Friedemann Scriba

Erinnerungsstücke – Lehrstücke: Die neurophysiologischen und kulturwissenschaftlichen Forschungen zu Erinnerung und Gedächtnis und deren Auswirkungen auf die Geschichtsdidaktik

1. Ranke und der landläufige Objektivitätsmythos

Leopold von Ranke verkündete im 19. Jahrhundert, was lange als das Credo von Historikern galt und im Prinzip immer noch gilt: Sie sollen zeigen, „wie es eigentlich gewesen sei". Objektiv sollen sie sein, wenn sie anhand der Quellen Vergangenheit rekonstruieren. Schließlich sollen sie ja nicht die Wertvorstellungen ihrer eigenen Epoche auf frühere Zeiten zurückprojizieren und so falsche Maßstäbe anlegen. Ranke wollte jeder geschichtlichen Epoche ihren Eigenwert und ihre Eigengesetzlichkeiten zubilligen und formulierte dies in dem berühmten Satz: „Jede Epoche ist gleich nah zu Gott." Rankes Leitsätze blieben in der seit dem 18. Jahrhundert entstehenden modernen Geschichtswissenschaft zwar nicht unumstritten; doch bestimmen sie das Bild von Historie und Historikern in der Öffentlichkeit sowie das Selbstverständnis von Wissenschaftlern und Geschichtsvermittlern wie Lehrern, Journalisten, Museumsleuten etc. entscheidend mit. Rankes Objektivität, geboren aus der Vorurteilslosigkeit gegenüber fremd scheinender Vergangenheit, ist zum Markenzeichen von Historikern geworden.[1]

1 Zu Ranke siehe W. Hardtwig, Geschichtskultur und Wissenschaft, München 1990, S. 58-91; Th. Nipperdey, Deutsche Geschichte 1800–1866, München [1]1983, S. 514-515 im Sinne einer Zuspitzung auf das in einer breiteren Öffentlichkeit verbreitete Bild, aber auch weitergehenden Differenzierungen; kritisch G. G. Iggers, Deutsche Geschichtswissenschaft, dt. München 1971, S. 97-107. – In meinen Überlegungen geht es auch nicht annähernd um eine sachadäquate Rekonstruktion Rankeschen Denkens; sondern ich beziehe mich auf die in einer interessierten, aber nicht fachwissenschaftlich geprägten Öffentlichkeit geläufige Topik, die aufgrund der im folgenden angesprochenen Überlegungen in Zukunft auch einem breiteren Publikum nicht mehr plausibel bleiben kann. Daß der Rankesche Historismus schon zeitgenössisch kontrovers war und schon im Verlauf des 19. Jahrhunderts in eine Krise geriet, spielt hier also keine Rolle, dazu s. W. Hardtwig, Geschichtskultur und Wissenschaft, München 1990, S. 224-263, v.a. anhand Bismarck-Denkmälern und Leipziger Völkerschlacht-Denkmal S. 254-263. Der klassische Kontrahent Rankes, Droysen, gewinnt als Archetyp aufgrund der folgenden Überlegung implizit wieder an Bedeutung, vgl. J. Rüsen, Johann Gustav Droysen, in:

In der geschichtstheoretischen Diskussion der BRD ist seit den 1970er Jahren unter dem Einfluß emanzipatorischer Ansätze von Studentenrevolte, Kritischer Theorie und gesellschaftsgeschichtlichem Reformimpuls die Frage nach Objektivität und Parteilichkeit kontrovers diskutiert worden – ohne im Ergebnis einen Objektivitätsanspruch wie den oben skizzierten grundsätzlich in Frage zu stellen.[2] Seitdem im Zug von Oral History und ‚linguistic turn' zumindest in einigen ökologischen Nischen der bundesdeutschen Geschichtswissenschaft Zeitzeugen auch stärker als Quelle herangezogen werden, wächst die Sensibilität für die Diskrepanz zwischen der „Wahrheit" von Beteiligten und der „Wahrheit" rekonstruierender Historiker.[3] Der vermeintlich objektive Historiker sieht sich so oft auf der Anklagebank.

2. Die Unmöglichkeit von Objektivität aufgrund der neurophysiologischen Abläufe bei Erinnerung

Diese Erfahrung des individuellen Gedächtnisses als Argument gegen wissenschaftlich fundierte Rekonstruktionen liegt vielmehr in der Natur historischen Erinnerns. Was sozialpsychologische Forschungen über den Zusammenhalt von Kollektiven und die Bedeutung von gemeinsamer Erinnerung seit den 1920er Jahren zutage fördern, wird nunmehr durch neurophysiologische Forschungen über die Vorgänge im Gehirn bestätigt. Diese berühren die im kollektiven Bewußtseinshaushalt der Historiker verankerten Objektivitätsnormen so grundlegend, daß auf dem Deutschen Hi-

---

H.-U. Wehler (Hrsg.), Deutsche Historiker, Göttingen 1973, S. 115-131. Es sei jedoch auch darauf verwiesen, daß Ranke seinen im Objektivitätsgebot steckenden Distanzierungsanspruch aus einer sehr reflektierten Zeitgenossenschaft entwickelt, vgl. dazu W. Hardtwig, Historismus als ästhetische Geschichtsschreibung: Leopold von Ranke, in: GG 23 (1997), S. 99-114, bes. S. 113.

2 Dazu gebündelt im Sammelband R. Koselleck/W. J. Mommsen/J. Rüsen (Hrsg.), Objektivität und Parteilichkeit in der Geschichtswissenschaft, München 1977.

3 Geradezu typisch ist ja die Kommunikationssituation, wenn der Zeitgenosse seine Sicht gegen die eines jüngeren ausspielt, der aus dem Schulbuch, aus der Presse oder aus eigenen Forschungen ein anderes, vermeintlich im Rankeschen Sinne objektives Bild zu haben glaubt. Zeitgenossenschaft wird gegen Wissenschaft ausgespielt. Die Häufigkeit dieser Argumentation sagt noch nichts über ihre formallogische Qualität. Auch der gegenteilige Schluß ist möglich, wie ihn der spanische Buchenwald-Häftling Jorge Semprún einmal sinngemäß formulierte: Überlebende haben die Pflicht, Verstehen durch Nichtbeteiligte möglich zu machen – statt zu sagen: Du warst nicht dabei und kannst also nicht mitmachen.
Es sei auch auf das umgekehrte Phänomen hingewiesen, daß Jüngere sich mental dagegen abschotten, wenn ihren Vorfahren z.B. Beteiligung an Wehrmachtsverbrechen o.ä. angelastet wird bzw. diese sogar solche zugeben. s. H. Welze, Stille Post – Tückische Erinnerung: Die Nazizeit im Familiengespräch, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung 275, 25.11.2000, S. 45.

storikertag in Aachen im Jahr 2000 der interdisziplinäre Gastvortrag dieses Mal vom Direktor des Max-Planck-Institutes für Hirnforschung, Wolf Singer, gehalten wurde.

Singer stellt fest, daß der Mensch schon seine allererste Wahrnehmung eines Sachverhaltes unbewußt durch Vorannahmen, sog. Hypothesen, steuert; denn die Aufmerksamkeit des Gehirns ist strukturell schon selektiv: Es entscheidet schon vor der Wahrnehmung, was es eigentlich wahrnehmen will. Aus neurophysiologischer Sicht unterscheidet sich Erinnerung nicht von einer erstmaligen Wahrnehmung. Vielmehr funktioniere Erinnerung so, daß das Gehirn im Moment des Erinnerns alles neu erfinde und dabei natürlich abgelagerte Daten verwende. Als Neukonstruktion könne Erinnerung demzufolge nicht „authentisch" das vor Jahren Geschehene rekonstruieren. Die Inhalte der Erinnerung stellt sich der Neurophysiologe als „dynamische Zustände weitverteilter, miteinander vernetzter Nervenzellverbände" vor. Folglich könne man auch zwischen Akteuren und Beobachtern eines Geschehens nicht sinnvoll trennen: In die „Geschichte" gehe also das ein, was die Mehrheit der Sich-für-Kompetent-Haltenden für das Zutreffende hält.[4]

Derlei Forschungen entziehen der verinnerlichten Objektivitätsvorstellung zunächst einmal den Boden und zwingen zu neuen Versuchen, „Geschichte" zu bestimmen. Da sich Menschen mit eigenen und fremden Erinnerungen sowie deren Verarbeitungen in Film, Presse, Museum, Schule usw. befassen, fällt ja die Frage nach Geschichte offenbar nicht aufgrund obiger Forschungsergebnisse völlig weg. Diese Frage verändert ihren Charakter, indem nun nach der Funktion solcher Erinnerungen gefragt wird.

a) Zum einen aus der Sicht des Individuums, das bei der Nutzung bestimmter Angebote von Geschichte auswählt, modifiziert und akzentuiert.
b) Des weiteren aus der Sicht von Kollektiven, die – z.B. im Nationalstaat seit dem 19. Jahrhundert – dafür bezahlen, daß sich Menschen freiwillig (etwa durch den Besuch letztlich staatlich finanzierter Museen oder Gedenkstätten) und unfreiwillig (etwa im Schulunterricht) mit Geschichte beschäftigen. Hier stellt sich z.B. die Frage, ob die durch Lehrpläne bestimmten Kanons definierter Bestände historischen Sach- und Methodenwissens nicht ihrerseits Rückkopplungseffekte haben auf die individuellen Neukonstruktionsprozesse. So zum Beispiel: „Weil ich bestimmte Vorstellungen über den Verlauf der Französischen Revolution habe, kann ich mir einen abweichenden Verlauf bei der Russischen

4 W. Singer, Wahrnehmen, Erinnern, Vergessen. Über Nutzen und Vorteil der Hirnforschung für die Geschichtswissenschaft, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung 226, 28.09.2000, S. 10.

Revolution nicht vorstellen und verankere ihn daher schwerer in meinem Gehirn."

c) Darüber hinaus aus der Sicht der Fachwissenschaft, die ihre Erkenntnisstandards weiterhin als der Objektivität verpflichtet deklariert und jeden ausschließt, der sich nicht auf diese Objektivität verpflichtet. Die Historikerzunft wird nicht aufgrund der Forschungsergebnisse Singers von den fachwissenschaftlichen Normen quellenbasierten, methodensauberen und diskurstauglichen Vorgehens abweichen.

