



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Der erziehungswissenschaftliche Diskurs zu
Erinnerung, Tradierung und (kollektivem) Gedächtnis -
eine Diskursanalyse“

Verfasserin

Anita Starke

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

DANKSAGUNG

Bei der Fertigstellung dieser Arbeit haben mich viele Menschen aus Freundes- und Familienkreis tatkräftig unterstützt. Bei allen möchte ich mich an dieser Stelle nochmals herzlich bedanken!

Bei einigen wenigen jedoch besonders:

Danke an Sonja, für deine Korrekturvorschläge, deine Anregungen, danke besonders für deine Geduld und dein enormes Vertrauen in mich und meine Arbeit! Danke für die unzähligen Kaffees und Gespräche!

Danke an meine Schwester, für harte Kritik, für Lob, für Erfahrungsberichte sowie für die hohe Zeitinvestition bei Korrekturen und Telefonaten!

Danke an meine Mutti, für ein immer offenes Ohr und den Humor sowie für die emotionale Unterstützung und besonders dafür, dass du auf stetes Nachfragen zum Stand meiner Arbeit verzichtet hast!

Danke besonders auch an Frau Dr. Elisabeth Sattler, für die schnelle, hilfreiche und aussagekräftige Kritik und die Co-Betreuung meiner Arbeit!

Danke an Herr Dr. Henning Schluß, der mir durch die Betreuung dieser Arbeit die Möglichkeit gab, mein Wunschthema zu realisieren.

Last (but definitely least) für die notwendige Zerstreuung, danke an Blizz.

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG	5
1.1 Vorgehensweise und Forschungsfragen	7
1.2 Methode(n).....	8
1.2.1 Der Diskursbegriff.....	9
1.2.2 Die Diskursanalyse.....	10
1.2.3 Die komparative Analyse	11
1.3 Das Kollektivgedächtnis in der Erziehungswissenschaft – Erste Annäherung.....	13
1.3.1 Eine Verbindung zwischen Kulturwissenschaften und Pädagogik	14
1.3.2 Die Pädagogik als Kulturwissenschaft.....	16
1.4 Mein Arbeitsvorhaben im Überblick.....	20
2 JAN ASSMANN'S GEDÄCHTNISFORMATION.....	21
2.1 Allgemeines zum Assmann'schen Werk	21
2.2 Das kommunikative Gedächtnis - eine kollektive Form	21
2.3 Das kulturelle Gedächtnis - eine kollektive Form	22
2.4 Sinnhaftigkeit der zwei "Gedächtnis-Rahmen"	23
2.5 <i>Exkurs zur Identität</i>	24
2.5.1 „Kollektive oder Wir-Identität“	27
3 D. BENNER - DISKURSANALYSE SEINES AUFSATZES VON 1996	31
3.1 Die drei Tradierungsformen im Überblick	32
3.1.1 Künstlichkeit bei Assmann und Benner	33
3.1.2 Traditionale Tradierung und kommunikatives Gedächtnis.....	35
3.2 Gesellschaftsform I – Die traditionale/bewahrende Gesellschaft.....	37
3.2.1 "Gemeinsames Symbolsystem" - die Sprache.....	38
3.2.2 "Besondere Mündigkeitsformen"	40
3.3 Gesellschaftsform II – Die bewahrende und verändernde Gesellschaft....	42
3.4 Gesellschaftsform III – Die innovatorische Gesellschaft.....	43
3.5 Bellmann's Replik.....	45

4 M. BRUMLIK - DISKURSANALYSE SEINES AUFSATZES VON 1996.....	49
4.1 Sechs Charakteristika des menschlichen Gedächtnisses	52
4.2 Differenz bei Brumlik und Benner	53
5 M. PARMENTIER – DISKURSANALYSE SEINES AUFSATZES VON 2010	55
5.1 Heiße und kalte Gesellschaften.....	56
5.2 "Verfallsformen des Geschichtsbewusstseins"	57
5.3 Erinnerung als Dekonstruktion	58
5.4 Erinnerung als Abbild der Realität	59
6 T. SCHULZE - DISKURSANALYSE SEINES AUFSATZES VON 2010	61
6.1 Die "pädagogische Aporie" Mollenhauers	62
6.2 Partizipation am Tradierungsprozess.....	64
6.3 Brumliks Wille zur Wahrhaftigkeit - Schulzes Wille zum Lernen	66
6.4 Lernen und Tradierung bei Schulze und Benner	68
6.5 Synonymisierung von Tradierungs- und Lernbegriff?	69
6.6 Längerfristiges Lernen und Identitätsbildung.....	70
7 ERGEBNISSE	76
7.1 Rückblick und Zusammenfassung	76
7.2 Rückblick auf Benner	80
7.3 Rückblick auf Brumlik.....	84
7.4 Rückblick auf Parmentier	88
7.5 Rückblick auf Schulze	91
7.6 Abschluss und Ausblick.....	94
8 LITERATUR.....	96
8.1 Online-Quellen.....	100
9 ANHANG	102
9.1 Zusammenfassung - Deutsch	102
9.2 Abstract - English	103
9.3 Lebenslauf.....	104

"Sofern wir mit Kindern leben, müssen wir - es geht gar nicht anders - mit ihnen *unser* Leben führen; wir können uns als gesellschaftliche Existenzen nicht auslöschen, können uns nicht tot oder neutral stellen. (...) Erziehung ist deshalb zuallererst Überlieferung, Mitteilung dessen, was uns wichtig ist. Kein pädagogischer Akt ist denkbar, in dem der Erwachsene nicht etwas über sich und seine Lebensform mitteilt, willentlich oder unwillkürlich." (Mollenhauer 1983, 20)

1 Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit den Themen *Kollektivgedächtnis*, *Erinnerung* und *Tradierung* aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Sie versteht sich als Zusammenführung und Auseinandersetzung von und mit Texten erziehungswissenschaftlicher AutorInnen¹, die sich mit der Tradierung sowie mit kollektiven Erinnerungen befassen. Sie rückt außerdem ein Werk in den Fokus, das die Gedächtnisse von Kulturen und Gruppen, aber auch Individuen detailliert aufschlüsselt und aus der kulturwissenschaftlichen Disziplin stammt. Jenes soll deshalb im Speziellen fokussiert werden, da diese Monographie ein Basalwerk für das Gedächtnisthema darstellt und aufgrund dessen disziplinübergreifend² für die Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand herangezogen wird. Welcher Vorgehensweise sich meine Diplomarbeit bedient, auf welche Forschungsfragen sie antworten möchte und welche Themen sie im Detail aufgreift, wird im Folgenden erläutert. Dazu gebe ich eine allgemeine Hinleitung zum Thema, stelle Autoren und Werke vor und begründe, warum ich in der vorliegenden Diplomarbeit die kulturwissenschaftlichen Bezüge für sinnvoll erachte.

Jan Assmann³ publizierte 1992 seine Monographie "Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen". In diesem Werk legt er eine Theorie dar, innerhalb derer er nicht nur von einem Kollektivgedächtnis einer Gesellschaft ausgeht, sondern innerhalb derer dieses Gedächtnis auch zwei Unterformen bzw. Modi besitzt (vgl. Assmann 2007, 51ff). Er prägte den Terminus des *kulturellen Gedächtnisses*, welcher von ihm als eine außeralltägliche Erinnerungsform beschrieben wird, in der alte Rituale, Traditionen, Feste oder Bräuche zelebriert werden. Assmann definiert den Terminus folgendermaßen: "Unter dem Begriff kulturelles Gedächtnis fassen wir den jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümlichen Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, -Bildern und -Riten

¹ Z.B. Benner, Brumlik, Parmentier, Schulze, dazu später in dieser Einleitung mehr.

² Zu einzelnen Disziplinen, Autoren und Werken, die sich mit dem Thema befassen, möchte ich später in meiner Einleitung genauer Auskunft geben.

³ Jan Assmann ist deutscher Kulturwissenschaftler und Ägyptologe am Zentrum für Altertumswissenschaften an der Universität Heidelberg (vgl. online Universität Heidelberg, 2012).

zusammen, in deren 'Pflege' sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt, ein kollektiv geteiltes Wissen vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) über die Vergangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewußtsein von Einheit und Eigenart stützt."⁴ (Assmann 1988, 15) Dieses kulturelle Gedächtnis ist jeweils von Kultur zu Kultur divers und daher gesellschaftsspezifisch. Assmann weist darauf hin, dass das außeralltägliche Gedächtnis nicht an seine Träger gebunden ist und meint damit, dass es über die Generationen hinweg, auch über Jahrhunderte, beständig bleibt. Weiterhin bleibt es durch den Alltag der jeweiligen Gesellschaft im Grundgerüst unbeeinflusst. Das kulturelle Gedächtnis bezieht sich auf die "Ursprünge" (Assmann 2007, 52) der jeweiligen Rituale, Bräuche etc.

Zusätzlich formuliert er eine zweite Erinnerungsform, nämlich die des kommunikativen Gedächtnisses: jenes "(...) umfaßt Erinnerungen, die sich auf die rezente Vergangenheit beziehen. Es sind dies Erinnerungen, die der Mensch mit seinen Zeitgenossen teilt. (...) Dieses Gedächtnis wächst der Gruppe historisch zu; es entsteht in der Zeit und vergeht mit ihr, genauer: mit seinen Trägern." (ebd., 50) Hier beschreibt er eine Art Alltagsgedächtnis, in dem die Erinnerungsfragmente täglich vermittelt und in kurzen Abständen durch seine Träger verändert werden. Im Zentrum dieses Modus steht die soziale Wechselbeziehung und Kommunikation der Individuen. Das kommunikative Gedächtnis ist träger-"unspezifisch" (ebd., 56, Tabelle) und besitzt keine speziellen Überbringer, um es zu transportieren und zu deuten, wie es dergestalt beim kulturellen Gedächtnis der Fall ist (vgl. ebd., 54). Zu den "speziellen Träger(n)" (ebd.) des kulturellen Gedächtnisses zählt Assmann die "Wissensbevollmächtigten" (ebd.) der jeweiligen Kulturen wie z.B. Priester, Barden, Künstler oder Schamanen (vgl. ebd.).

Die Auseinandersetzung mit einer kultur- oder gesellschaftsbezogenen Erinnerung ist freilich auch in anderen wissenschaftlichen Disziplinen thematisiert worden: tatsächlich existiert ein reger Diskurs in der Germanistik, der Psychologie, der Soziologie, der Philosophie oder in den Geschichtswissenschaften⁵. Seit den 80er/90er Jahren nimmt die Zahl der Publikationen rund um ein Kollektivgedächtnis stetig zu und gewinnt bis dato im deutschsprachigen Raum an Bedeutung (vgl. hierzu Erll⁶ 2005, 27f). Es wurde von Maurice Halbwachs mit seinem

⁴ Die Definition wird auch von Astrid Erll in ihrem Werk "Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen" von 2005 (S. 28) verwendet. Erll ist Professorin der Anglistik mit literatur- und kulturwissenschaftlichem Schwerpunkt an der Goethe-Universität in Frankfurt a. M. (vgl. online Goethe-Universität). Mit dem Werk stellt sie ein interdisziplinäres "Handbuch" (Erll 2005, V) zum Gedächtnisthema vor.

⁵ Beispielhaft dazu einige Autoren: aus der Sozialpsychologie Harald Welzer und Kristin Platt, die Soziologinnen Elena Esposito und Angela Keppler, der Geschichtswissenschaftler Lutz Niethammer, der Philosoph Avishai Margalit, die Literaturwissenschaftlerin Renate Lachmann u.v.m.

⁶ Zu Astrid Erll siehe bitte Fußnote 4.

Begriff des *mémoire collective* begründet (vgl. ebd., 14). Der französische Soziologe erstellte mit seinen Werken "Das kollektive Gedächtnis" von 1950 und "Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen" von 1925 zentrale Arbeiten für das Gedächtnisthema (vgl. ebd.). Besonders Jan und Aleida Assmann jedoch konnten sich mit diversen Publikationen zu kollektiven Erinnerungsformen verdient machen. Aleida Assmann ist Professorin für Anglistische Literaturwissenschaft an der Universität Konstanz (vgl. hierzu online Universität Konstanz) und beschäftigt sich ebenso mit dem Kollektivgedächtnis. Sie gewichtet ihre Arbeit jedoch anders als ihr Ehemann, welcher dazu in seiner Monographie⁷ schreibt: "Aleida Assmann wird ihre Untersuchungen unter dem Titel *Erinnerungsräume. Zur Konstruktion kultureller Zeit* vorlegen. Sie beziehen sich auf Formen und Funktionen des kulturellen Gedächtnisses von der Antike bis in die (Post-)Moderne und stellen (...) die Fortsetzung des hier vorgelegten Buches dar (...)." (Jan Assmann 2007, 12) Ihr Werk unter dem Titel "Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses." erschien dann 1999, woraufhin viele andere Publikationen⁸ folgten. Das umfangreiche Basiswerk Jan Assmanns "Das kulturelle Gedächtnis" habe ich oben bereits kurz thematisiert. Da ich mich mit dem ersten Part dieses Werkes im Hauptteil meiner Arbeit detaillierter auseinandersetze, möchte ich darauf an dieser Stelle nicht näher eingehen, sondern auf die Punkte 2. bis 2.5.1 verweisen. Was im Hauptteil der hier vorgelegten Diplomarbeit außerdem thematisiert und wie dabei vorgegangen werden soll, möchte ich im Folgenden näher erläutern.

1.1 Vorgehensweise und Forschungsfragen

Leitende Forschungsfragen für meine Arbeit lauten wie folgt:

Hauptfragen: Welcher erziehungswissenschaftliche Diskurs existiert derzeit über das Erinnerungs- und Tradierungsthema? Welche Bedeutung wird außerdem einem kollektiven Gedächtnis beigemessen bzw. wie wird dieses in der Erziehungswissenschaft rezipiert?

Nebenfragen: Welche Argumente erziehungswissenschaftlicher Autoren lassen sich aufzeigen? Welche Relevanz ergibt sich aus den vorgelegten Texten zum Gedächtnisthema für die Erziehungswissenschaft? Ist außerdem eine Konzeption der Begriffe *kollektives Gedächtnis*, *Erinnerung* und/oder *Tradierung* bzw. vielmehr ihrer Bedeutungen innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses erkennbar?

⁷ Damit ist innerhalb meiner Diplomarbeit stets das Werk gemeint, welches ich hier gesondert betrachte: „Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen“ von Jan Assmann. In der Einleitung gibt er außerdem Informationen zum wissenschaftlichen Werk Aleida Assmanns, seiner Frau.

⁸ "Zeit und Tradition. Kulturelle Strategien der Dauer. Beiträge zur Geschichtskultur." 1999, "Das kulturelle Gedächtnis an der Millenniumsschwelle. Krise und Zukunft der Bildung." 2004, "Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik." 2006 u.v.m (vgl. online Universität Konstanz)

Das erste Hauptkapitel soll sich mit Assmanns⁹ Konzept befassen, um eine Einführung in das Thema zu gewährleisten. Ich möchte die zwei Erinnerungsmodi *kulturelles* sowie *kommunikatives Gedächtnis* herausarbeiten und ihre Unterschiede darlegen. Dabei soll deutlich werden, dass Assmanns Werk den "Zusammenhang von Kultur und Gedächtnis" (Assmann 2007, 8) darlegt und sich der differenzierten Betrachtung von Erinnerungsräumen in Gesellschaften widmet. Jan Assmann ziehe ich deshalb für meine Arbeit heran, da er in besonderer Weise das Kollektivgedächtnis aufgreift.

Im zweiten Hauptkapitel meiner Arbeit sollen erziehungswissenschaftliche Texte¹⁰ im Vordergrund stehen, die sich Tradierungskonzepten oder auch dem Thema Gruppengedächtnis allgemein widmen und damit eine Säule für meine Argumentation bilden. Dabei soll erarbeitet werden, welchen Blick diese Autoren auf ein kollektives Gedächtnis und auf Tradierungen werfen sowie welchen Schluss sie für die Bildungswissenschaft ziehen. Meine Arbeit untersucht, wie sich die betrachteten Autoren mit der Überlieferung von Erinnerungen auseinandersetzen und diskutiert, inwiefern sich dazu eine Tendenz erkennen lässt. Anders formuliert möchte sie die vorgelegten erziehungswissenschaftlichen Argumente auch daraufhin analysieren, welche gemeinsamen oder differenzierten Strukturen sich hinsichtlich ihrer Einschätzung eines Kollektivgedächtnisses aufzeigen lassen.

1.2 Methode(n)

Methodisch ist meine Arbeit als **Diskursanalyse**¹¹ aufgebaut. Sie untersucht, wie das Thema *Kollektivgedächtnis, Erinnerung und Tradierung* in der Erziehungswissenschaft bisher rezipiert - verstehend aufgenommen - wurde und welche wissenschaftliche Auseinandersetzung dazu stattfindet. Dafür werde ich die Argumentationen der selektierten Autoren¹² deskriptiv darlegen sowie eine Interpretation und Gegenüberstellung der herausgearbeiteten Argumente involvieren. So kann untersucht werden, welchen Beitrag die ausgewählten Autoren für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs leisten, wie sie dieses Thema bearbeiten und aufnehmen und welche Bedeutung sie ihm beimessen. Eine Selektion der Texte fand aufgrund ihrer thematischen Schwerpunktsetzung statt. Die jeweiligen Autoren

⁹ Wenn im Folgenden von Assmann die Rede ist, meine ich stets Jan Assmann. Insofern seine Frau Aleida gemeint ist, stelle ich ein „A.“ vor den Nachnamen.

¹⁰ Zu den Texten gehören: D. Benner „Erziehung und Tradierung“ 2004, M. Brumlik „Individuelle Erinnerung – kollektive Erinnerung“ 1996, M. Parmentier "Der Bildungssinn der Erinnerung" 2010, T. Schulze "Vergessene Zusammenhänge erinnern" 2010

¹¹ Die Diskursanalyse führe ich unten genauer aus.

¹² Dietrich Benner, Micha Brumlik, Michael Parmentier, Theodor Schulze

befassen sich hauptthematisch mit der Tradierung von Erinnerungen, mit dem individuellen sowie kollektiven Gedächtnis und sind demnach am ehesten relevant für meine Diplomarbeit.

1.2.1 Der Diskursbegriff

Der Diskursbegriff wird bei unterschiedlichen Autoren in je eigener Weise aufgefasst¹³. Keller beispielsweise gibt dazu folgende Definition: „Als *Diskurs* bezeichne ich einen Komplex von Aussageereignissen und darin eingelassenen Praktiken, die über einen rekonstruierbaren Strukturzusammenhang miteinander verbunden sind und spezifische Wissensordnungen der Realität prozessieren. Dieser Strukturzusammenhang umfasst die den Ereignissen gemeinsamen Regeln und Ressourcen der Diskursformation.“ (Keller 2011, 235) Und weiter: „Mit dieser Definition werden Diskurse als tatsächliche, manifeste, beobachtbare und beschreibbare soziale Praxis bestimmt, die ihren Niederschlag in unterschiedlichsten natürlichen Dokumenten, im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch findet.“ (ebd., 236) Keller weist damit vor allem auch auf den strukturellen Zusammenhang der Beiträge hin, die einen Diskurs letztlich bilden. Das bedeutet, dass jene Äußerungen inhaltlich bzw. thematisch miteinander verbunden und „mit mehr oder weniger starken Geltungsansprüchen versehen sind“ (ebd., 236). Seine Ausführungen betonen den gezielt gesetzten Zusammenhalt der Argumente und Beiträge, die einen Diskurs ausmachen. Daniel Wrana¹⁴ hingegen weist deutlich auf die „Analyseebenen“¹⁵ (Wrana 2006, 121) des Diskursbegriffes hin und postuliert, dass es für den/die Forschende/n vonnöten sei, sich untersuchungsabhängig intensiver auf bestimmte Ebenen einzulassen (vgl. ebd., 122). Dabei sei jedoch zu bedenken, dass ein Diskurs nicht aus seinen Analyseebenen herauslösbar sei und es keine bestimmten „Determinationsbeziehungen“ (ebd., 122) gebe, nach denen einzelne Ebenen eine größere Rolle spielen würden als andere (vgl. ebd.). „Der Diskurs ist vielmehr das Netz an Beziehungen, das sich auf diesen Ebenen entfaltet“ (ebd., 122), konstatiert Wrana und belegt mit seinen Ausführungen ebenso, wie schwierig eine Definition des Diskursbegriffes angesichts unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen bleiben wird.

¹³ Zusätzlich zu den Ausführungen von Keller und Wrana haben vor allem auch Norman Fairclough (1995), Johannes Angermüller (2001) und Siegfried Jäger (1999) theoretische Fundierungen des Diskursbegriffes geleistet (vgl. hierzu auch Wrana 2006, 107ff).

¹⁴ Daniel Wrana ist Professor für Selbstgesteuertes Lernen und Lernforschung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (vgl. online mit der PH FHNW). Er befasst sich unter anderem in Vorträgen und diversen Publikationen mit der theoretischen Fundierung der Diskursanalyse.

¹⁵ Die sechs Analyseebenen nach Wrana lauten: 1. „die *Menge der Texte*, die zum untersuchten Bereich gehören“ (Wrana 2006, 121), 2. die Äußerungsakte, 3. die diskursiven Schemata, Figuren und Strategien, 4. der diskursive Raum, 5. die diskursiven Akteure und 6. die diskursive Arena (vgl. ebd., 121f).

Die dargelegten definatorischen Ausführungen zum Diskursbegriff möchte ich für die von mir präferierte Begriffserläuterung anwenden, um sie für die vorliegende Arbeit nutzbar machen zu können: unter einem **Diskurs** verstehe ich im Folgendem die wissenschaftliche, thematisch gezielt verknüpfte Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema. Dieses wird innerhalb der scientific community mittels wissenschaftlicher Aufsätze in Fachzeitschriften, Sammelbänden oder Internetauftritten, mittels Vorträgen oder Monographien, mittels anderer schriftlicher oder mündlicher Äußerungen diskutiert, die im universitär-wissenschaftlichen Umfeld getroffen werden und zur Fortführung der Diskussion beitragen können. Wrana weist darauf hin, dass "öffentliche Diskurse (...) in ein Netz von institutionellen Regeln und Kontrollen eingebunden (sind), sie werden geschrieben, um von einem Publikum gelesen zu werden" (Wrana 2012, 2). Diese Eingebundenheit in einen institutionellen Wissenschaftskontext möchte ich bei der Definition des Diskursbegriffes nicht außer Acht lassen, muss sie doch bei der Diskursanalyse von dem/der WissenschaftlerIn auch im Sinne eines reflexiven Umgangs Beachtung finden.

1.2.2 Die Diskursanalyse

Die **Diskursanalyse** wird bei Daniel Wrana speziell für die Erziehungswissenschaft als mögliche methodische Herangehensweise betrachtet. Daraus kann man entnehmen, dass der „Gegenstand dieser Analysen (...) einerseits das Sprechen über Erziehung und Bildung (...) und (...) das Sprechen über Lern- und Bildungsprozesse, über das eigene Ich oder das der anderen und dessen Entwicklung“ (Wrana 2012, 2) ist. Insofern stehen der Diskursanalyse¹⁶ nach Wranas Auffassung keine erziehungswissenschaftlich-thematischen Einschränkungen im Wege, wenn doch Erziehungs- und Bildungsprozesse sowie Identitätsfragen als Gegenstand der Methode aufgeführt werden.

Wrana stellt außerdem heraus, dass im Mittelpunkt der Diskursanalyse die „diskursive Praxis“ (Wrana 2012, 2) des Untersuchungsgegenstandes oder in dieser Hinsicht der sich äußernden Subjekte steht. Jene Praxis bezeichnet Wrana als „gesellschaftliche Praxis, die untrennbar in Machtverhältnisse eingelassen ist“ (ebd.). Hierbei sind Einflussnahme, Suggestion, Rollenverständnisse oder ein bestimmter Wissensvorsprung gegenüber Heranwachsenden oder anderen Personen gemeint (vgl. ebd.). Wenn ein Kind mit einem starken Wissens- und Erfahrungsgefälle gegenüber Erwachsenen konfrontiert wird, sieht es sich immer bestimmten

¹⁶ Zudem hat Norman Fairclough die textorientierte Diskursanalyse - die TODA - fundiert, welche auf sprachliche Phänomene, grammatikalische und rhetorische Besonderheiten eingeht (vgl. Fairclough 1992, 37f), weswegen ich sie für meine Arbeit nicht heranziehen möchte. Außerdem haben Reiner Keller u.a. mit ihrem Herausgeberwerk diverse diskursanalytische Methoden vorgestellt (siehe dazu Keller, Hirsland u.a. 2001).

Machtverhältnissen gegenüber, da es von diesem Wissen schlicht abhängig ist. Wrana formuliert dazu, dass „pädagogisch-didaktisches Handeln als machtförmige Praxis (gilt), die auf Führung und Selbstführung der Subjekte zielt und als solche im Kontext gesellschaftlicher Felder (...) steht“ (ebd.). Auch dem Gedächtnisthema wohnt ein deutlicher Machtaspekt inne. In der Diskursanalyse stellt dies einen Teil des methodischen Gegenstandes dar, während es sich beim Gedächtnisaspekt um inhärente Inhalte handelt, die zwangsläufig in den thematischen Rahmen eingebettet sind. Genauer gesagt wird ebenso bei der Analyse kollektiver sowie individueller Gedächtnisse die Ausübung von Macht intendiert: und zwar in Form von Beeinflussung und Belehrung. In Erziehungs- und Bildungsprozessen schwingt der Machtaspekt angesichts der Tatsache mit, dass der Erwachsene den Heranwachsenden zu einem autonomen Leben *anleiten* muss. Bei der Betrachtung von tradierten Erinnerungen, die ebenso Normen enthalten und letztlich nur durch das Lernen Aufnahme im Subjekt finden können, soll demnach auch ein Machtaspekt angeführt werden.¹⁷ Mir erscheint die Anwendung der Diskursanalyse angesichts ihrer Anforderungen an den Gegenstand und ihres Hintergrundes deswegen passend.

1.2.3 Die komparative Analyse

Im Zuge dieser Diskursanalyse soll die Interpretation und Gegenüberstellung der wissenschaftlichen Texte per **komparativer Analyse** vorgenommen werden, wie es von Daniel Wrana vorgeschlagen wird (Wrana 2012, 4). Eine theoretische Fundierung der komparativen Analyse lässt sich bei Wrana zwar nicht finden, jedoch wird sie für die dokumentarische Methode bei Barbara Asbrand bzw. Ralf Bohnsack genauer vorgestellt. Hier dient sie freilich der Aufarbeitung empirischen Materials, trotzdem möchte ich sie zur Erstellung meiner rein textgestützten Arbeit heranziehen. Dort wird beschrieben, dass die komparative Analyse dazu dient, "den einzelnen Fall in seiner Besonderheit, d.h. innerhalb des übergreifenden Rahmens darzustellen" (Bohnsack 1993, 136). Der/Die WissenschaftlerIn kann dadurch die Besonderheiten - in diesem Fall die inhaltlichen Besonderheiten - der Texte mittels Vergleiche deutlicher herausstellen (vgl. Asbrand 2012, 11). Übertragen auf meine Forschungsfragen möchte ich dabei die inhaltlichen Schwerpunkte der einzelnen Aufsätze interpretativ darlegen und sie mit einzelnen argumentativen Besonderheiten der anderen Texte in Bezug setzen. Dazu formuliert Asbrand außerdem, dass untersucht werden soll, "wie

¹⁷ Wobei ich darauf hinweisen möchte, dass ich mich der vermeintlichen Synonymisierung von "Lernen" und "Tradieren" im Hauptteil unter Punkt 6.5 widme.

dasselbe Thema in unterschiedlichen Fällen bearbeitet wird" (Asbrand 2012, 11) und nennt es "fallvergleichend" (ebd.).

Die **vergleichende Gegenüberstellung** der Texte geschieht zum Zwecke der „Erhöhung des Erkenntnisniveaus“ (Mitter¹⁸ 1976, 320). Es soll erörtert werden, welcher Diskurs in der Erziehungswissenschaft stattfindet. Ein Diskurs wird stets von diversen WissenschaftlerInnen geführt. In dieser Folge macht es Sinn, die Texte auch einander gegenüberzustellen und zu fragen, inwiefern sich ihre Beschäftigung mit dem Thema von einer anderen unterscheidet. So kann gezeigt werden, auf welche verschiedenen Weisen man sich dem Thema widmet. Die Publikationen einzeln bzw. ohne Bezugspunkte zueinander zu betrachten, würde die Erkenntnisse der Arbeit schmälern. Um die Rezeptionsweise des Gedächtnisthemas darzulegen, ist es dienlich, Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten, insofern also einen interpretativen Vergleich anzufertigen. Um den Bogen zur Fragestellung schließen zu können, ist die komparative Bearbeitung demnach hilfreich.

Es sollen in der komparativen Analyse (angewendet auf mein Forschungsvorhaben) außerdem gezielt die sogenannten "Vergleichshorizonte" (Asbrand 2012, 11) nicht mit denen des Untersuchers, sondern mit den Vergleichshorizonten der anderen Autoren verglichen werden. Asbrand formuliert dies in Bezug auf empirisches Material wie folgt: "Die Vergleichshorizonte der Interpreten werden dabei in komparativer Analyse sukzessive durch in der Interpretation anderer Gruppen generierte ersetzt." (ebd.) Insofern stelle ich die wissenschaftlichen Texte mit dem Gewicht auf deren Inhalt und Argumentation dar und stelle sie den argumentativen Ausführungen der anderen Texte gegenüber: "Der Fokus der komparativen Analyse (...) ist der Kontrast der Gemeinsamkeit." (ebd.)

