wie lässt sich aber die Diskrepanz zwischen politischen Ansprüchen und pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Lagebefunden erklären? Können Ursachen oder Gründe benannt werden? Was bedeutet dies für das Verhältnis von Pädagogik und Politik?

Vor einem Versuch von Antworten sind zunächst die Begriffe näher zu klären. Die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) hat in Zusammenarbeit mit der KMK 2015 eine Fachtagung organisiert mit dem Titel „Erinnern lernen. Lernen durch Erinnern“. Aber kann man überhaupt „Erinnern lernen“, oder kann man „durch Erinnern lernen“? Setzt Erinnern nicht individuelle Erfahrungen voraus, die in diesem pädagogischen Setting gerade bei den Adressaten nicht gegeben sind? Wer lernt dann was? In welchem Sinn ist hier von „Erinnern“ die Rede? (vgl. Koselleck 2002; Knigge 2013, S. 6) Oder grundsätzlicher gefragt: In welchem Verhältnis stehen Erinnerung, Gegenwartsprobleme und Zukunftsorientierung? Was kann und soll tradiert werden, was verändert, was neu geschaffen werden? Welches Wissen, welche Erfahrungen sollen aufbewahrt werden, was muss kritisiert werden, was darf oder sollte vergessen werden? Wer kann vergessen, wer verzeihen (vgl. Meyer-Drawe 2009)? Wie ist Versöhnung möglich? In welchem Verhältnis stehen die angesprochenen Themen Deutschland und Europa, Nationalsozialismus und Demokratie, Holocaust und Menschenrechte, kulturelle Identität und Rassismus, Kriege und Frieden, Völkermorde und Versöhnung, universelle Werte und partikuläre Interessen, in welchem Verhältnis stehen diese konfliktären Themen zur pädagogischen Verantwortung, zur Aufgabe von Erziehung und Bildung? In Hinblick auf den Zivilisationsbruch des Holocaust, in Hinblick auf die Völkermorde und Millionen von Kriegstoten des extremen 20. Jahrhunderts stellen

sich Schleiermachers Fragen in radikalierter Weise, was bewahrenswert und tradierungswürdig und was unsittlich und verbesserungsnotwendig ist und wer darüber entscheidet.

Auf diese vielen Fragen kann ich hier keine angemessenen Antworten geben. Im Folgenden werde ich zunächst einige wenige Stationen aus der Geschichte der philosophischen Thematisierung von Gedächtnis und Erinnerung skizzieren (II), anschließend die kulturwissenschaftlichen Ausführungen von Aleida Assmann zu den verschiedenen Formen des Gedächtnisses und der Erinnerung sowie ihre Überlegungen zu Geschichte und Zukunft der Erinnerungskultur darstellen (III) und werde schließlich anhand der Kritik von Volkhard Knigge an der gegenwärtigen deutschen Erinnerungskultur und anhand seiner geschichtsdidaktischen Vorschläge (IV) nach Auswegen der pädagogischen Verantwortung aus den politisch induzierten Dilemmata suchen (V).

II

Der Gedächtnisbegriff ist in der Umgangssprache und der Wissenschaft mehrdeutig wie auch der Begriff der Erinnerung. Das englische Wort „memory“ meint sowohl Gedächtnis als auch Erinnerung. Im Alltag, in der Geschichte der Philosophie und in der Psychologie gibt es verschiedene Modelle des Gedächtnisses und der Erklärung seiner Funktionen (vgl. Weinert 1974), pädagogische Lexika folgen zumeist psychologischen Definitionen (vgl. Böhm/Seichter 2018; Tenorth/Tippelt 2007).

In der Geschichte der europäischen Philosophie lassen sich sehr vereinfacht zwei Traditionslinien des Denkens über Gedächtnis und Erinnerung sowie zwei Epochen unterscheiden. Am Anfang einer idealistischen oder rationalistischen Linie steht die Philosophie Platons, am Beginn einer realistischen oder empirischen Linie die Philosophie des Aristoteles. Platon hat das Erkennen, das nicht an die Erfahrung gebunden ist und das ein selbstständiges Hervorbringen von Wissen ist, erklärt durch die Wiedererinnerung (anámnesis) an die Ideen, die die Seele des Erkennenden vor der Geburt geschaut hat und die das wahre Wissen des Seins sind. Aristoteles geht dagegen davon aus, dass Wahrnehmungen oder Gedanken Spuren in der Seele hinterlassen so wie ein Siegelring ein Bild in weichem Wachs. Das Gedächtnis (mneme) enthält insofern Vorstellungen, die Bilder von den früheren Wahrnehmungen oder Gedanken sind. Von der Erinnerung (anámnesis) können diese Bilder wiedergewonnen werden. Die Erinnerung kann spontan erfolgen oder als ein aktives Suchen, das auch methodisch ausgebildet und zu einer Technik entwickelt werden kann (Mnemonik).

Die von Platon aufgeworfene und zwischen Empirismus und Rationalismus strittige Frage der Existenz angeborener Ideen bzw. der Möglichkeit apriorischer Erkenntnis dreht sich bis in die Gegenwart um das erkenntnistheoretische Problem, ob und wie sich die Allgemeingültigkeit von Wissen nachweisen oder sichern lässt. Durch die platonische Anamneselehre wurde die Erinnerung zu einem zentralen Begriff der Metaphysik bis ins 18. Jahrhundert, bis zur Philosophie Hegels. G.W.F. Hegel begreift die Geschichte der Menschheit

als eine fortschreitende dialektische Entwicklung des Geistes, d.h. er interpretiert die vollständige wissenschaftliche Erkenntnis der Geschichte und aller kulturellen Erzeugnisse des Menschen als eine sukzessive Entfaltung des Geistes in einer Abfolge von immer differenzierteren Gestalten. Auf der höchsten Stufe der Geschichte und der wissenschaftlichen Theorieentwicklung, der Stufe des „absoluten Wissens“, ist dann die „begriffene Geschichte“ die „Erinnerung“ des Geistes an seine Entwicklung und seine Gestalten (Hegel 1970b, S. 591). Aber dem absoluten Anspruch der Philosophie im Umgang mit Geschichte, das umfassende System des Wissens der Wirklichkeit und zugleich eine Antwort der metaphysischen Fragen zu sein, wird nach Hegel nicht mehr gefolgt. Hegels Versuch einer Rehabilitierung der Metaphysik nach der grundsätzlichen und vernichtenden Kritik der Metaphysik durch Kant ist gescheitert. Mit seiner Philosophie ist das zeitlose Wissen der Metaphysik in geschichtliches Wissen transformiert worden. Der Begriff der Erinnerung wird nun zu einem wichtigen Begriff der Geschichtsphilosophie und Geschichtswissenschaft und wird schließlich auf die Einheit der Subjektivität bezogen (vgl. Bormann 1972, S. 637).