Multiplikatoren im außerakademischen Milieu aber werden durch diese Forschungen des süßen Glaubens beraubt, sie könnten unter verantwortungsvollem Einsatz ihrer didaktischen Mittel (Auswahl, Elementarisierung, Lebensbezüge herstellen, Visualisierung etc.) in alters- bzw. zielgruppengemäßem Maßstab abbilden, „wie es eigentlich gewesen". Nach diesem Verlust der Rankeschen Unschuld muß Geschichtsunterricht nach meinem Dafürhalten jetzt etwas Zusätzliches leisten: Er muß hilfreich Kontexte liefern, damit Jugendliche in der jeweiligen Lebenssituation die Informationen sinnvoll wahrnehmen und zu einem sinnvollen Bild neu konstruieren können. Dabei muß der Vorgang der Erinnerung selbst problematisiert werden.

3. Das Funktionieren des „kulturellen Gedächtnisses" und die Struktur seiner Texte

In der soziologischen und kulturgeschichtlichen Gedächtnisforschung im Gefolge der Unterscheidung Maurice Halbwachs' zwischen kommunikativem und kulturellem Gedächtnis wird ebenfalls der landläufige Objektivitätsbegriff hinterfragt. Die Konsequenzen für den Umgang mit Geschichte werden dabei weiter ausgeleuchtet. Inzwischen hat diese Forschungsrichtung interdisziplinären Charakter, indem sie die Soziologie von Halbwachs[5], das Projekt Erinnerungsorte Pierre Noras[6], die Archäologie des Heidelberger Ägyptologen Jan Assmann[7] sowie die literatur- und kunst-

5 M. Halbwachs, Les cadres sociaux de la mémoire, Paris 1925; ders., La mémoire collective, Paris 1950, dt. u.d.T. Das kollektive Gedächtnis, Frankfurt a. M. 1985; Klaus Große-Kracht, Gedächtnis und Geschichte: Maurice Halbwachs – Pierre Nora, in: GWU 47 (1996), S. 21-24.

6 P. Nora (Hg.), Les Lieux de mémoire, 7 Bde., Paris 1984-1993. Die Einleitung s. auf Dt. in: P. Nora, Zwischen Geschichte und Gedächtnis, Ndr. Frankfurt a. M. 1998, v.a. S. 11-42; ein deutsches Projekt zu den Erinnerungsorten wird jetzt umrissen und an einigen Beispielen dargestellt: C. Carcenac-Lecomte/K. Czarnowski u.a. (Hrsg.), Steinbruch. Deutsche Erinnerungsorte, Frankfurt a. M. u.a. 2000.

7 J. Assmann, Das kulturelle Gedächtnis, München 1997 mit theoretischen Überlegungen zur Erinnerungskultur, Bedeutung von Schriftlichkeit in frühen Hochkulturen und zum Zusammenhang von kultureller Identität und politischer Imagination sowie Fallstudien zu den Kulturen im Alten Ägypten (Erfindung des Staates), Israel (Erfindung der Reli-

analytischen Arbeiten der Konstanzer Anglistin Aleida Assmann[8] miteinander verbindet. Um diese Forschungen gegenüber der medizinischen Gedächtnisforschung abzugrenzen, verwende ich künftig den Begriff „Memoriologie". Diese Forschungsrichtung umfaßt alles, was sich mit den Inhalten sowie der individual- und kollektivpsychologischen Bedeutung der Memoria, des auf Historisches gerichteten Gedächtnisses, befaßt.

Der Memoriologie liegt die Beobachtung von Halbwachs zugrunde:

> „Vergangenheit ist eine soziale Konstruktion, deren Beschaffenheit sich aus den Sinnbedürfnissen und Bezugsrahmen der jeweiligen Gegenwarten ergibt. Vergangenheit steht nicht naturwüchsig an, sie ist eine kulturelle Schöpfung."[9]

Halbwachs nennt zunächst das „kommunikative Gedächtnis", das eine Gruppe dadurch pflegt, daß sich Zeitgenossen bzw. Beteiligte über Erlebnisse mündlich austauschen. Dieses Gedächtnis richtet sich in der Regel auf die zurückliegenden 40 Jahre. So verändert sich unserer Tage allmählich die Art, wie sich Juden und Deutsche an den Holocaust erinnern. Die Überlebenden sterben jetzt aus – Auschwitz ist in wenigen Jahren dem kommunikativen Gedächtnis entzogen.[10]

Dennoch wird man sich dieser Ereignisse weiter erinnern. Dieses leistet nach Halbwachs das „kulturelle Gedächtnis", wo die Erinnerung durch Speicherung in Archiven, Aufbereitung in Schrift und Bild meistens über Institutionen an die Nachwelt vermittelt wird. Diese Erinnerung orientiert sich auf Fixpunkte in der Vergangenheit und sondert anderes, was für die seinerzeit Beteiligten evtl. sehr wichtig erschien, aus.[11] Wenn Steven Spielberg nunmehr Interviews von Holocaust-Überlebenden sammelt, dann tut er dies eingedenk der Schwelle, die zwischen „kommunikativem Gedächtnis" und „kulturellem Gedächtnis" liegt.

Dabei scheint das „kulturelle Gedächtnis" bestimmten Gesetzen zu gehorchen, die Assmann unter dem Begriff „Mythomotorik" zusammenfaßt: Ein Motor treibt die in bedeutungsgeladenen Erzählungen, also in Mythen,

---

gion), Hethiter (Geburt der Geschichte aus dem Geist des Rechts) und Griechenland (Disziplinierung des Denkens).

8 A. Assmann, Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München 1999 mit Funktionen des Gedächtnisses, Veränderung des Gedächtnisses im Lichte der Mediengeschichte sowie Bedeutung der verschiedenen Speicher, immer anhand von exemplarischen literarischen Texten seit der Frühen Neuzeit, von Orten des Erinnerns und das Gedächtnis reflektierenden Gegenwartskünstlern.

9 M. Halbwachs, Das kollektive Gedächtnis (Anm. 5), v.a. S. 72. Zusammengefaßt in: J. Assmann, Das kulturelle Gedächtnis (Anm. 7), S. 48.

10 Darüber ausführlich A. und J. Assmann, Niemand lebt im Augenblick. Ein Gespräch mit den Kulturwissenschaftlern Aleida und Jan Assmann über deutsche Geschichte, deutsches Gedenken und den Streit um Martin Walser, Interview in: Die Zeit 50, 3.12.1998, S. 43-44.

11 J. Assmann, Das kulturelle Gedächtnis (Anm. 7), S. 52-55.

geronnene Erinnerung in einer bestimmten Weise an. Dabei wirkt der im Wesen des Menschen offenbar verankerte Vergangenheitssinn als Bedürfnis nach Vergangenheit als Urtrieb.[12]

Bei den in Texten faßbaren Erinnerungen gibt es zwei Typen:

a) die fundierende Erinnerung: Sie blickt so auf die Geschichte, daß die Gegenwart als sinnvoll, schlüssig oder gar gottgewollt gerechtfertigt, besser ausgedrückt: legitimiert wird. So schuf im antiken Rom Augustus einen fundierenden Mythos, indem er sein neues Regime als eine Fortsetzung der guten Elemente der alten römischen Republik darstellte und sich selbst in das ewig gleiche Naturgesetz des Kosmos einordnete.
b) die kontrapräsentische Erinnerung: Sie blickt kritisch auf die Gegenwart (daher kontra-präsentisch), betont die Mängel und beschwört ein erfundenes oder vielleicht einmal dagewesenes Goldenes oder Heroisches Zeitalter. So aktivierte man 1913 im Vorfeld des Ersten Weltkrieges die Erinnerung an die heroische Zeit der Befreiungskriege – im Zusammenhang einer als krisenhaft, langweilig und zugleich ausweglos empfundenen Zeit; die Erinnerung an den 18. Oktober 1813 sollte einen Ruck durch das Bewußtsein bringen und die Menschen stimmungsmäßig aktivieren. In der Sprache Assmanns: Hier wird die Erinnerung inszentiv.

Die fundierende Erinnerung will uns zeigen, wer und wie wir sind, in einem politisch motivierten Vergleich zwischen der Green Card für IT-Spezialisten und der frühneuzeitlichen preußischen Peuplierungspolitik offenbar so tolerant und modernisierungsbereit wie die damaligen Preußen. In der fundierenden Erinnerung werden unangenehme Elemente ausgeblendet, z.B. der ebenfalls mögliche Vergleich mit der Polen- und Judenfeindschaft im 19. und frühen 20. Jahrhundert, die ja keineswegs ausgerottet ist. Die fundierende Erinnerung will also Sicherheit vermitteln, funktioniert wie ein Tranquilizer – Jan Assmann spricht von quietiv. In quietiv gefärbten Geschichten mutiert Unangenehmes, Traumatisches zu einem Betriebsunfall innerhalb einer senst sinnvollen Kontinuität.[13] Diese

12 Assmann/Assmann interessieren sich für „Erinnerung", da sie wissenschaftsbiographisch von der Arbeit mit gespeichertem Wissen herkommen, nicht von Vergessenem. Es wäre noch auszuloten, welche Rolle Vergessen im Erinnerungsprozeß spielt oder ggf. umgekehrt. Vgl. zum Beispiel die Ereignisse in Leipzig nach der Völkerschlacht: Zunächst war man bemüht, alle Spuren der Schlacht zu beseitigen; kaum war dies geschehen, regte sich der Drang nach verdinglichter Erinnerung. Dieser Fall legt eher die Überlegung nahe, daß Erinnern eine Form des Vergessens sei; vgl. dazu W. Ernst, Präsenz der Toten und symbolisches Gedenken. Das Völkerschlachtdenkmal zwischen Monument und Epitaph, in: K. Keller/H. D. Schmid (Hrsg.), Vom Kult zur Kulisse. Das Völkerschlachtdenkmal als Gegenstand der Geschichtskultur, Leipzig 1995, S. 62-68. – Generell zur Bedeutung des Vergessens H. Weinrich, Lethe. Kunst und Kritik des Vergessens, München 1997 und polemisch Benjamin Korn, Der Mensch, die Maschine des Vergessens, in: Die Zeit 47, 15.11.1996, S. 47-49.