Den Methodenaspekt abschließend möchte ich noch einmal zusammenfassend formulieren: meine Arbeit bedient sich der Diskursanalyse wie insbesondere Wrana sowie auch Wrana/Langer sie für die Erziehungswissenschaft vorschlagen. Den interpretativen Teil meiner Arbeit möchte ich dabei mittels komparativer Analyse vornehmen, um die einzelnen Facetten des untersuchten Diskurses optimal untersuchen und darstellen zu können.

¹⁸ Wolfgang Mitters Aufsatz aus der Internationalen Zeitschrift für Erziehungswissenschaft "Komparative Forschung in der Erziehungswissenschaft" von 1976 ziehe ich heran, weil er sich dort mit komparativen Forschungsmethoden gesondert auseinandersetzt. Er legt dar, dass Vergleiche in wissenschaftlichen Arbeiten erstens als "Mittel der Erkenntnis" hilfreich sein können und zweitens nicht nur "an *ein* wissenschaftstheoretisches Interpretationsmuster gebunden" sind (Mitter, 1976, 320).

1.3 Das Kollektivgedächtnis in der Erziehungswissenschaft – Erste Annäherung

In der Erziehungswissenschaft wurde speziell zu jenen Überlegungen vergleichsweise wenig publiziert, obwohl doch besonders die Tradierung von soziokulturellen Normen und Werten für die Disziplin ein enormes Gewicht beansprucht. Dies insofern, als dass nicht nur das Erlangen reinen Fachwissens für Heranwachsende besonders in westlichen Gesellschaften von großer Wichtigkeit ist, um im Erwachsenenalter ökonomisch autark sein zu können, auch die psychische Stabilität spielt bei der persönlichen Zufriedenheit jedes Menschen eine große Rolle. Letztere wird vor allem auch dadurch erreicht, dass das Verhalten in Gruppen, gegenüber anderen Menschen und darüber hinaus die Verknüpfung von Fremd- und Selbstbild trainiert wird. Auch dies ist Aufgabe der pädagogischen Praxis und wird in schulischen Institutionen vermittelt.

Dietrich Benner legt diesbezüglich den Terminus der „künstlichen Tradierung“ (Benner 2004, 166) dar. Jener erklärt sich als „eine künstlich arrangierte Erziehung“ (ebd., 163) und meint jede planmäßige, gezielte und organisierte Wissensvermittlung innerhalb von „bewahrenden und verändernden“ (ebd., 168) Gesellschaftsformationen. Genauer formuliert weist Benner darauf hin, dass es Tradierungsformen gibt, in denen „die verschiedenen menschlichen Praxen Eigenlogiken entwickeln und zunehmend auch institutionell ausdifferenziert und voneinander abgegrenzt werden“ (ebd., 169). Hier fällt die Tradierungsform innerhalb von Schulen und anderen Bildungseinrichtungen hinein und soll von einer „traditionalen Gesellschaft“ (ebd., 166) abgegrenzt werden, in der sich Tradierungen nicht verändern und in der eine natürliche Überlieferung von Erinnerungen im Prozess der menschlichen Interaktion stattfindet (vgl. ebd., 166). Da dieser Aufsatz für meine Betrachtungen einen hohen Stellenwert einnimmt, widme ich mich ihm im Hauptteil unter den Punkten 3. bis 3.5 detaillierter und gebe deshalb an dieser Stelle nur einen kurzen Hinweis darauf.

Die Übermittlung bzw. Weitergabe von Wissen nimmt, wie oben bereits thematisiert, in der pädagogischen Praxis einen hohen Stellenwert ein, denn hier ist eine sinnvolle und erfolgreiche Arbeit nicht denkbar ohne die Vermittlung bestehender Werte. Dies geschieht, indem das Wissen in Bildungsinstitutionen nach Lehrplänen organisiert an Schüler übermittelt und damit tradiert wird. Diese Wissensvermittlung stellt den Kern in Bildungseinrichtungen dar und wird von spezifisch ausgebildeten Personen praktiziert. In pädagogisch-praktischen Arbeitsfeldern werden tradiertes Wissen sowie neuere Erkenntnisse gelehrt, was einen wichtigen Teil der Einführung in gesellschaftliche Werte, Maßregeln, Rechte und Pflichten für Kinder und Jugendliche darstellt. Dieser Vorgang der "Enkulturation" (Loch 1969, 124ff) spielt für meine Betrachtungen eine zentrale Rolle, weil das Ziel der Mündigkeit in der

Pädagogik unvermeidbar mit dem Eintritt in die bestehende Kultur verbunden ist. Um diesen Gesichtspunkt herum bewegt sich das Tradierungs- und Gedächtnisthema. Die Initiation besteht immerhin aus einem Prozess, in dem Werte, Bräuche und bestimmte Inhalte an die nachwachsende Generation weitergegeben werden, um das Zurechtfinden und Zufriedensein eines jeden Menschen in der Gesellschaft gewährleisten zu können. Die Verknüpfung beider Aspekte, die Mündigkeit als ein Fokusziel pädagogischer Arbeit sowie die Erkenntnis, dass pädagogische Arbeit stets mit Tradierung einhergeht, möchte ich hier nochmals betonen. Sie wird unter Bezugnahme der oben genannten Autoren einen wichtigen Aspekt meiner Arbeit ausmachen.

Dass Überlieferungen kollektiver sowie individueller Natur wichtige Bestandteile in der pädagogischen Praxis, außerdem in den Kulturwissenschaften sowie anderen wissenschaftlichen Disziplinen sind, habe ich nun skizzenhaft umrissen. Des Weiteren möchte ich aber auf eine Verbindung hinweisen, die die zuvor betrachteten Aspekte¹⁹ in besonderer Weise hervorhebt: das ist die mögliche Verbindung zwischen Pädagogik und Kulturwissenschaft. Dies halte ich deshalb für sinnvoll, weil Kultur im besonderen Maße in der Erziehungswissenschaft in Erscheinung tritt. Das ist nicht nur begründet in der oben erwähnten Initiation, sondern ist bei Bildungsprozessen allgemein von Wichtigkeit. Dieser kulturelle Kontext von Individuen trägt unzweifelhaft enorm zu ihrer Lernbereitschaft, ihren Lernmöglichkeiten sowie ihren Lerninteressen bei, denn Kultur und Gesellschaft geben dafür den Rahmen vor. Da sich die Kulturwissenschaft im Besonderen mit dem Begriff der Kultur auseinandersetzt, werde ich im folgenden Unterpunkt mithilfe von Micha Brumliks sowie Klaus Mollenhauers Ausführungen die Pädagogik als Kulturwissenschaft auslegen. Damit möchte ich anhand einer schlüssigen Verknüpfung beider Disziplinen für meine Arbeit eine Basis schaffen, auf der die Erziehungswissenschaft in Bezug auf ihre immanente Kulturperspektive betrachtet wird.

1.3.1 Eine Verbindung zwischen Kulturwissenschaften und Pädagogik

Um den Bezug meiner Arbeit zu den Kulturwissenschaften herzuleiten, möchte ich an dieser Stelle einen Seitenblick auf diese Disziplin werfen. Darüber hinaus möchte ich auch darauf

¹⁹ Die Bezugnahme meint die Verknüpfung der Mündigkeit, als ein pädagogisches Ziel mit dem Tradierungs- und Gedächtnisthema, die im Absatz zuvor behandelt wurde.

hinweisen, dass das Thema *kulturelles Gedächtnis* kulturwissenschaftlich verankert²⁰ und somit der Ausflug in jene Disziplin sinnvoll ist.

Dazu werde ich die Kulturwissenschaften als Disziplin im Sinne Aleida²¹ Assmanns hier kurz umreißen, damit erkennbar wird, mit welchen Inhalten sie diese gefüllt sieht. "Die Kulturwissenschaften", schreibt sie, "(...) haben keinen klar zu definierenden Gegenstand. Sie beschäftigen sich mit Kultur. Kultur ist alles, was von Menschen gemacht wird. (...) So diffus sie in ihrem Gegenstandsbereich sind, so klar sind dagegen die Perspektiven und Fragestellungen der Kulturwissenschaften. Sie interessieren sich dafür, wie das vom Menschen Gemachte, die Kultur, **gemacht**²² ist, d.h. unter welchen Voraussetzungen, mit welchen Verfahren, Funktionen und Konsequenzen." (A. Assmann 2008, 19) A. Assmann weist demnach darauf hin, dass der Gegenstand, die eigentliche Materie der Kulturwissenschaften nicht klar abgegrenzt werden kann, weil ihre Themengebiete dafür zu vielzählig und weiträumig sind. Man könne sie angesichts ihrer "Durchlässigkeit der Fächergrenzen" (ebd., 19), der Disziplinengrenzen, nicht genau bestimmen. Dahingegen seien die Fragestellungen, mit denen sich die Kulturwissenschaften befassen, durchaus deutlich auszumachen. Sie beschreibt, dass die Kulturwissenschaften den Begriff *Kultur* in ihren Fokus rücken und sich bewusst gegen die Geisteswissenschaften des 19. Jahrhunderts wenden. Ihr Mittelpunkt richte sich auf die Bedeutung, die "**Konstruktivität der Medien**" (ebd., 25) und erkenne ihre "Strukturen, Prozesse und Praktiken (...) von vornherein als „technomorph" (ebd.). Gemeint ist der Einfluss der Technik auf Formung und Wandelbarkeit der Medien und deren enorme Bedeutung für die "Welterzeugung" (ebd.). Wobei erwähnt sei, dass die Medien als "Aufzeichnungs-, Speicherungs- und Übertragungstechnologien" (ebd., 27) definiert werden. Diese besondere Beachtung der Medienbedeutung für die Gesellschaften habe zudem eine Spezifikation der Kulturwissenschaften hervorgebracht: die "kulturwissenschaftliche Medienforschung" (ebd.). In diesem Zusammenhang spricht Aleida Assmann von einer "Brisanz" der "Medienbestimmtheit der Kultur" (ebd.) und erklärt, dass aus jenen Betrachtungen die "**kulturelle Gedächtnisforschung** hervorgegangen" (ebd.) sei. Das Gedächtnis ist letztlich ebenso ein Medium zur Speicherung bestimmter individueller sowie kollektiver Inhalte und stellt "ein(en) zentral(en) Aspekt von Identitätskonstruktionen

²⁰ Was ich im Folgenden zeigen möchte.

²¹ A. Assmanns Ausführungen dazu habe ich deshalb gewählt, weil sie gemeinsam mit ihrem Mann Jan Assmann einen besonders wichtigen Beitrag zum Kollektivgedächtnis geleistet hat. Wie oben bereits beschrieben, hat sie sich anfangs mit ihrem Mann gemeinsam, später mit anderer thematischer Schwerpunktsetzung, diesem Thema gewidmet und den Begriff *kulturelles Gedächtnis* mitbegründet sowie weiter ausdifferenziert.

²² Anm. d. Verf.: Einige Worte in Zitaten A. Assmanns sind lediglich deswegen fett gedruckt, weil diese sie in ihrem Werk ebenfalls so hervorhebt.

und der Selbstthematization von Gesellschaften" (ebd.) dar. Somit erklärt sich erstens die Beschäftigung dieser Disziplin mit dem Gedächtnisthema sowie zweitens die Verankerung des Begriffes *kulturelles Gedächtnis* mit den Kulturwissenschaften, genauer mit der kulturwissenschaftlichen Medienforschung. Auf diese Verbindung weise ich hin, damit deutlich wird, warum ich im Folgenden die Pädagogik im Sinne Micha Brumliks und Klaus Mollenhauers als kulturwissenschaftlich begründet darstelle. Die Brücke zwischen beiden Disziplinen zu schlagen, scheint mir angesichts der kulturwissenschaftlichen Leistung in diesem Gebiet der kulturellen Gedächtnisforschung notwendig. Außerdem soll sich in dieser Herleitung die häufige Bezugnahme auf Jan Assmann und seine Monographie im anschließenden Hauptteil erklären. Das geschieht, um das nochmals zu betonen, einerseits aufgrund der immanenten Wichtigkeit dieses Werkes für das Gedächtnisthema, andererseits jedoch auch angesichts der Entstehungsgeschichte dieses Begriffes und seiner Bedeutung²³.

1.3.2 Die Pädagogik als Kulturwissenschaft

Aleida Assmann beschreibt in ihrem Einführungswerk zu den Kulturwissenschaften Kultur als „alles, was im Zusammenhang von Menschen der Fall ist“ (A. Assmann 2008, 13). Bezugnehmend auf B. Waldenfels formuliert sie hierzu, Kultur sei „all das, was Menschen aus sich und den Dingen machen und was ihnen dabei widerfährt; darin eingeschlossen sind symbolische Deutungen, kollektive Rituale, Kunststile oder soziale Einrichtungen, sowie die ständig wachsende Zwischenwelt aus Technik und Medien“ (A. Assmann 2008, 13). Kulturelle Forschung umfasse damit „alle Bereiche menschlichen Lebens und Erfahrens“ (ebd., 14) und zeigt ebenso einen wichtigen Aspekt für dieses Kapitel. Hier möchte ich eine Parallele zur Erziehungswissenschaft aufzeigen, welche sich zugleich mit diversen Lebensbereichen auseinandersetzt. Sie hingegen zentralisiert in den *Bereichen menschlichen Lebens und Erfahrens* jene, die sich um Erziehung und Bildung bemühen, um Gesellschaft und Kultur, um Religion und Lebensweisen und wirft somit einen gezielteren Blick auf ganz bestimmte Lebensbereiche. Die Erziehungswissenschaft widmet sich diesen Begriffen neben vielen anderen und thematisiert, welche Inhalte sie haben, wie sie Anwendung finden und in welcher Weise sie optimiert umgesetzt werden können. Die erziehungswissenschaftliche Disziplin an den genannten Begriffen festzumachen, ist weder machbar, noch korrekt oder Sinn meiner Ausführungen. Es ist jedoch auch nicht mein Ziel, die Erziehungswissenschaft mit ihren vielen thematischen Schwerpunkten sowie Subdisziplinen detaillierter zu erläutern.

²³ Auf beide Punkte komme ich im Hauptteil detaillierter zu sprechen.

Vielmehr weise ich auf die Möglichkeit hin, die Pädagogik angesichts ihrer Beschäftigung mit diversen menschlichen Lebensräumen enger mit der Kulturwissenschaft zu verknüpfen, welche diese Lebensräume ebenso in ihren Fokus rückt, wenn sie jene Räume der Erziehung und Bildung auch nicht so stark konnotiert. Ich möchte dabei die Pädagogik nicht als Kulturwissenschaft gegen eine Sozialwissenschaft abgrenzen wie es Micha Brumlik in seinen zwei Aufsätzen tut. Vielmehr möchte ich seiner Argumentation folgen und meine Arbeit für eine kulturwissenschaftlich gefärbte Perspektive öffnen.

Micha Brumlik²⁴ hat sich diesem Thema in zwei Aufsätzen von 2006 angenommen und vertritt dort die begründete Ansicht, dass die Pädagogik vielmehr als kritische Kulturwissenschaft anzusehen sei denn als Sozialwissenschaft. Er legt dar, "(...)" dass Kultur Bildung ermöglicht und jeder Bildungsprozess andererseits Kultur vollzieht (...)" (Brumlik 2006, 66) sowie dass die Interpretation der Inhalte von Kultur und Bildung mit einem Fokus auf ihre Dynamik und Wandelbarkeit oder auch ihre Genese betrachtet wird (vgl. ebd.).

Brumlik hält es für notwendig, die Erziehungswissenschaft kulturwissenschaftlich zu begründen, weil er in der bisherigen Auffassung der Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft erstere nicht angemessen gefasst bzw. ausgeschöpft sieht (vgl. ebd., 62). Seiner Argumentation folgend wird Kultur in der Kulturwissenschaft als Begriff betrachtet, bei dem „kollektive Sinnsysteme“ in den Blick rücken ähnlich einer gemeinschaftlichen „Symbolik“ oder eines „Codes“, der allgemein hin verständlich ist (vgl. ebd., 62). Dieses Sinnsystem soll performativ, d.h. aktiv vollziehend, erfüllt werden und Brumlik schlussfolgert daraufhin, dass "(a)ls Gegenstand der Kulturwissenschaften (...) damit zeichenhaft vorgegebene Symbolsysteme und ihre Performanz in Handlungen oder Verhaltensweisen gelten (können)." (ebd.) Auf diese Weise legt Brumlik die Kulturwissenschaft als ein Sinn- und Deutungssystem menschlicher Beziehungen dar, welches innerhalb von Individuen aktiv ist, mithilfe dessen sie kommunizieren, denken und handeln. Diese Symbolsysteme werden zum Bezugspunkt der Kulturwissenschaften und bezeichnen dabei, wie sie in Gesellschaften individuell geformt werden sowie ihrerseits formen und den zwischenmenschlichen Kontakt erst ermöglichen. Diese Darlegung wird dann nochmals wichtig, wenn Brumlik im Weiteren erklärt, dass der Unterschied zwischen kultur- und sozialwissenschaftlicher Betrachtung darin liege, dass erstere "weniger an den Funktionen sozialen Handelns für Institutionen oder 'Systeme' interessiert ist als daran, wie Sinn dargestellt und vollzogen wird" (ebd.). Hier wird Bezug genommen zu den oben benannten Sinnsystemen, mithilfe derer eine kollektive

²⁴ Micha Brumlik ist Professor am Institut der Allgemeinen Erziehungswissenschaft an der Universität in Frankfurt am Main (vgl. hierzu online Universität Frankfurt).

Verständigung und gemeinschaftliche Ausrichtung möglich wird. Der Einfluss dieser Systeme oder vielmehr ihre Formkraft für die Gesellschaft weist für die Pädagogik folgenden Ansatz aus: wenn Menschen in gesellschaftlichen Formationen, wie sie in jedem Fall zwangsläufig existieren, derart stark von "kollektiven Sinnsystemen" (vgl. ebd., 62) abhängen, darüber hinaus auch Teil davon sind und sich diesen anpassen, dann kann dieser Aspekt bei der Betrachtung von Wissensvermittlung, Betreuung oder Begleitung zum Mündigwerden in pädagogischen Arbeitsfeldern nicht vernachlässigt werden. Die Einflussnahme der Gesellschaft auf den Einzelnen, dessen Zugehörigkeitsgefühl wirken sich auf Entscheidungen, Bildungsinteressen und Verhaltensweisen aus, auf die im Zuge einer sinnvollen pädagogischen Arbeit eingegangen werden muss.

In einem weiteren Argumentationsschritt weist Brumlik Klaus Mollenhauers "Vergessene Zusammenhänge"²⁵ als Arbeit aus, die bereits die Pädagogik kulturwissenschaftlich begründet habe (vgl. ebd., 63). Wir finden in einem so frühen Werk demnach schon Bezüge zur kulturwissenschaftlichen Perspektive. Ich möchte deshalb und aufgrund der unter Punkt 1.3.1 genannten Ausführungen genauer auf Mollenhauers Argumente eingehen, nachdem Brumlik einige in seinem Aufsatz erklärt.

Mollenhauer fasse die Erziehungswissenschaft als "eine Theorie der Initiation in eine Kultur" (ebd., 63) auf und zwar dies in der Weise, dass der Erwachsene dem Heranwachsenden immer nur eine "'Präsentation der Welt'" (vgl. Mollenhauer zit. n. Brumlik, 63)²⁶ darbieten könne, denn auch unser Bildungssystem stelle niemals die Welt schlechthin dar, sondern stets nur ein Abbild dessen, was wir sehen oder wie wir diese wahrnehmen würden (vgl. Mollenhauer 1983, 20). Von daher ist bereits ab einem ersten Lern- oder Tradierungs-Effekt oder genauer gesagt ab der ersten lehrenden Handlung immer schon ein Abbild dessen zum 'Schüler' unterwegs, das der 'Lehrer' so wahrgenommen hat. Dadurch ist jede neue Erfahrung oder jeder neue Lerninhalt durch die bestehende Kultur geprägt, denn er (der Lerninhalt) ist stets gefärbt von seinen Lehrenden und durch die Wahrnehmung des Lernenden, dessen Sinneseindrücke wiederum durch Eintritt in die vorherrschende Kultur mit ihren alltäglichen Details beeinflusst sind.

Mollenhauer argumentiert auf seine Formulierung "Erziehungs- und Bildungsprozesse (seien) immer in die Kultur eingeschachtelt, nie autonom" (Mollenhauer 1983, 39) folgend, dass erst das Nichtbeachten dieser Umstände zu problematischen Entwicklungen führen würde (vgl.

²⁵ Gemeint ist das Werk Klaus Mollenhauers: "Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung" von 1983.

²⁶ In Mollenhauers „Vergessenen Zusammenhängen“ 1983 zu finden auf S. 20, Brumlik gibt dazu keine Seite an.

ebd.). Das bedeutet, dass sich Prozesse von Erziehung und Bildung niemals von der inhärenten Kultur getrennt betrachten lassen. Hier wird nochmals die Wichtigkeit der Verschachtelung von erziehungswissenschaftlichen Kernpunkten mit der ansässigen Kultur deutlich. Die Bedeutung dieser Prozesse sowie ihre Umsetzung und der wissenschaftliche Diskurs darüber stehen in enger Wechselbeziehung zu der Kultur, in der sie betrachtet und ausgeübt werden. Dieser Umstand muss bei pädagogischer Arbeit, ebenso im wissenschaftlichen Betrieb, involviert werden, weil diese Prozesse eben nicht losgelöst von der Kultur betrachtet werden können. Das wäre lebensfern und würde sich der Realität nicht stellen. Diese Aussage Mollenhauers zieht ein Postulat mit sich, nämlich jenes, diese Verknüpfung in pädagogischen Arbeitsfeldern bewusst zu halten und vor allem die möglichen negativen Auswirkungen bei der Nichtbeachtung dieser Verknüpfung miteinzubeziehen.

Mollenhauer führt aus, dass jede Schilderung oder Darstellung des Kindes bezüglich seiner "Lebensform" in bestimmte Rahmen eingebettet ist, nämlich dergestalt, dass diese Schilderung immer an die geistige Kapazität des Kindes gebunden ist (vgl. ebd., 68). Ansichten, Meinungen, Lebensweisen eines Kindes sind jeweils durch seine Wahrnehmungen und Sinneseindrücke gefärbt und sollen stets auch als solche behandelt werden. Mollenhauer verwendet hierbei den Begriff der "Vermittlungen" (kann ebenso "'Bremsen' oder 'Filter'" (ebd., 68) enthalten), der jene subjektive Form der Schilderung bzw. Lebensdarstellung beschreibt. Mollenhauer bezeichnet sie als eine "pädagogische 'Universalie' (...), die zu jeder funktionierenden Kultur gehör(e)." (ebd., 68) Eine Universalie meint hier etwas Allgemeingültiges, das sich über alle herrschenden soziokulturellen, politischen oder gesellschaftlichen Gegebenheiten hinwegsetzt. Damit ist für Mollenhauer die durch Wahrnehmungen des Kindes gefärbte Wissensaufnahme - diese pädagogische Universalie - allgemein hin gültig und zwar unabhängig von der ansässigen Kultur. Da nun in einem weiteren Schritt Mollenhauer darlegt, dass die Erziehungswissenschaft sich die Aufgabe in den Fokus rückt, nicht nur nach der Lebensform zu suchen, die es erlaubt, sie zu lehren, sondern auch ihre Aufgabe darin sieht, nach der richtigen Präsentation dieser geeigneten Lebensform zu forschen (vgl. ebd., 69), die jeweils beeinflusst ist von der lebendigen ansässigen Kultur, dann ist auch dies ein Hinweis auf die glaubwürdige Verknüpfung von Kulturwissenschaft und Pädagogik in seinem Werk „Vergessene Zusammenhänge“. Denn auch hier wird noch einmal deutlich, wie stark pädagogisches Handeln mit Kultur verknüpft ist. Betont werden soll, dass über das schulisch vermittelte Faktenwissen hinaus dort vor allem auch Lebensformen mittels Tradierungen transportiert werden. Dabei werden Möglichkeiten aufgezeigt, innerhalb eines gesellschaftlichen Rahmens sein Leben zu

gestalten und sich somit zufriedenstellend in diesen Rahmen zu integrieren. Die Art und Weise, wie diese Lebensdarstellungen im Einzelnen aussehen mögen, ist abhängig von der ansässigen Kultur. Die Interpretation, die Annahme sowie Umsetzung dieser Darstellungen geschieht individuen-spezifisch und soll jeweils gar nicht ausdifferenziert werden. Zeigbar sind, nach Mollenhauer, nur Möglichkeiten der Lebensgestaltung, die sich in den kulturellen und gesellschaftlichen Horizont einbetten lassen.

1.4 Mein Arbeitsvorhaben im Überblick

Diese Einleitung abschließend möchte ich noch einmal das Ziel meiner Betrachtungen darlegen: die vorliegende Arbeit macht es sich zur Aufgabe, das Thema Erinnerung, Tradierung, kollektives und individuelles Gedächtnis auf seine bisherige erziehungswissenschaftliche Beachtung hin zu untersuchen. Dafür möchte ich Texte der pädagogischen Disziplin involvieren, die mitunter zwar nicht auf Assmann speziell, dafür jedoch auf das Gedächtnisthema, auf kollektive Tradierungen und Erinnerungen Bezug nehmen. Die Ausarbeitung dieser Punkte soll einen ersten Schritt leisten ihre mögliche Bedeutsamkeit für die Erziehungswissenschaft herauszustellen.

Wie oben bereits besprochen, ziehe ich hierbei Benner, Brumlik, Parmentier und Schulze heran, da sie sich in ihren Aufsätzen schwerpunktmäßig und gezielt mit diesem Thema befassen und somit die Voraussetzungen bieten, mein Vorhaben zu erarbeiten. Damit möchte ich, wie schon beschrieben, einen Einblick in die Art und Weise gewähren, wie das Gedächtnisthema in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft bereits diskutiert worden ist, welche Parallelen zum kulturwissenschaftlichen Werk erkennbar sind und welche Aspekte mitunter noch gar nicht zur Sprache kamen. Somit soll meine Arbeit zusätzlich dazu beitragen, eine gesammelte Aufstellung erziehungswissenschaftlicher Texte zum Gedächtnisthema vorzustellen. Ich möchte den Versuch unternehmen, diese Zusammenführung und Gegenüberstellung hiermit zu leisten.

2 Jan Assmanns Gedächtnisformation

2.1 Allgemeines zum Assmannschen Werk

Der Kulturwissenschaftler Jan Assmann publizierte in seiner ersten Auflage 1992 ein Werk, das sich detailliert mit einem Kollektivgedächtnis auseinandersetzt: "Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen". Hierzu betrachtet er auch das individuelle Gedächtnis des Menschen und seine beidseitig gerichtete Beeinflussung durch kollektive Erinnerungen. Er spaltet darüber hinaus das Kollektivgedächtnis in zwei Unterformen auf und geht der Frage nach, inwiefern Individuen in ihren Gesellschaften durch ihr Gedächtnis miteinander verbunden sind, wie sich dies in Generationen und anderen Gesellschaftsformen äußert und welchen Einfluss dies auf das einzelne Subjekt und seine Identität hat (vgl. Assmann 2007, 18). Assmann geht den "konnektiven Strukturen" (ebd.) von Kollektiven auf den Grund und eruiert, "wie sich Gesellschaften erinnern, und wie sich Gesellschaften imaginieren, indem sie sich erinnern" (ebd.). Im folgenden Kapitel möchte ich auf jene Ausführungen des Kulturwissenschaftlers eingehen, um erstens eine grundlegende sowie detailreiche Basis für das Gedächtnisthema in meiner Arbeit zu schaffen und um zweitens klarstellen zu können, worauf ich mich in den anderen Kapiteln des Hauptteils häufig beziehe.

2.2 Das kommunikative Gedächtnis - eine kollektive Form

Assmann weist in seiner Monographie auf zwei Subformen des kollektiven Gedächtnisses hin: das kommunikative und das kulturelle Gedächtnis (vgl. ebd., 50ff). Tatsächlich finden sich beide unter dem Oberbegriff *kollektives Gedächtnis* zusammen, mit den Gemeinsamkeiten, einer großen Gruppe von Menschen innezuwohnen und deren Identität maßgeblich zu beeinflussen (vgl. ebd., 51f). Ihre Unterschiede beschreibt Assmann in einem großen Abschnitt seines Werkes. Folgend möchte ich mich zuerst dem kommunikativen Gedächtnis Assmanns zuwenden, danach dem kulturellen. Dazu werde ich Assmanns Ausführungen paraphrasiert und interpretativ wiedergeben und Zitate seinerseits zu Hilfe nehmen.