Seit der griechischen Antike gehört die Rhetorik zu den sieben Künsten (*septem artes liberales*), in denen die junge gesellschaftliche Elite ausgebildet wurde (vgl. Dolch 1982). Die Schulung des Gedächtnisses und seiner reproduktiven Funktion ist ein zentraler Bestandteil der rhetorischen Theorie und Ausbildung (Ueding/ Steinbrink 1986, S. 214f). Im Zuge der Entwicklung der Wissenschaften in der Neuzeit und der grundsätzlichen Kritik an der Tradition durch die Aufklärungsphilosophie verschieben sich aber die Aufmerksamkeiten. Im wissenschaftlichen Fortschritt verdrängt neues Wissen das vorhergehende Wissen, das vergessen wird; in Kunst und Literatur wird die Frage nach dem Schöpferischen zentral, das Genie wird zum Leitbild; das traditionelle Gedächtnis- und Imitationsprinzip verliert seine Autorität (vgl. Harth 1997, S. 740). Hegels Philosophie steht mit ihrem Versuch der Vereinigung von antiker und moderner Philosophie am Übergang zur Moderne. Wie Kant wendet er sich gegen die Techniken des Memorierens, zugleich anerkennt er das Auswendiglernen im „mechanischen Gedächtnis“. Hegel (1970a, S. 257ff) thematisiert Erinnerung und Gedächtnis in seiner philosophischen Psychologie und bestimmt sie in einer eigenwilligen Weise. Er bestimmt Erinnerung und Gedächtnis als Formen des vorstellenden Denkens. Während die Erinnerung sich auf Bilder von Anschauungen bezieht, hat das Gedächtnis nicht mehr Bilder, sondern abstrakte Zeichen, Wörter zu seinem Gegenstand. Hegel sieht im Gedächtnis die Vorstufe und Grundlage für das Denken, das die Sache erkennt und erklärt. Das Gedächtnis liefert den Stoff für das Denken, das die Inhalte vergleicht und verallgemeinert, urteilt und den Begriff der Sache bestimmt.

Die empirische Psychologie ist Hegel in diesen Interpretationen nicht gefolgt (vgl. Drüe 2000, S. 276ff). Aber die Hegelsche Philosophie markiert die Wende von einem tradierenden Denken zu einem geschichtlichen Denken.

„In der Bestimmung der Leitbegriffe „Erinnerung und Gedächtnis“ als formelle, von jedem bestimmten Inhalt *freie* Bedingungen der *Geschichtsreflexion* wehrt sich Hegels Philosophie gegen jeden von der *Tradition* ausgehenden inhaltlichen *Autoritätsanspruch*, ohne die zur Geschichte gewordene Tradition (Nietzsches L.W.) Paradoxon *aktiven* Vergessens auszuliefern.“ (Harth 1997, S. 741)

Im nachmetaphysischen Zeitalter der Moderne werden Gedächtnis und Erinnerung zu Themen der historischen und empirischen Wissenschaften. Im Unterschied zu vormodernen Gesellschaften haben moderne Gesellschaften ein reflektiertes Verhältnis zum Vergangenen. Die Moderne emanzipiert sich von der normativen Macht der Tradition. Nicht nur die Geschichte ist Ergebnis menschlicher Aktivität, auch das historische Gedächtnis fällt nun „in die Zuständigkeit aktiven Handelns, hier des wissenschaftlich konstruierenden Denkens“ (Harth 1997, S. 742). Die historische Erinnerung ist nicht einfach gegeben, in den Rekonstruktionen des vergangenen Geschehens wird die Erinnerung vielmehr reflexiv. Differente Interpretationen des Vergangenen konstituieren nun das Gedächtnis.

III

Die Konstanzer Literaturwissenschaftlerin Aleida Assmann betrachtet Gedächtnis und Erinnerung aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive. Gemeinsam mit ihrem Mann, dem Heidelberger Ägyptologen Jan Assmann, zählt sie zu den „Pionieren einer Gedächtniswissenschaft“ (Sabrow 2007, S. 386). Während die Psychologie sich mit den innerpsychischen Prozessen und den physiologischen Grundlagen des Gedächtnisses beschäftigt, differenziert Assmann den Gedächtnisbegriff und unterscheidet verschiedene Gedächtnisformationen in Hinblick auf soziale Dimensionen.

„Das individuelle Gedächtnis ist das Medium subjektiver Erfahrungsverarbeitung.“ (Assmann 2002, S. 16) Mit „Erinnerungen“ bezeichnet Assmann „die einzelnen und disparaten Akte der Rückholung oder Rekonstruktion individueller Erlebnisse und Erfahrungen“ (ebd., S. 15). Aber auch Angelesenes und Gelerntes kann erinnert werden, entsprechend unterscheidet sie zwischen dem „episodischen Gedächtnis“ und dem „semantischen Gedächtnis“. Um das Missverständnis zu vermeiden, dass das individuelle Gedächtnis als ein „einsames und rein privates Gedächtnis“ (ebd., S. 16) verstanden wird, ziehen sie und Jan Assmann es vor, im Anschluss an den französischen Soziologen Maurice Halbwachs vom „kommunikativen Gedächtnis“ zu sprechen. Erinnerungen werden stets in Kommunikation aufgebaut und verfestigt. Die biographischen Erinnerungen sind in spezifische historische und soziale Kontexte eingebettet, das individuelle Gedächtnis ist entsprechend eingespannt in die Gedächtnishorizonte der Familie, des Milieus, der Generation, der Gesellschaft und der Kultur.