13 J. Assmann, Das kulturelle Gedächtnis (Anm. 7), S. 70-72.

Erinnerung schlägt sich idealtypischerweise in Texten nieder, die implizit auf die Frage antworten: „Wer sind wir?", in sog. formativen Texten.[14]

Inszentive Geschichten akzentuieren Bruch, Umschwung, Veränderung und heben das Einmalige, Besondere heraus; sie werden gerne in Emanzipationsbewegungen von Unterschichten erzählt.[15] Inszentive Geschichten werden geprägt von erzählerischen Bausteinen, die das zentrale Gründungsereignis, oft eine Konversion oder Wende der Erleuchtung zum anspornenden, oft utopisch aufgeladenem Zentralimpuls erklären. Wichtige Texte antworten auch dann, wenn sie eine vorbildliche Begebenheit der Vergangenheit berichten, auf die Frage: „Was sollen wir tun?" Es sind normative Texte.[16]

In der Regel enthält der Kanon von Texten, mit denen Gesellschaften ihr „kulturelles Gedächtnis" pflegen, beide Tendenzen – jedoch in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen. Eine revolutionär an die Macht gekommene Unterschicht lanciert tendenziell stärker inszentive Texte, um den revolutionären Eifer des Schlüsselerlebnisses eine Weile aufrecht zu erhalten – siehe beispielsweise die Aufbaupropaganda in der frühen Sowjetunion oder der frühen DDR.[17]

Die in normativen und formativen Texten präsentierten Erinnerungen, die auf die Fragen: „Was sollen wir tun?" und „Wer sind wir?" antworten, können in dreierlei Weise soziale Gruppen integrieren und somit die von Halbwachs dem „kulturellen Gedächtnis" zugeschriebene Aufgabe wahrnehmen:

– Soziale Integration kann zum einen die Gemeinsamkeiten einer Gruppe betonen und somit tatsächlich integrierend wirken. Hierfür vermitteln die Texte (und anderen gedächtnisbezogenen Veranstaltungen) die Grundbotschaft: „Wir sind eine Gemeinschaft, wir gehören zusammen, wir sind gleich".

– Zum anderen kann soziale Integration über eine innere Hierarchisierung geleistet werden. Die Botschaft der Texte lautet: „Es ist gut, daß wir verschieden sind und unterschiedlich viel Macht haben; es ist gut, daß es eine Ordnung gibt, in der jeder seinen Platz hat." Solche Texte schreiben Herrschenden die Aufgabe zu, beispielsweise für ausgleichende Gerechtigkeit zu sorgen (wie die Ma'at im pharaonischen Ägypten), einen Naturzustand wiederherzustellen oder Macht wahrzunehmen[18]; diese Texte plazieren Beherrschte in einer Stände- oder Klassenordnung (wie z.B. die

14 Ebenda, S. 142.
15 Ebenda, S. 79.
16 Ebenda, S. 142.
17 Siehe z.B. D. Vorsteher (Hrsg.), Parteiauftrag: Ein neues Deutschland, Ausstellungskatalog, Berlin 1996; M. Gibas u.a., Wiedergeburten. Zur Geschichte der runden Jahrestage der DDR, Leipzig 1999.
18 J. Assmann, Herrschaft und Heil, München 2000, v.a. S. 32-37, S. 53-71, S. 76-98.

mittelalterliche Drei-Stände-Lehre), sie fordern sie zum Arbeiten, Zinsabgeben oder zum Kämpfen auf.

– Zum dritten kann eine Gemeinschaft gestärkt werden, indem sie sich gegen die Außenwelt abgrenzt – real oder symbolisch. Die Texte verkünden dann: „Es ist gut, daß wir anders sind als die anderen", und es klingt häufig mit: „Wir müssen wachsam sein, damit das auch ewig so bleibt."

Auch diese Texte existieren in Mischformen, was mit der zunehmenden Ausdifferenzierung der westeuropäischen Gesellschaften seit der Frühen Neuzeit beschleunigt zunimmt.

Diese neueren memoriologischen Forschungsergebnisse hat vor allem Jan Assmann anhand altägyptischer und auch altisraelitischer, vorderorientalischer und antik-griechischer Texte gewonnen. Die hier deutlich gewordene Mythomotorik wird m.E. um so wirksamer, je mehr Menschen ihre Gegenwart als den Teil eines historischen Prozesses wahrnehmen – statt eines ewigen Kontinuums, in welches die Gewalt von Göttern, Natur oder Schicksal punktuelle katastrophische oder glückliche Events einschreibt. Dies ist seit dem 18. Jahrhundert der Fall. Es schlägt sich nieder in der Entstehung von Historie als Geschichtswissenschaft.

4. Die Übertragung des Modells vom „kulturellen Gedächtnis" auf die Epoche der Historie

Seit ca. 1750 schält sich ein neuartiger Umgang mit Vergangenheit heraus. In der Sattelzeit erhöhte sich die Veränderungsdichte so weit, daß man eine Kette von Veränderungen als einen Prozeß wahrnehmen konnte, der einer eigenen Gesetzmäßigkeit gehorchte. Diese Gesetzmäßigkeit entsprach nicht derjenigen, die sich in den Naturwissenschaften etablierte, aber auch nicht juristischen oder religiösen Gesetzen. Die Gesellschaft mit all ihren vereinzelten oder kausal miteinander zusammenhängenden Veränderungen erschien nun als ein eigener Erfahrungsraum. In ihm verknüpften sich Ereignisse in bestimmten Verlaufsformen, z.B. Ursache-Folge-Effekt, prozeßhafte Verstärkung, Reiz-Reaktion, Entfaltung eines in einer Situation oder einem Volk liegenden Potentials, Rückkopplungseffekte, Wachstum und Absterben wie in der Biologie n.ä. Diese Vorstellung konnte man auch auf vorangehende Epochen zurückprojizieren.

Alles dieses spielte sich für die Zeitgenossen im Erfahrungsraum „Geschichte"[19] ab. Die nun entstehende Vorstellung von Geschichte strukturiert nachhaltig das „kulturelle Gedächtnis", auch wenn viele Momente des von Assmann für die frühen Hochkulturen Festgestellten bestehen bleiben.

---

19 R. Koselleck, Geschichte, in: O. Brunner (Hrsg.), Geschichtliche Grundbegriffe, Bd. 2, Stuttgart 1975, S. 647-653, S. 687-691.

In der neuen „Geschichte", die als allumfassender Erfahrungsraum ja im Singular auftritt und keine Alternativen kennt, versteckt sich eine neuartige Beziehung zwischen fundierendem, gegenwartsbejahendem und inszentivem, gegenwartskritischem Mythos. Da die „Geschichte" nun verspricht, uns im Falle hinlänglicher Erforsehung zu erklären, warum wir so sind, wie wir sind, liefert sie einen fundierenden Mythos: „Geschichte" liefert also plausiblere Erklärungen für Ist-Zustände und bremst durch die Komplexität ihrer Erklärungen die Bereitschaft, Ist-Zustände zu ändern. Daß sie benutzt wird, um Machtverhältnisse zu legitimieren, liegt in der Natur fundierender Mythen – statt auf eine lange Ahnenreihe, das Alter des eigenen Ortes oder die Rolle als Gottes Stellvertreter beruft man sich nun auf die „Geschichte". Gegenargumente erscheinen zunächst einmal machtlos, da man ja die Vergangenheit nicht mehr rückgängig machen kann. Insofern stärkt der Weehsel im 18. Jahrhundert erst einmal die Gewalt fundierender Mythen im „kulturellen Gedächtnis".

Gleichzeitig wirken sich die z.T. in der Antike, verstärkt aber seit der Renaissance entwickelten Methodenstandards im Umgang mit historischen Texten aus, indem sie nun aus Theologie und Altphilologie in die neue Geschichtswissenschaft übergehen: Die wissenschaftliche Methodenrationalität erzeugt so eigendynamisch ein Bild von Vergangenheit, das nicht unbedingt den moralischen, konfessionellen oder politischen Vorlieben des Forschers entspricht.

Damit gebiert der Blick auf den Erfahrungsraum Geschichte eine Relativierung der Gegenwart: Teile der gegenwärtigen Lebenswelt lassen sich dann eben nicht im Sinne fundierender Mythen aus der Geschichte erklären. Vergangene Epochen gewinnen so den oben zitierten Eigenwert im Sinne Rankes. Die damit verbundene Relativierung der Gegenwart kann, muß sich aber nicht zu einer Gegenwartskritik im Sinne inszentiver Mythen steigern. Im „kulturellen Gedächtnis" entsteht so eine Landschaft voller unterschiedlicher Epochen mit Eigenwert und logischerweise die Vorstellung, daß die eigene Gegenwart ebenfalls dem Wandel unterliegen kann.

Es entsteht also ein neues Nebeneinander: Zum einen komme der Einfluß fundierender Mythen auf die Gegenwart noch nie so groß sein wie in der nun anbrechenden Epoche des Historismus; zum anderen ermöglicht es dieser Erfahrungsraum Geschichte aufgrund der methodischen Eigengesetzlichkeiten, derlei Mythen zu demaskieren und die Legitimität der Gegenwart zu relativieren. Was jedoch als überzeitlich zu gelten hat, kann nun nicht mehr einfach tradiert werden, sondern muß sich auf Setzungen berufen, die von außerhalb des Erfahrungsraumes Geschichte kommen – von der Metaphysik oder der göttlichen Offenbarung. Geschichte vermag

nun per se, Vergangenheit zu rekonstruieren und gleichzeitig Tradition zu kritisieren.[20]

Das „kulturelle Gedächtnis" unterliegt somit einer neuen Dialektik.[21] Die den monotheistischen Religionen der Voraufklärung innewohnende Tendenz, sich in gelegentlichen Schüben über sich selbst aufzuklären und dann eine – meist von Abspaltungen begleitete – Reform durchzuführen, verlagert sich nun in den Erfahrungsraum Geschichte – was sich zuspitzt, als dank Hegel und Marx die Dialektik mit dem berühmten Dreischritt „These-Antithese-Synthese" als Verlaufsform die Geschehnisse in diesem Erfahrungsraum strukturiert.

Es gelten nun folgende mythomotorische Gesetze: Die Geschichtswissenschaft liefert stärker formative, also Herkommen erklärende Texte, während es normative Texte eigentlich nicht mehr geben dürfte. Von Normativität kann man allenfalls ex negativo sprechen.

Dennoch wird das formative Moment – per definitionem, also der Struktur von Historie nach – gebrochen: Denn der Rückgriff auf Vergangenheiten präsentiert nun nicht mehr Kontinuitäten, sondern nach der Rankeschen Norm, jeder Epoche ihren Eigenwert zukommen zu lassen, Gegenwelten zum zeitgenössischen Ist-Zustand. Darüber hinaus bleibt – gerade in einer Zeit beschleunigten Wandels – die Konkurrenz anderer, nicht geschichtswissenschaftlich argumentierender heiliger Texte de facto bestehen. Schließlich kann in diesem Zustand das Verhältnis zwischen Formativem und Normativem ungeklärt bleiben. Gerade letzteres prägt die tatsächliche Nutzung von Geschichte im 19. Jahrhundert. Das „kulturelle Gedächtnis" ist nunmehr unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten ausgesetzt – im Rankeschen Sinne historisch argumentierenden einerseits, ahistorischen andererseits.