Das kommunikative Gedächtnis, der 'biographische Modus' (ebd., 51), bezeichnet eine Art Alltagsgedächtnis. Es stellt einen "allein durch persönlich verbürgte und kommunizierte Erfahrung gebildete(n) Erinnerungsraum" (ebd., 50) dar und beruht auf sozialer Interaktion (vgl. ebd., 50ff). Es beinhaltet damit "Erinnerungen, die sich auf die rezente Vergangenheit

beziehen" (ebd., 50). Hierbei handelt es sich um Inhalte, die im täglichen Umgang der Menschen miteinander tradiert werden und ihre Bedeutung dadurch gewinnen, dass sie bestimmte Verhaltensweisen, Ansichten und Denkweisen involvieren und damit das Zusammenleben eines Kollektivs möglich machen. Assmann erläutert, dass es für diesen Gedächtnistypus keine Spezialisten gebe wie es im kulturellen Gedächtnis der Fall ist (vgl. ebd., 53). Zwar gebe es immer Menschen, die bestimmte Geschehnisse oder Fertigkeiten besser erinnern würden als andere, jedoch sei niemand in besonderer Weise autorisiert, jene Informationen weiterzugeben (vgl. ebd.). Es gibt im biographischen Modus keine so geartete (Top-Down-)Struktur von "Wissensbevollmächtigten", die planmäßig gewisse Tradierungsinhalte an zukünftige "Wissensbevollmächtigte" weitergeben. Jeder ist hier prinzipiell gleichermaßen befähigt und autorisiert, sein Wissen zu tradieren. Insofern ist die "Teilhabe am kommunikativen Gedächtnis diffus" (ebd.), wie Assmann es nennt. Hinzu kommt - und das ist ein maßgeblicher Unterschied zum kulturellen Gedächtnis, - dass die Träger des kommunikativen Gedächtnisses ihre Erinnerung mitnehmen, sobald sie sterben (vgl. ebd., 50). Die Bezeichnung "biographischer Modus" (ebd., 52) zeigt auf, dass es hierbei um persönliches Wissen von Menschen geht, welches sich von anderen im Detail unterscheiden mag; es "vergeht mit seinen Trägern" (ebd., 50). Assmann räumt dem kommunikativen Gedächtnis einen aktiven Zeitraum von 80 bis 100 Jahren ein (vgl. ebd., 56), bis jene Inhalte verloren gehen, nicht mehr in der Form erinnert oder tradiert werden: "Es sind dies Erinnerungen, die der Mensch mit seinen Zeitgenossen teilt." (ebd., 50) Nach Ablauf dieser Zeit ändern sich die Gegebenheiten, also die Tradierungsinhalte derart, dass praktisch ein neues kommunikatives Gedächtnis entsteht, welches dann wiederum von einer Gesellschaft als gängig akzeptiert und gelebt wird (vgl. ebd.).

2.3 Das kulturelle Gedächtnis - eine kollektive Form

Die zweite Unterform der kollektiven Erinnerung ist das kulturelle Gedächtnis. Dieser fundierende Modus (vgl. ebd., 51f) spricht bei Assmann die Außeralltäglichkeit der Erinnerung an und bezieht sich auf "Fixpunkte in der Vergangenheit" (ebd., 52). Hier geht es um Erinnerungen, die Jahrhunderte oder gar Jahrtausende zurückliegen können und keine faktische Geschichte als Mittelpunkt haben, sondern den Mythos, dessen Symbolhaftigkeit eine starke Anziehungs- und Aussagekraft besitzt (vgl. ebd., 52). Das kulturelle Gedächtnis meint Feste, Bräuche, Riten oder Zeremonien, die jene "Alltagsenthobenheit" (ebd., 54) betonen und die dieser Subform etwas "Sakrales" (ebd., 52) anmuten lassen (vgl. ebd., 52). Diese Feierlichkeiten und Tradierungen, postuliert Assmann, gehören in besonderer Weise

zum Gedächtnis der Menschen und werden nicht im täglichen Miteinander vermittelt (vgl. ebd.). Hierfür gibt es besondere "Wissensbevollmächtigte" (ebd., 54), die die Details zu den Ursprüngen der Rituale kennen und sie an künftig Autorisierte weitertragen (vgl. ebd.). Diese Menschen nehmen im Zeremoniell häufig eine gesonderte Stellung ein, haben aber in den jeweiligen Kulturen auch je unterschiedliche Bedeutungen: "Dadurch kommt eine Kontrolle der Verbreitung zustande, die einerseits auf Pflicht zur Teilhabe dringt und andererseits das Recht auf Teilhabe vorenthält. Um das kulturelle Gedächtnis sind immer mehr oder weniger strikte Grenzen gezogen." (ebd., 55) Assmann bezeichnet jene Menschen als "spezialisierte Traditionsträger" (vgl. ebd., 56). Ihre Aufgabe ist es zudem, den Ritus so zu zelebrieren, dass seine Signifikanz für die Gesellschaft hervortritt und er in seinen Ursprüngen verstanden werden kann. Damit ist die Teilhabe an der kulturellen Erinnerung nicht diffus, sondern differenziert (vgl. ebd., 53). Das kulturelle Gedächtnis vergeht nicht mit seinen Trägern, sondern ist beständig und unabhängig von der jeweiligen Generation (vgl. ebd., 56). Es hat einen "hohe(n) Grad an Geformtheit (und) zeremonielle(r) Kommunikation" (ebd.). Da die Aufgabe der Tradierung dieser Wissensform den jeweiligen Spezialisten zufällt, weist Assmann darauf hin, dass die Teilhabe am kulturellen Gedächtnis durch "Zusammenkunft und persönliche Anwesenheit" (ebd., 57) - in erster Linie bei schriftlosen Kulturen - unerlässlich ist (vgl. ebd.). Besonders dadurch könne die Gemeinschaft, die kulturelle Identität ausgebildet und gestärkt werden (vgl. ebd.).

Diesen ersten Teil abschließend möchte ich noch auf Jan Assmanns Aussage hinweisen, nach der die beiden "Modi des Erinnerns" (ebd., 51) nicht so detailliert voneinander zu trennen seien. Vielmehr gehe es darum, die Tendenz der Subformen, ihren "kategorialen Unterschied" (ebd., 50), darzulegen sowie die Bimodalität der kollektiven Erinnerung zu erläutern (vgl. ebd.). Der Kulturwissenschaftler postuliert dabei, dass sich die Modi "in der Realität einer geschichtlichen Kultur (...) vielfältig durchdringen" (ebd., 51).

2.4 Sinnhaftigkeit der zwei "Gedächtnis-Rahmen"²⁷

Auf die Frage nach der Sinnhaftigkeit oder nach dem Nutzen der beiden Gedächtnismodi lässt sich bei Assmann direkt und indirekt durchaus eine Antwort finden. Ein Alltagsgedächtnis verhilft dem Menschen immerhin dazu, eine gemeinsame Basis der Kommunikation zu schaffen und die nachwachsende Generation in die Gesellschaft einzuführen. Dies ist ein

²⁷ Assmann 2007, 50 (Zitatangaben in den Überschriften setze ich hier und auch künftig immer in die Fußnote.)

wichtiger Punkt des gemeinsamen Umgangs und Zusammenlebens. Wenn grundlegende Interaktionsformeln verstanden werden, wenn damit der Anschluss an Gleichaltrige und die Autonomie des Einzelnen möglich wird, dann kann auch die für den Menschen so wichtige Zufriedenheit eintreten und gehalten werden. Die kulturelle Erinnerung hingegen, das sakrale Gedächtnis mit "hohe(m) Grad an Geformtheit" (ebd., 56), bewirke eine Heilung der Mühen des Alltags durch ihre Feste (vgl. ebd., 57). Die jeweiligen Bräuche beinhalten häufig eine Zusammenkunft aller Familienmitglieder und spenden eine Zeit, in der sich die Menschen auf sich selbst und ihre Familien konzentrieren und somit einen wichtigen Beitrag leisten für das familiäre Zusammengehörigkeitsgefühl. Jenes ist in heutigen westlichen Gesellschaften nicht mehr selbstverständlich. Der von Assmann so postulierte *heilende*²⁸ Effekt des kulturellen Gedächtnisses (vgl. ebd. 57) löst damit einen hohen Grad an Emotionalität und sozialer Verbundenheit aus. Darüber hinaus jedoch tritt noch eine weitere Funktion des kulturellen Gedächtnisses hervor, die Assmann als "allgemeine Zeitordnung" (ebd., 58) bezeichnet. Nach jenen Überlegungen "strukturiert und rhythmisiert" (ebd.) der fundierende Modus, also das kulturelle Gedächtnis, den Alltag. Nach ihm richten wir uns aus und erst er gibt den täglichen Mühen ihren Sinn, indem er "den im Alltag ausgeblendeten Hintergrund unseres Daseins (beleuchtet)" (ebd.).

2.5 Exkurs zur Identität

Anschließend möchte ich mich im Rahmen eines Exkurses mit dem Thema Identität befassen. Um sich dem Gedächtnisthema bei Jan Assmann differenziert widmen zu können, ist es notwendig, sich seine Gegenüberstellung von individueller und kollektiver Identität zuzuwenden. Gedächtnis hat einen identitäts-stiftenden Charakter, wie Aleida und Jan Assmann festhalten (vgl. Aleida Assmann, 2008, 187f; vgl. Jan Assmann 2007, 132f). Die kollektive Identität, wie Jan Assmann erklärt, ist das „Bewußtsein sozialer Zugehörigkeit“ und „beruht auf der Teilhabe an einem gemeinsamen Wissen und einem gemeinsamen Gedächtnis“ (Assmann 2007, 139). Die Identität ist damit wichtiger Bezugspunkt zum kulturellen Gedächtnis und beide Begriffe bedingen sich unausweichlich, weil das eine nicht ohne das andere erklärbar ist. Ich möchte deshalb darauf eingehen, wie in Jan Assmanns Monographie *Identität* definiert wird, welche Bedeutung sie in seinem Werk für das kulturelle Gedächtnis einnimmt und welche Kontraste zu einer erziehungswissenschaftlichen Sicht

²⁸ Wörtlich formuliert Assmann: „Das kulturelle Gedächtnis erweitert oder ergänzt die Alltagswelt um die andere Dimension der Negationen und Potentialitäten und heilt auf diese Weise die Verkürzungen, die dem Dasein durch den Alltag widerfahren.“ (Assmann 2007, 57)

erkennbar sind. Die zuletzt genannte Gegenüberstellung nehme ich auch mit Mollenhauers Werk „Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung“ von 1983 vor, weil es die unter den Punkten 1.3.1 und 1.3.2 erwähnte Brücke zwischen Kultur und Pädagogik schlägt und weil es eine Identitätsproblematik aufzeigt, die mit ihrer Signifikanz aus der Erziehungswissenschaft nicht wegzudenken ist. Ich möchte in diesem Kapitel die Wesentlichkeit des Gedächtnisthemas angesichts der Identitätsfrage unterstreichen. In der Pädagogik ist die Identität des Menschen schon deswegen von erhöhtem Interesse, da ein markantes Ziel der Disziplin die Mündigkeit des zu Erziehenden darstellt. Dazu jedoch ist es vonnöten, ihn dabei zu unterstützen, eine selbstbestimmte Identität auszubilden, die reflexiv mit ihrer Umwelt interagieren kann. Ich möchte im Zuge dieses Exkurses außerdem darauf verweisen, wie sich am Beispiel Identität die Signifikanz der immanenten Kultur in Bildungs- und Erziehungsprozessen (exemplarisch an Mollenhauer) betonen lässt.

Bei Assmann ist Identität ein Konstrukt, das erst durch die Reflexivität des Individuums seine eigentliche Bedeutung gewinnt (vgl. Assmann 2007, 130). Durch Bewusstwerdung des eigenen Seins tritt die Identität als solche in Erscheinung bzw. realisiert sich selbst. Assmann nennt dies das „Reflexivwerden eines unbewussten Selbstbildes“ (ebd.); erst dieses Reflexivwerden setzt die Identität des Menschen zusammen. Der Kulturwissenschaftler argumentiert, dass ein Mensch identitär ist, wenn er sich als Person wahrnimmt und dafür ist der Grad der Wahrnehmung entscheidend (vgl. ebd.).

Auch bei Mollenhauer erhält das Bewusstsein bei der Identitätsfrage eine stützende Rolle. Er definiert Identität als einen Ort in einem sozialen Beziehungssystem, der dem Bewusstsein durch Sprache verfügbar gemacht wird (vgl. Mollenhauer 1972, 86) und es tritt der Kontrast bzw. die Balance zwischen Fremd- und Selbstbild in den Fokus (vgl. Schweitzer 1985, 17). Laut Mollenhauer lässt sich die Identität als solche nur bezeichnen, wenn Selbst- und Fremdbild miteinander übereinstimmen: „Und zwar sprechen wir von Identität nur dann, wenn die Person das Selbstverständnis, das sie sprachlich von sich selbst produziert, mit dem Verständnis teilt, das andere Personen dieses Beziehungssystems von ihr haben.“ (Mollenhauer 1972, 86) Das hieße im Umkehrschluss, dass sobald die Selbstwahrnehmung nicht der Fremdwahrnehmung entspricht, eine Identitätskrise, gar ein pathologischer Zustand, entsteht und jener die Identität komplett ausnehmen würde (vgl. ebd.). Bedeutet dies, dass eine krankhaft veränderte bzw. stark diffizile Identität gar keine Identität ist? Mollenhauer spricht in diesem Zusammenhang von einem „Identitätsverlust“ (ebd.) und meint damit nicht den fiktiven Menschen ohne jedwede Identität, sondern einen Menschen, dessen

Identitätsempfinden problematisch geworden ist und dessen Selbstbild größere Einbrüche erleiden musste. Insofern spielt bei Mollenhauer das gesellschaftliche Kollektiv bzw. die soziale Gruppe eine für die Identität bedeutende Rolle, denn er formuliert: „Identitäts-Balance kann nicht erzwungen werden; sie muß als eigene Leistung des Individuums angesehen werden, deren Gelingen allerdings von Voraussetzungen abhängig ist, die in der Struktur der erfahrenen Interaktionen liegen.“ (Mollenhauer 1972, 106) Assmann hingegen hebt die Signifikanz der Sozialität in Bezug auf Identität und Gedächtnis auf eine andere Ebene. Mollenhauer ignoriert mitnichten die Bedeutung des sozialen Gefüges, innerhalb dessen sich ein Individuum entwickelt. Er jedoch fokussiert diesen Punkt nicht derart wie es Assmann tut. Für Ersteren geht es letztlich darum, den Erwartungen, die das Kollektiv an uns stellt (vgl. auch Schweitzer 1985, S. 105), gerecht zu werden, mit all den spezifischen Pflichten und Rechten, die jeder Kultur eigen sind. Das 'sich Behaupten nach außen' (vgl. Schweitzer 1985, 21) sowie die Anpassungsfähigkeit des Subjekts spielen hier eine Rolle, denn „(w)o immer Lernerwartungen entstehen oder an Individuen gerichtet werden, steht deren Identität zur Diskussion, d.h. die Frage, wie weit sich die in den Erwartungen zum Ausdruck kommende Perspektive in die gebildete und balancierte Identität dieses Individuums integrieren läßt“ (Mollenhauer 1972, 105). Dieser Herausforderung Genüge zu tun und dem Individuum damit zur persönlichen Emanzipation zu verhelfen, soll bei Mollenhauer ein zentrales Thema bzw. zentrale Aufgabe der Erziehungswissenschaft sein (vgl. Schweitzer 1985, 16). Die viel erwähnte Mündigkeit des Einzelnen ist dabei ganz existentiell (ebd., 17). Mollenhauer ist zum damaligen Zeitpunkt daran interessiert, der Erziehungswissenschaft eine neue Perspektive zu öffnen und diese mit grundlegenden Themen sowie Begriffen zu speisen (vgl. Schweitzer 1985, 19); seine Betonung muss daher diesen bestimmten Tenor aufweisen.

Assmann setzt hier eine andere Brille auf. Es dreht sich nicht um die Mündigkeit eines Individuums, sondern um die Bedeutung der Sozialisation bei der Entwicklung zur gesunden Identität, um den Einfluss von Personalität, Individualität sowie Kollektivität. Für ihn wiegt der Gruppeneinfluss (*das Ganze*) schwerer als dies bei Mollenhauer in der Pädagogik der Fall ist. Vielmehr weist er auf die untrennbare Abhängigkeit zweier Instanzen voneinander hin: „Der Teil hängt vom Ganzen ab und gewinnt seine Identität erst durch die Rolle, die er im Ganzen spielt, das Ganze aber entsteht erst aus dem Zusammenwirken der Teile“ (ebd., S.131). Bei ihm ist die Ich-Identität "soziogen" (ebd., S.130), das heißt immer mit einer sozialen Gruppe verbunden und ohne diese undenkbar; sie ist ein "soziales Phänomen" (ebd.). Die Identität des Einzelnen kann nicht existieren ohne ein vorhandenes soziales Gefüge.

Darüber hinaus erklärt Assmann, dass das individuelle Bewusstsein "durch Sozialisation, von außen nach innen, entsteht" (ebd., 131), was heißt, dass die Gruppe auf das Individuum einwirkt und es damit formt. Erst durch diese Teilhabe an der Gruppe, durch die Rolle, die das Individuum im Ganzen bzw. in der Gruppe einnimmt (vgl. ebd.), kann Identität entstehen und somit auch nach innen und außen reflektiert werden. Der Weg zur Ich-Identität ist unvermeidbar, jedoch nicht das Wir-Gefühl oder ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer sozialen Gruppe. Die Formung und charakterliche Ausrichtung des Subjekts ist immer stark durch die ansässige Kultur geprägt oder wie Assmann es formuliert: "Identität, auch Ich-Identität, ist immer ein gesellschaftliches Konstrukt und als solches immer kulturelle Identität." (ebd., 132)

2.5.1 „Kollektive oder Wir-Identität“²⁹

Die kollektive Identität führt Mollenhauer als Begrifflichkeit nicht aus. Mollenhauer versucht im Kapitel über Identität seiner „Vergessenen Zusammenhänge“ vielmehr die Berechtigung dafür zu suchen, den Identitätsbegriff für den erziehungswissenschaftlichen Gebrauch zu erläutern, da er ihn im wissenschaftlichen Diskurs inflationär gebraucht sieht (Mollenhauer 1983, 156). Er versteht es im besonderen Maße, den Identitätsbegriff zu problematisieren und in Frage zu stellen. Vor allem betont Mollenhauer die notwendige „Einheit des Vielerlei“ (ebd.), die mit dem Identitätsbegriff einhergeht.

Assmann widmet der Wir-Identität ein eigenes Kapitel und spaltet sie, zumindest gedanklich, von der Ich-Identität ab (vgl. Assmann 2007, 131). Er definiert sie folgendermaßen:

"Unter einer *kollektiven* oder *Wir-Identität* verstehen wir das Bild, das eine Gruppe von sich aufbaut und mit dem sich deren Mitglieder identifizieren. Kollektive Identität ist eine Frage der *Identifikation* seitens der beteiligten Individuen. Es gibt sie nicht 'an sich', sondern immer nur in dem Maße, wie sich bestimmte Individuen zu ihr bekennen. Sie ist so stark oder so schwach, wie sie im Bewußtsein der Gruppenmitglieder lebendig ist und deren Denken und Handeln zu motivieren vermag." (ebd., 132)

Er betont, wie oben bereits deutlich gemacht wurde, dass Kollektiv und Person bezüglich ihrer Identität niemals getrennt voneinander existieren können, weshalb die Aufspaltung von individueller und kollektiver Identität nur eine theoretische sein kann (vgl. Assmann 2007, 132). So bedeutsam und different ist sie dem Kulturwissenschaftler jedoch, dass sie mittels eigener Charakteristika angeführt und erläutert wird. Es handelt sich dabei um eine Art Konstrukt, das dem Menschen allgegenwärtig ist. Es ist Bestandteil von uns, dem man sich je nach Individuum mehr oder weniger stark zugehörig fühlt und das dem Einzelnen demnach

²⁹ Assmann 2007, 132

auch mehr oder weniger viel bedeutet (ebd.). Assmann bemerkt hierbei, um einen Teil des oberen Zitats noch einmal aufzugreifen, dass eine kollektive Identität, ausschließlich durch seine Mitglieder bestehen sowie verändert werden kann: "Es gibt sie nicht 'an sich', sondern immer nur in dem Maße wie sich bestimmte Individuen zu ihr bekennen." (Assmann 2007, S. 133) Das Bild einer Gesellschaft oder Gruppe kann demnach nur derart existieren, wie sich bei ihren Mitgliedern ein diesbezügliches Bewusstsein herausbildet sowie ein Zugehörigkeitsgefühl auf emotionaler Ebene. Veränderungen in einer Wir-Identität und das Bewusstsein für sie kann jeweils nur durch ihre Teilhaber realisiert werden (vgl. ebd.). Das kann einerseits geschehen in dem Grad, in dem sich die entsprechenden Individuen zugehörig zu ihr fühlen, andererseits kann natürlich genauso auch das bewusste, selbstständige Abgrenzen zu einer Gruppe eben diese charakterisieren (vgl. ebd.). Insofern interpretiere ich, dass ebenso der Mangel eines Zugehörigkeitsgefühls Quelle für verändernde Tendenzen in einer kollektiven Identität ist. Auch Mitglieder dieser Gesellschaft, die ihre Abneigung gegen die Gruppenidentität deutlich machen, können die Identität eben dieses Kollektivs ausmachen bzw. zu einer bestimmten Zeit einen Teil von ihr einnehmen. Auch durch jene Einflussnahme erhält die Wir-Identität eine gewisse Dynamik.

Assmann betont, dass kollektive Identitäten unterschiedlich stark ausgeprägt seien, eben je nach Bewusstsein und Teilhabe ihrer Mitglieder (vgl. ebd., 132.). Dabei würde sich die Vergangenheit der jeweiligen Gruppe enorm auf sie auswirken, ihre Identität zum Großteil bestimmen und sie zum Zwecke ihrer "Selbstdefinition" (ebd., 133) genutzt werden (vgl. ebd.). Die kollektive Identität besteht aus Elementen wie Erinnerungen, Denkweisen oder Ansichten bzw. individuellen Identitäten, die sich zu ihr bekennen und zwar in dem Ausmaß, in dem sie sich zu ihr hingezogen oder zugehörig fühlen (vgl. ebd., 132f). Sie besteht aus einer starken Hinwendung zu ihrer Vergangenheit bzw. aus der Reflexion derer (vgl. ebd., 133); in ihrer Ausübung wird sie kritisiert und umjubelt, verabscheut und aufgearbeitet oder andersartig ausgelebt und erinnert. Allenfalls ist die Wir-Identität das, was ihre Vergangenheit aus ihr gemacht hat und die gegenwärtigen Tendenzen mit ihr immer noch tun (vgl. ebd.). Sie kann demnach stärker oder schwächer von Vergangenheit und/oder Gegenwart beeinflusst werden, Konsequenz dessen ist sie jedoch stets. Nun beschreibt Jan Assmann wie Individuen Bestandteil kollektiver Identität sind und wie sie diese selbst ausmachen (vgl. ebd., 130f). Das Werk des Kulturwissenschaftlers zeigt auf, wie eine Ich-Identität, die durch äußere oder innere Einflüsse Schaden nimmt und/oder genommen hat, den Umgang mit der eigenen Person schwierig werden lässt (vgl. ebd., 133). Ungünstige Faktoren führen, so Assmann, bei entsprechendem Subjekt zu einem pathologischen Selbstbild, wohingegen er jedoch - und das

ist interessant - für die kollektive Identität festhält: "Eine kollektive Identität läßt sich (...) aufkündigen, z.B. durch Auswanderung oder Konversion. Kollektive Identität kann bis zur Inhaltslosigkeit verblassen - und das Leben geht weiter (...)." (ebd., S. 133) Daran lässt sich für meine Begriffe zeigen, dass die individuelle Identität deutlich fester im Menschen verankert ist. Sie ist nicht vergleichsweise schnell veränderbar, sondern unauslöschbar und weitestgehend mit moralischer Kontinuität versehen. Die kollektive Identität lässt sich nach Assmann hingegen deutlich flexibler interpretieren. Sie ist weniger starr und kann bei Veränderung der Lebensverhältnisse angepasst werden, ohne dass dies dem Individuum zum Nachteil gereicht.

Nun habe ich im Zuge eines Exkurses den Identitätsbegriff bei Assmann vorgestellt und ihn zur erziehungswissenschaftlichen Perspektive Mollenhauers in Bezug gesetzt. Ich möchte damit einen Vorschnitt für meine Arbeit leisten, mit dessen Hilfe es mir im folgenden Hauptteil effizienter möglich ist, auf Assmanns Perspektive Bezug zu nehmen. Das wird an mehreren Passagen hilfreich sein, da angesichts des Identitätsaspekts, wie ihn Assmann darlegt, auch die Teilhabe am kollektiven Gedächtnis deutlicher wird (vgl. Assmann 2007, 132f). Die Basis der kollektiven oder Wir-Identität ist immerhin ein gemeinsamer Erfahrungs- und Wissensschatz innerhalb der jeweiligen Gesellschaft, welcher deren Gemeinschaft letztlich verbindet (vgl. ebd.). Die Partizipation an Gesellschaft und entsprechendem Gedächtnis bzw. der Tradierung von gemeinschaftlichem Wissen wird bei Benner unter Punkt 3.3 thematisiert. Im diskursanalytischen Teil bei Schulze zum Beispiel werden die obigen Ausführungen ebenso hilfreich sein, weil ich mich unter Punkt 6.6 dessen Längerfristigem Lernen zuwende und dort identitäts-stiftende Tendenzen diskutiere. Ich möchte mit dem Identitäts-Exkurs also einerseits das Verständnis von Assmanns Gedächtnisrahmen verdichten und die Hintergründe, die sich mir durch seine Argumentation auftun, beleuchten sowie andererseits bestimmten inhaltlichen Aspekten meiner Arbeit vorgreifen bzw. eine Basis schaffen. Diese inhaltlichen Aspekte habe ich bezüglich Benner oder Schulze bereits kurz umrissen.

Im folgenden Hauptteil beginne ich damit, Benners Aufsatz von 2004 diskursanalytisch zu untersuchen und dort nach der Thematisierung von kollektivem Gedächtnis, Erinnerung und Tradierung zu fragen. Dabei werde ich nach einer einleitenden Hinwendung zum Textaufbau Benners seine drei Tradierungsformen interpretativ darlegen, wobei ich seinem Aufsatz chronologisch folge. Innerhalb der Unterkapitel zu den drei Tradierungsformen nutze ich

komparative Analyse-Teile, um die Besonderheiten des Falls jeweils darstellen zu können. Jene Analyseteile sind in weitere Unterkapitel gegliedert.

3 D. Benner - Diskursanalyse seines Aufsatzes von 1996

Aufsatztitel Benners: "Erziehung und Tradierung. Grundprobleme einer innovatorischen Theorie und Praxis der Überlieferung"

Dietrich Benner³⁰ beschreibt in seinem Aufsatz "Erziehung und Tradierung. Grundprobleme einer innovatorischen Theorie und Praxis der Überlieferung" von 2004 in verschiedenen Gesellschaftsformationen drei Arten von Tradierungen innerhalb von Erziehungsprozessen. Sein Aufsatz ist in vier größere, thematische Einheiten unterteilt. Ein einleitender Part stellt zu Beginn alle drei Tradierungsformen in prägnanter Übersicht vor. Darauf folgt ein zweiter Teil, der sich eingehend mit der ersten, der traditionellen Tradierung befasst, "besondere Mündigkeitsformen" (Benner 2004, 167) darstellt sowie grundlegende Aussagen zum Tradierungsbegriff formuliert.³¹ Ein drittes Kapitel wendet sich der zweiten, der bewahrenden und verändernden Tradierung eingehend zu und im vierten großen Abschnitt geht Benner auf die innovatorische/induktive Tradierung ein. Dort zeigt er vier Beispiele auf, an denen sich die innovatorische/induktive Tradierung zeigt und benennt Aufgaben dieser. Das soll an dieser Stelle nur eine kurze Übersicht darüber geben, wie Benners Text aufgebaut ist. Die Tradierungsformen und Begriffe, die ich angesprochen habe, erläutere ich im Folgenden - innerhalb der Analyse von Benners Aufsatz - genauer. Ich möchte dabei besonders die drei Tradierungsformen fokussieren, die Benner ausführlich darlegt und mit ihrer Hilfe erstens analysieren, welche Relevanz Benner einer Tradierung im Erziehungsprozess einräumt und zweitens welchen Raum sein Beitrag in meiner Untersuchung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zum Erinnerungs- und Tradierungsthema einnehmen kann. Benner setzt sich mit dem Begriff der Tradierung kritisch auseinander, insbesondere, wenn es um die induktive (dritte) Tradierungsform geht, denn dort weist er eingehend auf bestehende Probleme hin, der sich die pädagogische Praxis zuwenden müsse. Als Allgemeiner Erziehungswissenschaftler wendet er sich dem Tradierungsthema mit einem theoretisch-systematischen Blick zu, nicht zuletzt auch, indem er sich in weiten Teilen seines Aufsatzes mit institutioneller Bildung befasst.

³⁰ Dietrich Benner ist Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität in Berlin. Seine Forschungsschwerpunkte liegen z.B. in der Systematischen Pädagogik, der Erziehungs-, Bildungs- und Schultheorie oder der Theoriegeschichte von Erziehungswissenschaft und Reformpädagogik (vgl. zu Benner online Humboldt-Universität Berlin).

³¹ Das führe ich weiter unten genauer aus.

3.1 Die drei Tradierungsformen im Überblick

Benner thematisiert als erste eine Tradierungsform, die keiner Veränderung unterliegt, sondern die von Erwachsenen an Heranwachsende in einer festen, vorbestimmten Weise so weitergegeben wird (vgl. Benner 2004, 163). Dazu exemplifiziert er die Weitergabe der Muttersprache. Hierzu brauche es, wie Benner argumentiert, keiner besonderen Institution, denn diese Überlieferung geschehe auf natürlichem Wege durch direkte Interaktion Erwachsener mit der nachwachsenden Generation (vgl. Benner 2004, 164). Benner betont, dass bei dieser ersten Form der Tradierung lediglich die Menschen wechseln würden, die Überbringer und Vollzieher der Tradition seien (vgl. ebd., 163). Der Tradierungsinhalt, in dem Fall also die Sprache, bliebe dabei von der Veränderung unberührt (vgl. ebd.).