„Das kommunikative Gedächtnis entsteht in einem Milieu räumlicher Nähe, regelmäßiger Interaktion, gemeinsamer Lebensformen und geteilter Erfahrungen.“ (ebd.) Persönliche Erinnerungen beziehen sich auf unterschiedliche, auch disparate Gruppen, mit denen ein Individuum verbunden ist, so dass

das persönliche Gedächtnis aufgrund der je eigenen Erfahrungen einerseits individuell ist, andererseits durch historische Schlüsselerfahrungen, gesellschaftliche Wertmaßstäbe und kulturelle Deutungsmuster Gemeinsamkeiten mit anderen aufweist. Assmann betont vor allem die Gemeinsamkeit einer jeden Generation und die Unterschiede zu den vorhergehenden und nachfolgenden Generationen. Sie spricht von einem Generationengedächtnis als Horizont des kommunikativen Gedächtnisses. Durch den Wechsel der Generationen hat das kommunikative Gedächtnis einen zeitlichen Rahmen von 30-40 Jahren bzw. – in Hinblick auf die gleichzeitige und gemeinsame Existenz von in der Regel drei Generationen – von 80-100 Jahren. Das kommunikative Gedächtnis lebt von dem Erfahrungsaustausch und löst sich mit dem Tode der Individuen auf.

Von dem kommunikativen Gedächtnis grenzt Assmann das kollektive Gedächtnis ab. Das kollektive Gedächtnis ist generationenübergreifend, es zielt auf Stabilität und Dauer. Es sind politische Kollektive, die sich über das kollektive Gedächtnis stabilisieren. Während das zentrale Medium des kommunikativen Gedächtnisses das Gespräch ist, benutzen politische Kollektive – wie zum Beispiel Nationen – Mythen und Ikonen als Medien des kollektiven Gedächtnisses. Es zeichnet sich durch „radikale inhaltliche Engführung, hohe symbolische Intensität und starke psychische Affektivität“ (ebd., S. 24) aus. Assmann unterscheidet vier Varianten eines kollektiven Gedächtnisses, das von Siegern, Verlierern, Tätern und Opfern. Beispiele aus der deutschen Geschichte sind das Deutsche Reich nach dem gewonnenen Krieg gegen Frankreich 1870/71, das Deutschland der Weimarer Republik nach dem verlorenen Ersten Weltkrieg (1914-1918), das Deutschland nach dem verlorenen Zweiten Weltkrieg (1939-1945) und den nationalsozialistischen Verbrechen sowie die Opfer des Holocaust. Bemerkenswert an diesen historischen Beispielen ist, welche Brüche und Veränderungen das nationale Gedächtnis aufweist und dass das auf Dauer angelegte nationale Gedächtnis oft viel kürzer existierte als das kommunikative Gedächtnis.

Das kulturelle Gedächtnis ist eine weitere Ebene in Assmanns Theorie. Es ist ebenfalls generationenübergreifend und auf langfristige Sicherung von Erfahrungen und Wissen angelegt. Es beruht auf Institutionen wie Bibliotheken, Museen und Archiven und stützt sich auf einen „komplexen Überlieferungsbestand symbolischer Formen“. Seine Medien umfassen „Artefakte wie Texte, Bilder und Skulpturen neben räumlichen Kompositionen wie Denkmäler, Architektur und Landschaften sowie zeitliche Ordnungen wie Feste, Brauchtum und Rituale“ (ebd., S. 24). Dieser Überlieferungsbestand bedarf der ständigen Deutung, Diskussion und Erneuerung. Assmann hebt hervor, dass das kulturelle Gedächtnis grundsätzlich einer Vielzahl von Deutungen offensteht und sich aufgrund seiner medialen und materialen Beschaffenheit der politischen Instrumentalisierung und den Engführungen widersetzt, die für das kollektive Gedächtnis typisch sind.

Assmanns Unterscheidungen der drei Formen des Gedächtnisses als Ebenen unterschiedlich ausgeprägter Allgemeinheit sind nicht nur ein analytisches Modell, das z.B. zur Analyse institutionalisierter Formen der Erinnerung wie

Museen geeignet ist, sondern sie artikuliert auch eine hierarchische Wertigkeit, die darüber hinausgeht. Es ist das kulturelle Gedächtnis, dessen Bedeutung sie besonders hervorhebt. „Hier herrscht weder die Idiosynkrasie und Zeitgebundenheit des individuellen Erfahrungsgedächtnisses noch der zur Einheit verpflichtende Gruppenzwang des kollektiven Gedächtnisses, sondern die irreduzible Vielstimmigkeit heterogener Perspektiven, Ausdrucksformen und Deutungen. Auf dieser Ebene kommt es zu Verschränkungen und Möglichkeiten eines Austausches“ (ebd., S. 25), die die Grenzen und Ausschlüsse der individuellen und kollektiven Standpunkte überwinden (vgl. auch François/ Schulze 2001; Nora 2005).

Von diesen Überlegungen aus definiert Assmann dann Bildung als die „existentielle und verbindliche Teilhabe am kulturellen Gedächtnis“ (Assmann 2002, S. 25). Bildung ist die Aufgabe, „die Prägungen, die durch Herkunft, Erfahrung und politische Gruppierungen empfangen werden“ (ebd.), zu übersteigen. Vor dem Hintergrund der deutschen Geschichte geht das kulturelle Gedächtnis über seine frühere Befangenheit in den nationalen Grenzen hinaus, denn „Auschwitz ist die nationale Katastrophe, die das kulturelle Gedächtnis der Deutschen gesprengt hat und sprengt“ (Assmann 1993, S. 8).