Normativität im Sinne inszentiver Mythen verbleibt im außerhistorischen Bereich, aber mit starker Wirkungsmacht in der Lebenswelt der Menschen. Von außerhistorischen archimedischen Punkten her erlebt das 19. Jahrhundert ein Comeback inszentiver Normativität:

a) radikale Subjektivität zwischen den Polen starker, rationalitätsfeindlicher Gefühligkeit einerseits und romantischem Entfremdungs- und Zerissenheitsgefühl andererseits. Erstere behauptet und fordert eine individuelle Authentizität und erklärt diese zum handlungsmotivierenden Wert. Über einige Zwischenschritte gelangt man dann zur radikalen Selbstschöpfung

20 E. Schulin, Traditionskritik und Rekonstruktionsversuch, Göttingen 1979.

21 Ich spitze hier modellhaft auf die neuen Momente zu. Die alten Wahrnehmungs- und Erzählmuster bestehen natürlich noch fort, werden im Zuge der Massengesellschaft des 19. Jahrhunderts quantitativ sogar stärker genutzt – zwecks Propaganda, zwecks Massenintegration in die zusammenwachsenden oder entstehenden Nationalstaaten, aber auch zwecks individueller Verortung in einer unübersichtlicher werdenden Welt. Vgl. G. L. Mosse, Nationalisierung der Massen, dt. Ndr. Frankfurt a. M. 1993.

des Nietzscheanischen Subjektes. Letztere erklärt Zerrissenheit zum Imperativ der Kunstschöpfung und billigt der Kunst eine höhere, dem aufklärerischen Diskurs verborgene Wertigkeit zu.[22]

b) Verabsolutierung neuer Leitwissenschaften, denen man auch die Erzeugung von Normen zubilligt. Die Entwicklung der Biologie erzeugt den Sozialdarwinismus als Ideologie.

c) Überhöhung gegenwärtiger Zustände durch zeichenhafte Sakralisierung.

d) Eine besondere Form von Geschichtsrezeption und normativer Überhöhung bietet der Marxismus. Er tritt auf als ein apokalyptischer Utopismus, wie er auch dem Historischen Materialismus innewohnt; dieser leitet ja aus angeblich wissenschaftlich erkannten Widersprüchen der kapitalistischen Gesellschaft deren Ende ab und sagt die apokalyptische Enthüllung des Paradieses (in Gestalt der innerweltlichen Utopie Kommunismus) voraus. Dieses Gewißheit gründet sich auf sozial- und wirtschaftsgeschichtliche Erkenntnisse, die ihrerseits in die Hegelsche Schablone des dialektischen Dreischritts gepreßt werden. Daher wird hier nicht historisch gearbeitet, sondern ein philosophisches Axiom übertragen. Dies eröffnet zwar Erkenntnisse, hinter die man wissenschaftsgeschichtlich schwer zurückgehen kann; aber es wird durch Fortschreibung in die Zukunft und willkürliche Erklärung des Sieges der Arbeiterklasse zum Endzustand zur inszentiven Norm umgedeutet. Dieses Bild wirkt als inszentive Norm auf die Träger der Arbeiterbewegung.

5. Das „Kulturelle Gedächtnis" in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg

Wie in Absatz 4 gezeigt, stellt sich vor allem im Lichte der Forschungen Assmanns die Epoche seit der Entstehung der Geschichtswissenschaft selbst als eine unter vielen Erscheinungsformen „kulturellen Gedächtnisses" dar. Man kann also auch versuchen, spezielle Erscheinungsformen des Gebrauches von Geschichte mit den Instrumenten der Gedächtnisforschung zu erfassen. Die uns besonders prägenden Erinnerungskulturen in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg sollen im folgenden als Beispiel dienen.

In der BRD wie in der SBZ/DDR fungieren die Verbrechen des NS als das singuläre Ereignis, das die Erinnerungskulturen unhintergehbar und

22 Siehe z.B. das Konzept der radikalen Selbstschöpfung des Individuums, philosophisch ausgeleuchtet bei R. Rorty, Kontingenz, Ironie und Solidarität. dt. Frankfurt a. M. [5]1999, S. 52-83, S. 162-201.

unaufhebbar mitstrukturiert.[23] Auch Bemühungen, den Holocaust in eine größere Entwicklungslinie einzubetten (z.B. in einer Betriebsunfall-Theorie oder einer neoromantischen Aufklärungs- und Modernisierungskritik) oder ihn durch eine positive Gegenidentität, z.B. Antifaschismus, zu negieren, sind von den NS-Verbrechen unaufhebbar geprägt. Im vereinigten Deutschland treffen diese Erinnerungskulturen aufeinander.[24] Seit den 1990er Jahren kommt hinzu, daß die Zeitgenossen (Täter wie Opfer) allmählich aussterben. Sie sind sich oft dessen bewußt, daß bei diesem Generationensprung die Ereignisse nun vom kommunikativen Gedächtnis im Sinne Halbwachs' ins kulturelle Gedächtnis übergehen. Damit muß die Erinnerung an NS und Holocaust sich anderer Speicher- und Vermittlungsmedien bedienen und gewinnt eine andere Qualität. Die Diskussion um das Holocaust-Denkmal in Berlin zeigt dies deutlich an.[25]

Daß die NS-Epoche aufgrund der damals stattgefundenen Ereignisse nicht übergehbar oder einfach den individuellen wie kollektiven Bedürfnissen qua Selektion bestimmter Aspekte verfügbar gemacht ist, zeigt ihre traumatische Wirkung auf das öffentliche Geschichtsbewußtsein – nicht nur bei den Opfern und ihren Nachkommen vor allem in Israel und Osteuropa, sondern auch im Land der Täter und ihrer Nachkommen.[26]

5.1. Das erinnerungspolitische Dilemma der BRD

Die NS-Vergangenheit ließ in der BRD nach 1945, vor allem nach 1949 einen fundierend-quietistischen Mythos strukturell unmöglich werden. Es gab nichts Gutes, was man ungebrochen hätte weiterführen können. Die Entnazifizierungsverfahren, die Rückholung von Politkern der Weimarer Zeit aus innerer oder äußerer Emigration und die Reeducation-Maßnahmen stellten prinzipiell die Mehrheit der Bevölkerung unter Anklage. Als Ausweg konnten Westdeutsche sich nur einen inszentiv-normativen Mythos konstruieren. Sie mußten auf die Frage antworten: „Was sollen wir (jetzt) tun?" Ein solcher Mythos mußte logischerweise stark antifaschistische Verhaltensnormen fokussieren, Utopie aus „fremder", nicht aus der

23 Aleida Assmann hat das noch schärfer formuliert: „Auschwitz ist die nationale Katastrophe, die das kulturelle Gedächtnis der Deutschen gesprengt hat und sprengt." Siehe A. und J. Assmann, Niemand lebt im Augenblick (Anm. 10), S. 44.

24 Vgl. dazu den sog. „Historikerstreit", gesammelt in: R. Augstein u.a., „Historikerstreit". Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung, München 1987.

25 A. und J. Assmann, Niemand lebt im Augenblick (Anm. 10), S. 43-44. Zu der juristisch geführten Auseinandersetzung mit der NS-Geschichte in der BRD am Anfang der 1950er Jahre siehe N. Frei, Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit, München 1996, dabei allgemeiner in der Einleitung S. 7-13.

26 Vgl. A. Assmann, Erinnerungsräume (Anm. 8), S. 329-339 zu den traumatischen Orten Auschwitz und Topographie des Terrors.

„eigenen" Geschichte herbeiholen und sich aufgrund der politischen Rahmenbedingungen gegen den Kommunismus der sich immer stärker sowjetisierenden SBZ absetzen. Die Abgrenzung gegen die SBZ und später gegen die DDR sah sich durch die dortige Realität immer wieder bestätigt und konnte an Topoi antikommunistischer Propaganda der NS-Zeit anknüpfen. Hieraus entstand eine eigene Dynamik, allerdings ohne das Dilemma, das einer Erinnerung nach Auschwitz innewohnte, aufzulösen.

Memoriologisch formuliert, gab es in der BRD folgende Mythomotorik:

– Zum einen versuchte man, das auch für Täter traumatische Ereignis Auschwitz (mitsamt den damals überhaupt noch nicht thematisierten Wehrmachtsverbrechen im Zweiten Weltkrieg) durch fundierende Mythen einzuhegen. Die eine Variante ist die Betriebsunfall-Theorie; sie unterläßt die Suche nach den Schuldigen oder den Ursachen der zwölf Jahre. Diese Theorie entlastet erinnerungspsychologisch deshalb, weil sie den positiven Rückgriff auf eine lange Vergangenheit nach wie vor erlaubt. So wurde gerne – im Zuge der politischen Einigung Westeuropas unter Einbezug der BRD – auf den Mythos vom christlichen Abendland und das europäische Reich Karls d. Gr. zurückgegriffen.[27] Berief man sich ideologisch auf überzeitliche, fast 2000 Jahre gültige christliche Werte, so knüpfte man politisch an die demokratischen Traditionen der Weimarer Republik an.

– Zum anderen konnte die Betriebsunfall-Theorie mit ihren mythomotorischen Folgerungen den Zivilisationsbruch und das damit verbundene Tätertrauma nicht wirklich überdecken. Eine sehr eindrückliche Formulierung bringt das Dilemma als Langzeitfolge des Genozids auf den Punkt: „Wir haben nicht nur den Juden ihr Ich genommen, sondern auch uns selbst." Daher reagierten die meisten individuell wie auch kollektiv mit direkter Verdrängung. Einige gingen die Thematik in einem expliziten Lernprozeß an, der sich in folgendem Satz bündeln läßt: „Wir lernen aus der Geschichte, wir machen alles anders, damit sich so etwas nicht wiederholt." Ein solcher Satz macht einen fundierend-quietistischen Mythos strukturell unmöglich. Denn jede Antwort auf die Frage: „Wer sind wir?" enthielte: „Wir sind die Täter von Auschwitz", oder: „Wir haben Auschwitz nicht verhindert." Sie würde das Tätertrauma wieder wecken. Genau das will gedächtnispsychologisch in den 1950er Jahren keiner.[28]

Die erinnerungspsychologische Dynamik mußte also zu inszentiven Mythen greifen, da die Frage: „Was sollen wir tun?" nicht verdrängbar ist.