Die zweite Tradierungsform, die Benner beschreibt, ist eine "zugleich bewahrende *und* verändernde" (ebd.). Im Gegensatz zur zuerst benannten Form wechseln hier mit der Zeit nicht nur die Träger der Überlieferungen, sondern ebenso die Traditionen selbst (vgl. ebd.). Die Folgegeneration solle durch "künstliche Erziehung" (ebd.) in die bestehenden Bräuche und in gesellschaftliche Gepflogenheiten eingeweiht werden. Damit findet die Vorbereitung auf eine dynamische Tradierung statt, innerhalb derer sich Kinder und Jugendliche zunehmend autonom bewegen müssen. Ein Aspekt der "sich ändernden Bedingungen" (ebd.) wird hier aufgegriffen. Benner weist darauf hin, dass es sich bei dieser zweiten Tradierungsform um Voraussetzungen und Gegebenheiten handelt, an die sich eine heranwachsende Generation erst gewöhnen müsse, nur um sie dann nicht als statische Tatsache vorzufinden oder hinzunehmen. Vielmehr würden junge Menschen im Prozess ihres Erwachsenwerdens die vorgegebenen Tradierungen neu gestalten bzw. sie in unterschiedlich starker Ausprägung abändern. Dies sichern diverse Institutionen wie Museen oder Schulen (vgl. ebd., 164).

Jene zweite Tradierungsform in Benners Aufsatz involviert die von ihm bezeichnete „künstliche Tradierung“ (ebd., 166). Der Begriff umfasst eine pädagogisch vermittelte Tradierung mittels Bildungsinstitutionen (vgl. ebd.); Benner spricht auch von „künstlicher Erziehung“ (ebd., 163). Lern- und Überlieferungsinhalte werden hier in erster Linie künstlich, also nach Lehrplan gezielt und organisiert an die heranwachsende Generation weitergegeben.

3.1.1 Künstlichkeit bei Assmann und Benner

An dieser Stelle möchte ich auf einen Punkt eingehen, der sich bei Benner und Assmann überschneidet und mir angesichts seiner realen Ausprägung und seiner Konnotation bei den Autoren wichtig erscheint: das ist der Aspekt der Künstlichkeit von Überlieferungen.

Benner weist im Zuge seiner zweiten Tradierungsform, der bewahrenden und tradierenden, auf die „künstliche Tradierung“ (Benner 2004, 166) hin. Er beschreibt sie als eine „spezifisch pädagogisch vermittelte“ (ebd.) Überlieferungsform, bei der das gezielte Lehren bestimmter Inhalte innerhalb dafür vorgesehener Institutionen in den Fokus trete (vgl. ebd.). In diesen Bildungsinstitutionen werden Inhalte vermittelt, die zur Erreichung von Mündigkeit genutzt und zur Bildung des Geistes eingesetzt werden. Davon ist prinzipiell kein Mensch ausgenommen. Jedem Kind oder Heranwachsenden ist (zumindest von Rechts wegen) die Möglichkeit gegeben, den Schulunterricht zu besuchen und in dieser Form von der künstlichen Tradierung zu profitieren.

Assmann bezieht sich ebenfalls auf eine Form der Künstlichkeit, allerdings im Zuge "institutionalisierter Mnemotechnik" (vgl. Assmann 2007, 52), also des geplanten Gedächtnistrainings (vgl. ebd.). Davon berichtet er im Zuge der Darlegungen zum kulturellen Gedächtnis, wobei die Mnemotechnik für Assmann eine "Erinnerung und Identität stützende Funktion" (ebd.) besitzt. Auch hier wird das gezielte Lehren von bestimmten Tradierungsinhalten angesprochen, jedoch mögen die Inhalte selbst anders geartet sein. Die Akzeptanz der Wissensaneignung dieser speziellen sakralen Form³² und der Ausübung dessen durch die Gesellschaft stehen beim kulturellen Gedächtnis im Vordergrund (vgl. ebd., 52ff). Assmann weist darauf hin, dass das kulturelle Gedächtnis „immer mehr von Stiftung als von natürlichem Wachstum“ (ebd.) habe und damit als Lern- und Trainingsmöglichkeit eingesetzt wird (vgl. ebd.). An dieser Stelle kommt die "institutionalisierte Mnemotechnik" (ebd.) zum Tragen, welche das Lehren und Lernen der sakralen Inhalte umschreibt. Mittels diverser Riten oder Bräuche sollen Geschehnisse aus der (nicht zwangsläufig realen) Vergangenheit erinnert und gleichfalls geübt werden (vgl. ebd., 53). Durch Tänze, Praktiken oder zelebrierte Feste wird nicht nur die Gelegenheit der sozialen Zusammenkunft genutzt, zusätzlich werden innerhalb dieser Tradierungsmomente jene ebenso wiederholt, einem gewissen Trainingseffekt unterzogen, sodass die Gefahr des in Vergessen Geratens möglichst minimiert werden kann (vgl. ebd., 52f). Innerhalb der jeweiligen Kultur wird die Ausübung und Weitergabe der zelebrierten Riten also eingesetzt, um einen Anschluss der

³² Die "sakrale Form" meint hier das kulturelle Gedächtnis wie es von Assmann dargelegt wird. Siehe dazu bitte auch Punkt 2.3.

Folgegeneration an die bestehenden Praktiken zu gewährleisten und um bei den aktuellen „Wissensbevollmächtigten“ (ebd., 54) die Tradierungsinhalte zu sichern und aufzufrischen (vgl. ebd., 53). Einzelne Vertreter der Folgegeneration werden von „Wissensbevollmächtigten“ (ebd., 54) der Erwachsenengeneration in die bestehenden Bräuche professionell eingeweiht (ebd., 54f). Dies kann hoch zeremoniell oder auch verschult vonstatten gehen (vgl. ebd., 55). Allenfalls spricht diese gezielte Unterweisung im kulturell-sakralen Wissen, so schlussfolgere ich, eine gewisse Künstlichkeit an, besonders im Kontrast zur Ausübung jener Bräuche abseits des Alltags. Assmanns Ausführungen folgend ist dabei wichtig, dass die Schüler die Bräuche und Riten nicht nur in ihrer Ausübung, sondern auch in ihrem Ursprung und in ihrer Bedeutung dem kulturellen Gedächtnis entsprechend rezipieren (vgl. ebd., 54f). Außerdem sollen sie ihrerseits in der Lage sein, das einst gelernte Wissen (künstlich) an Nachfolger weiterzugeben. Insofern meint Assmanns „institutionalisierte Mnemotechnik“ (ebd., 52) im Bereich der sakralen Erinnerungen das Lehren und Erlernen von Inhalten, die dem kulturellen Gedächtnis zuzuschreiben sind. Sie beschränkt sich damit auf ganz bestimmte Lebensbereiche, nämlich auf die der Feste-Zelebrationen und ihrer Ursprünge (vgl. ebd., 52ff). In diesem Zusammenhang, bei Jan Assmann, meint die „institutionalisierte Mnemotechnik“ (ebd., 52) die Anerkennung in der jeweiligen Kultur oder das zum Bestandteil Werden einer Gesellschaft durch die Aneignung sakralen Wissens. Ob dieses Lehren letztlich in tatsächlichen Institutionen stattfindet, ist dabei nicht zwingend gesagt. Potentiell heranwachsende „Wissensbevollmächtigte“ (ebd., 54) einer Gesellschaft sollen allenfalls in Zelebration und Geschichte ihrer sakralen Brauchtümer eingeweiht werden (vgl. ebd., 54f). Das Institutionalisieren von Wissen ist bei Assmann demzufolge überwiegend im übertragenen Sinne zu verstehen. Man bedient sich kulturell-diverser Lehrtechniken, um neue Spezialisten des kulturellen Gedächtnisses bzw. seiner Inhalte auszubilden. Die „künstliche Tradierung“ (Benner 2004, 166) Benners hingegen ist im direkten Wortgebrauch eine institutionalisierte Form der Wissensvermittlung. Sie wird überwiegend in dafür geschaffenen Institutionen zur Überlieferung von Wissen genutzt (vgl. ebd.). Was beide Verwendungen unterscheidet, sind demnach in erster Linie Orte (Institutionen) und Formen (künstliche Tradierung vs. institutionalisierte Mnemotechnik) der Wissensübermittlung. Dies stelle ich gesondert heraus, weil sich zwei womöglich missverständliche Bedeutungen des Begriffes „institutionalisiert“ gegenüberstehen und ich eine Differenzierung beider Wortverwendungen in ihrem Verwendungszusammenhang für sinnvoll erachte.

Eine dritte Tradierungsform in Benners Aufsatz wird von ihm als unausgereift bzw. als in der Entwicklung befindlich dargestellt. Hierbei geht es darum, dass Wege, um dem Vergessen von Überlieferungen entgegenzuwirken, noch gar nicht begangen wurden. Tradierungsinhalte können dem "Vergessen nicht entrissen, sondern nur im Durchgang durch ihr Vergessen erinnert werden (...)" (Benner 2004, 164). Damit sind Traditionen gemeint, die eben nicht durch Überlieferung gewahrt bleiben können, sondern bisher dem Vergessen anheimfallen (vgl. gesamter Absatz ebd.).

Die oben genannten drei Tradierungsformen seien aber mitnichten als Alternativen zu betrachten, vielmehr handele es sich um "aufeinander aufbauende, wechselseitig aufeinander verweisende und zuweilen in Konflikt miteinander geratende Formen" (ebd. 166), wie Benner konstatiert.

Benners Textaufbau chronologisch folgend habe ich hier die drei Tradierungsformen einführend vorgestellt. Diese sollen unten noch einmal detaillierter analysiert werden, so wie es auch Benner tut, um ihre Besonderheiten herauszustellen. Zuvor möchte ich auf eine auffällige Überschneidung hinweisen, die bei Benners traditionaler (erster) Tradierung und bei Assmanns kommunikativem Gedächtnis hervortritt. Das führe ich an, weil die Unterschiede und Gemeinsamkeiten dieser beiden Argumentationen in Bezug auf eine natürliche oder naturwüchsige Erinnerungsüberlieferung für die erziehungswissenschaftliche Perspektive auf den Tradierungsbegriff hilfreich sein mögen.

3.1.2 Traditionale Tradierung und kommunikatives Gedächtnis

Im Vergleich fällt auf, dass Benners erste Tradierungsform an wichtigen Punkten Ähnlichkeiten aufweist mit Assmanns kommunikativem Gedächtnis. Letzteres „beruht stets (...) auf sozialer Interaktion“ (Assmann 2007, 52) und wird von Assmann als "Modus der *biographischen Erinnerung*"³³ (ebd.) angeführt. Dieser Modus bezeichnet Erfahrungen, die der Einzelne selbst durchlebt hat und ihm nicht bloß zugetragen wurden (vgl. ebd.). Assmann versieht diesen biographischen Modus mit folgenden Attributen: „informell, wenig geformt, naturwüchsig, entstehend durch Interaktion“ (Assmann 2007, 56). Das bedeutet, dass der biographische Modus/das kommunikative Gedächtnis nicht gezielt, nicht planmäßig, sondern vielmehr aus der Interaktion heraus vermittelt wird, häufig ohne bewusste Intention. Er gibt als Beispiel das Generationengedächtnis an, das etwa Gleichaltrige mit einem teilen. Auch

³³ Kursive Schreibweise aus dem Original übernommen.

Benners Spracherwerb innerhalb der ersten Tradierungsform geht in der Kommunikation zwischen Kind und Erwachsenen vorstatten, also ausschließlich innerhalb sozialer Interaktionen (vgl. Benner 2004, 166). Dies ist ein Attribut, nach dem sich Benners erste Tradierung in Assmanns kommunikativem Gedächtnis verorten lässt. Ein weiteres ist die Tatsache, um es mit Assmanns Perspektive der "diffusen Teilnahme" (Assmann 2007, 53) am kommunikativen Gedächtnis aufzurollen, dass es hier keines Wissens speziell ausgebildeter Menschen bedarf (vgl. ebd.). Jede Mutter, jeder Vater ist gleich kompetent, seinem Kind beim Spracherwerb bewusst und unbewusst behilflich zu sein (vgl. ebd.). Diese Aussage kann angesichts elterlicher Erziehungspraxis natürlich in Frage gestellt werden. Die pädagogische Profession zeigt auf, dass Eltern in verschiedener Weise kompetent sind, ihre Kinder kognitiv zu befähigen oder speziell im Spracherwerb zu stärken. Diese Möglichkeit ist in erster Linie abhängig von den eigenen intellektuellen, sozialen oder bildungsrelevanten Ressourcen der Eltern. Jedoch möchte ich die Aussage Assmanns zum kommunikativem Gedächtnis, jeder Mensch sei innerhalb diesem prinzipiell gleich kompetent (vgl. ebd.), trotzdem aufrecht erhalten und sie im Anschluss auch erläutern.

Assmann weist darauf hin, dass die Teilhabe am kommunikativen Gedächtnis diffus sei (vgl. ebd.). Seinen Darstellungen zufolge gibt es freilich Menschen, die Gedächtnisinhalte ihrer Generation besser erinnern können als andere. "Das Gedächtnis der Alten reicht weiter zurück als das der Jungen" (Assmann 2007, 53), jedoch gibt es keine derart ausgebildeten Spezialisten wie es beim kulturellen Gedächtnis der Fall ist, weswegen Assmann konstatiert: "Jeder gilt hier als gleich kompetent." (ebd.) Die Teilnehmer am kommunikativen Gedächtnis sind durch ihr Erinnerungsvermögen legitimiert, sind es aber nicht in der stark "gestifteten" (ebd., 56) Form des kulturellen Gedächtnisses (vgl. ebd., 53). Im Letztgenannten wird eine "sorgfältige Einweisung" (ebd., 55) in den zu tradierenden Wissensschatz der Kultur benötigt, wie Assmann festhält (vgl. ebd., 55). Die Teilhabe am kulturellen Gedächtnis ist im Gegensatz dazu differenziert (vgl. ebd., 53). Siehe dazu bitte auch meine Erläuterungen unter den Punkten 2.2 und 2.3. Ich wende demnach Assmanns Aussage "Jeder gilt hier als gleich kompetent" (ebd., 53) auf Benners erste Tradierung an, die gleichermaßen eine natürliche Form der Wissensvermittlung meint und innerhalb sozialer Interaktionen realisiert wird. Denn bei Assmann ist nicht die real vorhandene Erinnerungskompetenz des einzelnen Menschen gemeint, sondern vielmehr die bloße Möglichkeit dazu, die gesellschaftliche Gelegenheit, weil es eben keine Spezialisten im kommunikativen Gedächtnis gibt, die institutionell als solche ausgebildet würden. Insofern weist Benners traditionale erste Tradierung eine natürliche Form der Überlieferung aus (vgl. Benner 2004, 166f), innerhalb derer nach meiner

These jede Mutter und jeder Vater prinzipiell dieselbe Befähigung besitzen, ihre Kinder innerhalb sozialer Interaktion zum Spracherwerb anzuleiten.

Unterschiede hingegen liegen in den Bezugspunkten: das kommunikative Gedächtnis bezieht sich immerhin auf eine kollektive Erinnerungsform. Benners Tradierung involviert jedoch individuelle sowie kollektive Überlieferungen gleichermaßen. Benner nimmt keine Unterscheidung in ein kommunikatives und kulturelles Gedächtnis vor. Astrid Erll weist darauf hin, dass diese Einteilung weite Bahnen gezogen habe und bezeichnet jene „als Fluch und Segen zugleich (...), weil sie ebenso viele Fragen aufzuwerfen scheint, wie sie beantwortet“ (Erll 2005, 112). Sie geht davon aus, dass es eine Neigung dahingehend gebe, „zwischen dem Bezug auf Ereignisse der eigenen Epoche, zwischen inoffiziellen und offiziellen Formen des Gedenkens, zwischen veränderlicher, aushandelbarer Alltagserinnerung und sinnbefrachteten Vergangenheitsversionen, (...) zu differenzieren.“ (Erll 2005, 112) Sie gibt demnach die Information, dass Assmanns "Modi des Erinnerns" (Assmann 2007, 51) die prinzipielle Neigung der jeweiligen Wissenschaften realisieren würden, das menschliche Gedächtnis in ein alltägliches und ein außeralltäglich geformtes zu splitten.

Hieran wollte ich also zeigen, dass ich erstens Benners traditionale Tradierung im kommunikativen Gedächtnis verorte, zweitens die inhaltliche Ähnlichkeit beider Begriffe auffällt angesichts der Wissensvermittlung durch ungeplante soziale Interaktion sowie drittens eine unterschiedliche Perspektivität der Begriffe festgehalten werden muss. Denn die traditionale Tradierung umfasst die Vermittlung eines bestehenden Wissensrepertoires (mit bestimmten Inhalten), es umfasst im Prinzip *den Weg* der Vermittlung. Das kommunikative Gedächtnis beschreibt vielmehr das *Wissensrepertoire selbst*, aus dem heraus jeweils tradiert wird.

3.2 Gesellschaftsform I – Die traditionale/bewahrende Gesellschaft

Im Weiteren formuliert Benner die drei Tradierungsformen aus und beschreibt sie innerhalb der ihnen eigenen Gesellschaftsformationen (vgl. ebd., 166ff). Demnach lassen sich die Formen der Tradierung nicht von den Gesellschaftsformationen losgelöst, sondern nur in ihrem Kontext betrachten.

Er bespricht traditionale, also bewahrende Gesellschaften, führt hin zu bewahrenden und verändernden Gesellschaften und zuletzt zu einer innovatorischen Gesellschaftsform. Die drei Formen bauen aufeinander auf (vgl. ebd.).

Die erste Form, die Benner thematisiert, ist die traditionale Gesellschaft, in der Tradierung ausschließlich mittels Interaktion zwischen den Menschen vollzogen wird (vgl. ebd., 166). Dabei werden Überlieferungen im täglichen Kontakt der Träger zueinander und innerhalb der täglichen Kommunikation miteinander tradiert. Die Traditionen werden auf natürlichem Wege konstituiert ohne irgendeine synthetische Produktion von oder Ausrichtung auf ein bestimmtes Wissen. Bildungsinstitutionen findet man hier nicht. Die Übermittlung verläuft ungeplant und muss „noch nicht über die Schrift vermittelt sein“ (ebd., 166). Benner spricht davon, dass die Tradierungsinhalte sich dynamisch von selbst mittels ihrer Ausübung, also der Tatsache, dass sie einfach gelebt werden, weitergeben und „im Zirkel einer vorfindlichen Praxis“ (ebd.) fortführen (vgl. gesamter Absatz ebd., 166f).

Wie oben bereits erwähnt, schließt die eine Gesellschaftsform die andere nicht aus (vgl. ebd.). Vielmehr beschreibt Benner hier die eingangs dargelegten Tradierungsformen innerhalb ihrer gesellschaftlichen Ausübung. Die erste Tradierungsform stellt sich als jene dar, in der Sprache ganz natürlich vermittelt wird (vgl. ebd., 163). Da sie auch in modernen Gesellschaften Voraussetzung für weiterführende Formen von Tradierung ist, möchte ich sie als Basis oder Grundgerüst bezeichnen, auf der/dem jede Initiation in eine Kultur beruht.

3.2.1 "Gemeinsames Symbolsystem"³⁴ - die Sprache

Auf dieses Grundgerüst bezieht sich ebenso Assmann in seinen Ausführungen zur Identität. Nur auf der Grundlage, dass Kinder von den Erwachsenen in ein „gemeinsames Symbolsystem“ (Assmann 2007, 139) eingeführt werden, kann eine Kultur ihr Fortbestehen sichern. Die Parallele zu Assmanns Argumentation lässt sich hier auch aufgrund dessen ziehen, dass bei ihm ebenfalls dieser erste basale Schritt zur Teilnahme an einer Kultur explizit dargelegt wird. Der Kulturwissenschaftler geht davon aus, dass erst durch die Möglichkeit, sich einheitlich verständigen zu können, eine Basis geschaffen wird, damit eine Kultur Zusammenhalt erleben kann (vgl. Assmann 2007, 139f). Er formuliert dazu: "Das Bewußtsein sozialer Zugehörigkeit, das wir 'kollektive Identität' nennen, beruht auf der Teilhabe an einem gemeinsamen Wissen und einem gemeinsamen Gedächtnis, die durch das Sprechen einer gemeinsamen Sprache oder allgemeiner formuliert: die Verwendung eines gemeinsamen Symbolsystems vermittelt wird." (ebd., 139) Das ist in Benners erste Tradierungsform ebenso involviert, wenn er dort das Erlernen der Muttersprache ansetzt. Assmann spricht zusätzlich von „kollektiver Identität“ (ebd.) und geht über die Sprache als

³⁴ Assmann 2007, 139

ebenso basales wie komplexes Lautsystem hinaus. Vielmehr inkludiert er in das gemeinsame Symbolsystem all das, was als Symbol, also als Zeichen zur Verständigung, dienen kann. Beispielhaft zählt er hierzu „auch (...) Riten und Tänze, Muster und Ornamente, Trachten und Tätowierungen, Essen und Trinken, Monumente, Bilder, Landschaften, Weg- und Grenzmarken“ (ebd.). Er betont diese Zeichen als solche, die in der Lage wären, eine kollektive Verbundenheit zu symbolisieren und zu festigen. Eben nicht das Medium sei maßgebend, sondern stets nur seine „Symbolfunktion“ (ebd.). Auf Basis dieser inhärenten Geschlossenheit setzt Assmann den Begriff „kulturelle Formation“ (ebd.) an und verwendet ihn mit dem Kulturbegriff synonym (ebd.). Die kollektive Identität entsteht somit erst durch die kulturelle Formation, welche wiederum auf dem gemeinsamen Symbolsystem beruht und für die Eigenart der Kulturausübung steht. Die kulturellen Formationen und besonders die Reflexion darüber ermöglichen die Entstehung, Verdichtung und Festigung kollektiver Identitäten. Hieran versuche ich zu zeigen, dass die erziehungswissenschaftliche Perspektive Benners den grundsätzlichen Aspekt der Vermittlung von Sprache in einer naturwüchsigen Interaktionsform involviert. Dieser ganz basale Lernprozess stellt in uns bekannten Gesellschaften eine Grundvoraussetzung für Kommunikation, Zusammengehörigkeitsgefühl und viele andere, vor allem auch emotionale Bereiche dar. Zumal die Fähigkeit mit seinen Mitmenschen kommunizieren zu können einen ersten Sozialisationsschritt mit sich trägt und sich schon daran seine Signifikanz zeigt. Auch das Erlernen der Muttersprache zählt in den Bereich des kommunikativen Gedächtnisses, das Assmann beschreibt. Insofern zeigt die erziehungswissenschaftliche Sicht Benners sowie die kulturwissenschaftliche Sicht Assmanns auf eine Säule von sozialer Gemeinschaft, die sich in einer naturwüchsigen Interaktion bzw. Tradierung vermittelt. Wobei auch hier anzumerken ist, dass die Tradierung von Sprache, insofern es um das Erlernen bei Kleinkindern geht, nur zu einem gewissen Teil auf natürlichem, das heißt ungeplanten Wege realisiert wird. Ein anderer Teil wiederum vollzieht sich häufig durchaus gezielt und tendiert. Da der Sprach-Aspekt so eine tragende Rolle bei der Entwicklung des Menschen spielt und er Voraussetzung von Tradierung ist, habe ich ihn an dieser Stelle einmal herausgestellt.

Benner benennt bestimmte problematische Entwicklungen in modernen Gesellschaften, nach denen die fehlende Rückbesinnung auf jene erste Tradierungsform zu Schwierigkeiten führen würde (Benner 2004, 167). Die nur mangelhafte Vermittlung dieser traditionellen Tradierungsinhalte sei durchaus diffizil, so hält Benner fest: "Keine Gesellschaft kommt ohne solche Formen der Tradierung im Zirkel einer vorgegebenen Praxis aus. Spätmoderne Gesellschaften geraten zuweilen wegen der Gefährdung dieser Tradierungsform in Krisen."

(ebd., 167) Das kann bei Kindern der Fall sein, die in Familien mit multiplen Problemen aufwachsen. Deren Eltern verfügen beispielsweise nicht über die notwendigen Ressourcen, ihren Nachwuchs in kompetenter Weise zur Sprache zu befähigen. Wenn so ein Umstand in einer Gesellschaft gehäuft auftritt, fehlt es der heranwachsenden Generation vermehrt an entsprechenden Kompetenzen, um sich nachfolgend zufriedenstellend – für sich selbst und die Gemeinschaft – in die bestehende Gesellschaft einzugliedern. Sämtliche Folgeschritte der Initiation sowie besonders der Bildung werden erheblich erschwert und sind zunehmend nur noch einer Elite von jungen Menschen zugänglich. Damit wird eine Entwicklung angesprochen, auf die die wissenschaftliche Pädagogik, aber auch die Politik längst aufmerksam geworden ist und der mithilfe von Diskursen und Gesetzen sowie monetären Unterstützungsangeboten entgegengewirkt werden soll. Inwieweit diese greifen, soll an dieser Stelle nicht thematisiert werden. Jedoch sollen Tragweite und Signifikanz jener Tradierungen auf diese Weise einmal hervorgehoben sein, um zu zeigen, welche Anknüpfungspunkte für die Erziehungswissenschaft denkbar sind.

3.2.2 "Besondere Mündigkeitsformen"³⁵

Im Zuge seiner Ausführungen zur ersten, der traditionellen Gesellschaftsform zeigt Benner auf „besondere Mündigkeitsformen“ (Benner 2004, 167) wie sie so im kulturwissenschaftlichen Werk von Jan Assmann nicht zur Sprache kommen. Dietrich Benner weist darauf hin, dass bei der Überlieferung von Wissen durch Erwachsene an die nachwachsende Generation, solange letztere sich im Kindesalter befindet, noch bestimmte Informationen vorenthalten werden. Dies seien Tradierungsinhalte, die nicht im alltäglichen Umgang miteinander gelehrt, nicht benötigt oder die zum Teil als zu riskant für junge Menschen betrachtet würden. Beispiele dafür seien „(...) nicht nur die Rituale und Techniken der für Kinder zu gefährlichen Jagd, der den Erwachsenen vorbehaltenen Kriegskunst und der an die Erlangung der geschlechtlichen Reife gebundene Sexualität, sondern auch Mysterien und Kult“ (ebd., 167). Mit der nun eintretenden Enthüllung der bisher verborgenen Traditionen würde ein ganz zentraler Initiationsschritt vonstattengehen: der Schritt des Kindes bzw. des Adoleszenten in das Erwachsenenalter. Damit tritt der Heranwachsende laut Benner ebenso den Weg in die Mündigkeit an, welcher nicht mehr umkehrbar ist. Die einmal durchlebte Entwicklung und Teilhabe an Tradierungsformen erlaubt es dem Individuum nie wieder, sich aus diesem Wissen in irgendeiner Weise auszuklinken oder gar in einen Zustand der Unmündigkeit

³⁵ Benner 2004, 167

zurückzufallen (vgl. gesamter Absatz ebd., 167). Der Umstand wird besonders von Jugendlichen zum Teil als äußerst belastend empfunden, wenn sie zunehmend für ihre Handlungen als Einzelperson zur Rechenschaft gezogen werden. Die Entwicklung zum Menschen, der seine Verantwortlichkeit tragen und sie aushalten kann, stellt mitunter die Schwierigkeit dar, der sich Pädagogen gegenübersehen. Auf diese Entwicklung sollen Heranwachsende vorbereitet und an sie schrittweise herangeführt werden. Ob die Ressourcen für diesen Prozess - vor allem auch elterlicherseits! – bereitstehen, ist eine Frage, die einen Großteil der zufriedenstellenden Mündigkeitserfahrung ausmacht.

Benner weist außerdem darauf hin, dass jener Prozess des Eintritts in das Erwachsenenalter von den Erwachsenen völlig anders erfahren wird als von den Heranwachsenden. Während erstere ihn als Tradierung, als übliche „Erstaneignung von Tradition(en)“ (ebd., 167) auffassen, erleben die Heranwachsenden den Prozess zumeist als durchaus problematisch. Sie bewegen sich zunehmend in einem Feld, das für sie noch mit ungewohnten Traditionen gefüllt und demnach eher fremd ist. Die Erwachsenen jener Gesellschaft sind in diese Formen der Überlieferung längst eingewöhnt und können die Situation der nachfolgenden Generation höchstens aus einer Erinnerungsperspektive heraus nachvollziehen. Aktiv teilhaben können sie an diesem Prozess jedoch nicht mehr (vgl. gesamter Absatz ebd., 167f).