Die Analysen von Assmann zu Gedächtnis und Erinnerung, zur Erinnerungskultur und Geschichtspolitik besitzen eine politisch-moralische Stoßrichtung, was ihr von Seiten der Geschichtswissenschaft mehr oder weniger heftige Kritik einbringt (vgl. z.B. Sabrow 2007; Heinlein 2007; Leonhard 2014). Assmann betont die Bedeutung von kritisch-historischer Forschung, um die Konstruktionen des Gedächtnisses zu überprüfen, die immer mit Machtkonstellationen verstrickt und von Bedürfnissen der Gegenwart diktiert sind (vgl. Assmann 2013, S. 24). Sie kritisiert die Entgegensetzung von „Geschichte“ und „Gedächtnis“ und verweist angesichts der Unverzichtbarkeit und Unausweichlichkeit von Gedächtniskonstruktionen auf die Bedeutung der Beurteilung der Konstrukte, ob sie Gewalt mobilisieren oder ob sie zivilisierend sind (ebd., S. 22). Sie sieht eine ethische Erinnerungskultur seit den 1990er Jahren realisiert, die „das Erinnern an den universalistischen Wert der Menschenrechte bindet“ (ebd., S. 207). Diese „neue Erinnerungskultur im Zeichen der Menschenrechte“ „führt aus engen Gruppenbindungen heraus auf eine Ebene sei es universalistischer, sei es gemeinsamer im Sinne von: vergemeinschafteter Erinnerungen, die dazu angetan sind, die Leiden der Opfer anzuerkennen und ihre Geschichte in die Erinnerung mit aufzunehmen“ (ebd., S. 208f). Mit Erinnerungskultur ist dann gemeint, dass Gesellschaften und Staaten Verantwortung übernehmen, „indem sie sich nicht nur ihrer positiven Grundlagen vergewissern, sondern auch negative Ereignisse ihrer Geschichte in ihr kollektives Selbstbild aufnehmen“ (ebd., S. 210).

Nach dem Zweiten Weltkrieg mit dem „Mord an den europäischen Juden und anderen schutzlosen Minderheiten“ (ebd., S. 10) gelang die Reintegration Deutschlands „in den Kreis der zivilisierten Nationen [...] auf der Basis eines negativen Gedächtnisses, das die eigene verbrecherische Schuld ins kollektive Selbstbild integriert und durch öffentliches Bekennen von Schuld rituell in

Gang hält“ (ebd., S. 9). Ein beiderseitiges Vergessen nach dem Krieg als Grundlage eines friedlichen Zusammenlebens wie in früheren Zeiten war bei diesen Verbrechen nicht mehr möglich. „In den letzten drei Jahrzehnten ist die Erinnerungskultur in Deutschland mit großer Energie, finanziellem Aufwand und bürgerschaftlichem Engagement aufgebaut worden und seither mit einer Fülle von Institutionen und Initiativen, Gedenkstätten und Museen, Veranstaltungen und Programmen für alle erreichbar und unübersehbar geworden.“ (ebd., S. 11) Doch nun zeigt ein „Unbehagen an der Erinnerungskultur“ eine Wende an: die Ära der Zeitzeugen endet und die Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg und den Holocaust wird bald ausschließlich mediatisiert sein, die Deutungsmacht der für die Erinnerungskultur verantwortlichen Generation schwindet und die Zusammensetzung der Gesellschaft wandelt sich durch die Einwanderung, außerdem wird die deutsche Geschichte zunehmend als Teil einer gemeinsamen europäischen Geschichte begriffen und die Frage nach der Erinnerung in eine transnationale Perspektive gerückt (vgl. ebd., S. 14). Assmann stellt mit der Frage, wie die Erinnerungskultur in Zukunft zu gestalten ist, die grundsätzliche und unvermeidliche pädagogische Frage, wie die ältere Generation gegenüber der jüngeren die Vergangenheit präsentiert. „Man kann sich nicht dafür oder dagegen entscheiden, man kann nur über den Grad, die Intensität, die Themen oder die Weise der Präsentation von Vergangenheit streiten.“ (Dietrich/Müller 2010, S. 13)

In Hinblick auf die Opferkonkurrenzen, Erinnerungskämpfe und die Kollisionen der monologischen Gedächtniskonstruktionen der europäischen Nationen plädiert Assmann für ein „dialogisches Erinnern [...] als wechselseitige Anerkennung von Opfer- und Täterkonstellationen in Bezug auf eine gemeinsame Gewaltgeschichte“ (Assmann 2013, S. 197), um den Blick auf eine gemeinsame Zukunft zu öffnen. Diese Perspektive einer transnationalen Integration ist für Assmann „ein wichtiges Feld gegenseitigen Lernens und der historischen Bildung“ (ebd., S. 202): „ein Verständnis für die Traumata der Nachbarn, insbesondere derjenigen, die man selbst verursacht hat“ (ebd., S. 203).

Während Assmann auf einer sehr abstrakt-allgemeinen Ebene Formen des Gedächtnisses und der Erinnerung unterscheidet und die Erfolgsgeschichte der deutschen Erinnerungskultur in einer sehr idealisierenden Weise fortschreibt, kritisiert Volkhard Knigge, seit 1994 Direktor der Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora und zurzeit auch Professor für „Geschichte in Medien und Öffentlichkeit“ an der Universität Jena, die Entwicklung und den Stand der deutschen Erinnerungskultur grundsätzlich und formuliert erfahrungsgestützt didaktische Überlegungen zu einem Konzept historisch-politischer Bildung.

IV

Knigge plädierte schon vor einigen Jahren für einen „bewussten Abschied von der Erinnerung“ (Knigge 2010, S. 62; vgl. Knigge 2002). Der Begriff der Erinnerung ist durch allgegenwärtige Rede ausgehöhlt und vieldeutig (vgl.

Knigge 2013, S. 3). Die Rede von „Erinnerung“ nutzt „einen Kollektivsingular, der verschleiert, dass z.B. Gedenkstätten nicht eine Erinnerung repräsentieren, sondern Kristallisationspunkt vieler und keineswegs einheitlicher Erinnerungen sind“ (Knigge 2010, S. 62). Zudem ist jedes Erinnern „gegenwartsverhaftete und zukunftsgerichtete Konstruktion“ (ebd.). Die durch Gedenkstätten (oder Schulen) vermittelte Erinnerung bedarf also der historischen Konkretisierung und Kontextualisierung, um der Gefahr zu begegnen, dass sie einseitig politisch instrumentalisiert werden kann. Knigge kritisiert die öffentliche Erinnerungskultur, die Erinnerung „als moralisch aufgeladene, eher diffuse Pathosformel gebraucht ... so als stünde Erinnern als solches bereits für gelingende Demokratie- und Menschenrechtserziehung“ (ebd.).

