

Printquelle: **Erinnerungskulturen**, herausgegeben vom Forum Politische Bildung
Informationen zur Politischen Bildung Bd. 32, Innsbruck-Wien-Bozen 2010

Christoph Kühberger

Erinnerungskulturen als Teil des historisch-politischen Lernens

Aufgrund der breiten geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Diskussion der letzten zwei Jahrzehnte rückte auch die Geschichtskultur mit ihren unterschiedlichsten Ausprägungen in den Fokus des Geschichtsunterrichtes.¹ Nicht nur die Vergangenheit sollte kritisch gedacht werden (z.B. Quellenkritik), sondern auch der Umgang mit ihr in der Gegenwart in Form von historischen Erzählungen. Der Grund dafür liegt mitunter darin, dass man erkannte, dass Schüler und Schülerinnen in ihrer zukünftigen privaten und öffentlichen Begegnung mit Geschichte weit häufiger mit Erzählungen über die Vergangenheit (lies: Geschichte) konfrontiert werden als mit einer aus historischen Quellen zu rekonstruierenden Vergangenheit. Schüler und Schülerinnen benötigen daher jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es ihnen ermöglichen, unterschiedliche geschichtskulturelle Produkte (u.a. TV-Dokumentationen, Computerspiele, Living-History-Inszenierungen) auf ihre Intention, sachliche Richtigkeit, erzählerische Lenkung und Beeinflussung sowie ihre Bewertungen hin befragen zu können (De-Konstruktionskompetenz).²

Geschichtskultur im Fokus

De-Konstruktionskompetenz nötig

Erinnerungskulturen als Teil der Geschichtskultur

In Österreich werden Erinnerungskulturen oft nur auf die Bewältigung der nationalsozialistischen Herrschaft und des →Holocaust beschränkt. Der Begriff meint jedoch mehr. Er versucht all jene kulturellen Erinnerungsleistungen von unterschiedlichen Trägergruppen zu fassen, die in einer Gegenwart durch Bezüge auf die Vergangenheit Sinn bilden und damit Orientierung anbieten. Es handelt sich dabei vorrangig um kollektive Wahrnehmungen, also um eine gruppenförmige Auseinandersetzung mit der Vergangenheit, aber auch um subjektive Wahrnehmungen, die nicht primär wissenschaftsorientiert – im Sinn der Erarbeitung geschichtswissenschaftlicher Erkenntnis –, sondern stärker durch emotionale Akte und symbolische Praktiken geprägt sind, um Segmente der Vergangenheit im öffentlichen und privaten Bewusstsein zu halten.

Oft auf Holocaust beschränkt

Aus diesem Grund sollte man zwischen Angeboten unterscheiden, die von im Bezug zur Geschichtswissenschaft nichtprofessionellen Gruppen in die Gesellschaft eingebracht werden (z.B. religiösen Gemeinschaften, lokalen Vereinen, Parteien, Interessensgruppen), und jenen, welche die (historische) Wissenschaft bereitstellt. Letztere versteht sich oft als kritisches Korrektiv zur frei flutenden Erinnerungslandschaft eines Landes. Sie versucht, die Ergebnisse der Beschäftigung mit der Vergangenheit und ihre Schlüsse daraus nachvollziehbar nach Kriterien der Wissenschaftlichkeit darzulegen. Ähnlich wie offiziellen Vertretern und Vertreterinnen eines Landes fällt der Wissenschaft dabei eine besondere Verantwortung zu: „Für professionelle und öffentliche Subjekte der Erinnerung und Erinnerungsarbeit gelten strengere Verpflichtungen auf die Selbstreflexion und das Ideal einer systematischen und methodischen, an Wahrheit und Vollständigkeit orientierten Darstellung. Dabei soll aber nicht vergessen werden, dass im Sinn der Relevanz des ‚lokalen Wissens‘ auch Menschen, die nicht der Historikerzunft angehören, als Subjekte von Erinnerung gewürdigt werden müssen und dass die Erinnerungen derjenigen, die in der Öffentlichkeit keine Stimme haben, unter Umständen von besonderem ethischen Gewicht sein können, weil sich diese Erinnerungen von ‚mainstream memories‘ unterscheiden und