Der hier benannte Aspekt ist auch deswegen zu betonen, da er in Assmanns Betrachtung nicht zum Vorschein kommt. Der Kulturwissenschaftler stellt nicht die Perspektive des Jugendlichen oder des helfenden Erwachsenen dar und bezieht sich auf deren Erfahrungen und Sinneseindrücke wie Benner es tut. Vielmehr soll bei ihm die Bedeutung kollektiver Erinnerung, darüber hinaus die Wahrnehmung von Individuen als Identitäten, aber auch als Identitätskollektiv, dargelegt werden (vgl. Assmann 2007, 132). Bei ihm geht es vor allem darum, wie sich das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gesellschaft durch das kollektive Gedächtnis ausprägt und verändert und aus welchen Teilen ein kollektives Gedächtnis sowie eine kollektive Identität bestehen (vgl. ebd., 50ff). Dass diese Erfahrungen des Zusammengehörigkeitsgefühls oder des Hineinwachsens in eine Gesellschaft Bestandteil besonders auch eines pädagogischen Tradierungsprozesses sind, ist nicht Fokus seiner Betrachtungen. Dass ebenso jene Lernschritte durch Erwachsene und Heranwachsende in anderer Weise wahrgenommen werden (vgl. Benner 2004, 167) und dies aus erziehungswissenschaftlicher Sicht einer besonderen Beachtung bedarf, stellt Assmann angesichts seiner kulturwissenschaftlichen Ausrichtung nicht heraus. Benners Blickwinkel jedoch weist letztlich auch auf eine Problemquelle der Kommunikation zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden hin, da dort häufig völlig differente Wahrnehmungen

aufeinandertreffen. Benner formuliert dies mit den Worten: „Ein Leben im praktischen Zirkel gibt es nur für Erwachsene, welche die Eingewöhnung in eine Tradition bereits hinter sich haben, nicht aber für Heranwachsende, für die das, was anderen Tradition ist, zunächst eine unbekannte Welt und ein unbekanntes Etwas darstellt.“ (ebd., 168) Die Schwierigkeit für Heranwachsende sich im Sozialisationsprozess zurechtzufinden ist für Erwachsene oft schwerer nachvollziehbar als die eigenen Probleme jener Zeit. Das Verstehen dieser Situation, die für Erwachsene Tradierung, für Kinder und Jugendliche aber das Erlernen neuartiger Inhalte darstellt, markiert ein Phänomen in der Pädagogik und im Sozialisationsprozess. Insofern formuliert Benner mit diesem Fremdheits- und Vertrautheitsaspekt einen wichtigen Punkt im Erziehungsprozess. Dazu, dass Heranwachsende tendenziell häufig andere Ansichten zu gewissen Inhalten haben als ihre Eltern oder Lehrer, tritt außerdem die Tatsache, dass jene Inhalte für sie noch völlig neu sein können und schon deshalb einer anderen Perspektive unterliegen als sie für den Erwachsenen nachvollziehbar sein mögen.

3.3 Gesellschaftsform II – Die bewahrende und verändernde Gesellschaft

An die zweite Stelle in Benners Aufsatz tritt zur traditionellen, rein bewahrenden Tradierung und Gesellschaftsform nun die bewahrende und verändernde Tradierung. Hier wechseln die Träger und die Überlieferungen werden nicht mehr nur statisch vermittelt, sondern unterliegen einem Veränderungsprozess.

In dieser Gesellschaftsform findet das statt, was der Autor als "künstliche Tradierung" (Benner 2004, 166) bezeichnet, nämlich die Vermittlung geordneter, organisierter Informationen innerhalb von Bildungsinstitutionen (vgl. ebd.). Die sich ändernden Traditionen werden laut Benner nun ausdifferenziert. Innerhalb der Gesellschaft gibt es in dieser Formation alsdann Fachleute, die sich um die Spezialisierung bestimmter Wissensformen bemühen und es sich zur Aufgabe machen, diese in geeigneter Weise der heranwachsenden Generation zu vermitteln. Das verläuft zielgerichtet und nach einem Zeit- und Ablaufplan koordiniert. Über die grundlegende oder traditionale Tradierung der ersten Form, die auf ganz natürlichem Wege großteils ungeplant vollzogen wird, geht diese zweite Form weit hinaus. Ebenso baut die zweite auf der ersten auf, denn ohne die Grundsteinlegung – die Erlernung der Muttersprache – kann die Bildung der Sinne nicht stattfinden (vgl. gesamter Absatz ebd., 169f).

Des Weiteren findet aber nicht der bloße Übermittlungsprozess statt in einer einseitig gerichteten Weise – vom Erwachsenen in Richtung Heranwachsenden, - sondern hier nimmt die junge Folgegeneration aktiv an der Gestaltung der Tradierungen teil bzw. sorgt durch ihre

Rezeption für eine Veränderung dieser. Benner spricht dabei von einer „partizipatorisch zu gestaltenden ‚Mitgesamttätigkeit‘“ (Schleiermacher 1826, 15; zit. n. Benner 2004, 172).

Was der vorliegende erziehungswissenschaftliche Text außerdem betrachtet, ist die von Benner so genannte „Negativität der Erziehung“ (ebd., 170). Sie würde von Pädagogen nicht nur planmäßig genutzt, sondern darüber hinaus auch ganz gezielt herbeigeführt werden, um für den Lernenden eine optimale Lernerfahrung zu schaffen (vgl. ebd.). Das spricht die Annahme an, dass durchaus auch mittels negativer Lebenserfahrungen der Geist sowie die Motorik etc. gefördert würden (vgl. ebd.). Der psychische Druck, den jeder Mensch aushalten muss, sobald ihm eine Enttäuschung widerfährt, kann in diesem Zusammenhang erzeugt und sein Dulden trainiert werden.

3.4 Gesellschaftsform III – Die innovatorische Gesellschaft

An die dritte Stelle tritt in Benners Aufsatz die innovatorische Tradierung. Jene sei „erst in Umrissen erkennbar“ (ebd., 164) und stelle damit eine neue Herausforderung für ihre Übermittlung dar. Sie fällt aus den Konzepten der ersten beiden Tradierungsformen dergestalt heraus, dass sie sich eben nicht durch neue oder abgeänderte Inhalte ablösen lässt. Sie wird nicht, so Benner, von dazugewonnenen Erfahrungen und Erinnerungen überlagert, in ihr finden sich auch keine so gearteten Überlieferungen, die durch frühere Einflussnahmen und Überlagerungen schon einmal abgeändert wurden und nun in neuer Form von der Gesellschaft wiederum gelebt und tradiert würden (vgl. ebd., 173f). So wäre es in der zweiten Tradierungsform der Fall. Die dritte beschäftigt sich vielmehr mit der Frage nach „unterbrochener Tradierung“ (ebd., 175). Das sind Felder, in denen vormals ausgelebte Traditionen nun keinen Zugang mehr finden zur heranwachsenden Generation oder aber diese zwar prinzipiell aufgenommen wurden, sich zunehmend aber bewusst gegen eine solche Lebensweise entschieden wird (vgl. ebd., 174f). In so einem Fall wird die bisher vorhandene Überlieferung praktisch ausgehöhlt, ohne dass sie in der Lebenspraxis je zur Ausübung kommen würde (vgl. ebd., 177). Damit bricht diese Tradition ab und es gibt derzeit keine Wege, dem entgegenzuwirken. Dazu zeigt Benner Beispiele aus der Religion, der Erziehung oder der Arbeit im Sozialsystem auf und erklärt, wie diffizil die Situation vielfach ist (vgl. ebd., 174f).

Ein Sozialsystem, das ursprünglich dazu gedacht war, in finanzielle Not geratene Menschen kurzzeitig zu unterstützen, bis sie sich wieder selbst ausreichend versorgen können, wird nun von zu vielen Menschen ausgenutzt (vgl. ebd., 174f). Das Bedürfnis ökonomisch autark zu sein sowie ein Selbstverständnis und die Verantwortung der Gemeinschaft gegenüber greifen

hier nicht. Denkprozesse in diese Richtung finden von den Betroffenen häufig gar nicht statt, sondern eher wird keine Notwendigkeit gesehen, ein bequem gewordenes Leben aufzugeben für ein zwar autonomes, dafür jedoch weniger bequemes Leben, was in vielen Fällen womöglich den Lebensstandard nicht einmal erhöhen würde (angesichts von ungelerten Hilfstätigkeiten durch mangelnde Berufskompetenzen). Die finanziellen Einkünfte fielen in einer gewissen Menge an Haushalten wohl ähnlich aus, ob nun arbeitstätig oder auf staatliche Unterstützung angewiesen. Das erhöht die Motivation auf Arbeitssuche nicht eben. Die Gründe und Probleme in diesem Feld sind vielfältig und allein schon aufgrund der Individualität Betroffener äußerst schwierig. Es zeigt jedoch, dass das ursprünglich für Notfälle ausgelegte System nun bröckelt. Anstatt zu stützen, trägt es vielerorts und verursacht Kosten, die die Gemeinschaft immer weniger auszugleichen im Stande ist. Außerdem soll darauf verwiesen werden, dass die Selbstverständlichkeit, eigenverantwortlich für sich und seine Familie aufzukommen, in der Form nicht mehr traditional vermittelt wird. Die Sicherheit des Staates ist in den Köpfen der Menschen, die in Sozialsystemen groß geworden sind, mittlerweile tief verankert. Der Verlust der Arbeitsstelle bedeutet Prestigeverlust, aber kaum Angst vor basaler Not. Insofern jedoch der Überlieferungsprozess seit mehreren Dekaden verändert wurde, verlieren die Nachfolgenerationen ihre Sensibilität für diese Problematik. Fortan wird die Menge derjenigen, die sich dieser Verantwortung bewusst ist und sie leben, zunehmend kleiner und jene Menge an Menschen, die sich von der Gesellschaft versorgen lässt, größer. Ein Ungleichverhältnis entsteht und bricht die vorige Tradition auf.

Dietrich Benner weist in seinem Aufsatz mit der innovatorischen Tradierung auf eine Differenz hin, die dadurch entsteht, dass in Bildungsinstitutionen zwar bestimmte Inhalte nach einer Maßgabe gelehrt, jene aber im zwischenmenschlichen Umgang, in der Lebenspraxis, nicht umgesetzt werden (vgl. ebd., 175). Solche Inhalte werden nicht gelebt. Sie bleiben demnach bloße Ethik aus der Schule, die aber keinerlei Umsetzung im Lebensvollzug finden. Benner nennt diese dritte Tradierungsform deswegen auch „induktiv“ (ebd., 177), da die überkommenen Überlieferungen erst wieder neu in die heranwachsende Generation induziert, sozusagen eingeflößt werden müssen (vgl. ebd.). Sie müssen nicht nur gelehrt, sondern auch gezielt zur Auslebung provoziert werden. Genau dort zeigt Benner die Schwierigkeit auf. Eine Induktion von Wissen kann nicht nachhaltig gewährleistet werden, insofern jenes daraufhin keinerlei Anwendung findet (vgl. ebd., 177). Es würde stets Theorie bleiben. Benner appelliert darum an Erziehung, Bildung und Gesellschaft neue Formen der Tradierung zu finden, um das völlige Vergessen gewisser Tradierungen zu verhindern (vgl. ebd.). Das könne aber nur funktionieren, wenn die Problematik als solche wahrgenommen und verschärft

bewusst gemacht würde und eine Gesellschaft sich dazu entscheiden könnte, eben jene gebrochenen Tradierungen neu zu beleben. Er weist in diesem Zusammenhang „eine im Zusammenleben der Menschen wirksame Armut an Lebens- und Reflexionsformen“ (ebd., 176) aus, die es aufzuhalten gelte und die die moderne Erziehung vor neue Herausforderungen stelle.

Benner richtet die Aufmerksamkeit seines Aufsatzes auch auf die Interaktion zwischen Kindern/Jugendlichen und der Erwachsenengeneration im Hinblick auf Tradierungsprozesse. Die Einflussnahme dieser Beziehungen auf Erziehungs- und Bildungsaspekte wird exemplarisch in der Thematisierung der differentiellen Wahrnehmung des Eintritts ins Erwachsenenalter realisiert, die oben bereits angesprochen wurde. Während Benner diesen Schritt ins Erwachsensein für Erwachsene als Tradierungsprozess benennt, postuliert er, dass das für die heranwachsende Generation nicht so leicht zu fassen sei. Die Situation für Kinder und Jugendliche stelle sich über den Begriff der Tradierung hinaus als weitaus komplexer dar, da diese sich in eine völlig neu geartete Welt mit neuen Regeln begeben würden. Diese Welt ist für Erwachsene eine alltägliche, sie sind an sie gewöhnt. Für junge Menschen, die dort erst hineinwachsen, stellen sie eine Herausforderung mit großen Unbekannten dar (vgl. gesamter Absatz ebd., 167f).

Assmann blickt hingegen, um das abschließend festzuhalten, zuerst auf das Kollektiv und seine Individuen, welche sich gegenseitig vielfach beeinflussen (Assmann 2004, 130f). Die Wirkung des Ganzen auf seine einzelnen Teile sowie deren Einfluss auf die große Einheit stellt bei Assmann einen zentralen Punkt dar (vgl. ebd.). Hierbei geht es um das Zusammenspiel der Individuen sowie dessen Wirkung auf die Kultur. Er möchte, wie er in der Einleitung zu seinem Werk formuliert, ergründen, „wie sich Gesellschaften erinnern, und wie sich Gesellschaften imaginieren, indem sie sich erinnern.“ (Assmann 2007, 18)

3.5 Bellmanns Replik

Johannes Bellmanns³⁶ Aufsatz "Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach. Begründungen religiöser Bildung an öffentlichen Schulen" von 2006 geht partiell auf Benners Ausführungen im Zuge seiner Begründungsfiguren für den schulischen Religionsunterricht ein. Er nimmt Bezug auf die künstliche Tradierung und lässt die erste Tradierungsform Benners außen vor.

³⁶ Johannes Bellmann ist Professor am Institut für Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Seine Forschungsschwerpunkte werden angegeben mit Fragestellungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft systematischer Art, pädagogischer Historiographie sowie in Bildung und Ökonomie (vgl. zu Bellmann online Universität Münster).

Bellmann konstatiert: „streng genommen (müsste man) *jede* Form der Tradierung als *künstliche* Tradierung ansehen, im Unterschied nämlich zu ‚natürlicher‘ Vererbung“ (Bellmann 2006, 176). Da es ihm in seinem Aufsatz um Sinnhaftigkeit und Begründung des Religionsunterrichts an Schulen geht, wird der traditionellen Tradierungsform, innerhalb derer bei Benner der Spracherwerb stattfindet, keine weitere Beachtung geschenkt. Vielmehr greift Bellmann Benners künstliche Tradierung auf und benennt das, was bei Benner die bewahrende und verändernde (zweite) Tradierungsform und die innovatorische (dritte) Tradierungsform war, als nun „künstliche Tradierung 1“ (Bellmann 2006, 176) und „künstliche Tradierung 2“ (ebd.). Seine „künstliche Tradierung 1“ meint „*alle* Gegenstände schulischer Bildung“ (ebd.) und trifft damit in etwa das, was Benner mit seinem Begriff ebenfalls aussagen will. Bellmanns „künstliche Tradierung 2“ hingegen spricht das an, was „außerhalb der Schule keine hinreichenden Anknüpfungspunkte mehr in einer lebensweltlich-umgänglichen Erfahrung findet“ (ebd., 177). Hier ist Benners dritte Tradierungsmöglichkeit angesprochen, die, wie oben bereits beschrieben, momentan keine Möglichkeit mehr findet, tatsächlich gelebt und aktiv vollzogen zu werden; insofern besteht diese künstliche Tradierung 2 nur aus theoretisch vermitteltem Inhalt, der es an Lebenspraxis mangelt.

Bellmann fragt nun, wie angesichts dieser Erkenntnisse Religionsunterricht an öffentlichen Schulen gestaltet werden könne und kommt zu dem Schluss, dass eine „liberal-demokratische“ (ebd., 184) Perspektive auf dieses Thema am ehesten geeignet sei (vgl. ebd., 178). Jene würde nämlich neutraler fungieren als andere Sichtweisen auf den Religionsunterricht – und zwar dies nicht im Sinne einer moralischen Wertfreiheit, sondern im Sinne einer Wissensvermittlung, die ohne bereits im Vorfeld wertende und damit zu stark beeinflussende Tendenzen auskommt (vgl. ebd.).

Warum nimmt Bellmann aber überhaupt Bezug zur künstlichen Tradierung? Für ihn beansprucht die künstliche Tradierung im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht nachvollziehbarer Weise zweierlei Bedeutungen: erstens spielt die künstliche Tradierung in ihrer 1. Form (nach Bellmann) für den Schulunterricht eine entscheidende Rolle, da hier das Gros der künstlichen, d.h. gezielten und geplanten, Wissensvermittlung stattfindet. Zweitens ist die „künstliche Tradierung 2“ (ebd., 176) besonders relevant, da in erster Linie auch Inhalte des Religionsunterrichts gemeint sind, wenn von nur theoretischem Wissen die Rede ist, welches im Lebensvollzug aber keine Anwendung mehr findet.

Der Anschlusspunkt, der sich für meine Perspektive ergibt, lässt sich insbesondere nochmals an der 3. Tradierungsform verdeutlichen, der "induktiven und innovatorischen Tradierung" (ebd., 173): für eine/n pädagogische/n AkteurIn stellt es einen elementaren Aspekt dar, dass

gewisse zu vermittelnde Inhalte bei seinen/ihren SchülerInnen rein theoretische bleiben. Die Sicht der lernenden Individuen auf diese Inhalte - Benner und Bellmann sprechen z.B. vom Religionsunterricht - hat letztlich großen Einfluss auf deren Lernbereitschaft. Wenn jene Inhalte als nicht mehr zeitgemäß betrachtet werden, tritt zur Problematik der Verfremdung auch der Stempel 'veraltet' hinzu. SchülerInnen werden diesen Lerngegenstand nicht nur als lebensfern wahrnehmen, sondern auch als 'einer älteren Generation angehörig' und *können* sowie *wollen* sich damit nicht identifizieren. Im Gegenteil, naheliegend ist sogar eine Abneigung, sich diesen Inhalten gegenüber offen zu zeigen. Ändert sich damit die Art der Vermittlung jener Inhalte? Wie können PädagogInnen mit diesem Bewusstsein umgehen? Immerhin kann dieser Unterricht mehr und mehr von einer Lehrstunde über Religion zu einer Lehrstunde über Vergangenes, sozusagen einem religiös-geschichtlichen Unterricht werden. Könnte demnach Religionsunterricht als Ethikunterricht genutzt werden, in dem alle Religionen gleichrangig nebeneinander gelten und in dem eine Sensibilisierung der Schüler für Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Religionen stattfindet? Einen Vorschlag diesbezüglich gibt Johannes Bellmann in seinem Aufsatz. Mit seinem Postulat einer liberal-demokratischen Begründungsfigur des Religionsunterrichts an Schulen, welche "eine kritische, historische und interreligiös vergleichende Auseinandersetzung mit Religionen als Phänomenen der Kultur" (Bellmann 2006, 182) beinhaltet, verschreibt sie sich einer Auffassung von Religionsunterricht, innerhalb derer keine Zuwendung zu einer bestimmten Glaubensrichtung propagiert werden soll (vgl. ebd.). Vielmehr dient dort der Religionsunterricht als "Kultivierung einer öffentlichen Wissensform" (ebd., 183), also als Pflege und Förderung von Inhalten, die öffentlichen Interesses sind und daher für alle Konfessionen wie auch Konfessionslose geeignetes Wissen darstellen (vgl. ebd., 183). In dieser Auffassung von Schulunterricht mit religiösen Inhalten geht es darum, Religion als kulturelle Ausprägung von Glauben zu betrachten, die in verschiedenen Gesellschaften und Kulturen auch unterschiedlich realisiert wird, also eine "vergleichende Religionskunde" (ebd., 182) leisten kann und auf einem "freien Untersuchungsgeist" (ebd., 183) beruht (vgl. ebd., 182f). Da stellt sich in der Betrachtung von Benners dritter Tradierungsform die Frage, inwiefern Schulunterricht in der Lage ist, innovatorische Tradierungen wieder aufleben zu lassen und ob er das überhaupt sollte. Das würde dann bedeuten, SchülerInnen zur Religion zurückzuführen. Benner informiert über die Sensitivität dieses Themas, indem er darauf verweist, wie schwierig eine Wissensvermittlung in einem Fach ist, das von SchülerInnen als nicht mehr zeitgemäß empfunden werden muss (vgl. Benner 2004, 175). Bellmann hingegen bietet die Möglichkeit an, Religionsunterricht in erster Linie als Wissens- und

Informationsvermittlung zu begreifen, mit der Religionen gleichrangig ohne Hinwendung zu einer bestimmten Konfession behandelt werden mögen (vgl. Bellmann 2006, 183). Dabei soll nicht zum Glauben bekehrt, sondern lediglich über seine diversen Formen und kulturellen Ausprägungen informiert werden (vgl. ebd.).

4 M. Brumlik - Diskursanalyse seines Aufsatzes von 1996

Aufsatztitel Brumliks: "Individuelle Erinnerung - kollektive Erinnerung"

Einen vielschichtigen Aufsatz zum Erinnerungsthema publizierte Micha Brumlik³⁷ 1996 unter dem Titel "Individuelle Erinnerung - kollektive Erinnerung. Psychosoziale Konstitutionsbedingungen des erinnernden Subjekts". Hierin hinterfragt er die Glaubhaftigkeit oder vielmehr die Wahrhaftigkeit des individuellen Erinnerungsvermögens. Er thematisiert, inwiefern das individuelle Erinnern dazu imstande ist, tatsächlich realitätsgetreu die Vergangenheit zu rekonstruieren. Insbesondere geht er auf die historische Vergangenheit ein und erläutert die Frage, inwiefern Subjektivität der Rekonstruktion von Vergangenheit im Wege stehen muss (vgl. bis hier Brumlik 1996, 34). Brumliks Aufsatz ist grob in drei thematische Einheiten unterteilt: zu Beginn gibt er einen einleitenden Teil mit theoretischen Setzungen zum individuellen und kollektiven Gedächtnis (vgl. ebd., 32ff). Dort nimmt er Bezug zum Geschichtsbewusstsein von Gesellschaften und innerhalb dessen zur Relevanz³⁸ zeitlich unterschiedlich gelagerter Gegenwart (vgl. ebd.). Er gibt dort auch bereits eine Definition von Erinnerung (vgl. ebd., 33), auf die ich in der späteren Analyse noch zu sprechen komme. Der zweite Teil von Brumliks Aufsatz stellt ausführlich sechs Charakteristika des menschlichen Gedächtnisses vor (vgl. ebd., 35ff), um die Glaubwürdigkeit dessen für eine "gesellschaftliche Vergangenheitskonstruktion" (vgl. ebd., 34) prüfen zu können. An dritter Stelle formuliert er sein Fazit, in dem er zu dem Schluss kommt, dass durch die Labilität der Erinnerung die Glaubwürdigkeit des Gedächtnisses anzuzweifeln sinnvoll wäre, jene jedoch optimierungsfähig sei (vgl. ebd., 43f). Brumlik ist Allgemeiner Erziehungswissenschaftler und begegnet dem Erinnerungsthema hier mit einem kritischen Blick. Er setzt sich in theoretischer, fundierter Weise mit Begriffen wie "Erinnerung", "individuellem und kollektivem Gedächtnis" oder "Vergangenheitskonstruktion" auseinander. Er schafft es in seinem Aufsatz, besonders den Gedächtnisbegriff theoretisch zu konstruieren und ihn für die Theoretische Erziehungswissenschaft nutzbar zu machen.

³⁷ Brumliks Forschungsschwerpunkte liegen in Bereichen der "Pädagogik, Ethik, Theorie und Empirie moralischer Sozialisation sowie Religionsphilosophie" (online Goethe-Universität Frankfurt). Micha Brumlik arbeitet außerdem intensiver mit Themen des Judentums oder des Nationalsozialismus und Antisemitismus.

³⁸ Er hinterfragt, inwiefern zeitlich versetzte Gegenwart in der Lage sind, zum Historiebewusstsein und zur optimierten Darstellung von erinnerten Inhalten beizutragen. Dazu weiter unten mehr.

Im Folgenden möchte ich Brumliks Aufsatz meiner Diskursanalyse unterziehen. Wie zuvor bereits beim Benner-Text werde ich die für meine Perspektive wichtigen Aspekte herausarbeiten, interpretieren und analysieren und sie gegebenenfalls mit den anderen Autoren in einen Vergleich setzen.

Brumlik konstatiert zunächst einmal einen grundlegenden Zusammenhang: jede individuelle Erinnerung ist immer auch verknüpft mit einer Weltsicht bzw. ist "in einen soziokulturellen Interpretationshorizont eingebettet" (Brumlik 1996, 32). Damit lässt sich die individuelle Erinnerung niemals herauslösen aus dem Kontext ihrer Entstehung, von dem sich erinnernden Subjekt und der erfahrenen Ereignisse. Jene Aspekte färben die Erinnerung des Einzelnen in verschiedener Weise (vgl. Brumlik 1996, 35ff), wie Brumlik im Folgenden seines Aufsatzes auch darlegt.

Zunächst widmet er sich jedoch dem Vergangenheitsbezug von Gesellschaften und zeigt auf, dass die Wahrnehmung und Betrachtung von zeitlich zurückliegenden Ereignissen "ein außerordentlich voraussetzungsvoller, komplexer kultureller Prozeß" (ebd., 32) ist. Solange man die vergangenen Geschehnisse nicht objektiv prüfen könne, dürfe man nicht von einer erinnerten *Realität* als solche nicht ausgehen (vgl. ebd.). Er weist dabei auf das Phänomen hin, bei dem Menschen sich an zeitlich relativ nahe oder sehr ferne Ereignisse aus der Vergangenheit auf ähnlich deutliche Weise zu erinnern glauben (vgl. ebd., 32f). Brumlik gibt dafür folgendes Beispiel: "Die Art und Weise, in der wir uns ein Bild vom Wilhelminischen Reich machen, unterscheidet sich in keiner Hinsicht von der Methode, mit der wir ein umfassendes Bild der letzten Jahre der DDR zu gewinnen suchen." (ebd., 33) Mit dieser Einschätzung gibt der Autor zu verstehen, dass das menschliche Erinnerungsvermögen jeweils beeinflusst wird von der Sinnhaftigkeit, die das Subjekt einzelnen erinnerten Ereignissen zuschreibt. Der Mensch bewertet das Erinnerungsmaterial und ordnet es für sich an die passende Stelle ein (vgl. ebd.).

Diese Vorbetrachtungen führen Brumlik zu der These, dass es sich bei der "historischen Vergegenwärtigung" (vgl. ebd.) um einen "Sonderfall der wechselseitigen Beobachtung von Gesellschaften" (vgl. ebd.) handelt. Nach seiner Darlegung übernehmen Gesellschaften gewisse Symbole aus anderen Kulturen bzw. anderen Gegenwarten und verknüpfen sie dann mit der eigenen (vgl. ebd.). Insofern lässt sich interpretieren, dass Geschehnisse aus der Vergangenheit immer aus der Aktualität der gegenwärtigen Situation heraus wahrgenommen und interpretiert werden. Ein Aspekt, der sich auch bei anderen Autoren wiederfindet und eine wichtige Aussage bezüglich der Glaubwürdigkeit von Erinnerungen allgemein darstellt. Die jeweiligen Ereignisse werden mit der Gegenwart verflochten, größtenteils sicher unbewusst

und werden vor dem Hintergrund der jeweiligen Situation neu rekonstruiert³⁹, dabei kann die rekonstruierte Erinnerung durchaus von der einst so aufgenommenen Erinnerung abweichen (vgl. Parmentier 2010, 39). Der Aspekt, dass die gespeicherten Informationen nicht deckungsgleich sind mit den realen Geschehnissen, wird an späterer Stelle⁴⁰ bei Parmentier aufgegriffen und noch einmal näher ausgeführt.

Brumlik setzt des Weiteren eine kurze Definition des Erinnerungsbegriffes und formuliert diese folgender Maßen: Erinnerung sei "ein subjektives Repräsentieren verfließender und verflossener Zeit im Modus der Evidenz" (ebd., 33), welche demnach nur von Individuen praktiziert werden könne, nicht aber im eigentlichen Sinne von Gesellschaften. Der Autor verweist zumindest auf "das Metaphorische dieser Redensweise" (ebd.), da letztlich Gesellschaften keine organischen Lebewesen seien und somit nicht fähig zur Erinnerung nach Brumliks Definition; das seien eben nur Menschen (vgl. ebd.). Auch in dieser kurzen Definition von Erinnerung werden bereits wichtige Attribute deutlich: sie ist zum einen *subjektiv*, das heißt beschreibt stets nur die Sicht einzelner Personen. Zum anderen ist sie *Repräsentant* bzw. Vertreter des eigentlichen Geschehens, sie ist aber eben nicht das reale Geschehen an sich.⁴¹ Darüber hinaus besteht der Erinnerungsinhalt bei Brumlik aus "verfließender und verflossener Zeit" (ebd.), aus der Gegenwart also, die jedoch angesichts fortschreitender, *verfließender* Zeit bereits wieder Vergangenheit wird sowie aus schon Vergangenen. Der "Modus der Evidenz" (ebd.) spricht darauf an, dass der Mensch sich jener Inhalte zuerst bewusst bzw. ihrer gewahr werden muss. Er verbalisiert sie unter Umständen, arbeitet gedanklich mit ihnen und erinnert sich so ihrer. Um dies noch einmal zusammenzufassen: für Brumlik ist Erinnerung ein persönliches Bild von Vergangenen und von Gegenwart, die im Begriff ist, Vergangenheit zu werden, derer sich der Mensch gewiss wird (vgl. ebd.).