„Aus dem Blick gerät dabei nicht zuletzt, dass historisches Erinnern in der Geschichte eher dem Gegenteil, d.h. immer wieder hoch aggressiven Zwecken gedient hat und dient, etwa in Gestalt der Verortung und Verstetigung von Feindbildern oder der Begründung und Anheizung angeblich ausstehender Rache und Revanche. [...] Aus dem Blick gerät, dass Erinnerungen weder a priori moralisch sind noch auf kritische historische Aufklärung und Selbstreflexion zielen.“ (ebd.; vgl. Knigge 2013, S. 5f.)

Knigge versteht seine grundsätzliche Kritik als eine „rettende Kritik an der Erinnerungskultur als gesellschaftlichem Projekt der selbstkritischen Verständigung über Geschichte und Wirkung des Nationalsozialismus in Deutschland“ (Knigge 2010, S. 62). Er reagiert mit seiner Kritik auf eine politisch induzierte „Verschiebung von Geschichte hin zu Erinnerung“ (Knigge 2013, S. 9), auf ein problematisches „Ersetzen von Geschichtsbewusstsein durch Erinnerung und Erinnerungsstradierung“ (ebd.) wie auch auf eine veränderte gesellschaftliche Lage.

Im Rückblick auf die Geschichte der Erinnerungskultur und Gedenkstättenpädagogik in Deutschland, auf die Etablierung eines „negativen Gedenkens als staatlich geförderte öffentliche Aufgabe“ (Knigge 2010, S. 63) zeigt er auf, dass Erinnern im Rahmen der gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um die NS-Vergangenheit seit Ende der 50er Jahre in der Bundesrepublik eine kritische, gegen das Vergessen und Vergessen-Wollen der Zeitgenossen gerichtete Bedeutung hatte (vgl. Knigge 2013, S. 4f). Aber der Begriff und die Praxis der Erinnerung werden jenseits der Zeit der Zeitgenossenschaft problematisch. „Lange nach 1945 Geborene aufzufordern, sich zu erinnern, ist zudem eine pädagogische Falle. Dass, was sie erinnern sollen, können sie nicht erinnern.“ (ebd., S. 5) Die angemahnte Erinnerung ist de facto ein Erinnertwerden und nichts anderes als politisch-moralischer Anspruch und eine verschleierte Form der Unterweisung.

„Aus dem einstigen Vorhaben, mittels kritischer Selbstreflexion nationalsozialistischer Vorgeschichte mehr Demokratie und demokratische Haltungen praktisch zu erwirken, ist tendenziell ein von kritischer Selbstvergewisserung und transzendierender gesellschaftlicher Praxis abgekoppeltes Lehrvorhaben geworden: vergangenheitsgefärbtes, eher formales, auch scholastisches Demokratielernen.“ (Knigge 2010, S. 63)

Dieser Wandel geht nicht nur mit dem Wechsel der Generationen und ihrer individuellen Erfahrungen einher, sondern auch mit einer „schleichenden

Transformation kritischer historischer Selbstreflexion in Gedächtnis- bzw. Identitätspolitik seit Mitte der 1980er Jahre“ (ebd., S. 64), die mit der deutschen „Vereinigung zunehmend nationale Züge und Funktionen angenommen“ (ebd.) habe und „die geschichtspolitische Hinwendung zu identitätsstützender, weniger selbstkritischer denn den Erfolg der nationalstaatlichen Entwicklung absichernden, feiernden Erinnerungskultur spürbar vorangetrieben“ (Knigge 2013, S. 7) habe.

„Zu den Folgen gehören [...] das Verschleifen der Grenzen von Erinnerungskultur und Erinnerungspolitik, die tendenzielle Reduktion von Erinnerungskultur auf historisch entkernte Pietät jenseits empirisch gehaltvoller Auseinandersetzung mit den Ursachen von Staats- und Gesellschaftsverbrechen als dem eigentlichen Kern der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und schließlich die Fokussierung auf bloße Abstandsmessung zwischen Damals und Heute, nicht aber deren reflexive Analyse und Verknüpfung. Lernen an negativer Vergangenheit reduziert sich so schnell auf moralische Appelle, überhistorisches Existentialisieren bzw. Anthropologisieren – Welt und Mensch sind und waren immer schon schlecht – oder die Akklamation von Bürger- und Menschenrechten in gleichsam luftleerem Raum.“ (Knigge 2010, S. 64)

Knigge kritisiert ein Lernen an der Vergangenheit, insofern es kompensatorische oder affirmativ-teleologische Züge annimmt, und deutet hier eine grundsätzliche Kritik an Gesellschaft und Politik an. Als affirmativ-teleologisch bezeichnet er ein Lernen, dem die demokratische Entwicklung der Bundesrepublik spätestens seit 1989/90 „als wesentlich abgeschlossen gilt mit der Konsequenz, dass nur mehr der Status quo zu bewahren sei“ (ebd.). Als kompensatorisch bezeichnet er die Fokussierung auf „demokratieförderung oder demokratieabstinente Jugendliche als angeblich alleinigem Gefährdungspotential demokratischer Verhältnisse“, die die „mental und strukturellen Gefährdungen demokratischer Gesellschaften außer Acht lässt, etwa in Gestalt xenophober, antisemitischer oder (proto-)rassistischer Haltungen in der Mitte der Gesellschaft oder forciertem Sieger-Verlierer-Denken mit sozialdarwinistischer Grundierung“ (ebd.).

Diese knappen Hinweise wären weiter zu denken. Es wäre zum einen zu fragen, welche strukturellen Bedingungen in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft es denn sind, die ein Denken und Handeln nach den Kriterien von Erfolg und Scheitern, von Überlegenheit und Verachtung, von Durchsetzung und Ausgrenzung fordern und fördern. Es wäre zum anderen zu fragen, ob politische Entwicklungen nicht einen Zeitgeist befördern, der Erwartungen an die Bildungsarbeit konterkariert und pädagogische Bemühungen blockiert, z.B. die Betonung nationalen Interesses und Erfolgs in der Europapolitik im Gegensatz zu einer Europabildung.