Wissenschaft als kritisches Korrektiv

Selbstreflexion

daher im Sinn eines Ideals von epistemischer [Anm. d. Red.: erkenntnistheoretischer] Vollständigkeit kritisch integriert werden müssen.¹³

AUSWAHL AN GESCHICHTSKULTURELLEN PRODUKTEN VON ERINNERUNGSKULTUREN

Erinnerungskulturen sind durch soziale Trägergruppen gekennzeichnet, die man anhand von sozialen Milieus, Generationen usw. definieren kann. Die Artikulation ihres Geschichtsbewusstseins im Zusammenhang mit einer Person oder einem spezifischen Moment bzw. Vorgang in der Vergangenheit zeigt sich hingegen in geschichtskulturellen Manifestationen, die als gegenwärtige narrativ-rhetorische, künstlerisch-ästhetische, textliche, mündliche, haptische, multimediale etc. Hervorbringungen in Erscheinung treten und als Interpretationen der Vergangenheit (lies: Geschichte) zu verstehen sind.¹ Da Erinnerungsarbeit in der Öffentlichkeit und im Rahmen von offiziellen, etwa staatlichen, Formen letztlich durch Machtstrukturen geprägt ist, kann man anhand von Manifestationen im öffentlichen Raum jene Gruppen identifizieren, die eine spezifische Perspektive auf die Vergangenheit durchsetz(t)en. Verändern sich derartige Machtstrukturen (z.B. durch Verschiebung von Mehrheiten oder durch neue Generationen im Aushandlungsprozess um die kulturelle Praxis der Erinnerung), kann es zu einer Neuorientierung, Zersplitterung, zu Konflikten etc. kommen.

1 Oswald, Vadim/Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Geschichtskultur. Die Anwesenheit von Vergangenheit in der Gegenwart*. Schwalbach/Ts. 2009, S. 8f

Christoph Kühberger

Vielfältige Bezugspunkte

Die Palette von Bezugspunkten in der Vergangenheit, die im Rahmen von Erinnerungskulturen auftauchen, ist dabei ebenso mannigfaltig (z.B. Volkshelden, Schlachten, Musikerinnen, unbewältigte emotionale Ereignisse, politische Kämpfe/Siege), wie es die geschichtskulturellen Produkte sind, mit denen an sie erinnert wird (vgl. Grafik oben).

Historisches und politisches Lernen

Setzt man im Unterricht bei Erinnerungskulturen im Heute an, kann es gelingen, das historische und das politische Lernen miteinander zu verknüpfen. Dies hängt damit zusammen, dass die Art der Erinnerung und der Umgang mit ihr nicht durch die historischen Quellen