Da nun jedoch das Erinnerungsvermögen stets so starken subjektiven Einflüssen unterworfen ist, stellt sich der Autor die Frage, inwieweit jenes überhaupt in der Lage ist, die "Vergangenheitskonstruktion" (ebd., 34) realistisch zu begehen (vgl. ebd.). Er verweist darauf, dass Individuen bestrebt sind, ihren Erinnerungen einen möglichst hohen Wahrheitsgehalt zu intendieren und dass angesichts dieses Strebens und der realen Geschehnisse ein Dilemma entstehen könne (vgl. ebd., 34). Insofern möchte Brumlik im Folgenden der Frage nachgehen, ob Wahrhaftigkeit in der Erinnerung überhaupt möglich ist

³⁹ Bezüglich der Rekonstruktion von Erinnerung siehe bitte bei Parmentier unter Punkt 5.2 Ausführlicheres.

⁴⁰ Siehe dazu bitte Punkt 5.3 bei Parmentier.

⁴¹ Ich weise an dieser Stelle wieder auf Parmentier hin, der in seinem Aufsatz erläutert, dass Erinnerungen nur Abbild der ursprünglichen Vorkommnisse sein können (vgl. Parmentier 2010, 36). Siehe dazu bitte auch Punkt 5.3.

und nähert sich deshalb zuerst einmal der individuellen Erinnerung an, um daraufhin eine Schlussfolgerung für ein Kollektivgedächtnis ziehen zu können (vgl. ebd.). Jene attribuierten Zuschreibungen an das Erinnern, die Brumlik bis dahin im Verlauf seines Aufsatzes konstatiert, werden sodann ausführlich in sechs Charakteristika des individuellen Erinnerns beschrieben (vgl. ebd., 35), denen ich mich im anschließenden Unterkapitel zuwenden möchte.

4.1 Sechs Charakteristika des menschlichen Gedächtnisses

Brumlik weist dem Gedächtnis folgende sechs Attribute zu: Narrativität, Selektivität, Affektivität, Konstruktion, Holismus und Normativität (vgl. ebd.). In der Ausführlichkeit, wie Brumlik sie schildert, möchte ich die Charakteristika nicht darstellen, jedoch möchte ich sie in Kürze erläutern, um schlüssig auf Brumliks Fazit zu sprechen zu kommen.

Zuerst erläutert er das Attribut **Narrativität**: ein Subjekt gibt eine Erinnerung in erzählender Weise von sich und zwar dergestalt, dass den Geschehnissen bestimmte Namen gegeben werden. Außerdem steht immer wenigstens ein intentionales Wesen im Mittelpunkt, welches entsprechende Handlungen vollzieht (vgl. ebd., 36f).

An zweiter Stelle führt Brumlik das Charakteristikum **Selektivität** an. Da die menschliche Wahrnehmungsfähigkeit begrenzt ist, kann die Realität niemals zur Gänze aufgenommen werden, weshalb nur einzelne Passagen im Gedächtnis bleiben (vgl. ebd., 37f).

Drittens die **Affektivität**: Ereignisse mit starken emotionalen Inhalten oder großer persönlicher Bedeutung bleiben dem Menschen deutlich stärker in Erinnerung als weniger affektiv besetzte (vgl. ebd., 38f).

Die vierte Eigenschaft des menschlichen Gedächtnisses ist die **Konstruktion**. Brumlik erklärt, dass das Abspeichern der wahrgenommenen Ereignisse in einer systematischen Weise für Kurz- oder Langzeitgedächtnis geschieht. Inhalte werden gezielt an bestimmten Orten des Gedächtnisses abgelegt, um später wieder auf sie zuzugreifen. "Auch hier gilt, daß die Erfahrung der Gegenwart die Erfahrung des Vergangenen vorstrukturiert (...)" (vgl. ebd., 39), insofern wird auch hier die subjektive Färbung der Erinnerungen des Individuums deutlich.

An fünfter Stelle steht der **Holismus**. Hier nimmt Brumlik Bezug auf den ganzheitlichen Kontext, den Erinnerungen jeweils ansprechen. Er legt dar, dass "bei jedem Erinnern und bei jeder Erinnerung ein umfassender Welt- und Selbstbezug hergestellt oder revidiert wird" (ebd., 41), was sich auf die Eingebundenheit eines jeden Individuums in seinen Erfahrungs- und Erlebnishorizont bezieht. Erinnerungen sind aus dem Weltgeschehen, aus dem Erfahrungskontext des Subjekts nicht auslösbar.

Die **Normativität** stellt das sechste Attribut des menschlichen Gedächtnisses bei Brumlik dar. Dieser Aspekt bezieht sich auf die notwendige Beglaubigung von Erinnerungen und deren Wahrheitsgehalt durch andere Menschen der Gesellschaft. Eine Gesellschaft bewertet letztlich die verbalisierten Gedächtnisinhalte des Einzelnen, wonach diese verändert oder gar verworfen werden können (vgl. ebd., 42). Brumlik konstatiert, dass sich auch aufgrund der Bewertung von Erinnerungen ein Selbstverständnis des Menschen, also seine Identität, herausbildet. Dahingehend ist das gesellschaftliche Kollektiv von hoher Bedeutung für die Identität des Individuums, weil sich hier seine Selbstwahrnehmung aus der Vergangenheit, Gegenwart und vermuteten Zukunft konstituiert (vgl. ebd., 42f). Hieran schließt Brumlik die notwendige Voraussetzung zur wahren Erkenntnis: die "Fähigkeit zur persönlichen Wahrhaftigkeit" (ebd., 43). Sie liegt dem Subjekt zugrunde, das von einer kollektiven Beglaubigung der Gesellschaft unabhängig ist und sich insofern seiner Erinnerungen behaupten kann, denn nur ohne diese beeinflussenden Informationen und ohne die Voraussetzung sich einem Diktat unterwerfen zu müssen, könne intersubjektiv erinnert werden (vgl. ebd.).

Jene sechs Charakteristika menschlichen Gedächtnisses führen vor Augen, wie brüchig, subjektiv und labil die individuelle Erinnerung ist. Brumlik verweist den Rezipienten zwar darauf, möchte damit der Erinnerung aber nicht jedweden Wahrheits- oder Erkenntnisgehalt absprechen. Vielmehr postuliert er in seinem Fazit, bewusst und offen mit möglichen Trugschlüssen der Erinnerung umzugehen, dahingehend also selbstreflexiv zu agieren. Vor allem betont er, dass das nach Wahrhaftigkeit strebende Subjekt stets offen für eine andere Wahrheit oder vielmehr für die Wahrnehmung sein soll, die dem realen Geschehnis womöglich näher steht als die eigene Erinnerung (vgl. ebd., 44).

4.2 Differenz bei Brumlik und Benner

Ich möchte hier kurz auf einen Differenzaspekt eingehen, der sich bei Brumlik und Benner hinsichtlich ihres Tenors auftut. Im zuvor behandelten Benner-Aufsatz werden diverse Tradierungsformen besprochen: die traditionale, die bewahrende und verändernde sowie die induktive/innovatorische (vgl. Benner 2004, 163f). Hier stehen die Vermittlungsarten von Erinnerungen innerhalb ihrer Gesellschaften im Mittelpunkt; außerdem wendet Benner sich besonders schulischen Aspekten zu (vgl. ebd., 166). Bei Brumlik wird das Gedächtnis in seiner kollektiven wie individuellen Form thematisiert, jedoch liegt der Fokus bei ihm auf dem Wahrheitsgehalt der individuellen Erinnerung (vgl. Brumlik 1996, 34).

Somit fokussiert Benner die Art der Tradierung, also Übermittlung von Erinnerungen, während Brumlik sich dieser sozialen Interaktion gar nicht widmet. In seinem Aufsatz wird hinterfragt, inwiefern der Mensch dem Erinnerungsvermögen Glauben schenken darf, wenn es doch vom jeweiligen Subjekt stets gefärbt wird (vgl. ebd., 44). Während beide Texte sich mit dem Oberbegriff des Gedächtnisses befassen, gehen sie je auf unterschiedliche Subthemen ein. Das ist insofern interessant, als dass der erste Text sich hauptsächlich mit dem Übermittlungsweg, der zweite hingegen mit den darin befindlichen *Inhalten* befasst und den *Weg* im Prinzip nicht berührt.

5 M. Parmentier – Diskursanalyse seines Aufsatzes von 2010

Aufsatztitel Parmentiers: „Der Bildungssinn der Erinnerung“

Parmentier⁴² behandelt in seinem Aufsatz „Der Bildungssinn der Erinnerung“ von 2010 den Aspekt der heißen und der kalten Gesellschaften (vgl. Parmentier 2010, 25ff) wie es auch Jan Assmann in seiner Monographie tut (vgl. Assmann 2007, 66ff). Diese auf Claude Lévi-Strauss⁴³ zurückgehende Erkenntnis geht davon aus, dass es Gesellschaften gibt, die dem Fortschritt und der Veränderung entgegenstreben (vgl. Parmentier 2010, 27), während andere Gesellschaften dem Stillstand und der steten, unabänderlichen Wiederholung alter Gewohnheiten verschrieben sind (vgl. ebd., 25). Parmentiers Text befasst sich darüber hinaus mit der Erinnerung als Geschichtsbewusstsein (vgl. ebd., 27) und sieht sie stets als Rekonstruktion, die angesichts neu erworbener Informationen vom Subjekt vollzogen wird (vgl. ebd., 39f).

Parmentier unterteilt seinen Aufsatz selbst in sieben Kapitel, deren inhaltliche Aufteilung ich kurz darlegen möchte, um seinen Aufbau zu erläutern und eine klare Übersicht über den Textaufbau zu leisten. Dazu halte ich lediglich in kurzen Formulierungen fest, was der jeweilige Part thematisiert und wende mich jenen in meinen anschließenden Kapiteln 5 bis 5.4 detaillierter zu, wenn sie für meine Perspektive wichtig sind. Im ersten Kapitel also befasst sich Parmentier mit heißen und kalten Gesellschaften nach Lévi-Strauss (vgl. ebd., 25ff). Das zweite Kapitel behandelt "Verfallsformen des historischen Bewusstseins" (ebd., 29), welche er ausführlich an mehreren Beispielen erklärt (vgl. ebd., 29ff). Im Dritten Abschnitt wendet sich Parmentier Schiller und Nietzsche zu und behandelt deren Blick auf die Notwendigkeit eines historischen Bewusstseins (vgl. ebd., 33ff), während der vierte Abschnitt mithilfe derer Aussagen zwei Grundaspekte zur Erinnerung festhält: zum Aufbau des Gedächtnisses gehören immer Reduktion und Ergänzung (vgl. ebd., 36f). Das fünfte Kapitel geht kurz auf Fiktionsthese ein, nach denen Erinnerung lediglich Einbildung oder ein "Phantasma" (ebd., 38) sei (vgl. ebd., 37ff). Im sechsten Teil endlich schlussfolgert Parmentier, dass Erinnerung stets Rekonstruktion sein müsse (vgl. ebd., 39ff), die - wie er im siebten Teil, dem Fazit, festhält - jeweils durch eine Krise ausgelöst würde (vgl. ebd., 41). Die Krise könne erst dann

⁴² Michael Parmentier ist ehemaliger (jetzt pensionierter) Professor für Allgemeine Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität in Berlin. Er widmete sich als Lehrstuhlinhaber dem eigens eingerichteten Schwerpunkt für Museumspädagogik (vgl. zu Parmentier online "Schwerpunkt Museumspädagogik").

⁴³ Claude Lévi-Strauss war Professor für Sozialanthropologie am Collège de France (vgl. Leach 1971, 7). Er war französischer Ethnologe und erlangte mit seiner Begründung des sozialwissenschaftlichen Strukturalismus zu einem hohen Bekanntheitsgrad in Fachkreisen (vgl. Kauppert 2008, 7ff).

behalten werden, wenn sich die neue rekonstruierte Erinnerung als stabil genug erweist, die vorige zu ersetzen (vgl. ebd.).

Michael Parmentier wirft als Allgemeiner Erziehungswissenschaftler einen theoretisch-fundierten Blick auf dieses Erinnerungsthema. In der Thematisierung der kalten Gesellschaften geht Parmentier wertend vor, denn angesichts der negativ konnotierten Begriffe, die er zu ihrer Erläuterung verwendet, kann von neutraler Zuwendung keine Rede sein. Jener eben genannten Wertung wende ich mich folgend unter Punkt 5.1 nochmals zu.

5.1 Heiße und kalte Gesellschaften

Parmentier thematisiert am Beginn seines Aufsatzes kalte Gesellschaften und nutzt für ihre Beschreibung relativ starke Zuschreibungen. Er spricht von der "Vernichtung der Zeit" (Parmentier 2010, 25) sowie von Auslöschung und Entwertung jener (vgl. ebd., 26). Kalten Gesellschaften sei es eigen, einer Weiterentwicklung entgegenzuarbeiten und durch das Wiederholen der Rituale und Gewohnheiten der Ahnen den gesellschaftlichen Stillstand zu bewahren. Fortschritt oder Anpassung an reale Gegebenheiten würde bedeuten, alt-tradierte Erinnerungen abzuändern und sich auf neue Situationen einzustellen (vgl. ebd., 25). Das ist jedoch nicht im Sinne kalter Gesellschaften. Vielmehr sollen hier "die aus dem Dunkel der Vergangenheit überlieferten Handlungen der Ahnen" kopiert werden (ebd.), womit reine Nachahmung praktiziert wird (vgl. ebd.). Erinnerung wird damit der zeitliche Aspekt entnommen. Sie bezieht sich nun weniger auf Heute und Damals, sondern wird vielmehr zur Komponente, die nie vergangen, sondern stets gegenwärtig war und lediglich räumlich weitergewandert ist (vgl. ebd., 26f). "Erinnerung wird (...) zu einer Überbrückung irgendwie räumlich gedachter Distanzen, einer geistigen Rückkehr der Seele von hier nach dort oder von unten nach oben" (ebd., 27), was eben jenen Umstand beschreibt.

Heißen Gesellschaften wohnt genau Gegenteiliges inne. Ihnen ist eigen, auf den Fortschritt und die Entwicklung fixiert zu sein sowie sich bewusst einer Veränderung von Lebensgewohnheiten auszusetzen. Auch in ihnen werden Tradierungen und alte Gewohnheiten gelebt, jedoch im Kontrast zu den kalten Gesellschaften werden jene Überlieferungen an die aktuelle Lebenssituation angepasst, variiert und immer wieder neu rekonstruiert. Ihr Anliegen ist es, aus Vergangenem zu lernen und in Gegenwart und Zukunft alte Fehler zu vermeiden. Sie wollen in allen Lebensbereichen Fortschritte machen, sich verändern, verbessern, Altes abstreifen ohne dabei aber Hilfreiches aus der Vergangenheit zu ignorieren. Parmentier verwendet dafür den Begriff des *historischen Bewusstseins*, das in den

heißen Gesellschaften ausgeprägt und ihnen nützlich ist. Durch dieses Bewusstsein kann der intendierte Lerneffekt erst eintreten und eine "Artikulation und Nutzarmachung" der Zeit stattfinden. Heiße Gesellschaften sind bereit, unpraktische oder dekonstruktive Praktiken der Vergangenheit zu erkennen und sie zu überwinden, um sich fortan besser geeigneten zuzuwenden. Insofern wird die Vergangenheit nicht idealisiert, sondern ihre positiven wie negativen Seiten werden bewertet und entsprechend weiterentwickelt oder verworfen. Hier wird auch der zeitliche Aspekt deutlich, der durch das historische Bewusstsein zum Tragen kommt. Durch den Vergleich zwischen Gegenwart und Vergangenheit, der bei kalten Gesellschaften völlig außen vor bleibt, findet eine permanente Auseinandersetzung mit gegebenen Möglichkeiten statt. Erst dieser temporale Vergleich zwischen dem Abbild von Früher und Heute bringt Einsichten und Fortschritt. Man verharrt nicht in einer (gedachten) Vergangenheit, die sich nur räumlich bewegt, um die althergebrachten Rituale gleichbleibend wiederholen zu können. Vielmehr möchten heiße Gesellschaften "ständige Innovation und damit die Abgrenzung von den Handlungen der Vorfahren und die Überwindung der je vorhandenen Traditionen" (ebd., 27) herbeiführen (vgl. gesamter Absatz ebd., 27).

5.2 "Verfallsformen des Geschichtsbewusstseins"⁴⁴

Parmentier behandelt außerdem "Verfallsformen des historischen Bewusstseins" (ebd., 29). Damit sind "Vergangenheits- oder Zukunftsfixierungen" (ebd.) gemeint, in denen sich die Individuen dieser Gruppen in krampfhafter Weise an etwas hängen, das längst vergangen oder noch gar nicht geschehen ist (und womöglich auch niemals geschehen wird) (vgl. ebd.). Beispielhaft führt der Autor hierfür die Amish People aus den USA oder gewisse obskure Sekten an (vgl. ebd.). Da nur heißen Gesellschaften ein historisches Bewusstsein innewohnt, müssen auch jene Verfallsformen dort hineingehören. Des Weiteren erkennt Parmentier in unserer westlichen Gesellschaft ebenfalls jene Verfallsformen, wenn sie auch weniger stark und nur sporadisch aufzutauchen scheinen: "Und zwar in Wellenbewegungen." (ebd.) Angesprochen werden hier gewisse Tendenzen unserer Gesellschaft, bei großen Zukunfts- oder Vergangenheitsängsten in die jeweils weniger beklemmende zeitliche Richtung zu blicken. Parmentier nennt sie "Wechsel in der zeitlichen Orientierung" (ebd., 30) und schreibt ihnen das Attribut "dritte Verfallsform" (ebd.) zu. Den Grund hierin sieht der Autor im kapitalistischen Wirtschaftssystem, das für sein Fortbestehen kein Historienbewusstsein und "kein langfristiges über Jahrhunderte reichendes Planungsverhalten" (ebd.) benötigt; es ist von

⁴⁴ vgl. Parmentier 2010, 29

"schnellen Gewinnen" (ebd.) die Rede. Daran schließt sich gleichermaßen die finanzielle Ausbeutung der wissenschaftlichen Erkenntnisse der Historienforscher, um sie für die große Masse in den Verkauf zu bringen. Leider gehe es dabei allerdings weniger um die Informationsweitergabe von Erkenntnissen an interessierte Laien, sondern um eine ökonomische Ausplünderung von erarbeitetem Wissen zu reinen Unterhaltungs- und Konsumzwecken (vgl. ebd., 30f). Eine "historische Vergnügungsindustrie" (ebd., 31) wird konstruiert, die es jedoch nicht schafft und auch nicht darauf ausgelegt ist, beim Konsumenten ein historisches Bewusstsein zu schärfen (vgl. ebd.).

Diese Vorgänge prangert Parmentier in seinem Aufsatz an und fordert daraufhin auch die Pädagogik auf, sich am reinen Verbrauchswert intellektueller Fähigkeiten nicht derart zu beteiligen. Er mahnt, dass selbst bei bestimmten Pädagogen von "Bildungserträgen" (Köller 2007, 13f; zit. n. Parmentier 2010, 32) gesprochen würde, was die Frage nach der nutzbringenden Verwendung des Einzelnen in der Gesellschaft aufwirft anstatt nach der tatsächlichen Bildung seines Geistes.

5.3 Erinnerung als Dekonstruktion

Parmentier führt weiter aus, dass ein historisches Bewusstsein niemals die vergangene Realität darstellen, sondern jeweils nur ein Abbild der Vergangenheit aus dem Blickwinkel der Gegenwart heraus sein könne (vgl. ebd., 36). Insofern sei die Erinnerung stets konstruiert und entstehe aus den Elementen Reduktion und Ergänzung (vgl. ebd.). Dies in der Form, als dass scheinbar überflüssige Informationen vom Gehirn entweder nicht aufgenommen oder später verworfen (Reduktion) und kleinere fehlende Teile einer Erinnerung logisch passend selbstständig vom Individuum hinzugefügt werden (Ergänzung) (vgl. ebd.). Dieser Vorgang geschieht nicht nur einmal und ist dann abgeschlossen, sondern wiederholt sich immer wieder und ersetzt dabei einzelne Bruchstücke einer Erinnerung (vgl. ebd., 39). Sobald sich die Informationslage ändert, so Parmentier, zwingt diese das Individuum zu einer Neubetrachtung und Neuordnung der Erinnerungen (vgl. ebd., 41). Insofern seien Erinnerungen Rekonstruktionen, weil sie in Teilen immer wieder neu revidiert, geformt und zusammengesetzt würden (vgl. ebd.). Parmentier erläutert dazu außerdem, dass diese Konstruktionen wiederum neu konstruiert werden: "Sie entstehen durch Zerlegung und Arrangement früherer Erinnerungsbilder" (ebd., 39), weswegen er sie auch als Dekonstruktionen bezeichnet.

5.4 Erinnerung als Abbild der Realität

Dass stets nur ein Abbild der Realität erinnert wird, niemals aber das Geschehnis in seiner reellen Ausprägung, spricht auch Brumlik in seinem oben behandelten Aufsatz an. Bei ihm ist es das "wechselseitige Beobachten" (Brumlik 1996, 33) der Gegenwart, das auf diesen Umstand hinweist. Er erklärt, dass die Gegenwart die Vergangenheit immer vor dem eigenen gegenwärtigen Hintergrund betrachtet, also aus einem eigenen Erfahrungshorizont heraus interpretiert (vgl. ebd.). Insofern kann auch nach Brumlik die Erinnerung stets nur ein Abbild dessen sein, was die jeweilige Person in der Form einst wahrgenommen hatte. Ein weiterer Hinweis zu diesem Aspekt ist die Definition von Erinnerung, die Brumlik als "subjektives Repräsentieren" (ebd.) formuliert und damit ebenso auf die mangelnde Objektivität bei menschlichen Erinnerungen verweist.

Dieser Punkt ist ein wichtiger Baustein in der Betrachtung des individuellen Erinnerns und in Folge dessen auch des kollektiven Gedächtnisses. Über die Glaubwürdigkeit der Erinnerung Auskunft geben zu können (dazu Brumlik in seinem Aufsatz ab 34ff), ist ein hoch relevanter Aspekt in der Behandlung des Gedächtnis-Themas. So lässt sich prinzipiell eine Einschätzung geben, wie der Aussage von Personen gegenüberzutreten ist, einmal unabhängig von ihrer je eigenen Kompetenz. Erinnerung ist von ihrer Substanz her stets nur Rekonstruktion (vgl. ebd., 39), ein Reflektieren oder ein Abbild der Realität (vgl. ebd., 28), die vom Subjekt in seiner derzeitigen Lebenssituation so wahrgenommen wird. Dieses Abbild wird häufig noch nach seiner Wahrnehmung mehrfach justiert und findet erst nach unterschiedlich langen Zeiträumen zu einem festen Wert (vgl. ebd., 39). Dahingehend kann sich, nach meiner Interpretation, auch die Sicht einer gesamten Gesellschaft auf ein gewisses Geschehnis hin innerhalb kurzer Zeit wandeln, wenn sich die Informationslage verändert hat. Gewisse Grundlagen, die für eine Generation oder eine ganze Gesellschaft selbstverständlich waren, können sodann in Frage gestellt werden und plötzlich eine tatsächliche, von Parmentier so benannte, Krise (vgl. ebd., 41) auslösen, wie sie im eigentlichen Wortsinn vorgesehen ist.

In seinem Fazit weist Parmentier darauf hin, dass die Neubetrachtung der Erinnerungsbilder stets aufgrund einer Krise vonstatten geht (vgl. ebd., 41). Jene kann schon darin bestehen, dass neue Informationen an das Subjekt heranreichen, weswegen es das alte Gedächtnisbild nicht mehr aufrecht erhalten kann. Nun setzt der Prozess der "Reorganisation" (ebd.) ein und die Daten müssen neu bewertet werden. "Die Krise endet erst, wenn das alte Erinnerungsbild dekonstruiert, d.h. in seine Elemente zerlegt und (...) unter Einbezug der neuen Daten so lange wieder zusammengesetzt wird, bis alles passt und eine neue überzeugendere und stabilere

Vergangenheitskonstruktion gefunden ist" (ebd.), beschreibt Parmentier. Eine Krise ist demnach lediglich das Auftreten neuer Informationen und sie führen zu der Notwendigkeit, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, damit die Erinnerungsinhalte rekonstruiert werden, bis das Subjekt diese Informationen wieder mit sich vereinen kann, bis praktisch kein innerer Widerspruch mehr besteht, kein Zwiespalt oder schlicht kein Irrtum (vgl. ebd.). Mit der Dynamik, die jener Sichtweise innewohnt, endet Parmentiers Aufsatz mit der Aussage, dass sich das Subjekt im Zuge seiner Erinnerungsarbeit selbst im Ganzen neu ordnet (vgl. ebd.). Der Autor meint: "Es bildet sich." (ebd.) Daher sei die Erinnerung "selbst der Inbegriff einer Bildungsbewegung" (ebd.), besäße aber keinen Bildungssinn, wie Parmentier es in seinem Titel vorgebe (vgl. ebd.).

6 T. Schulze - Diskursanalyse seines Aufsatzes von 2010

Aufsatztitel Schulzes: "Vergessene Zusammenhänge erinnern. Unterwegs zu einer Philosophie des Lernens"

Ausgehend von Mollenhauers "Vergessenen Zusammenhängen" baut Theodor Schulze⁴⁵ in seinem Aufsatz von 2010 eine eigene These über das Lernen, die Erziehung und die Erinnerung auf. Er geht der Frage nach, welche Zusammenhänge in der Pädagogik vergessen worden sein mögen und welche Wege sie einschlagen könne, um sich der von Mollenhauer geforderten kulturellen und biografischen Erinnerung stellen zu können (vgl. Schulze 2010, 44).

Schulze unterteilt seinen Aufsatz selbst in vier Teile, wobei der erste mit "1. Einleitung" (ebd., 43) überschrieben ist und Informationen zum Mollenhauerschen Werk gibt (vgl. ebd., 43f). Im Anschluss daran setzt Schulze zwei Fragen, denen er in seinem Aufsatz nachgehen möchte. Er erfragt erstens im Anschluss an Mollenhauer die vergessenen Zusammenhänge der Pädagogik und will zweitens eruieren, auf welche Weise diese vergessenen Inhalte wieder reaktiviert werden können (vgl. ebd., 44). An zweiter Stelle von Schulzes Aufsatz "2. Die vergessenen Zusammenhänge" (ebd., 44) erarbeitet er jene in Vergessenheit geratenen Inhalte der Pädagogik und wendet sich außerdem, diesmal inhaltlich detaillierter, Mollenhauers Werk zu (vgl. ebd., 46f). Er bespricht den Aspekt der Partizipation am Tradierungsprozess und weist daran anschließend seinen Lernbegriff aus (ebd.). Während dieser zweite Teil Schulzes erste Frage nach der Art der vergessenen Zusammenhängen in der Pädagogik zu beantworten sucht, wendet sich der dritte thematische Teil Schulzes "3. Die Arbeit des Erinnerns" (ebd., 48) seiner zweiten, oben genannten, Frage zu: "Wie kann die Pädagogik ihre Erinnerungsarbeit an diese vergessenen Zusammenhänge leisten?" (ebd. 48) Er sieht die Antwort auf diese Frage in autobiografischen Texten gegeben, die "Zeugnisse der Subjekte des Lernens" (ebd., 49) seien und weist sie als wichtige Hilfestellungen für "Zugänge zu längerfristigen Lernprozessen" (ebd.) aus. Den letztgenannten wendet er sich in diesem Abschnitt detailliert zu und propagiert ihre Signifikanz für seinen Lernbegriff (ebd., 54). Schulzes letztes Kapitel "4. Abschluss" (ebd., 57) gibt einen Denkanstoß in Richtung Lernprozesse, die "die Lerngeschichte der menschlichen Gattung" (ebd.) betreffen würden: er spricht von "evolutionären Lernprozessen" (ebd.). In diese evolutionären Lernprozesse wäre

⁴⁵ Theodor Schulze machte sich als deutscher Erziehungswissenschaftler besonders in der Biographieforschung verdient. Sein lerntheoretischer Ansatz möchte „Lernen als Aufbau von Lebenssinn und Ich-Erfahrung begreifen“ (Krüger 2006, 25).

nicht nur eine spezielle Gruppe von Menschen involviert, sondern die Menschheit schlechthin (Schulze, S. 57). Jene würden den Rahmen seines Aufsatzes allerdings sprengen, weswegen er den Gedanken nur kurz umreißt (vgl. ebd.).

Ich habe nun eine Übersicht über Schulzes inhaltlichen Textaufbau gegeben, um grundsätzlich einmal seine behandelten Themen darzulegen und den Text als Ganzes vorzustellen. Das soll im weiteren Verlauf meiner Arbeit den Zugang zu Schulzes Aufsatz erleichtern. Im Folgenden greife ich in chronologischer Reihenfolge jene Aspekte Schulzes auf, die für meine Perspektive relevant sind und begründe meine Auswahl an entsprechender Stelle.