---

27 A. Schildt, Zwischen Abendland und Amerika. Studien zur westdeutschen Ideenlandschaft der 50er Jahre, München 1999, S. 21-82. Siehe auch die Skizze zum Gedächtnisort Aachen in: C. Carcenac-Lecomte/K. Czarnowski u.a. (Hrsg.), Steinbruch (Anm. 6), S. 162-165.

28 Zur Kulturgeschichte der Bundesrepublik vgl. H. Glaser, Kleine Kulturgeschichte der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989, München ²1991, S. 147-295.

Als Antwort fokussiert man, zunächst in der Reeducation, vor allem aber im Wechsel der meinungsbildenden Generationen seit den 1960er Jahren, antifaschistische Verhaltensnormen; u.a. etablierte man in den Schulen politische Bildung mit dem ausdrücklichen Ziel der Erziehung zur Demokratie. Einer solchen, naturbedingt stark normativen Pädagogik wohnt bei permanentem Gebrauch das Risiko inne, bei Jugendlichen Überdruß bzw. Gleichgültigkeit zu erzeugen, und damit – vor allem je länger diese Vergangenheit zurückliegt – einen gegenteiligen Effekt zu erreichen. Utopien, die das politische Handeln leiten, holt man weniger aus der eigenen Geschichte, sondern aus dem westlichen Ausland, v.a. USA, in Südwestdeutschland auch stärker Frankreich. Diese Utopien betonen in der Regel den formalen Charakter von demokratischem Handeln (Verfahrensrationalität als Wert an sich statt Überfrachtung mit Werten); die Leitwerte (z.B. die Trias der Französischen Revolution Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit) bleiben inhaltlich diffus – worin ihre Stärke für sich modernisierende Gesellschaften liegt, was aber ihre kognitive wie emotionale Rezipierbarkeit erschwert. Stark betont wird die Abgrenzung gegenüber Kommunismus und dessen Verkörperung im Aufbau des Sozialismus in der DDR, der die Gültigkeit alter antikommunistischer Topoi immer wieder bestätigt.

Daß man mit eher formal geprägten, inszentiven Mythen („Macht die Demokratie wie die Amerikaner!") gedächtnispsychologisch eher Erfolg hat und die jüngere Generation vor allem in den Großstädten ansprechen kann, überdeckt das Trauma, beseitigt es aber nicht. Die historischen Fakten von NS-Zeit und Zweitem Weltkrieg schaffen ein unentrinnbares erinnerungspolitisches Dilemma.[29] In der BRD hat man reagiert durch Aufbauaktionismus im Zeichen der neuen DM (deren Erfolg einen neuen fundierenden Mythos schuf), durch eine relativ schnelle Anpassung an den Import von Lebensstilen und Kultur vor allem aus dem angloamerikanischen Bereich und durch eine hohe Abgrenzung gegenüber dem Osten und dem Kommunismus.[30]

5.2. Der „Antifaschismus" in SBZ und DDR

Bereits kurz nach dem Zweiten Weltkrieg verkündete Stalin dem deutschen Volk: „Die Hitlers kommen und gehen, das deutsche Volk aber bleibt." Damit legte er den Grund für die Vorstellung, daß die Masse der Deutschen dem Faschismus eigentlich nicht wirklich angehangen hätte

29 Insofern muß Deutschland einen erinnerungspolitischen Sonderweg gehen, auch wenn andere Länder sich seit den 1990er Jahren zunehmend mit den dunklen Punkten ihrer Vergangenheit konfrontiert sehen – sei es mit ihrer billigenden Inkaufnahme des Holocaust, sei es mit den von ihnen ausgeübten Genoziden in den Kolonien.

30 M. Greiffenhagen, Politische Legitimität in Deutschland, Gütersloh 1997, S. 61.

und also nicht schuldig gewesen seien. Die historische Schuld verteilt sich in dieser Vorstellung auf die wenigen Kapitalisten, die Hitler an die Macht gebracht und an seinem Regime und dessen Kriegen als höchster Stufe des Kapitalismus kräftig verdient hätten. Mit dem Schlagwort des antifaschistischen Umbaus und der darin enthaltenen Aufforderung, am sozialistischen Neuaufbau eines besseren Deutschland mitzuwirken, machte das neue Regime das attraktive Angebot, sich durch Annahme einer neuen Identität zu entschulden, ohne gleichzeitig die Zugehörigkeit zur ethnischen Bezugsgruppe, den Deutschen, aufzugeben.[31]

Memoriologisch formuliert: Der fundierende Mythos der deutschen Kulturnation wurde weitergeführt; er wurde ergänzt und dynamisiert durch das hohe normative Potential des inszentiven Kommunismus-Mythos. Anders, aus zeitgenössischer Perspektive formuliert, meint dies: „Wenn wir die hohen Gerechtigkeits- und Gleichheitsideale des Kommunismus umsetzen, verwirklichen wir eigentlich die hohen Werte unserer deutschen Kultur." Diese Kombination bot bis in die 1950er Jahre tatsächlich eine gewisse ideologische Integrationskraft vor allem bei Intellektuellen, weswegen die DDR gegenüber der nur am schnöden Mammon interessierten BRD trotz aller Mängel als besseres Deutschland gesehen wurde – einschließlich der Bereitschaft, die diktatorischen Momente herunterzuspielen oder als Übergangsphänomene zu entschuldigen.[32]

Das Mischungsverhältnis zwischen formativen und normativen Elementen stellt sich in der DDR anders dar als in der BRD. Der Grundtenor der propagandistischen Meistererzählung[33] lautet: „Wir machen etwas völlig Neues, das aber dem guten Kern unseres Wesens/Volkscharakters entspricht." Der fundierende Mythos lebt dabei auf in Tugenden und Gehalten deutscher Kultur, faßbar vor allem in den Werken der Deutschen Klassik. Der inszentive Mythos mobilisiert – mit wenig historischen Bezügen – die Gerechtigkeits- und Gleichheitswerte, deren Realisierung man als inhaltlich positiv gefüllte Utopie präsentiert. Man lernt also noch aus der Geschichte. Es treffen hier Lernen aus der Geschichte und Verdrängen in eigentümlicher Form zusammen. Das Ganze arbeitet zudem limitisch[34], also abgrenzend: Man setzt sich gegen die Fortführung schlechter Traditionen in der Personalpolitik der Adenauer-BRD ab.

---

31 Vgl. die Formulierungen im 1. KPD-Aufruf nach Kriegsende vom 11. Juni 1945, abgedr. in: M. Judt (Hrsg.), DDR-Geschichte in Dokumenten, Berlin 1998, S. 45.

32 S. ebenda, S. 40-43, S. 293-299; K. Schroeder: Der SED-Staat, München 1998, S. 107-110.

33 Vgl. zum Konzept von Meistererzählungen: M. Middell/M. Gibas/F. Hadler, Sinnstiftung durch historisches Erzählen. Überlegungen zu Funktionsmechanismen von Repräsentationen des Vergangenen, in: Comparativ 10 (2000) 2, S. 7-35.

34 Die Begrifflichkeit von J. Assmann, Das kulturelle Gedächtnis (Anm. 7), S. 152-156.

Das grundsätzliche erinnerungspolitische Dilemma wird durch diese Art von Erinnerungspolitik allerdings nicht beseitigt. Der sozialistische Input kann jedoch, durch eine andere Kombination quietiver und inszentiver Momente, das in der BRD ja offenkundige erinnerungspolitische Dilemma erfolgreich verdecken bzw. still stellen. Glaubt man Wolfgang Englers Beobachtungen zu den Ostdeutschen schon im April/Mai 1945[35], kann man aus der unterschiedlichen erinnerungspolitischen bzw. gedächtniskommunikativen Struktur Mentalitätsunterschiede zwischen „Ostdeutschen" und „Westdeutschen" und diese auch generationsspezifisch erklären.

5.3. Das „kulturelle Gedächtnis" und das ererbte Erinnerungsdilemma im vereinigten Deutschland

Die neue, vergrößerte Bundesrepublik nach 1990 vollzieht im Umgang mit der NS-Vergangenheit memoriologisch den Generationensprung vom kommunikativen Gedächtnis zum kulturellen Gedächtnis[36]. Seit Mitte der 1990er Jahre befinden wir uns – nicht anders als Überlebende und Nachkommen weltweit – verstärkt in diesem Strukturwandel der Holocaust-Erinnerung. Dies trifft zeitlich mit dem Aufeinanderstoßen der beiden getrennten Erinnerungskulturen mit ihren jeweils besonderen Ausformungen des erinnerungspolitischen Dilemmas zusammen. Außerdem prallen unterschiedliche Sichtweisen auf 45 Jahre Nachkriegsgeschichte in beiden Staaten mit entsprechender Wahrnehmung der jeweils anderen Teilgeschichte aufeinander.

Dieser Cocktail enthält eine schwer harmonisierbare Mischung, wenn es darum geht, für das neue Deutschland einen fundierenden Mythos zu finden. Schon das „Wir" in dem Kernsatz fundierender Mythen „Wir sind so" ist prekär. Ganz zu schweigen von den ererbten Erinnerungsdilemmata.

Im Unterschied zur frühen Bundesrepublik kann jetzt kein überregional faßbarer wirtschaftlicher Erfolg einen inszentiven Aufbaumythos in der erfahrbaren Lebenswelt stützen. Schnelle Entindustrialisierung, Niedergangs- und Abwanderungspanik, subjektive Unberechenbarkeit von Zukunft und Entwertung früherer Lebensleistungen in vielen Regionen Ostdeutschlands relativieren Erfolg der westdeutschen Boomregionen.[37]

---

35 W. Engler, Die Ostdeutschen. Kunde von einem verlorenen Land, Berlin ²1999, S. 20-31, v.a. S. 30-31.

36 A. und J. Assmann, Niemand lebt im Augenblick (Anm. 10), S. 43.

37 Die Thesen des Bundestagspräsidenten Thierse vom Januar 2001 (ZEIT.DE vom 3. Januar 2001) illustrieren hinreichend die Diskrepanz, auch wenn man die Dramatik für einzelne Landstriche eher noch schärfer zeichnen müßte und andere Regionen wie das entstehende Medienzentrum Leipzig und die ehemaligen grenznahen Gebiete im Westen der ehemaligen DDR chancenreicher dastehen. Vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 13. Januar 2001.