FÜNF ASPEKTE EINER THEORIE DER ERINNERUNG (KÜHBERGER/SEDMAK 2005)	
Subjekte der Erinnerung	Als Subjekte der Erinnerung kommen Gemeinschaften und Individuen in Frage. Die Rollen, die sie im Rahmen der Erinnerungskultur einnehmen, können jedoch ganz unterschiedlich sein (u.a. Zeuge, Beteiligter, Forscherin, Zuschauerin, Unbeteiligter). Aus der jeweiligen Rolle ergibt sich eine bestimmte Interessens- und Standortgebundenheit. Aufgrund der Heterogenität, die in Demokratien bewusst gelebt wird, ergeben sich mehrdimensionale Subjektgruppen, die in der Regel unterschiedliche Zugänge zum gleichen Objekt der Erinnerung aufweisen.
Adressaten der Erinnerung	Die Adressaten der Erinnerung können mit den Subjekten identisch sein (z.B. Maturajubiläum). Es kommen jedoch auch kollektive Instanzen in Frage, etwa dann, wenn Regierungen einen staatlichen Feiertag für alle StaatsbürgerInnen stiften. Adressaten können aber auch außerhalb der eigenen Gemeinschaft liegen, wie dies im Rahmen der Universalisierung des →Holocaustgedenkens beobachtbar ist (z.B. moralische Ermahnung eines Staates an einen anderen, nicht den gleichen Fehler zu begehen).
Objekte der Erinnerung	Das Objekt der Erinnerung liegt in der Vergangenheit und ist nur über historische Quellen oder Akte der Erinnerung zugänglich. Aus diesem Grund verändert sich die Form des Objektes nicht. Was sich verändert, sind die Perspektiven, welche die Subjekte der Erinnerung gegenüber dem Objekt einnehmen. Es besteht daher ein einseitiger Dialog mit dem Objekt.
Repräsentationen der Erinnerung	Fragt man nach der Repräsentation der Erinnerung, wird primär nach dem Modus der Erinnerung gefragt. Wie eine Gesellschaft sich an etwas erinnert, hängt von kulturellen Traditionen und Innovationen ab. Es handelt sich jedoch letztlich immer um geschichtskulturelle Produkte (u.a. Straßennamen, Preise, Denkmäler, Veranstaltungen), die gesellschaftliche und politische Wertungen mitliefern. Schwierig wird dies für Gesellschaften dort, wo Teilkulturen an ein und demselben Ort aufeinanderprallen (z.B. am Wiener Heldenplatz zwischen dem Gedenken an die Opfer des Widerstandes gegen den Nationalsozialismus und an die gefallenen Soldaten des Zweiten Weltkrieges ¹). Zudem spielen die Form der Repräsentation sowie der Ort eine Rolle, da es dadurch zu einer Hierarchisierung der Repräsentationsformen kommt (z.B. Straßename vs. Platzbezeichnung; schlichtes Denkmal am Stadtrand vs. unübersehbares im Stadtzentrum)
Grund der Erinnerung	Erinnerungen stiften Identität und Gemeinschaft, weil sie in ein Bezugssystem zur eigenen Welt eingeordnet werden, anhand dessen sich Menschen in der Gegenwart und Zukunft orientieren. Damit wird die Handlungsfähigkeit in einer Gesellschaft erhalten, denn wenn man sich nicht „an vergangene Ereignisse erinnert, die das eigene Leben, das eigene Umfeld oder die eigene Gesellschaft direkt und teilweise sogar indirekt betreffen, bleibt man in ihr nicht handlungsfähig, teilweise nicht einmal urteilsfähig.“ ² Orientierung für das Heute und Morgen kann daher als Grund der Erinnerung ausgemacht werden.
<p>1 Vgl. Hanisch, Ernst: Wien: Heldenplatz, in: Transit. Europäische Revue, Heft 15/1998, S. 122–140</p> <p>2 Kühberger, Christoph/Sedmak, Clemens: Bausteine einer Ethik der Erinnerung, in: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 11/2005, S. 981–999, hier S. 996</p>	

und die in der Vergangenheit durchlebten Situationen determiniert sind. Vielmehr kann nach einer quellenkritischen Klärung dessen, woran erinnert wird (Grund der Erinnerung), jene Diskussion ansetzen, die zur differenzierten Urteilsbildung darüber anregt, wie unsere Gesellschaft oder einfach nur die junge Generation heute damit umgehen will bzw. sollte. Wenn es stimmt, dass jede Generation das Recht hat, sich jeweils in ein spezifisches Verhältnis zur Vergangenheit zu setzen, wie dies Reinhard Kramer ausmacht, „müssen die dafür notwendigen Freiräume geschaffen werden. Eine von der älteren