Knigge sucht einen Weg jenseits von Moralismus oder abstrakter Ethik, jenseits von wertfreier Geschichtswissenschaft oder nationaler Selbstgenügsamkeit. Erinnerung und Geschichte sind kein Entweder-oder, sondern vielfältig verknüpft. Er fordert an Stelle „des leerlaufenden Erinnerungsimperativs [...] die Bildung reflektierten Geschichtsbewusstseins als begreifen wollender Auseinandersetzung sowohl mit Quellen und Dokumenten als auch – an sie

rückgekoppeltem – Durcharbeiten historischer Erinnerungen“ (ebd.). „Ihr eigentlicher Gegenstand ist nicht die Vergangenheit als solche, sondern die daran genährte Entfaltung einer Geschichte der Zivilität als Zivilgeschichte der Zukunft.“ (ebd.) Eine solche Zivilgeschichte sucht nach Knigges Vorstellung „ohne geschichtsteleologische Illusionen auf allen Ebenen des Politischen, Sozialen und Kulturellen nach Ansätzen und uneingelösten Potentialen für Zivilität“ (ebd., S. 65), verstanden „als Verbürgung leiblicher Unversehrtheit, eines menschenwürdigen Lebens, der solidarischen Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen oder der Verpflichtung zu gewaltfreier Konfliktaustragung“ (ebd.).

Ziel seines pädagogischen Konzepts historischen Lernens ist „das Wissen um und die begreifende Bearbeitung der Verschränkung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ (Knigge 2016, S. 6). „Bewusste Selbstbeunruhigung an historischer Erfahrung“ – so seine Formulierung – „fragt nach der politischen und gesellschaftlichen Verursachung von Gegenmenschlichkeit“ (ebd., S. 9). Es geht ihm dabei um eine Vermittlung von Erleben, Erfahren und Wissen, die auf ein historisches Begreifen zielt. Es geht nicht um Handlungsrezepte, aber es ist möglich, „Einsicht und Orientierung an historischen Begebenheiten und Konstellationen zu gewinnen auf das hin, was man *besser nicht* tun sollte“ (ebd., S. 7; vgl. Knigge 2013, S. 12). Es geht nicht um „Letztbegründungen für politische und gesellschaftliche Strukturen und Institutionen, für Werte“ (Knigge 2016, S. 9), sondern um deren erfahrungsgestützte Plausibilisierung.

„Dass aus Geschichte gelernt werden muss, scheint mit der Erfahrung des Nationalsozialismus – und anderer Diktaturen und Menschheitsverbrechen – zwingend.“ (ebd., S. 5) Aber wie können an Geschichte, Politik oder Bildung Desinteressierte erreicht werden? Warum soll man sich mit einer „unannehmbaren Geschichte“ (ebd., S. 3), mit den Schrecken und dem Grauen des extremen 20. Jahrhunderts beschäftigen? Warum sich oder Andere den Zumutungen und überwältigenden Erfahrungen in Gedenkstätten an den Orten der Konzentrationslager aussetzen? Knigge gibt eine überraschende Antwort: nicht aus einem Moralgefühl oder einem Altruismus oder einem Willen zum Guten, sondern aus Egoismus! Mit Egoismus meint Knigge nun nicht die selbstsüchtige Haltung, den eigenen Vorteil auf Kosten anderer zu verfolgen. Er versteht Egoismus in dem positiven Sinne einer „historisch begründeten Sorge um sich“ (ebd., S. 9). Aus dieser Sorge um sich rührt das Interesse an Wissen um die Vergangenheit, an Erklärung der Ursachen und Gründe und an Einsicht in mögliche Kontinuitäten. Knigge nennt als ein Beispiel „die Einsicht, dass Rassismus letztlich willkürlich ist ... und potentiell jeder und jede Gruppe sein Ziel werden“ kann (ebd.). Ein historisch aufgeklärter Egoismus – verstanden im Sinne Adornos als ein „elementares Interesse am Schutz des eigenen Körpers vor rassistischer Gewalt, vor Schmerzen und Leid“ (Knigge 2013, S. 14) – ist Voraussetzung eines Lernens „aus heilloser Geschichte“ (ebd.). Zugleich weiß Knigge aber auch um die Grenzen seiner Reflexion auf die Bedingungen gelingender historisch-politischer Bildung, um die „Aporie des Lernens aus heilloser Geschichte“:

„Die moralisch-politischen, handlungsorientierenden Normen, die durch das Lernen aus heillosen Geschichte (erst) gewonnen werden sollen, gehören zu den Voraussetzungen, um historische Geschehnisse, staatliche Ordnungen oder gesellschaftliche Verhältnisse als offen oder latent heillos, inhuman, menschenfeindlich zu beurteilen.“ (ebd., S. 13)

Knigge verfolgt eine transnationale, (im Unterschied zu Assmann) über Deutschland und Europa hinausweisende Perspektive, er verweist darauf, dass die Gedenkstätten und ihre pädagogische Arbeit international vernetzt (Knigge 2010, S. 62) wie auch thematisch und sachlich miteinander verbunden sind. Bei aller Besonderheit des Holocaust oder des Nationalsozialismus oder auch des Stalinismus geht die „Unrechts- und Gewaltgeschichte des 20. Jahrhunderts“ darin nicht auf, zugleich bleibt die historische Bildung dem Besonderen der einzelnen Geschichten verpflichtet. „Denn erst die uneingeschränkte, selbstkritische Anerkennung und Auseinandersetzung mit inhumaner Gesittung und menschenfeindlicher Praxis in der eigenen Geschichte nährt Zivilität und demokratische Kultur nachhaltig. Erst sie erlauben die glaubwürdige, anteilnehmende Öffnung auf die Verhältnisse und Erfahrungen Anderer hin.“ (ebd., S. 65; vgl. Knigge 2016, S. 10)