Der Zusammenbruch des Kommunismus hat dessen inszentives Potential verbraucht und denunziert. Außer dem Erfolg der Währung D-Mark fehlt ein neuer fundierender Mythos. Das Eingehen der DM in den Euro dürfte die Bannkraft dieses Mythos schwächen.[38]

Nach wie vor fehlt ein tragfähiger Rahmen für eine konstruktive Integration des Negativ-Mythos Auschwitz. In diesem Sinn ist das Trauma der Täternachkommen nicht bewältigt – wahrscheinlich auch nicht bewältigbar.[39]

Dieser pessimistisch scheinenden Sicht könnte man entgegenhalten: Immerhin hätten die Deutschen aus der Geschichte gelernt, 50 Jahre stabile Demokratie im Westen, eine erfolgreiche, friedliche Revolution 1989 im Osten, ein – im Vergleich zu osteuropäischen Transformationsländern – weitgehendes Abfangen materieller Not in Ostdeutschland. Das von den Nach-Auschwitz-Generationen früher oder später „Gelernte", nämlich Demokratie und Marktwirtsehaft sowie eine teilweise amerikanisierte Alltagskultur, erweist sich als relativ unspezifisch, wenn es darum geht, über „kulturelles Gedächtnis" Identität zu konstruieren. In der Sprache Assmanns: Es fehlt das distinktive, limitische Moment in diesem fundierenden Mythos. Sämtliche Komponenten prägen im wesentlichen andere europäische Länder auch – und i.d.R. ungebrochener. Das Inszentiv Gerechtigkeit ist im öffentlichen Bewußtsein überwiegend in der ostdeutschen Teilgesellschaft als Sediment aus sozialistischen Zeiten noch stark und konkret vorhanden. Für eine fundierende oder inszentive Aufwertung des Multikulturellen – sei es nach US-amerikanischem Muster des homogenisierenden „Melting-Pots", sei es nach dem kanadischen Muster des „Multiculturalism" – fehlt hier die Ethnogenese qua Immigration.

6. Geschichtsdidaktische Folgerungen aus den memoriologischen Befunden

Auch wenn der Cocktail schwer harmonisierbar erscheint, bleiben die erinnerungspolitischen Hausaufgaben bestehen. Der Geschichtsunterricht muß diese Aufgaben erledigen, um den oben genannten Urtrieb nach Vergangenheit zu befriedigen und ihn auch sozialverträglich zu steuern. Geschieht dies nicht, wird für die weitere Verbreitung rechtsextremer, fremdenfeindlicher und ethnozentrischer Denkweisen der Boden bereitet.

38 M. Greiffenhagen, Politische Legitimität in Deutschland (Anm. 30), S. 67.

39 Immerhin kann man trauern, was aber kein Bewältigen ist. Zur ursprünglichen Funktion von Geschichte als „pietas" s. A. Assmann, Erinnerungsräume (Anm. 8), S. 33-38. Vgl. die Metapher Mitscherlichs, die eigentlich aus psychologischen Untersuchungen an Tätern hervorgegangen ist: A. und M. Mitscherlich, Die Unfähigkeit zu trauern. Grundlagen kollektiven Verhaltens, München 1968.

Geschichtsvergessenheit wäre der beste Dünger für mentale Sumpfblüten.[40]

Der Geschichtsunterricht, im Verbund mit anderen Formen von Geschichtsvermittlung, hat dabei der eingangs genannten Auflösung des klassischen Objektivitätsbegriffes eingedenk zu sein. Er kann nicht hinter einen unaufgeklärten Objektivismus im Gewande eines Namen-Daten-Fakten-Kanons zurückfallen.

Ohne ein Rezept für den neuen geschichtsdidaktischen Cocktail komplett zusammenstellen zu können, will ich hier ein paar Ingredienzen nennen, die aus memoriologischer Sicht im Mixvorgang berücksichtigt werden müssen.[41] Dabei treibt mich die noch diffuse Hoffnung, daß man aus

---

40 Das vielzitierte Wort aus der jüdischen, stark erinnerungshaltigen Tradition sei hier erwähnt: „Das Geheimnis der Erlösung heißt Erinnerung, Vergessen verlängert das Exil." Zitiert in: A. und J. Assmann, Niemand lebt im Augenblick (Anm. 10), S. 44.

41 Diese Überlegungen sind punktuell und begrenzt, liefern also noch keine entwickelten Konturen eines neuen geschichtsdidaktischen Ansatzes. Es ist hier auch keine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den gängigen geschichtsdidaktischen Konzeptionen wie z.B. Rohlfes, Kuhn, Jeismann oder von Borries sowie deren Zuordnung zu allgemeindidaktischen Konzepten geführt worden.
Diese Überlegungen bleiben allerdings auf einer theoretischen Metaebene, weil sie die tatsächliche Umsetzung im Unterricht und anderen Formen von Geschichtsvermittlung nicht zu Ende denken oder an durchgeführten Projekten empirisch untersetzen. Dabei beschränke ich mich auf thematische Vorschläge und zufällig didaktisch-methodische Impulse.
Es wird hier auch nicht berücksichtigt, daß man eine Geschichtsdidaktik auch von anderen Neuerungen der Geschichtswissenschaft her konzipieren könnte, z.B. universalgeschichtlichen Themen aus dem Blickwinkel heutiger Globalisierungserfahrungen oder anthropologischen Themen mit menschlichen wie sozialen Grundbefindlichkeiten unter Rückgriff auf die historische Anthropologie. Vgl. z.B. die Überlegungen zu Kulturtransfer und Vergleich M. Middell, Kulturtransfer und Historische Komparatistik, in: Comparativ 10 (2000) 1, S. 7-41. Vgl. auch die These Hans-Jürgen Pandels, dem Geschichtsunterricht gehe der Sinn aus: H.-J. Pandel, Postmoderne Beliebigkeit? Über den sorglosen Umgang mit Inhalten und Methoden, in: GWU 50 (1999), S. 282-291. – Insgesamt scheint in Deutschland die geschichtsdidaktische Diskussion etwas zu stagnieren, vgl. die Zustandsbeschreibung von H. Kuss, Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland (1945/49–1990), in: GWU 46 (1995), S. 3-15; jüngst eine Skizze zur neuerlichen Krise der Geschichtsdidaktik mit ausführlichem Literaturanhang B. von Borries, Notwendige Bestandsaufnahme nach 30 Jahren, in: GWU 50 (1999), S. 268-281. – Der derzeitige Zustand der Curricularrevision berührt eine Ebene, die in der zur Zeit in „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht" (GWU) wieder angeregten Diskussion über die Geschichtsdidaktik kaum berührt wird: Die institutionelle Abschottung der Lehrerschaft durch den schulbürokratischen Mittelbau. Symptomatisch scheint mir dafür die Art, wie im Schuljahr 2000/2001 im Freistaat Sachsen schein- und E-mail-demokratisch sowie ohne jegliche konzeptionelle Diskussion Lehrplan-Korrekturen durchgeführt werden. Für den Geschichtsunterricht bleibt so ein etwas entschlacktes Namen-Daten-Fakten-Gerüst, dessen Sinnbezug völlig ungeklärt bleibt. Vgl. zur Problematik der Geschichtsdidaktik in Ostdeutschland seit Mitte der 1980er Jahre: F. Neuhaus, Geschichte im Umbruch – Geschichtspolitik, Geschichtsunterricht und Geschichtsbewußtsein in der DDR und den neuen Bundesländern

der scheinbaren Strukturschwäche evtl. doch etwas – auf höherer Stufe im Sinne Hegelianischer Dialektik – memorialdidaktisch Tragfähiges entwikkeln kann. Dann böte die scheinbare Geschichtslosigkeit die Chance zum verfremdenden Blick auf uns selbst.

6.1. Konsequenz aus den neurophysiologischen Befunden: Problematisierung von Erinnerung

Als erste Konsequenz aus dem neurophysiologisch bedingten Verlust der Rankeschen Unschuld habe ich oben vom Geschichtsunterricht gefordert, Jugendlichen geeignete Kontexte zur Informationswahrnehmung und Neukonstruktion zu bieten. Dies geht nicht ohne Problematisierung des Vorganges der Erinnerung selbst.

Ein Lernziel könnte dabei sein, die Entstehung von Selbstbildern von Gruppen durch Erinnerung herauszuarbeiten, z.B. durch Gegenüberstellung zeitgenössischer Erinnerungen beispielsweise von zwei oder drei Beteiligten der Berliner Barrikadenkämpfe 1848. Stellt man hierbei eine Diskrepanz hinsichtlich des „Wie ist es gewesen?" fest, kann man zum einen eine klassische Rekonstruktion versuchen (was ebenso legitim wie bewährt wäre), zum anderen aber nach den Gründen der unterschiedlichen Erinnerung schon von Zeitgenossen bzw. unmittelbar Beteiligten fragen. – Auch ein zeitgeschichtliches Oral-History-Projekt, konkret die Befragung von Zeitzeugen, beispielsweise zur frühen DDR oder zu den Leipziger Montagsdemonstrationen, kann über das Sammeln von Fakten und Befindlichkeiten hinaus auch nach den Gründen dissonanter Erinnerungen vor dem Hintergrund der jeweiligen Biographie fragen.

6.2. Konsequenz aus den memoriologischen Befunden: Das Recht von Objektivität und Ethik

Auch wenn Neurophysiologie und Memoriologie am landläufigen Verständnis von Objektivität nagen, verliert diese keineswegs ihre Bedeutung. Nach wie vor schützen ihre strengen methodischen Regeln vor einfacher Projektion eigener Wünsche oder psychischer Bedürfnisse auf die Geschichte; gegen diese Regeln kann man keine höheren Wahrheiten (Offen-

---

1983–1993, Frankfurt a. M. u.a. 1998., kurz siehe ders., Die Transformation des politischen Systems in Ostdeutschland und der Geschichtsunterricht, in: GWU 50 (1999), S. 451-461. Dazu und zur Distanz zwischen Lehrern und Fachdidaktikern kritisch J. Rettberg, Abgerissener Dialog. Überlegungen über Verständigungsdefizite zwischen schulischer Lehre und Fachdidaktik, in: GWU 52 (2001), S. 104-110.

barung, ganzheitliches Erleben, emphatische Empfindung) ausspielen.[42] Geschichtsunterricht hat daher nach wie vor die Erkenntnispotentiale, die solches methodendisziplinierten Vorgehen erst ermöglicht, aufzuzeigen, z.B. durch eine Simulation historischen Arbeitens an bestimmten Quellen. Die in der BRD seit den 1970er Jahren durchgesetzten Schulgeschichtsbücher als Arbeitsbücher mit Quellen bieten dazu mehr oder minder geeignetes Material, so daß man eine solche Zielstellung im konventionellen Unterricht verfolgen kann.