Zuvor möchte ich aus Gründen der besseren Übersicht kurz meine Vorgehensweise und Gliederung des nun folgenden Analyseteils darlegen. Ich werde Schulzes Aufsatz chronologisch folgen und ihn so diskursanalytisch untersuchen. Bei inhaltlich passenden Passagen möchte ich den Vergleich zu einem der anderen drei (bzw. mit Assmann vier) Autoren vornehmen. Wann ein Vergleich hilfreich sein kann, werde ich erst an den entsprechenden Stellen begründen. Die komparativen Analyseteile lasse ich, wie zuvor auch, gleich in die diskursanalytischen Teile einfließen, um eine unnötige Doppelläufigkeit zu vermeiden und den Lesefluss zu erleichtern. Zu Beginn wende ich mich unter Punkt 6.1 der "pädagogischen Aporie" (Mollenhauer 1983, 14; zit. n. Schulze 2010, 44) zu und gehe dann unter Punkt 6.2 dem Partizipationsthema nach, das nach der generativen Teilhabe am Tradierungsprozess fragt. Danach analysiere ich Schulzes Lernbegriff und weise unter Punkt 6.3 Ähnlichkeiten zu Brumliks Verständnis vom Willen zur Wahrhaftigkeit aus. Punkt 6.4 erläutert weiterhin Schulzes Lernbegriff, vergleicht jenen aber mit Benners Tradierungsbegriff. Beide Begriffe werden sodann in deutlicher Weise unter Punkt 6.5 voneinander abgegrenzt. Im Abschluss des Analyseteils zu Schulzes Aufsatz befasse ich mich unter Punkt 6.6 mit dem Identitätsaspekt in Schulzes Verständnis von Lernen und setze ihn mit Assmanns Darlegungen in Bezug.

6.1 Die "pädagogische Aporie"⁴⁶ Mollenhauers

Einen ersten Schritt zur Beantwortung von Schulzes Frage (in Anlehnung an Mollenhauer) nach den vergessenen Zusammenhängen der Pädagogik macht er, indem er auf die „pädagogische Aporie“ bzw. „Weglosigkeit“ (Mollenhauer 1983, 14; zit. n. Schulze 2010, 44) hinweist, die Mollenhauer in seinen "Vergessenen Zusammenhängen" anspricht und die

⁴⁶ Mollenhauer 1983, 14; zit. n. Schulze 2010, 44

besonders auch für das Gedächtnisthema einen interessanten Aspekt aufwirft. Ich möchte jenen Aspekt im Folgenden etwas genauer darlegen, wobei ich Schulzes Ausführungen dazu paraphrasiert wiedergeben werde.⁴⁷ Sie stellen sich für meine Perspektive als wichtig dar, denn an ihnen verdeutlicht Schulze die Partizipation am Tradierungsprozess jüngerer und älterer Menschen. Da auch die Tradierung und die Teilhabe daran für meine Arbeit eine zentrale Rolle spielt, weise ich jenen Aspekt nun etwas genauer aus.

Schulze interpretiert Mollenhauers „pädagogische Aporie“ (Mollenhauer 1983, 14; zit. n. Schulze 2010, 44) als Wissensvorsprung der Erwachsenen gegenüber den Heranwachsenden und liest ihn als Fluch und Segen zugleich (vgl. hier und gesamten Absatz bei Schulze 2010, 44). Einerseits ist die junge Generation vom Wissen der Erwachsenen abhängig, um sich in die bestehende Gesellschaft einfügen und selbstbestimmt in ihr leben zu können. Andererseits ist damit immer schon eine Lebensweise vorgegeben. Feste Regeln sichern zwar das Zusammenleben, nehmen aber auch die Freiheit für einen bestimmten Anteil eigener Entscheidungen. Die Förderung der Autonomie des Subjekts steht als ein markantes Ziel der Erziehung weit vorn, gleichermaßen wird das Subjekt um eben jene Autonomie zu einem gewissen Prozentsatz beschnitten. Über die Selbstbestimmtheit hinaus geht es aber ebenso um die nicht eingeschlagenen Wege, die nicht genutzten Möglichkeiten, die durch Zielvorgaben oder Regelkonformität in der Vergangenheit liegen (vgl. gesamten Absatz ebd., 44). So zitiert Schulze Mollenhauer mit den Worten: "(...) jeder Bildungsprozess ist Erweiterung und Bereicherung, aber auch Verengung und Verarmung dessen, was möglich gewesen wäre." (Mollenhauer 1983, 10; zit. n. Schulze 44). Aus diesen Überlegungen zieht Schulze zwei mögliche Schlüsse: erstens solle man Heranwachsende auf ihre ablehnende oder zustimmende Reaktionen auf die Überlieferungen der Erwachsenen hin beobachten; zweitens solle man bedenken, inwiefern sich die Tradierungsinhalte überhaupt in den Lern- und Bildungsangeboten der Erwachsenen widerspiegeln und inwiefern sich jene verändern (vgl. Schulze 2010, 44f).

Daran schließt sich nun das Argument, dass Heranwachsende zuerst einmal in das Wissen der Erwachsenen eingeführt werden müssen (vgl. Schleiermacher 1983, 9; zit. n. Schulze 2010, 46). Ihr Wissens- und Erfahrungsgefälle muss durch neuen Input ausgeglichen bzw. dem der Erwachsenen angepasst werden. Schulze weist nun darauf hin, dass mitnichten nur die Jungen von den Alten lernen würden, sondern dass umgekehrt ebenso Ältere von Jüngeren lernen und somit ein "Lebenslanges Lernen" (Schulze 2010, 46) einsetzt (vgl. ebd.). Diesen für meine Perspektive interessanten Aspekt möchte ich im Teilkapitel 6.2 genauer ausführen und dazu

⁴⁷ Seine Ausführungen dazu befinden sich in seinem Aufsatz auf Seite 44.

auch Benners Darlegungen zu Hilfe nehmen. Auch er thematisiert die Partizipation der Generationen an der Tradierung (vgl. Benner 2004, 172). Die Erkenntnisse zum Tradierungsbegriff sind für meine Arbeit, die sich mit der erziehungswissenschaftlichen Rezeption des Erinnerungs- und Tradierungsthemas und dem Diskurs dazu befasst, hoch relevant.

6.2 Partizipation am Tradierungsprozess

Den Partizipationsaspekt greift Benner auf (siehe Punkt 3.3), indem er auf die Teilhabe Heranwachsender an der Tradierung aufmerksam macht. Seine Aussage, die Tradierung würde nicht nur von Erwachsenen beeinflusst werden, sondern auch von der jüngeren Generation (vgl. Benner 2004, 172), zeigt auf, dass die Mitgestaltung der Überlieferungen von beiden Seiten umgesetzt wird. Somit nimmt die heranwachsende Generation an der Rekonstruktion der Erinnerungen aktiv teil und zwingt die Erwachsenen gewissermaßen dazu, sich ebenfalls dieser Veränderungen zu stellen (vgl. auch Schulze 2010, 46). Damit ist prinzipiell jeder Mensch unabhängig seines Alter einem permanenten Lernprozess ausgesetzt (vgl. ebd.), wenn sich auch die Quantität der Inhalte sowie ihre Gewichtung bei älteren Menschen verlagert. Wenn dementsprechend, um Schulze zu folgen, die jungen Menschen einer Generation *Lernende und Lehrer* zugleich sind und dies ebenfalls auf die älteren Generationen zutrifft, dann zeigt dies den gegenseitigen Lerneffekt der Generationen auf und verweist auf Schulzes "Lebenslanges Lernen"⁴⁸ (ebd., 46). Hieran möchte ich zeigen, dass die Teilhabe an Tradierungs- und Lernprozessen - denn beide gehen fast immer zeitgleich einher⁴⁹ - von Menschen unterschiedlichen Alters bzw. unterschiedlicher Generationen realisiert wird (vgl. Benner 2004, 172; vgl. Schulze 2010, 46). Daraus schlussfolgere ich, dass dieser Partizipationsaspekt die Entstehung und weitere Gestaltung von auch kollektiven Erinnerungen beinhaltet. Er tut dies, weil er darauf hinweist, dass im Heranwachsen, im Bildungs- und Erziehungsprozess junger Menschen, Erfahrungen und Inhalte entstehen, die in das individuelle Gedächtnis und darauf folgend ins kollektive Gedächtnis der Gesellschaften transzendieren und jenes damit färben und formen. Diese Aussage lässt sich treffen, wenn man erstens Assmanns Ausführungen zur Identität folgt und festhält, dass jedes Individuum einer Gesellschaft zum kollektiven Gedächtnis derselben beiträgt (vgl. Assmann 2007, 130f). Zweitens komme ich zu diesem Schluss, weil Benners und Schulzes Ausführungen

⁴⁸ Schulzes "Lebenslanges Lernen" (ebd., 46) möchte ich an späterer Stelle, unter den Punkten 6.4 bis 6.6, im Zusammenhang mit seinen "längerfristigen Lernprozessen" (ebd., 47) noch einmal thematisieren. Hier sei nur kurz darauf verwiesen.

⁴⁹ Siehe dazu bitte Genaueres unter Punkt 6..5.

verdeutlichen, wie oben bereits erläutert, dass Junge und Alte gleichermaßen an Lern- und Tradierungsprozessen partizipieren (vgl. Benner 2004, 172; vgl. Schulze 2010, 46). So halte ich fest, dass die gemeinsame Teilhabe der Generationen an Lern- und Tradierungsprozessen der Gesellschaft maßgeblich auf die Gestaltung des kollektiven Gedächtnisses Einfluss nimmt. Insofern durch Lehren und Lernen oder durch Tradierung Wissen vermittelt wird, wird sich das Individuum auf längere Sicht stets verändern und durch seine Denkweise das Kollektiv verändern (vgl. Assmann 2007, 130f), wie es Assmann darlegt. So wird das Kollektivgedächtnis erstens reproduziert und zweitens mit neuen Inhalten gefüllt (vgl. Assmann 2007, 132f), die von Erwachsenen sowie von Heranwachsenden gleichermaßen gelernt und gewöhnt werden müssen (vgl. Benner 2004, 172; vgl. Schulze 2010, 46).

Nach dieser Analyse des Partizipationsaspekts von Lern- und Tradierungsprozessen und der Schlussfolgerung, dass jene das Kollektivgedächtnis beeinflussen, wende ich mich nun wieder Schulzes Aufsatz in chronologischer Reihenfolge zu.

An die vorherigen Überlegungen zu den vergessenen Zusammenhängen der Pädagogik anschließend setzt Schulze seine erste Prämisse: er stellt die These auf, Lernen sei die Bedingung von Erziehung (vgl. Schule 2010, 46) und diese Erkenntnis stelle gleichzeitig einen möglichen "vergessenen Zusammenhang" dar (vgl. ebd., 48). Erstens kann mit mangelndem Willen zum Lernen einem Heranwachsenden nur ungenügend zur Selbstbestimmtheit verholfen werden und zweitens mussten die derzeit Lehrenden (hier die Erwachsenen allgemein) auch erst einmal ihr Wissen erlernen, das sie nun zu vermitteln suchen (vgl. ebd., 46f). Jede Generation würde außerdem etwas Neues hinzufügen zu den Tradierungsinhalten, die an Jüngere weitergegeben werden (vgl. ebd., 47). Dies bezeichnet auch die normale Entwicklung, die jede (nach Lévi-Strauss *heiße*) Gesellschaft durchläuft. Insofern spielt der Wille zum Lernen die maßgebliche Rolle für das Voranschreiten im Erziehungsprozess (vgl. ebd.). Erziehung beruht immerhin auf Fortschritte in der Erkenntnis des Heranwachsenden. Ist jener zu diesen Wissensfortschritten nicht bereit, wird das Lernen und im Zuge dessen die Erziehung nicht vonstatten gehen können (vgl. ebd.).

Ich habe im obigen Absatz nun einen ersten Einblick in Schulzes Verständnis von Lernen gegeben. Um jenes weiter auszuführen, gehe ich in den folgenden Unterkapiteln näher darauf ein und setze es mittels komparativer Analyse mit Passagen aus Brumliks Aufsatz in Bezug. Damit möchte ich mithilfe von Kontrast und Gemeinsamkeit das Wesen von Schulzes Lernbegriff, aber auch Brumliks Streben nach Wahrhaftigkeit, für meine Perspektive erörtern.

6.3 Brumliks Wille zur Wahrhaftigkeit - Schulzes Wille zum Lernen

Der Wille, die Bereitschaft zu einer Handlung oder zu einer Einsicht stellt in mehrerer Hinsicht erst die Möglichkeit dar, zu einem für den Lehrenden und Lernenden zufriedenstellenden Ziel zu gelangen. Auch bei Brumlik spielt die Bereitschaft zum Lernen eine wichtige Rolle, wenn er das Wesen der menschlichen Erinnerung erörtert (vgl. Brumlik 1996, 43f). Bei ihm geht es um den Willen zur wahren Erkenntnis im Zusammenhang mit der individuellen Erinnerung (vgl. Brumlik 1996, 34). Wenn er anführt, dass das jeweilige Geschehnis im Nachhinein nicht durch das menschliche Gedächtnis in seiner Realität wiedergegeben werden kann, so strebt jenes Gedächtnis jedoch danach, die Erinnerungen an einen Vorfall so genau wie möglich zu rekonstruieren (vgl. ebd.). Eben dieses Streben nach Wahrhaftigkeit kann den Menschen auch zu Trugschlüssen führen, weshalb er angehalten sein soll, seine eigenen Erinnerungen stets aufzugeben oder zu aktualisieren (vgl. ebd., 44). Dieses Postulat spricht gleichermaßen die Bereitschaft zur Einsicht an zwei Stellen an: erstens den Willen zur Wahrhaftigkeit und zweitens den Willen zur Aufgabe der eigenen erinnerten Realität. Der Mensch muss nach Brumlik nicht nur den Willen haben zur Erkenntnis, um diesem näher zu kommen, sondern er muss auch bereit sein, diejenige Wahrheit, die er bisher als solche angesehen hatte, aufzugeben, um sie durch eine andere, womöglich realere, zu ersetzen (vgl. ebd., 44). Dazu muss die Person zuerst einmal einsehen, dass sie bisher irrtümlichen Informationen aufgesessen ist und einer anderen Person mehr Kompetenz in dem Bereich einräumen. Verletzter Stolz oder gekränkte Eitelkeit können dem Willen zur Einsicht damit im Wege stehen (vgl. auch ebd., 37f). Auch diese von Brumlik erwähnte Form der Einsicht zeigt in meiner Interpretation einen Lerneffekt auf, denn sobald das Gedächtnis angesichts neuer Informationen in eine Krise stürzt, wird mithilfe dieser Inhalte eine neue stabilere Erinnerung aufgebaut (vgl. Parmentier 2012, 41). An jener wird festgehalten, bis neuere Informationen wiederum zu einer Neuordnung der Erinnerungen zwingen (vgl. ebd.). Diese Neuordnungen zeigen in meiner Lesart immer einen Lernprozess auf, weil die Informationen, die das Subjekt nun akzeptieren und verarbeiten muss, ihm bisher unbekannt waren. Hieran will ich zeigen, dass Schulzes Wille zum Lernen als Bedingung für Erziehung den Leser auf ähnliche Weise auf die Lernbereitschaft der Subjekte hinweist wie Brumliks Bereitwilligkeit zur Aufgabe der eigenen Erinnerung. Für meine Perspektive ist das relevant, weil ich mit diesem Vergleich die thematische Nähe des Lern- und Erinnerungsbegriffs herausstellen kann. Da Parmentier erörtert, dass der Aufbau einer stabilen Erinnerung ein steter Prozess ist, der mit der Verarbeitung neuer Informationen verbunden ist (vgl. ebd., 39), interpretiere ich jenen als Lernprozess. Dieser Prozess kann aber nur dann einsetzen, wenn die

Bereitschaft dazu gegeben ist (vgl. Schulze 2010, 46). Mit diesem Verhältnis zwischen Wille und Lernen befasst sich aber auch Schulze in seinem Aufsatz, weswegen ich dieses näher erläutere. Ich möchte damit untermauern, wie eng Erinnerung, Gedächtnis und Tradierung mit dem Lernbegriff inhaltlich beieinander liegen müssen und dass in diesem Zusammenhang auch deren Voraussetzung dieselbe ist: nämlich der Wille, die Bereitschaft zur Erkenntnis auch angesichts der Gefahr von Deprivation.

Nach dieser Erörterung des Zusammenhangs der zentralen Begriffe meiner Arbeit mit dem Lernbegriff, möchte ich mit der Diskursanalyse von Schulzes Text in chronologischer Reihenfolge fortführen. An die Bedingung von Erziehung anknüpfend postuliert Schulze einen neuen Lernbegriff, da der alte für ihn zu eng gefasst sei (vgl. ebd., 47). Im Lernen sieht er nicht nur das Auswendiglernen und gezielte Verstehen bestimmter theoretischer Sachverhalte im Schulunterricht, sondern darüber hinaus ebenso jede Aneignung und Umsetzung neuer Informationen, seien sie sozialer, emotionaler oder sachlicher Natur (vgl. ebd., 47f). Darin inkludiert sind auch alle unbewussten Prozesse, so Schulze, die geeignet sind, als neu oder unbekannt bezeichnet zu werden und dem Subjekt so als Lernprozesse dienen können. Mit seinem Verständnis von Lernen zeigt Schulze über die planmäßige Wissensvermittlung an Schulen hinaus (vgl. ebd., 47). Das macht er deutlich, indem er vorerst auf "einen sehr eng gefassten Lernbegriff" (ebd.) aufmerksam macht, den er folglich als "ein bewusstes Vorhaben" (ebd.) bezeichnet. Er führt daraufhin jedoch aus, dass auch die unbewussten Aspekte des Lernens stärker in den Lernbegriff inkludiert werden sollten (vgl. ebd.). Schulze sieht folgende "Phänomene" (ebd., 47) in seinem Verständnis von Lernen involviert: "nicht nur intentionale oder absichtlich herbeigeführte, sondern auch unbewusste und sich von selbst ergebende Lernprozesse; nicht nur elementare und kurzatmige, sondern vornehmlich komplexe und längerfristige Lernprozesse; nicht nur individuelle, sondern auch kollektive Lernprozesse; nicht nur reproduktive und nachvollziehbare, sondern auch originäre, Neues hervorbringende Lernprozesse; nicht nur formale Aspekte des Lernens, sondern bevorzugt inhaltlich oder thematisch gefüllte Lerngeschichten" (ebd., 47f). Er begreift demnach alle Erfahrungen und Wahrnehmungen als Prozesse des Lernens, die dem Individuum noch unbekannt waren und sich prinzipiell auf sämtliche Lebensbereiche des Menschen beziehen.

6.4 Lernen und Tradierung bei Schulze und Benner

Ich möchte an dieser Stelle kurz auf Benners Tradierungsbegriff Bezug nehmen, da sich mir hier Überschneidungspunkte auf tun, die zur ergänzenden Erläuterung von Schulzes Lern- und Benners Tradierungsbegriff beitragen können. Jene Überschneidungspunkte thematisieren das *Lernen* in Benners Tradierungsauffassung, welches ich in der Form in dem von Schulzes so geforderten Lernbegriff wiedererkenne. Dass beide Autoren auf unbewusstes Lehren und Lernen hinweisen und sich damit in meiner Perspektive wieder der Zusammenhang zwischen Tradierung und Lernen offenbart, möchte ich im Folgenden genauer darlegen.

Benner setzt den Fokus seines Aufsatzes auf die Tradierung und teilt sie in drei Bereiche ein: die traditionale (1), die bewahrende und verändernde (2) sowie die innovatorische/induktive (3). Nach seiner Verwendung des Begriffs zu urteilen, stellt Tradierung bei ihm die Überlieferung von Informationen dar, die innerhalb der jeweiligen Gesellschaft als fester Wissensbestand existieren. Es handelt sich insofern um einen *festen* Bestand, als dass dieser zu einem Großteil an die Folgegeneration vermittelt wird, andererseits wird er durch jene jüngere Generation aber auch verändert. Der Wissensbestand kann daher nicht als statisches Repertoire betrachtet werden, wie es in den von Lévi-Strauss so dargelegten kalten Gesellschaften der Fall wäre (vgl. Parmentier 2010, 25). Vielmehr handelt es sich um einen dynamisch veränderbaren Wissensschatz, der Einflüssen und Veränderungen unterliegt. Dieses Wissen kann über Jahrhunderte alt sein, aber auch erst seit wenigen Generationen bestehen. Genauso kann es noch jung und erst vor Kurzem in den Wissensbestand aufgenommen worden sein. Seine Lebensdauer ist kein Ausschlusskriterium. Im Prozess der gezielten oder ungeplanten Vermittlung dieses Wissens - je nach Tradierungsart - wird die heranwachsende Generation in die Gesellschaft eingeführt und mit notwendigen Informationen versorgt (vgl. Benner 2004, 163). Dieser Lehrprozess dient demnach einerseits schlicht der Sozialisation, andererseits auch explizit der Bildung des Geistes und der Heranführung des Individuums an eine selbstbestimmte, autonome Lebensweise. Nicht zu vergessen ist der elementare Aspekt des Zusammengehörigkeitsgefühls, das durch die Vermittlung von kultur- und gesellschaftsspezifischen Inhalten gestärkt wird (vgl. Assmann 2007, 131f). Mit diesen Zielen und Hintergründen steht die Tradierung in meiner Perspektive mit denen der Pädagogik eng beieinander.

Jener Tradierung widmet Benner in seinem Aufsatz seine Aufmerksamkeit. Er spricht damit dasselbe an wie Schulze es tut, nur begibt er sich in eine andere Perspektive. Schulze formuliert seinen Lernbegriff als einen, der einerseits das gezielte Lernen theoretischer Inhalte sowie andererseits auch unbewusste soziokulturelle sowie emotionale oder kognitive Inhalte

in sich vereint. Benner thematisiert jene Lernprozesse im Prinzip ebenso, wenn er in seiner 1. Tradierungsform das natürliche Erlernen der Muttersprache sowie vieler sozialer Kompetenzen involviert. Darüber hinaus konstituiert er mit seiner "künstlichen Tradierung" (Benner 2004, 166) eben jene Inhalte, die in Schulen gezielt vermittelt werden. Benner teilt diese Überlieferungsprozesse in drei namentliche Begriffe auf, Schulze hingegen führt sie zu einem Begriff zusammen, zum Lernbegriff. Insofern ist die Tradierung mit dem Lernen stets eng verknüpft und beide gehen häufig parallel zueinander im Erziehungs- und Bildungsprozess einher. Inwiefern ich sie voneinander abgrenze und worin ich ihre Ähnlichkeiten sehe, möchte ich im folgenden Unterkapitel noch einmal detaillierter beschreiben.

6.5 Synonymisierung von Tradierungs- und Lernbegriff?

Anschließend an diese Überlegungen könnte der Eindruck entstehen, ich wolle den Tradierungs- und den Lernbegriff synonym verwenden. Das ist nicht der Fall. Sie zeigen zwar gewisse Überschneidungspunkte, jedoch grenze ich sie klar voneinander ab, weil ihre Verwendung in meiner Arbeit nicht zu Missverständnissen führen soll. Ich habe in den vorhergehenden Kapiteln zu zeigen versucht, dass beiden Begriff - besonders aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive - eine inhaltliche Nähe eigen ist. Weil aber in ihrer Ausführung und in ihren Inhalten auch klare Differenzen bestehen, möchte ich mich jenen in diesem Unterkapitel zuwenden.

Solange gesammeltes Wissen tradiert und damit auch gelehrt wird, kann von einem Lerneffekt gesprochen werden. Lernen ist ein aktiver Prozess, der bewusst und unbewusst ablaufen kann, jedoch vom 'unwissenden' Subjekt vollzogen wird. Das Tradieren hingegen wird (zumeist) vom Subjekt mit dem Wissensvorsprung übernommen. Damit drücken beide Begriffe eine Aktivität aus, wobei die Tradierung gewissermaßen vom Sender und das Lernen vom Empfänger übernommen wird. Dort setze ich den Unterschied zwischen Benners und Schulzes Perspektiven an.

Darüber hinaus gibt es jedoch einen weiteren Punkt, an dem sich eine Differenz zwischen Tradieren und Lernen zeigt: das ist der Moment, an dem völlig Neues geschaffen wird oder entsteht. In meinem Verständnis von Lernen setzt ein Lerneffekt beim Subjekt unter anderem dann ein - im Unterschied zur Tradierung! -, wenn in Wissenschaft, Wirtschaft oder anderen Gebieten neue Ideen, Theorien oder Prozesse auftreten, die es derart zuvor noch nicht gab. Hier kann keine Tradierung vonstatten gehen, da die neue Information bis zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht existent war. Sobald jedoch jene Erkenntnis, also die für das Subjekt

wissenswerte Information, weitergetragen und ausgebaut wird, befindet sie sich wiederum im Bereich der Tradierung. Hier sehe ich den Grund dafür, Benners Tradierungsformen nicht einfach als "Lernformen" zu bezeichnen, sondern die beiden Begrifflichkeiten voneinander abzugrenzen. In ihrem Verständnis und in ihrem hier verwendeten Zusammenhang ist die Aussage der beiden Autoren Benner und Schulze bezüglich dieser Begriffe vergleichbar: beide beschreiben die Vermittlung und Aufnahme von soziokulturellen, emotionalen, sachlich-theoretischen Inhalten, prinzipiell von allen Inhalten, die bereits im Wissensschatz der Gesellschaft existierten und nun an die heranwachsende Generation vermittelt werden. Daran anschließend erweitert Schulze seinen Lernbegriff allerdings auf Inhalte, die noch nicht existent waren, eben "nicht nur reproduktive und nachvollziehende, sondern auch originäre, Neues hervorbringende Lernprozesse" (vgl. ebd., 48).

Nach dieser Abgrenzung des Tradierungs- und Lernbegriffes möchte ich mich unten wieder der Analyse von Schulzes Aufsatz zuwenden. Dort betont er die Signifikanz von längerfristigen Lernprozessen für seinen Lernbegriff (ebd., 47), was ich in der obigen Betrachtung für meine Begriffe noch nicht ausreichend dargelegt habe. Dass jener Aspekt der längerfristigen Lernprozesse aber einen elementaren Punkt für Schulzes Lernverständnis bildet und sich daran in meiner Lesart ebenso die Identität von Subjekten manifestiert, möchte ich im folgenden Unterkapitel 6.6 belegen.

6.6 Längerfristiges Lernen und Identitätsbildung

Zu Beginn dieses Unterkapitels gehe ich auf die Signifikanz von längerfristigen Lernprozessen für Schulzes Lernbegriff ein; dazu gebe ich seine Argumente diesbezüglich paraphrasierend und interpretierend wieder.

In seinen Lernbegriff möchte Schulze "nicht nur elementare und kurzatmige, sondern vornehmlich komplexe und längerfristige Lernprozesse" (ebd., 47) involviert sehen. Für ihn stellt dies einen wichtigen Aspekt dar, denn besonders hier würden die affektiven, sozialen bzw. lebensformenden Inhalte transportiert (vgl. ebd., 49). Dazu postuliert er die Nutzung von biografischen Texten, da speziell in ihnen die diversen Lebensweisen auf anschauliche, beispielhafte Weise (vgl. ebd., 50) dargestellt würden. Hier ließe sich erkennen, so Schulze, inwiefern kollektive Erinnerungen und Entscheidungen auf den Einzelnen einwirken, welchen Lebensweg jener einschlägt und welche Auslöser ihn dazu antreiben (vgl. ebd.). Da autobiografische Texte immer auch schriftliche Zeugnisse der Erinnerung der eigenen Lebensgeschichte darstellen, möchte Schulze diese als "Modell (...) für die Art und Weise (betrachten), wie wir die kollektive und kulturelle Geschichte und die Menschheitsgeschichte

insgesamt erinnern" (ebd.). In jenen erinnerten Biografien würden sich immerhin "Lebensweisen" (ebd.) und damit ebenso "Lernumwelten" (ebd.) widerspiegeln, welche für die Erziehung und Schulzes Lernbegriff wiederum eine erhebliche Rolle spielen. Das individuelle Gedächtnis, mithilfe dessen autobiografische Texte verfasst werden, stellt nach Schulze somit die Möglichkeit dar, erstens Lebensweisen abzubilden und zu verstehen sowie diese Lebensgeschichten als Lernquellen/Lernumwelten zu begreifen. Auch aus ihnen könnten jene Inhalte gelernt werden, mit denen Schulze den Lernbegriff über das theoretische Schulwissen hinaus erweitert sehen will (s.o.).

Der Autor geht daraufhin der Frage nach, wie das Subjekt zu diesen Einsichten kommen kann, wie es ihm gelingt, aus kurzfristigen Lernprozessen längerfristige zu machen (vgl. ebd., 54). Er erklärt, dass sich die Erfahrungen aus den Lernumwelten zu bestimmten Fertigkeiten verfestigen würden, sodass sich Charaktere formen und Ansichten prägen (vgl. ebd.). So würden aus den Lerneffekten des Moments lange dauernde oder für immer währende Eigenschaften, die den Menschen ausmachen. Anhand dieser Darlegungen wird deutlich, dass längerfristige Lernprozesse, wie Schulze sie propagiert, in der Lage sind, das Wesen eines Menschen zu beeinflussen und ihn in seiner Meinungsbildung zu formen (vgl. ebd.). Das umfasst dabei den großen Punkt der Identitätsbildung, dem ich mich innerhalb meiner Arbeit nur zu einem kleinen Teil widmen möchte. Thematisieren möchte ich ihn, weil einerseits Schulze mit seinem umfassenden Lernverständnis den Identitätsaspekt tangiert und ich zweitens herausarbeiten möchte, dass Lernen auch im Zuge von Tradierung einen identitätsstiftenden Charakter aufweist. Der Zusammenhang zum Gedächtnisthema ergibt sich angesichts von Assmanns Ausführungen zur kollektiven und individuellen Identität, die maßgeblich durch das wiederum kollektive wie individuelle Gedächtnis geprägt wird (vgl. Assmann 2007, 130ff). Das Erlernen von Inhalten, die aus der Erinnerung heraus vermittelt werden, spendet Identität und beeinflusst dadurch das Gedächtnis des Einzelnen sowie des Kollektivs. Jene Aussage möchte ich im folgenden Absatz erläutern und belegen.