V

Der erinnerungspolitische Umgang mit der deutschen Vergangenheit und die Etablierung einer Erinnerungskultur gelten aus internationaler Sicht als vorbildlich (vgl. Assmann 2013, S. 59; Knigge 2002, S. 424). Das „Unbehagen mit der Erinnerungskultur“ verweist auf zum einen Fehlentwicklungen und Defizite und zum anderen auf grundlegende Veränderungen in der Gesellschaft und in öffentlichen Diskursen. So berichtet Knigge, dass es in den letzten Jahren vermehrt zu Störungen in Gedenkstätten durch rechtsradikale Gruppen kommt und dass im Gegensatz zu früher Konzentrationslager nicht mehr geleugnet werden, sondern von Besuchergruppen in ihren Kommentaren als sinnvoll und notwendig gedeutet werden (vgl. Dlf 2018). Vor dem Hintergrund der langjährigen Auseinandersetzungen um die Erinnerungspolitik und der ebenfalls langjährigen politischen Umstrittenheit der Erinnerungskultur ist die Forderung nach einer 180-Grad-Wende der deutschen Erinnerungskultur in der Dresdener Rede des Thüringer AfD-Vorsitzenden Björn Höcke Anfang 2017, die mit einer Polemik gegen die Rede des Bundespräsidenten Weizsäcker vom Mai 1985 verbunden war, eine provokative Zuspitzung, aber die Forderung im Grundsatzprogramm der AfD nach „einer erweiterten Geschichtsbetrachtung [...], die auch die positiven, identitätsstiftenden Aspekte deutscher Geschichte mit umfasst“ anstelle der „Verengung der deutschen Erinnerungskultur auf die Zeit des Nationalsozialismus“ ist dann weder überraschend noch neu (vgl. Schillo 2019, S. 12). Seit Jahren gibt es Bestrebungen nach einer „Renovierung der deutschen Erinnerungskultur“ (Giesecke/ Welzer 2012). Klaus Ahlheim sieht die historische Zäsur in der öffentlichen, zumeist zustimmenden Debatte der Rede von Martin Walser anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels im November 1998, der „das Schlussstrich-Denken wohl endgültig intellektuell wie gesellschaftlich hoffähig gemacht“ (Ahlheim

2014, S. 39) habe. Er sieht seitdem sowohl eine „opportunistische Oberflächlichkeit im Umgang mit Erinnerungspolitik und -stätten“ (ebd., S. 41) und eine „politische Instrumentalisierung des Erinnerns im Sinne des gesellschaftlichen Status quo, der aktuellen Politik und der eigenen politischen Interessen“ (ebd., S. 42) als auch die „Instrumentalisierung von Auschwitz“ (ebd.) zur Legitimierung militärischen Eingreifens und die Verfolgung nationaler Interessen in der Welt mit einer Rhetorik von „humanitären Gründen“ (ebd., S. 61) und „neuer Verantwortung“ (ebd., S. 62).

Eine politische Bildung als „das Wissen um und die begreifende Bearbeitung der Verschränkung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ (Knigge 2016, S. 6) setzt sich nicht nur mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust auseinander, sondern auch mit dem gesellschaftlichen Umgang mit dieser Vergangenheit in den letzten Jahrzehnten, d.h. mit der skizzierten Geschichte der verschiedenen Phasen und der Umstrittenheit wie den Ambivalenzen von Erinnerungspolitik und Erinnerungskultur. Eine solche politische Bildung will nicht nur die Gründe und Ursachen der je besonderen Geschichte begreifen, sondern fragt auch nach den mentalen und gesellschaftlichen Kontinuitäten. Adornos Vermutung in seinem Vortrag „Erziehung nach Auschwitz“ von 1966 hat nichts von ihrer theoretischen Herausforderung verloren:

„Die Gesellschaft in ihrer gegenwärtigen Gestalt [...] beruht [...] auf der Verfolgung des je eigenen Interesses gegen die Interessen aller anderen. [...] Unfähigkeit zur Identifikation war fraglos die wichtigste psychologische Bedingung dafür, daß so etwas wie Auschwitz sich inmitten von einigermaßen gesitteten und harmlosen Menschen hat abspielen können. Was man so ‚Mitläufertum‘ nennt, war primär Geschäftsinteresse: daß man seinen eigenen Vorteil vor allem anderen wahrnimmt und, um nur ja nicht sich zu gefährden, sich nicht den Mund verbrennt. Das ist ein allgemeines Gesetz des Bestehenden. Das Schweigen unter dem Terror war nur dessen Konsequenz. Die Kälte der gesellschaftlichen Monade, des isolierten Konkurrenten, war als Indifferenz gegen das Schicksal der anderen die Voraussetzung dafür, daß nur ganz wenige sich regten.“ (Adorno 1977, S. 687).

Adornos Gedanke zeigt nicht nur die andere Seite, die Doppeldeutigkeit und Ambivalenz der von Knigge beanspruchten egoistischen Basis eines Interesses an historisch-politischer Bildung auf, sondern auch die Grenzen pädagogischer Möglichkeiten (vgl. ebd., S. 675f., 678). Die politisch induzierten Probleme und Konflikte kann die Pädagogik nicht alleine lösen, die politischen Dilemmata kann sie nicht aufheben.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1977): Erziehung nach Auschwitz. [1966] In: Ders.: Gesammelte Schriften, Band 10.2 (hrsg. von R. Tiedemann). Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 674-690.
- Ahlheim, Klaus (2014): Ver-Störende Vergangenheit. Wider die Renovierung der Erinnerungskultur. Ein Essay. Hannover: Offizin-Verlag.
- Assmann, Aleida (1993): Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt/M., New York: Campus/Paris: Edition de la Maison des Sciences de l'Homme.