Neu ist demgegenüber, daß Geschichtsunterricht auch die memoriologische Funktion von eben konstruierten Re-Konstruktionen zeigen muß. Schülerinnen und Schüler erhalten dabei Kriterien, um die Seriosität von Konstrukten formallogisch wie ethisch zu beurteilen. Hierzu bieten sich evtl. einander gegenübergestellte Meistererzählungen in Kurzform über ein Land oder eine Epoche an: Diese sind zunächst einmal nicht von einer großen Zahl von Fakten belastet; sondern sie werden auf ihre grobe Struktur hin untersucht, es wird nach Widersprüchen, Belasteten und Entlasteten (bzw. gut/böse) gesucht werden; schließlich wird danach gefragt, was die Anhänger einer bestimmten Meistererzählung wohl empfinden, denken oder ggf. tun sollen, und dazu aus ethischer Sicht Stellung genommen. In einer anderen Variante könnte man Erinnerungen zu einem gemeinsamen Thema auch epochenübergreifend einsetzen, um in ein Sachthema einzusteigen, z.B. Erinnerungen an die Große Pest von 1348 mit der großen, tödlichen Grippewelle nach dem Ersten Weltkrieg zu vergleichen oder Kriegserinnerungen aus dem Dreißigjährigen Krieg, dem Zweiten Weltkrieg oder den Balkankriegen der 1990er Jahre einander gegenüberzustellen. Schüler könnten so in altersangemessener Weise auf die Metaebene der Wahrnehmungsgeschichte gebracht werden.[43]

---

42 Ein typisches Beispiel wäre F. Gundolf, Caesar. Geschichte seines Ruhms, Berlin 1924 unter dem Einfluß des dezidiert antirationalistischen und antimethodischen George-Kreises.

43 In meinen Überlegungen habe ich die entwicklungspsychologische Dimension ausgeblendet. Oft wird im Alltag der entwicklungspsychologische Ansatz unreflektiert angewendet und die Thematisierung von Metaebenen von vornherein allenfalls Oberstufenschülern zugebilligt. Wenn ein Lehrer die Komplexität, die im jeweiligen Alter verkraftet werden kann, berücksichtigt, dann ist – bei entsprechender Aufbereitung – auch die Thematisierung von Metaebenen bei einzelnen Gelegenheiten möglich. Vgl. dazu die Projekte „Philosophieren mit Kindern": E. Martens, Philosophieren mit Kindern, Stuttgart 1999.
Zum entwicklungspsychologischen Moment in der Geschichtsdidaktik unter Verwendung der Studien von Kohlberg, Erikson und Piaget siehe B. von Borries, „Reifung" oder „Sozialisation" des Geschichtsbewußtseins? Zur Rekonstruktion einer vorschnell verschütteten Kontroverse, in: Geschichtsdidaktik 12 (1987), S. 143-159, ders., Geschichtslernen und Geschichtsbewußtsein, Stuttgart 1988, S. 136-175, v.a. Tiefeninterviews mit Jugendlichen S. 154-169.

Geschichtsunterricht vermittelt aus dieser memoriologischen Perspektive fachspezifische Methodenkompetenz, Verstehen von Fremdem bzw. Andersartigem und politische Ethik – wobei die alte Unterscheidung Max Webers zwischen Sach- und Werturteil davor schützt, vorschnell auf andere Epochen die eigenen Normen zu projizieren.[44]

6.3. Konsequenz aus der Mythomotorik: Untersuchung der Leistungskraft von Mythen

Ein spannender Augenblick in der Motorik eines Mythos ist der Übergang vom kommunikativen in das kulturelle Gedächtnis – wie nunmehr die Erinnerung an NS und Holocaust. Es bietet sich an, diesen Übergangsmoment in einem Quellenverbund von Zeitzeugenaussagen, wissenschaftlich ermittelten überindividuellen Befunden zu der Zeit und jetziger, den Übergang begleitender politischer Publizistik ans Feuilletons u.ä. diesen Übergang zu thematisieren; dieses eignet sich evtl. überhaupt dazu, in eine konventionelle Unterrichtseinheit über den NS einzusteigen und an deren Ende den Erkenntnisgewinn zu bilanzieren. Ähnliches gilt für die Erinnerung an die frühen Jahre von BRD und DDR.

Die jüngsten Diskussionen um 1968, ausgelöst und instrumentalisiert anhand von Fotos aus der Straßenkämpfer-Jugend des Bundesaußenministers Fischer, bewegen sich noch innerhalb des kommunikativen Gedächtnisses. Sie eignen sich aber zum Ost-West-Vergleich über die Bedeutung eines Jahres[45] und zu einer eher ethisch geprägten Diskussion über den Umgang mit Biographien in beiden Teilen Deutschlands (Unterschied zwischen Opportunismus und legitimen biographischen Lernprozessen, legitimer und illegitimer ziviler Ungehorsam bzw. Widerstand, Vergleich mit Vergangenheitsbewältigung in anderen Transformationsländern oder mit Südafrikas Wahrheitskommissionen).

Der Rekurs auf einzelne Ereignisse fügt diese in der Regel in eine ausgesprochene oder unausgesprochene Großerzählung, ein sog. Mastertale, ein. Mit dieser kann das Individuum seine Identität innerhalb einer Bezugsgruppe schärfer bestimmen. Die Mythomotorik einer solchen Großerzählung kann, je nach Bedürfnislage, einen stärker formativen oder einen stärker normativen Text liefern; innerhalb eines solchen Textes können Teilgeschichten je nach Bedarf vom Charakter der Großerzählung abweichen. Schon die Unterscheidung zwischen formativ und normativ bzw. zwischen fundierend und inszendierend überhaupt wahrzunehmen, verlangt Schülern erhebliche Leistungen an bewußtem Lesen, an Beachtung

---

44 Vgl. M. Weber, Rationalisierung und entzauberte Welt. Schriften zu Geschichte und Soziologie, Leipzig 1989, S. 48-63, S. 152-173

45 W. Engler, Die Ostdeutschen (Anm. 35), S. 304-330.

bestimmter sprachlicher Signale und an Zuordnung zu bestimmten Erkenntnis- und Darstellungsinteressen ab. Wie bei den Überlegungen unter Punkt 6.2 gibt auch hier die Leitfrage: „Wem gefällt diese Großerzählung?" erste Hinweise auf eine didaktische Strukturierung. Insofern offizielle Großerzählungen sozial integrieren, kann eine mythomotorisch interessierte Didaktik danach fragen, mit welchen Mitteln solche Erzählungen diese Integrationsaufgabe erfüllen: Hierzu gehören a. die Integration durch Betonung von Gemeinsamkeiten, b. die innere Differenzierung durch Begründung bzw. Legitimierung von sozialen Unterschieden und ungleichmäßiger Machtverteilung und c. die Distinktion nach außen, also die Abgrenzung gegenüber größeren oder benachbarten Gruppen.

Je nach Altersgruppe muß der Lehrer die vorbereitenden, auch kleinschrittigen Frageketten sehr genau überlegen. Solche Großerzählungen eignen sich für zusammenfassende Rückblicke auf behandelte Epochen, da die Schüler sie dann zu bereits Bekanntem in Beziehung setzen und aufgrund kognitiver Dissonanzen selbst zu Fragen gelangen können. Grundsätzlich kann man sie auch als problemorientierten Überblickseinstieg verwenden, doch erhöht sich der Komplexitätsgrad für die Schüler erheblich; dies dürfte in der Regel wenig effizient sein. Insgesamt lernen die Schüler, wenn sie die Mechanismen zur Herstellung der Leistungskraft von Erzählungen erkennen, ein Handwerkszeug zu benutzen, über das sie später im Umgang mit anderen Erzählungen sicher zur eigenen Meinungsbildung verfügen können. Insofern erfüllt ein mythomotorisch interessierter Unterricht klassische aufklärerische Aufgaben.

6.4. Konsequenz aus dem deutschen Erinnerungsdilemma: Thematisierung des Traumas – ethische Argumentation gegen rechts

Das deutsche Erinnerungsdilemma war oben als traumatisch auch für die Nachkommen der Täter dargestellt worden. Jeder Mastertale, der nach dem chronologischen Prinzip Ereignisse und Epochen miteinander verkettet, stellt eine Kontinuität her, innerhalb derer Brüche vorkommen können, diese aber die sinnhafte, notfalls dialektische chronologische Verkettung nicht völlig durchbrechen. Auschwitz verbot jegliche naive Fortführung einer Kontinuitätserzählung – die mythomotorischen Folgen habe ich oben dargestellt.

Es sind solche Großerzählungen, die die Lehrpläne – ausgesprochen oder unausgesprochen – bestimmen. Die formallogische, fachmethodische, personenbezogene und pädagogische Sinnhaftigkeit einer solchen Großerzählung bestimmt Auswahl, Schwerpunktsetzung und jahrgangsstufenbezogene Zuordnung von Teilstoffen. Wird die Sinnhaftigkeit eines Mastertales traumatisch gebrochen, schlägt sich dies automatisch in den

Lehrplänen und der Unterrichtspraxis nieder. So kommt die Thematik NS und Holocaust ab Sekundarstufe I in verschiedenen Fächern immer wieder vor – meist mit dem Lernziel, die Schüler menschlich betroffen zu machen und so im Sinne eines „Nie wieder Faschismus!" gegen totalitäre und antisemitische Versuchungen zu immunisieren.

Diese vor allem seit den 1960er Jahren in der BRD gehäufte Thematisierung hat sicher bislang zu einer Zivilisierung weiterer Bevölkerungskreise und zur Festigung der westdeutschen Demokratie beigetragen. Doch beobachtet man bei Jugendlichen verstärkt Abwehrreaktionen gegen eine Art antifaschistischen Overkills mit einer Überhöhung normativer Selbstverständlichkeiten; mit dem Übergang dieser Epoche ins „kulturelle Gedächtnis" geht eine Vergleichgültigung[46] in den nachwachsenden Generationen einher. Ein Gedankenexperiment macht dies deutlich: Für einen Oberstufenschüler liegen NS und Zweiter Weltkrieg zeitlich ferner als für einen 50jährigen Lehrer der Erste Weltkrieg; doch ist der 50jährige keineswegs so intensiv und dauerhaft mit dem Ersten Weltkrieg konfrontiert worden. Die traumatische Natur der Zeit erschwert es der heute mittleren Generation der Lehrplanmacher und Geschichtsvermittler, einerseits die sachlich-historische Auseinandersetzung auf das der zeitlichen Ferne angemessene Maß zu reduzieren und andererseits die Beziehung zwischen normativen und formativen Komponenten eines Geschichtsbewußtseins allgemeiner und nicht faschismusabhängig zu reflektieren.