Verknüpfung von historischem und politischem Lernen

Ziel pluralistische Sinnfindung	<p>Generation ‚geliehene Erinnerung‘ ist dafür unbrauchbar.“⁴ Daher wird in der konkreten Unterrichtsarbeit eine pluralistische Sinnfindung das Ziel sein müssen, da aus der Vergangenheit nicht zwingend dieselben Orientierungen etwa für unterschiedliche Generationen ableitbar sind. „Pluralismus kommt nicht aus ohne Kritik und Gegenkritik, ohne Auseinandersetzung und Meinungswettstreit.“⁵ Dies kann man an den unterschiedlichen Fällen, die in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert werden, nachvollziehen. Unterschiedliche Gruppen fordern im Zusammenhang mit der Vergangenheit oft unterschiedlichste Vorgangsweisen ein (u.a. Trauern, Wachhalten, Verschweigen, Externalisieren etc.).⁶ Es ist daher für das historisch-politische Lernen bei der Beschäftigung mit Erinnerungskulturen sicherlich zentral, neben dem Bezug zur Vergangenheit und den dort auffindbaren Zusammenhängen, auch die gegenwärtigen Strukturen der Erinnerungskultur zu analysieren (vgl. Kasten „Fünf Aspekte einer Theorie der Erinnerung“). Auf diese Weise können verschiedene Positionen im Umgang mit Vergangenheit bzw. mit Geschichte dargelegt werden und nach den ihnen innewohnenden Bewertungen und Normbezügen (normative Triftigkeit), den erzähltechnischen Inszenierungen (narrative Triftigkeit) sowie der fachlichen Angemessenheit (sachliche Triftigkeit) befragt werden.⁷</p>
Gegenwärtige Strukturen der Erinnerungskultur	
Selbstständiges und begründetes Urteil	<p>Um aber nicht nur in der analytischen Betrachtung steckenzubleiben, sollten die SchülerInnen die Gelegenheit erhalten, auch ein selbstständiges und begründetes Urteil über den besprochenen und analysierten Fall abzugeben. Dabei wird es lehrerseitig darauf ankommen, (letztlich politische) Urteile nicht als richtig oder falsch zu klassifizieren, sondern dass die Urteile mit den Schülern und Schülerinnen hinsichtlich jener Aspekte befragt werden, die in der Urteilsbegründung offenzulegen sind. Es handelt sich dabei um Momente wie das Reflektieren der qualitativen und quantitativen Informationsgrundlage des Urteils, das Wahrnehmen der Beschränktheit und Standortgebundenheit eines Urteils, das kritische Einbringen persönlicher Perspektiven oder beeinflussender Vorerfahrungen in das Urteil etc. Es sind daher jene Gradmesser anzuwenden, welche die politische Urteilskompetenz konstituieren,⁸ wodurch sichtbar wird, dass jene Aspekte der historischen Orientierung, welche die Gegenwart und Zukunft betreffen, einen Überschneidungsbereich zwischen dem historischen und politischen Lernen aufweisen.⁹</p>

- 1 Vgl. u.a. Schönemann, Bernd: Geschichtskultur als Forschungskonzept der Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. 1, 2002, S. 78–86; Hasberg, Wolfgang: Erinnerungskultur – Geschichtskultur, Kulturelles Gedächtnis – Geschichtsbewusstsein. Zehn Aphorismen, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. 3, 2004, S. 198–207; Landkammer, Joachim/Noetzel, Thomas/Zimmerli, Walther Ch. (Hrsg.): Erinnerungsmanagement. Systemtransformation und Vergangenheitspolitik im internationalen Vergleich. München 2006
- 2 De-Konstruktionskompetenz vgl. Schreiber, Waltraud: Leitfaden und Bausteine zur De-Konstruktion „fertiger Geschichten“ im Geschichtsunterricht, in: Geschichte denken statt pauken, hrsg. v. d. Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung Meißen. Meißen 2005, S. 217–225; Schreiber, Waltraud: Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz, in: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, hrsg. v. Körber, A. et al. Neuried 2007, S. 194–235; vgl. auch Hans-Jürgen Pandels Konzeption zur „geschichtskulturellen Kompetenz“: Pandel, Hans-Jürgen: Geschichtsunterricht nach PISA. Schwalbach/ Ts. 2005, S. 40ff.
- 3 Kühberger, Christoph/Sedmak, Clemens: Bausteine einer Ethik der Erinnerung, in: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 11/2005, S. 981–999, hier S. 990f.
- 4 Krammer, Reinhard: Geschichtsunterricht/Gedenkstätten; (unter: <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/550905.PPT>) (21.12.2009)
- 5 Krammer, Reinhard: Zeitgeschichte in der Schule – ein didaktischer Problemaufriss, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Gedächtnis und Gegenwart (= Informationen zur Politischen Bildung 20) Innsbruck–Wien–Bozen 2003, S. 105–113, hier S. 112.
- 6 Assmann, Aleida: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München 2006, S. 169ff.
- 7 Vgl. zu den Triftigkeiten: Rösen, Jörn: Geschichte als Wissenschaft, in: Handbuch für Geschichtsdidaktik, hrsg. v. K. Bergmann et al. Seelze-Velber 1997, S. 99–110; Kühberger, Christoph: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Innsbruck–Wien 2009, S. 66ff.
- 8 Vgl. Krammer, Reinhard/Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede et al.: Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenzstrukturmodell. Wien 2008; Krammer, Zeitgeschichte, S. 112
- 9 Kühberger, historisches und politisches Lernen, S. 113