- Assmann, Aleida (2002): Drei Formen von Gedächtnis. In: Rautmann, P./Schalz, N. (Hrsg.): Zukunft und Erinnerung. Perspektiven von Kunst und Musik an der Jahrtausendwende. Bremen: Hauschild, S. 14-26. <http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Germanisztika/111Balk%E1nyi/Horv%E1thPabis/11-Drei....pdf>; 10.09.2018.
- Assmann, Aleida (2013): Das neue Unbegehen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention. München: Beck.
- Böhm, Winfried/Seichter, Sabine (2018): Wörterbuch der Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Bormann, Claus von (1972): Art.: Erinnerung. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie (hrsg. von J. Ritter) Band 2: D-F. Darmstadt: WBG, S. 636-643.
- Brumlik, Micha (2004): Aus Katastrophen lernen? Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschenrechtlicher Absicht. Berlin, Wien: Philo Verlag.
- Brumlik, Micha (2016): Kosmopolitische Moral: Globales Gedächtnis und Menschenrechtsbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. (Hrsg. von Bundeszentrale für politische Bildung). Holocaust und historisches Lernen, H. 3-4. <http://www.bpb.de/apuz/218724/globales-gedaechtnis-und-menschenrechtsbildung>; 10.09.2018.
- Dietrich, Cornelia/Müller, Hans-Rüdiger (2010): Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik. Zur Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-21.
- Dlf (2018): Erinnerungskultur in Deutschland. „Nach der Fabrikation von Verbrechen fragen“. Volkhard Knigge im Gespräch mit Anja Reinhardt. Deutschlandfunk 30.12.2018. https://www.deutschlandfunk.de/erinnerungskultur-in-deutschland-nach-der-fabrikation-von.911.de.html?dram:article_id=436872; 06.06.2019.
- Drüe, Hermann (2000): Die Philosophie des Geistes (§§ 377-577). In: Hegels ‚Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften‘ (1830). Ein Kommentar zum Systemgrundriß von H. Drüe u.a., Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 206- 289.
- François, Etienne/Schulze, Hagen (2001) (Hrsg.): Deutsche Erinnerungsorte. 3 Bände. München: Beck.
- Giesecke, Dana/Welzer, Harald (2012): Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Harth, Dietrich (1997): Gedächtnis und Erinnerung. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie. Weinheim, Basel: Beltz, S. 738-744. http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/19151/1/Harth_Gedaechtnis_und_Erinnerung.pdf; 06.06.2019.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970a): Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse (1830). Dritter Teil: Die Philosophie des Geistes. Mit den mündlichen Zusätzen. [1830] In: Ders.: Werke in zwanzig Bänden (hrsg. von E. Moldenhauer und K.M. Michel). Band 10. Frankfurt/ M.: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970b): Phänomenologie des Geistes. [1807] In: Ders.: Werke in zwanzig Bänden (hrsg. von E. Moldenhauer und K.M. Michel). Band 3. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Heinlein, Michael (2007): Rezension zu: Assmann, Aleida: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München 2006. In: H-Soz-Kult, 19.01.2007. www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-8313; 06.06.2019.
- KMK (2005): Unterricht über Nationalsozialismus und Holocaust Bericht des Sekretariats der Kultusministerkonferenz auf der Basis einer Länderumfrage zu folgenden Themen. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Zusammenfassung-Holocaust-November-05_01.pdf; 06.06.2019.
- KMK (2014): Erinnern für die Zukunft. Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule. Beschluss der KMK vom 11.12.2014. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_12_11-Erinnern_fuer-die-Zukunft.pdf; 06.06.2019.

- Knigge, Volkhard (2002): Statt eines Nachworts: Abschied der Erinnerung. Anmerkungen zum notwendigen Wandel der Gedenkkultur in Deutschland. In: Knigge, V./Frei, N. (Hrsg.): *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*. München: Beck, S. 423-440.
- Knigge, Volkhard (2010): Jenseits der Erinnerung. Zu einer Zivilgeschichte der Zukunft. In: *Kulturpolitische Mitteilungen* Nr. 128, 1/2010, S. 62-65. https://www.kupoge.de/kumi/pdf/kumi128/kumi128_62-65.pdf; 06.06.2019.
- Knigge, Volkhard (2013): Erinnerung oder Geschichtsbewusstsein? Warum Erinnerung allein in eine Sackgasse für historisch-politische Bildung führen muss. In: *Gedenkstättenrundbrief* Nr. 172, H. 12, S. 3-15. https://www.gedenkstaettenforum.de/uploads/media/GedRund172_3-15.pdf; 06.06.2019.
- Knigge, Volkhard (2016): „Das radikal Böse ist das, was nicht hätte passieren dürfen.“ Unannehmbare Geschichte begreifen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. H. 3-4; <http://www.bpb.de/apuz/218716/unannehmbare-geschichte-begreifen?p=all>; 06.06.2019.
- Koselleck, Reinhart (2002): Formen und Traditionen des negativen Gedächtnisses. In: Knigge, V./Frei, N. (Hrsg.): *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*. München: Beck, S. 21-32.
- Leonhard, Nina (2014): Rezension zu: Assmann, Aleida: *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*. München 2013. In: *H-Soz-u-Kult* 03.02.2014. www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-20982; 06.06.2019.
- Meyer-Drawe, Käte (2009): Vergeben und vergessen? Eine Redensart unter Verdacht. In: *Psychotherapie und Sozialwissenschaft. Zeitschrift für qualitative Forschung und klinische Praxis*, 11. Jg., H. 1, S. 103-118.
- Nora, Pierre (2005) (Hrsg.): *Erinnerungsorte Frankreichs*. München: Beck.
- Sabrow, Martin (2007): Die Lust an der Vergangenheit Kommentar zu Aleida Assmann. In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 4, H. 3, S. 386-392. <http://www.zeithistorische-forschungen.de/3-2007/id=4667>; 06.06.2019.
- Schillo, Johannes (2019): *Die AfD und ihre alternative Nationalerziehung*. Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Steinmeier, Frank-Walter (2018a): „Der Schritt wird schwerer und schwerer, je näher man diesem Ort kommt“. Eröffnung der Gedenkstätte Malyi Trostenez 29. Juni 2018, nahe Minsk/Belarus. In: Ders.: „Wir müssen reden!“ *Reden und Interviews* Band 2: 13. Januar – 25. Dezember 2018. Berlin: Bundespräsidialamt, S. 189-195.
- Steinmeier, Frank-Walter (2018b): „Es lebe unsere Demokratie“. Gedenkstunde des Deutschen Bundestages zum 9. November 2018, Berlin. In: Ders.: „Wir müssen reden!“ *Reden und Interviews* Band 2: 13. Januar – 25. Dezember 2018. Berlin: Bundespräsidialamt, S. 355-372.
- Steinmeier, Frank-Walter (2018c): Ordensverleihung zum Tag des Ehrenamtes „Zukunft braucht Erinnerung“, Schloss Bellevue, 4. Dezember 2018. http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Downloads/DE/Reden/2018/12/181204-OV-Ehrenamt.pdf?__blob=publicationFile; 06.06.2019.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Laute Klage, Stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. In: *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise* (29. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Basel: Beltz, S. 129-140.
- Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (2007): *Beltz Lexikon der Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Weinert, Franz E. (1974): Art.: Gedächtnis. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (hrsg. von J. Ritter) Band 3: G.-H. Darmstadt: WBG, S. 35-42.