Der Übergang dieser Jahre ins kulturelle Gedächtnis stellt m.E. neue Aufgaben. Neben dem von den älteren und mittleren Generationen zunächst als defizitär empfundenen Vergehen des kommunikativen Gedächtnisses bietet die Situation auch geschichtspädagogische Chancen. Zum einen kann man versuchen, das deutsche Erinnerungstrauma im internationalen Vergleich zum Thema zu machen und die Schüler auf diese Metaebene zu begleiten. Die Schüler können damit die besondere Bedeutung der NS- und

46 Diese Vergleichgültigung hat nicht unmittelbar etwas mit der Ausbreitung rechtsextremer Denk- und Verhaltensmuster in Teilgruppen der Jugend, vor allem in bestimmten Milieus in Ostdeutschland, zu tun. Sie kann allerdings die Aufmerksamkeit gegenüber rechtsextremen, sich neonazistisch gerierenden Tendenzen in gefährlicher Weise absenken. Damit ist aber noch nicht gesagt, daß man diese Problematik primär geschichtspädagogisch angehen muß; im Gegenteil, Gewaltbereitschaft und Ausgrenzung sind zunächst ein zwischenmenschliches Problem aufgrund mangelnder Sozialkompetenz und somit von einem allgemeinpädagogischen Ansatz aus anzugehen. In diesem Ansatz spielt Geschichtspädagogik eine begrenzte, klar zu bestimmende Rolle. Daß Neonazis sich eines meist recht inkompetenten Rückgriffs auf Geschichte bedienen und bewußt nazistische Symbole verwenden, bedeutet noch nicht, daß wir mit einem hauptsächlich historischen Diskurs konfrontiert sind. Gegen das Neonazitum vorzugehen, indem man noch mehr historisch über ja längst Bekanntes aufklärt, geht an der psychologischen Situation der Neonazis vorbei und überfrachtet Geschichtspädagogik mit Erwartungen, die sie nicht erfüllen kann.

Holocaust-Thematik erfassen und mit entsprechender Perspektive den Sachgehalt der Thematik erarbeiten. Ihnen wird damit klar, warum in Deutschland eine Großerzählung der Kontinuität noch weniger möglich ist als z.B. in den Nachbarländern. Daß für einen solchen Zugriff die meisten Geschichtslehrpläne weniger deutschlandzentriert sein müssen als bisher, liegt auf der Hand. Trauma-Thematisierung ermöglicht – ähnlich wie die oben häufiger angeführte Analyse der Mythomotorik – reflektierteren Umgang mit historischem Wissen.

Zu diesem Umgang wird es auch gehören, daß man nicht ungebrochen aus einem Gebanntsein in historischer Betroffenheit formallogisch kurzschlüssige ethische Lehren für die Gegenwart ziehen muß. Geschichte im Rankeschen wie im memoriologischen Sinne kann sensibilisieren für menschliches Leid, Möglichkeiten zur Minderung von Leid und Hebung von Gerechtigkeit, für andere Mentalitäten, für die Denkbarkeit anderer Handlungsweisen, für bestimmte Prozesse und soziale Gesetzmäßigkeiten und – last, but not least – für die Gefahren bestimmter Handlungen und Haltungen. Damit kann sie – gerade durch die Bewahrung ihrer Methodengebundenheit – einen ethischen Beitrag leisten, meistens aber ex negativo. Hier liegt auch ihre letztliche Aufgabe im Schulunterricht, die sie von der Humboldtschen Zweckfreiheit im akademischen Betrieb unterscheidet. Die Disziplin, die sich scheinbar durch methodische Strenge und vermeintlichen Werterelativismus der Ethik entzieht, erweist sich so als eine sehr ethische.

Diese ethische Sensibilisierung gibt aber noch keine ethischen Verhaltensstandards vor. Dazu kann die Vergangenheit ggf. Impulse geben, wirft uns aber gleichzeitig auf unsere eigene, dem jeweiligen Mitmenschen zugewandte ethische Verantwortlichkeit zurück. Ich plädiere also dafür, den Übergang des NS und des Holocaust ins kulturelle Gedächtnis dafür zu nutzen, die Beziehung zwischen Geschichte und Ethik klar zu reflektieren und zum beiderseitigen Nutzen die Trennlinien klar zu ziehen. Eine über weltanschauliche und konfessionelle Grenzen hinausgehende politische Ethik würde ich – aus diskurstheoretischen wie aus pragmatischen Gründen – auf die Überlegungen des US-amerikanischen Philosophen Richard Rorty stützen. Als eine minimalistisch begründete, aber immer mehr Menschen einbeziehende Ethik der Solidarität scheint Rortys Ansatz in die meisten nicht-ethnozentrischen europäischen Weltanschauungen integrierbar oder zumindest kompatibel.[47]

---

47 Dies erforderte eigene Überlegungen, die den Rahmen dieser memoriologisch geprägten Skizze sprengen würden. Grundsätzlich scheint mir eine widerspruchsfreie Verbindung von Rortys Ethik und methodensauberer Geschichtsdidaktik möglich und damit eine Diskussionsbasis für eine reflektiertere Beziehung zwischen ethischen und fachlichen Interessen zu bieten. Vgl. R. Rorty, Solidarität oder Objektivität, dt. Stuttgart

In diesem Rahmen kann die Geschichtspädagogik ihre Fach- und Methodenkompetenz einbringen. Dort wo sich beispielsweise Rechtsradikale historischer Argumente und Symbole bedienen, kann und muß Geschichtspädagogik diese richtigstellen. Dies ist ihr bislang trotz des hohen Aufklärungsaufwandes nicht gelungen, wie Markus Tiedemann Mitte der 1990er Jahre feststellen mußte:

„Als im Jahre 1993 Asylbewerberheime brannten und Menschen in Deutschland ermordet wurden, nur weil sie aus anderen Ländern kamen und bei uns leben wollten, stellte ich mir vor, was ich eigentlich eines Tages auf die Frage antworten würde, was ich damals dagegen unternommen hätte. Ich wollte etwas tun.
Zunächst habe ich damit begonnen, zuerst in Mölln und dann in vielen Schulen und Jugendeinrichtungen Hamburgs und Schleswig-Holsteins, das Gespräch mit rechtsdenkenden Jugendlichen zu suchen.
Dieses Eintauchen in die Szene war sehr lehrreich. Schon bei den ersten Begegnungen machte ich folgende, mich nachhaltig beeindruckende Erfahrungen:
1. Die Unwissenheit der Jugendlichen über die Zeit des Nationalsozialismus war schlicht erschreckend. Insbesondere Jugendliche mittlerer und unterer Schulbildung besaßen mangels Kenntnissen keinerlei Immunität gegenüber revisionistischer Propaganda.
2. Mich überwältigte das Ausmaß und die Professionalität, mit der revisionistische Kreise auf Jugendliche einwirken."

Auf die folgende Erfahrung kommt es mir hier besonders an:

„3. Eine Erfahrung war besonders bitter: Es war meine eigene Unfähigkeit, auf revisionistische Schriften, die mir sehr schnell unterbreitet wurden, adäquat zu reagieren. Trotz Geschichtsstudium mit Schwerpunkt auf der Zeit des Nationalsozialismus war ich nicht in der Lage, die Pseudowissenschaftlichkeit eines Remer-Reports[48] ad hoc zu widerlegen. Ich beteuerte lediglich, daß es sich um Lügen handele, den Gegenbeweis mußte ich jedoch schuldig bleiben."

Tiedemann zog daraus die Konsequenz, mit seiner historischen Fachkompetenz Informationen so zu ordnen und zu präsentieren, daß die rechtsradikalen Lügen widerlegt werden können.[49] Hier werden die Möglichkeiten von historischer Fachkompetenz in einem pädagogischen Zusammenhang besonders deutlich.

1988, S. 11-38, bes. ab S. 26; ders., Kontingenz, Ironie und Solidarität, dt. Frankfurt/M. 51999, S. 21-123, S. 305-320. Vgl. die Überlegungen zu einer politischen Ethik des Anstands von Avishai Margalit, Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung, dt. Berlin ²1997.

48 Der Remer-Report ist die deutsche Variante des amerikanischen Leuchter-Reports, der mit nicht überprüften Scheinargumenten beweisen will, daß in Auschwitz keine Vergasungen von Juden stattgefunden haben (F.S.).

49 M. Tiedemann, „In Auschwitz wurde niemand vergast." 60 rechtsradikale Lügen und wie man sie widerlegt, Mülheim/Ruhr 1996, Zitat aus Vorwort S. 9, Beispiele zur Widerlegung des Remer-Reports siehe S. 133-144.

7. Zusammenfassung

Meine Überlegungen laufen auf eine Erweiterung des Arbeitsfeldes der Geschichtsdidaktik hinaus. Sie sind den Rahmenbedingungen von Geschichtsrezeption geschuldet – einer größeren Klarheit über die Abläufe von Erinnerung im neurophysiologischen wie im sozialen Bereich und damit einer Untersetzung des philosophisch schon länger andauernden Nagens an der klassischen Objektivitätsnorm. Dennoch hält die Historie aufgrund ihrer methodischen Eigengesetzlichkeiten die Gefahr eines absoluten Relativismus in Grenzen. Die memoriologischen Forschungen ermöglichen ihrerseits eine Kontrolle durch Selbstreflexion.

Die Memoriologie weitet zusätzlich den Horizont der Geschichtsdidaktik. Bislang hat die Geschichtsdidaktik etablierte Themen wie Politik- oder Sozialgeschichte und die Einbeziehung forschungsgeschichtlich neuer Stoffgebiete wie Alltags- und Mentalitätsgeschichte lernzielbezogen legitimiert sowie sachlich und unterrichtsmethodisch strukturiert. Sie erschließt nun auch die historischen wie heutigen Vorgänge im funktionalen Gedächtnis von Individuen und Gruppen. Sie wird damit bereichert durch eine weitere, die memoriologische Metaebene. Diese Erweiterung bedeutet Freiheit in der Auswahl und Strukturierung der Stoffe und in der bejahenden Annahme der Bedürfnisse nach Erinnerung. Sie räumt uns die Freiheit ein, Geschichtsbilder als ein Ergebnis des Aushandelns zwischen denen anzunehmen, die sich aufgrund von Zeitgenossenschaft und Betroffenheit, von Quellen- und Methodenkompetenz oder von humaner ethischer Verantwortlichkeit für kompetent halten.[50]

50 Zum Geschichtsbild als Ergebnis öffentlichen Aushandelns siehe A. und J. Assmann, Niemand lebt im Augenblick (Anm. 10), S. 43.