Schulze spricht von Lernprozessen, die den Charakter des Menschen formen und seine Eigenarten nachträglich beeinflussen; er formuliert das folgendermaßen: "Einige [kurzfristige Lernprozesse; Anm. d. Verf.] schließen sich zu Kompetenzen zusammen, beispielsweise zur beruflichen Kompetenz eines Seiles oder eines Hebräischlehrers. Andere bilden zusammen so etwas wie Lebenserfahrungen, verfestigen sich zu einer Haltung oder Einstellung. Andere wieder setzen weitere Lernprozesse in Gang, machen neugierig auf mehr, erwecken nachhaltiges Interesse." (Schulze 2010, 54) Assmann thematisiert diesen Aspekt ebenso.

Auch er behandelt längerfristige Lernprozesse, indem er darauf hinweist, dass das kollektive Gedächtnis die Identität des Menschen maßgeblich prägt. So wie unter Punkt 6.5 möchte ich auch hier nicht zwei Begriffe synonymisieren, nur weil sie Parallelen zueinander aufweisen. Jedoch weisen die charakterbildenden Einflüsse von Lerneffekten, die Schulze in seinem Aufsatz konstatiert (ebd.), auf die Ausbildung menschlicher Identität hin. Dies tut auch Assmann, aber dieser verwendet andere Begrifflichkeiten. Der Lernbegriff taucht als solcher beim Kulturwissenschaftler nicht auf, vielmehr betont er den Einfluss des Gruppengedächtnisses auf die kulturelle Identität und im Zuge dessen auch auf die Identität des Subjekts: "Fundiert wird durch den Bezug auf die Vergangenheit die Identität der erinnernden Gruppe. In der Erinnerung an ihre Geschichte (...) vergewissert sich eine Gruppe ihrer Identität." (Assmann 2007, 53) Beide Autoren erklären angesichts von Lernprozessen einen charakter- und identitäts-stiftenden Einfluss. Sie tun es jedoch aus unterschiedlichen Perspektiven, denen ich mich im Folgenden zuwenden möchte. Schulze spricht vom Lernen im Sinne eines vielseitig umfassenden Begriffs, der ebenso kollektive Erfahrungen sowie emotionale, soziokulturelle oder sachliche Inhalte involviert (vgl. ebd., 47f). Seinem Argument folgend interpretiere ich "längerfristig" (ebd.) in dem Zusammenhang als Zeitspanne, die etwas über die Dauer der aus dem Lernereignis resultierenden Erkenntnis aussagt. Das Wissen daraus mag also für Jahre oder Jahrzehnte hinweg anhalten oder gar für immer das Subjekt prägen. Dies ist z.B. der Fall, wenn das Ereignis den Menschen derart beeinflusst, dass sich ein Charakterzug oder eine Tendenz herausbildet. In jenem Fall kann von immerwährenden Lerneffekten gesprochen werden. In meiner Argumentation kann die längerfristige Erkenntnis, die aus dem Lernereignis heraus resultiert, ebenso als Erinnerung bezeichnet werden. Immerhin kann sich ein Subjekt auf sie auch nach vielen Jahren noch beziehen und von ihr zehren.

Nach Schulzes Perspektive zu lebensformenden Lernprozessen betrachte ich folglich, wie oben angekündigt, Assmanns Darlegungen dazu. Assmann benennt ebenso kollektive Prozesse, in seinem Fall das kulturelle Gedächtnis, das auf den Einzelnen starken Einfluss nimmt (vgl. Assmann 2007, 52f). Auch hier hat das Subjekt irgendwann einmal im Zeremoniell und in der Teilhabe an Festen und Bräuchen gewisse Informationen aufgenommen (vgl. ebd., 53): es hat sie gelernt. Diese Tradierungsinhalte werden in ihrer Emotionalität bereits an sehr junge Gesellschaftsmitglieder vermittelt. Diese lernen aber nicht nur, selbst an ihnen teilzuhaben, sondern sie lernen ebenso, wie viel Bedeutung die anderen Menschen der Gruppe jenem Ritus beimessen (vgl. ebd., 57). Die tradierte Erinnerung an die Ursprünge der Feste sowie an die in früheren Jahren bereits erfahrenen Feste stärkt im

Einzelnen das Zugehörigkeitsgefühl zum Kollektiv: "Feste und Riten sorgen im Regellaß ihrer Wiederkehr für die Vermittlung und Weitergabe des identitäts-sichernden Wissens und damit für die Reproduktion der kulturellen Identität." (ebd.). Jenes Zeremoniell bindet das Subjekt an seine Gruppe (vgl. ebd.). Teilhabe und Hintergründe zu jedweden Feiern sind aber *erlernte* Informationen, die durch Tradierung an die Jüngsten der Gesellschaft vermittelt werden. Das ist für meine Perspektive wichtig, weswegen ich es nochmals betonen möchte. Assmann verzichtet als Kulturwissenschaftler in seiner Monographie auf die direkte Bezugnahme auf typisch pädagogische Themenfelder wie Erziehung oder Bildung. Indem er aber auf Themen wie Sozialisation eingeht oder das Vermitteln bestimmter Werte, tangiert er in meiner Lesart zu einem großen Teil auch entsprechende Lernprozesse, die der Sozialisation inhärent sind. Es hat sich also gezeigt, dass aus ihren unterschiedlichen Perspektiven beide Autoren, Schulze und Assmann, allenfalls bestimmte charakterformende Lernprozesse behandeln. Das sind jene, die den Menschen prägen, aus diesem Grund lange andauern und die Identität des Menschen sowie seines Kollektivs maßgeblich mit beeinflussen. Damit möchte ich zeigen, *dass Lernen und kollektives Gedächtnis sich gegenseitig bedingen*. Beides sind auch soziokulturelle Konstrukte und können unabhängig voneinander nicht funktionieren. Ich möchte herausstellen, dass das Lernen ein Akt des Individuums ist, welches als solches stets abhängig ist von seiner sozialen Gruppe fungiert (vgl. Schulze 2010, 47). Das Lernen kann nur über den Wissens- und Erfahrungsschatz der anderen Menschen einer Gruppe realisiert werden (vgl. ebd.), deshalb betone ich an dieser Stelle den sozialen Aspekt des Lernens. Auf der anderen Seite ist das kollektive Gedächtnis von der Lernbereitschaft⁵⁰ seiner Individuen abhängig, da es sonst, im Vokabular Assmanns, mit seinen Trägern vergeht (vgl. Assmann 2007, 50). Erst die Tradierung seiner Inhalte an jüngere Generationen - und damit das Lehren und *Lernen* jener Inhalte - garantiert sein Fortbestehen.

Diese Aussage lässt sich nach Parmentiers Verweis auf heiße und kalte Gesellschaften nicht mehr ohne Weiteres so darstellen. Jene würde nämlich im Umkehrschluss bedeuten, dass ohne Lebenslanges Lernen kein kollektives Gedächtnis möglich wäre. In kalten Gesellschaften jedoch wird Lebenslanges Lernen nicht praktiziert, ein kollektives Gedächtnis besteht aber trotzdem. Lebenslanges Lernen in einer Gesellschaft, in der nichts Neues entsteht, weil es lediglich einen festen Wissensbestand gibt (vgl. Parmentier 2010, 25f), kann nicht existieren. Sobald der festgelegte Wissenskatalog bis zu einem bestimmten Alter erlernt wurde, ist weiteres Lernen gar nicht mehr vonnöten. Von Lebenslangem Lernen kann in

⁵⁰ Diese Lernbereitschaft habe ich unter Bezugnahme von Brumliks und Schulzes Argumentation im Punkt 6.3 thematisiert.

kalten Gesellschaften nicht die Rede sein. Somit sind Lernprozesse, die über das gesamte Lebensalter andauern, nur in heißen Gesellschaften zu verorten. Dort beeinflussen sie jeweils das kollektive Gedächtnis und geben wichtigen Antrieb dafür, dass die Gesellschaft überhaupt *heiß* sein kann. Denn das gegenseitige Respektieren von Erfahrungen älterer sowie jüngerer Generationen und die Bereitwilligkeit, von diversen Altersgruppen Erkenntnisse zu sammeln und Lernprozesse in Gang zu setzen, tragen immerhin zu einem erheblichen Teil des Fortschritts in heißen Gesellschaften bei. Verschiedene Lebensbereiche wären um einen großen Teil ihrer Innovationskraft beschnitten, würden sie das Potential ihrer jüngeren oder älteren Mitmenschen ignorieren. Insofern beeinflussen längerfristige Lernprozesse die Dynamik und den Fortschritt in heißen Gesellschaften sowie das Gedächtnis jenes Kollektivs. Die Bereitwilligkeit zu Offenheit bezüglich lebenslangem Lernen entsteht mit den guten Erfahrungen, die über Jahre und Jahrzehnte gesammelt werden konnten. So findet die Neigung dazu Einzug in die Tradierung der Gesellschaft und damit in ihr Gedächtnis. Generationenübergreifendes Lernen ist in vielerlei Hinsicht zur tradierten Selbstverständlichkeit geworden und fand den Weg dorthin von einzelnen individuellen Gedächtnissen hin zum Gruppengedächtnis.

Dieser Aspekt scheint nach Assmanns Ausführungen schwierig, weil generationenübergreifendes Wissen bei ihm nicht als selbstverständlich zu betrachten ist. Erklärend wende ich mich nochmals Schulzes längerfristigem Lernen zu, der jenen Aspekt näher ausführen soll.

Theodor Schulze sieht nur dann seinen Lernbegriff realisiert, wenn kollektive Lernprozesse involviert würden (vgl. Schulze 2010, 54ff). Seiner Meinung nach seien kollektive Tradierungen für das lebenslange Lernen unabdingbar, denn biografische Lernprozesse würden ein Leben lang währen, aber eben nicht darüber hinaus (vgl. ebd., 54). Um Lerneffekte zu erzeugen, die über den Tod hinausgehen, bedarf es Erinnerungen oder Erfahrungen, die einer größeren Gruppe angehören. Erst jene Tradierungen eines Kollektivs können sicherstellen, dass Lerninhalte den Einzelnen überleben und seine Erfahrungen für eine Gruppe längerfristig nutzbar werden.

Diesen Denkansatz Schulzes verfolgt auch Assmann mit seinem Verständnis eines kollektiven Gedächtnisses. Er beschäftigt sich mit der Frage, wie lange Erinnerungen gegenwärtig und damit nutzbar bleiben und ab wann sie gegen neue eingetauscht werden. Er legt die These eines Gedächtnismodus dar, der auf die Erinnerungen einer Generation beschränkt ist und dessen Inhalte mit seinen Trägern vergehen (vgl. Assmann 2007, 50). Die von ihm

angeführten 80 bis 100 Jahre sind die Zeitspanne, nach der ein Generationengedächtnis weicht und einem neuen Platz macht (vgl. ebd., 56). Dieser "Gedächtnisrahmen" (ebd., 50), den er unter dem Begriff *kommunikatives Gedächtnis* (siehe Punkt 2.2) zusammenfasst, bildet eine Subform des kollektiven Gedächtnisses (vgl. ebd., 51f). Die Inhalte, die jenem Gedächtnismodus zuzuschreiben sind, überdauern jedoch nicht im größeren Umfang Generationen (laut Assmann maximal 3 bis 4 Generationen (vgl. ebd., 50)). Assmann weist deutlich darauf hin, dass die Erinnerungen des kommunikativen Gedächtnisses nach etwaigem Ablauf ihrer Zeitspanne verloren gehen und durch neue ersetzt werden (vgl. ebd.). Ausschließlich die Inhalte des kommunikativen Gedächtnisses genügen demnach womöglich nicht, um sie für einen Lernbegriff nach Schulze heranzuziehen. Auf der anderen Seite sind jene längerfristigen Lernprozesse, die Schulze propagiert, auch nicht in den sakralen Lebensbereich einordbar, zumindest nicht ausschließlich. Das meint den Bereich, den Assmann unter *kulturelles Gedächtnis* (siehe Punkt 2.3) begreift (vgl. ebd., 52). Den Lernbegriff mit Inhalten aus dem kulturellen Gedächtnis anzureichern, dürfte demnach auch nicht genügen. Schulzes Theorie des längerfristigen Lernens solle individuelle sowie kollektive Lernprozesse beinhalten, aber wo wären diese einzuordnen? Oder vielmehr: welcher Art wären jene kollektiven Lernprozesse und welche Zeitspanne sollen oder können sie überdauern? Angesichts dessen, dass Assmann in so detaillierter Weise kollektive Erinnerungen analysiert hat, macht es aus erziehungswissenschaftlicher Sicht doch Sinn, zu hinterfragen, welche Inhalte kollektiver Art in die Theorie des Lernens mit einfließen sollen. Schließlich weist er den Rezipienten darauf hin, dass kollektive Gedächtnisinhalte unterschiedlicher Natur und Dauer sind. In welche Richtung weisen Schulzes Betrachtungen demnach? Er postuliert für seinen Lernbegriff das Involvieren von längerfristigen und damit auch kollektiven Lernprozessen. Genauer betrachtet wäre es sinnvoll zu fragen: wie lang ist längerfristig? Insofern die Antwort darauf lautet: so lang, dass spätere Generationen darauf zurückgreifen können, fallen diese Inhalte völlig aus den Zuschreibungen Assmanns heraus. Letztlich weist Schulze doch auf Wissen hin, das gleichzeitig dem kommunikativen sowie dem kulturellen Gedächtnis zuzuordnen sind, darüber hinaus jedoch dürfte es Erinnerungen geben, die weder dort noch dort einordbar sind. Denn gibt es nicht auch Inhalte, die 200, 300 Jahre überdauern, damit generationenübergreifend, aber nicht sakraler Natur sind? Und sollten jene Inhalte nicht in eine Theorie des längerfristigen Lernens Einzug finden? An dieser Stelle benötigt die Erziehungswissenschaft unter Umständen eine dritte Subform des kollektiven Gedächtnisses, da auch die Inhalte, die in die anderen beiden Formen nicht hineinpassen, in einen Lernbegriff mit einfließen sollten.

7 Ergebnisse

7.1 Rückblick und Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit drei zentralen Begriffen: Erinnerung, Tradierung und Gedächtnis. Sie unternimmt den Versuch, anhand von vier selektierten Texten⁵¹ eine erziehungswissenschaftliche Relevanz der drei Begriffe herauszuarbeiten. Sie geht der Forschungsfrage nach, welcher erziehungswissenschaftliche Diskurs derzeit über ein Erinnerungs- und Tradierungsthema existiert und welche Bedeutung außerdem einem kollektiven Gedächtnis beigemessen wird. Die Rezeption dieser Themen innerhalb der Erziehungswissenschaft ist Schwerpunkt meiner Arbeit. Um diese Fragen zu bearbeiten, habe ich mich der Methode der Diskursanalyse nach Daniel Wrana in Kombination mit der komparativen Analyse bedient. Die erwähnte Methode habe ich verwendet, da sie die „diskursive Praxis“ (Wrana 2012, 2) des Untersuchungsgegenstandes in den Fokus rückt. Sie halte ich deshalb für meine Arbeit angemessen, da jene den Versuch unternommen hat, den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu Erinnerung, Tradierung und Gedächtnis aufzuarbeiten. Um einen Einblick in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zum Erinnerungs- und Tradierungsthema zu erhalten, habe ich mich für die oben bearbeiteten Aufsätze von Dietrich Benner, Micha Brumlik, Michael Parmentier und Theodor Schulze entschieden. Dort habe ich versucht, eine komparative Analyse zu realisieren, wie Wrana sie für die Diskursanalyse vorschlägt (vgl. Wrana 2012, 4). Mit ihrer Hilfe war es mir möglich, einzelne inhaltliche Aspekte der Aufsätze einander gegenüberzustellen und damit auf Unterschiede oder auffällige Gemeinsamkeiten hinzuweisen. Das hielt ich deshalb für sinnvoll, weil eine vergleichende Betrachtung bestimmter Aspekte die Besonderheit jener deutlicher hervorzuheben vermag, indem der Kontrast oder die inhaltliche Nähe zweier Argumente einem höheren Erkenntnisgewinn dienlich sein können (vgl. Mitter 1976, 320). In einem ersten Schritt habe jedwede Argumente der vier Autoren herausgearbeitet, die sich auf meine zentralen Begriffe Erinnerung, Tradierung oder Gedächtnis beziehen⁵² und dabei partiell den Bezug zu einem kollektiven Gedächtnis finden. Diese Argumente habe ich interpretativ dargelegt. In Folge habe ich – in einem zweiten Schritt - bestimmte Bezüge zu

⁵¹ Zur Begründung der Textauswahl siehe bitte etwas weiter unten im selben Unterkapitel.

⁵² Darüber hinaus habe ich die Texte derart weit ausgeführt bzw. interpretativ dargelegt, wie es meines Erachtens notwendig war, um schlüssig auf das Fazit des jeweiligen Autors zu sprechen zu kommen. Ich habe außerdem versucht, die vier wissenschaftlichen Aufsätze chronologisch aufzuarbeiten, auch wenn einige wenige Vor- oder Rückgriffe gegeben sein mögen.

einem oder mehreren der anderen Autoren⁵³ hergestellt. Die Vergleiche habe ich in das jeweilige Hauptkapitel, meist im Zuge eines Subkapitels, eingefügt, um dem Leser den thematischen Anschluss zu erleichtern. Unnötige Dopplungen habe ich zu vermeiden gesucht und demnach darauf verzichtet, die komparativen Analyseteile im Anschluss an die Hauptkapitel zu tätigen. Dort wäre eine wiederholte Darlegung und thematische Einordnung der Argumente vonnöten gewesen; dieser Redundanz wollte ich fernbleiben. Die Auswahl der Aufsätze habe ich getroffen, weil sich die vier Texte hauptthematisch einem oder mehrerer der drei zentralen Begriffe meiner Arbeit stellen: Erinnerung, Tradierung, Gedächtnis. Die schwerpunktmäßige Auseinandersetzung mit diesen Themen habe ich im Hauptteil versucht zu belegen. Dabei besprechen sie in Teilen das Verhältnis eines kollektiven Gedächtnisses zu den drei Begriffen und geben Aufschluss darüber, dass die (von mir betrachteten) drei Konzeptionen nicht nur eine enge Verbindung zueinander haben, sondern zwischen ihnen und dem gesellschaftlichen Kollektiv ebenso eine Wechselbeziehung besteht.⁵⁴ Dass außerdem Tradierung, Erinnerung und Gedächtnis Begriffe sind, die innerhalb der vier Aufsätze zwingend mit der Erziehungswissenschaft verknüpft sind, war ebenso thematischer Bestandteil der Hauptkapitel und soll in der folgenden Schlussbetrachtung nochmals zusammenfassend rekapituliert werden.

Bevor ich mich der differenzierten Darstellung meiner Arbeitsergebnisse widme und mich mit den von mir analysierten Texten nochmals spezifisch auseinandersetze, möchte ich eine Einleitung zum Schlussteil formulieren. Hierin beurteile ich die von mir diskursanalytisch untersuchten Aufsätze aus einer allgemeinen Perspektive, d.h. als Texte-Komplex, aus dem ich auf einen Diskursausschnitt zum Gedächtnis- und Tradierungsthema in der Erziehungswissenschaft schließe.

Nach Analyse der selektierten Texte komme ich zu dem Ergebnis, dass der Diskurs zum Erinnerungs- und Tradierungsthema in der Erziehungswissenschaft tatsächlich ein noch kleiner Diskurs ist. Die hier behandelten Autoren widmen sich dem Thema zwar ausführlich, aber verglichen mit anderen Disziplinen bleibt die Quantität der Arbeiten gering. Die Beziehung zwischen Erziehung und Erinnerung ist jedoch besonders nach diskursanalytischer Untersuchung der Aufsätze eine hoch relevante. Auch Mollenhauer verwies darauf in seinen "Vergessenen Zusammenhängen", wie das Eingangszitat belegt: "Erziehung ist (...) zuallererst Überlieferung, Mitteilung dessen, was uns wichtig ist. Kein pädagogischer Akt ist denkbar, in dem der Erwachsene nicht etwas über sich und seine Lebensform mitteilt, willentlich oder

⁵³ Hier sind nur die fünf benannten Autoren Assmann, Benner, Brumlik, Parmentier und Schulze gemeint.

⁵⁴ Darauf gehe ich im Folgenden genauer ein, erläutere und belege es. Dies sei nur einmal vorweg genommen.

unwillkürlich." (Mollenhauer 1983, 20) Er teilt dem Leser/der Leserin mit, dass Erziehung nicht ohne Tradierung möglich ist und keine Bildung ohne Gedächtnis. Auch dieses Zitat Mollenhauers belegt, dass ein basaler Grundstein der Pädagogik die Tradierung ist. Daraus entnehme ich, dass wir erst nach dem Sammeln eigener Erfahrungen und nachdem uns tradierte Informationen gelehrt wurden, in der Lage sind, einer jüngeren Generation dieses Wissen zu vermitteln. Mit Hilfe der Tradierung ist ein Generationengedächtnis möglich sowie die Verbundenheit zwischen Erzieher/in und Heranwachsendem. Im Zuge der Einführung in die Gesellschaft stellen Tradierungseffekte, die nur durch Erinnerungen gangbar sind, außerdem einen elementaren Aspekt dar. Diesen Schluss ziehe ich besonders angesichts von Benners Ausführungen zur Tradierung, der dazu unter anderem formuliert: „Nur bildsame Wesen können Traditionen tradieren; und Traditionen können nur von bildsamen Wesen angeeignet werden. In diesem Sinne sind Traditionen auf eine lernende Aneignung und kulturelle Weitergabe angewiesen und können bildsame Wesen sich nur bilden, indem die in einen bildenden Umgang mit Traditionen eintreten.“ (Benner 2004, 163) Benners einleitende Worte zu seinem Aufsatz beschreiben, dass Menschen Traditionen oder Tradierungsinhalte innerhalb ihres kulturellen Lebens vermitteln. Diese erinnerten Informationen seien auf Vermittlung angewiesen, da sie sonst dem Vergessen anheimfallen würden. Die Traditionen können, so Benner, nur lebendig bleiben, wenn sie von Menschen generationenübergreifend gelehrt und gelernt werden. Zu dieser Form der Wissensaneignung und -vermittlung seien nur Menschen in der Lage, da ausschließlich sie zu Bildung fähig sind. Auch hier wird der enge Zusammenhang zwischen erziehungswissenschaftlicher Themenstellung und Tradierung dargestellt, detailliert möchte ich darauf jedoch erst im folgenden Unterkapitel eingehen. An dieser Stelle sei lediglich in Form einer ersten Hinführung darauf verwiesen.

Ich möchte konstatieren, dass letztlich die Pädagogik die Sozialisation als ein Ziel ihrer Bemühungen betrachtet und angesichts dessen hier einer der Berührungspunkte von erziehungswissenschaftlicher Disziplin und Tradierung zu nennen ist. Die Sozialisation ist ohne den Aspekt der Tradierung undenkbar⁵⁵, deshalb formuliere ich den Zusammenhang zwischen Erinnerung und Erziehung als den Kreislauf der Wissensvermittlung zwischen Jüngeren und Älteren. Diesen Kreislauf sehe ich angesichts der bestehenden Tradierungsverhältnisse für gegeben an: die erwachsene Generation vermittelt erinnertes Wissen an Heranwachsende, welche wiederum ihr Wissen an Jüngere weitertragen. Die jeweils Heranwachsenden tun dies bereits im Kindesalter, weisen zum Beispiel jüngere Geschwister oder Schulkinder an. Sie tun dies besonders aber im Erwachsenenalter, wenn sie

⁵⁵ Inwiefern sie das ist, erläutere ich etwas weiter unten.

ihrerseits Kinder bekommen haben oder durch ihre Partizipation am gesellschaftlichen Leben das kollektive Gedächtnis mitprägen und dadurch zu einem gewissen Teil Einfluss haben auf die Wissensvermittlung der nachfolgenden Generation. Sozialisation und Tradierung sind damit zwei voneinander abhängige Entitäten.

Die untersuchten Aufsätze zeigen, dass die Berührungspunkte von Erziehungswissenschaft und dem Erinnerungs- und Gedächtnisthema vielfach gegeben sind. Ich möchte mich jenen in den folgenden Unterkapiteln, ab 7.2, differenzierter zuwenden und herausstellen, mit welchen Inhalten zentrale Begriffe wie Erinnerung, Tradierung, Gedächtnis nach Analyse der vier erziehungswissenschaftlichen Aufsätze nun versehen wurden und welche Beziehungen sich erstens zum kollektiven Gedächtnis und zweitens zur Pädagogik aufzeigen lassen. Damit möchte ich Bezug zu meiner Forschungsfrage nehmen, die die erziehungswissenschaftliche Relevanz von Erinnerung und Tradierung untersucht sowie den Diskurs dazu in der Erziehungswissenschaft analysiert. Im Folgenden möchte ich demnach erstens auf die notwendige Verbindung zwischen Tradierung und Pädagogik hinweisen, zweitens zentrale Erkenntnisse hervorheben und drittens noch unbeachtete Perspektiven in Aussicht stellen.

7.2 Rückblick auf Benner

Dietrich Benner unterteilt seinen Aufsatz in vier größere thematische Einheiten. Nach einer ersten Einführung in die drei Tradierungsformen wendet er sich jenen in den folgenden drei Kapiteln detailliert zu. Für ihn steht die Tradierung im Mittelpunkt des Interesses. Die gezielte, geordnete Überlieferung von fachlichem Wissen in Bildungsinstitutionen (vgl. Benner 2004, 166) sowie die Erkenntnis, dass gewisse Inhalte verlustig zu gehen drohen (vgl. ebd., 173ff), machen den Kern seines Aufsatzes aus. Er unterscheidet drei basale Tradierungsformen: eine natürliche/traditionale, eine bewahrende und verändernde und die innovatorische/induktive (vgl. ebd., 163f). Mittels letzter Tradierungsform soll besonders auf das Problem mangelnder Realisierbarkeit religiöser Unterrichtsinhalte im Lebensvollzug hingewiesen werden (vgl. ebd., 175ff).

Nach dieser kurzen inhaltlichen, übersichtsartigen Rekapitulation von Benners Aufsatz gehe ich nun nochmals auf seine Überlieferungsformen ein und versuche anhand dieser Darstellung, die Gewichtung der Tradierung für die erziehungswissenschaftliche Disziplin zu erarbeiten. Des Weiteren möchte ich im Anschluss noch einmal die Überschneidungspunkte mit Assmanns Darlegungen thematisieren, weil auch sie den Begriff der Tradierung in Benners Aufsatz zusätzlich erweitern und ausleuchten. Für meine Perspektive erscheint es mir sinnvoll, den Tradierungsbegriff mit der Argumentation Assmanns zu differenzieren, da ich die Relevanz des Tradierungs- und Erinnerungsthemas für die Erziehungswissenschaft herausstellen möchte.

An Benners Ausführungen wird deutlich, dass er den Tradierungen innerhalb von Gesellschaften einen hohen Stellenwert einräumt. Im Zuge der ersten Übermittlungsform immerhin festigt sich die Muttersprache (vgl. Benner 2004, 163) und damit der Grundstein für eine Interaktion, die das Zusammenleben und das Zusammengehörigkeitsgefühl ermöglicht und stärkt. In der zweiten Tradierungsform legt Benner den Begriff der künstlichen Tradierung fest (vgl. ebd., 166). Auch hier wird die zugeschriebene Bedeutung dessen deutlich. Der Begriff umfasst tendenziell jede planmäßige Wissensvermittlung, wie sie in unserer westlichen Gesellschaftsform vonstatten geht (vgl. ebd., 166) und kann daher nur eine tragende Signifikanz einnehmen. In beiden Fällen handelt es sich um Formen von Tradierung, wenn auch unterschiedlich realisiert und mit anders gewichteten Schwerpunkten.

Benner schenkt in seinem Aufsatz der induktiven (dritten) Tradierung besondere Aufmerksamkeit. Für ihn bezeichnet sie "Phänomene einer unterbrochenen, abgerissenen, weder umgänglich noch mit Hilfe schulischer Tradierungs- und Aneignungsformen ohne

weiteres gelingenden Überlieferung" (vgl. ebd., 164). Damit spricht er an, dass die induktive/innovatorische Tradierung einer Vermittlungsart bedarf, die weder im praktischen Lebensvollzug noch in der Wissensvermittlung der Schule derzeit realisiert wird (vgl. ebd.). Zumindest findet sie aktuell keine funktionierende Realisierung in der Form, als dass sie über die theoretische Überlieferung hinaus auch angewendet würde, indem man sie in weiten Kreisen verinnerlicht und auslebt (vgl. ebd.). Die Attribute "unterbrochen, abgerissen" (vgl. ebd.) verdeutlichen aber, dass die Inhalte jener induktiven Tradierung im Ansatz durchaus einer versuchten Weitergabe unterliegen (vgl. ebd.). Sie werden, so führt Benner aus, als Informationen an die jüngere Generation tradiert, jedoch von dieser nicht mehr umgesetzt, weil schon deren Elterngeneration diese nicht mehr in ihr Leben einzubinden vermag (vgl. ebd.). Demnach bleiben sie theoretische Inhalte z.B. an Schulen, um Benners Beispiel Religionsunterricht zu folgen, weil eben die "für eine verändernde Tradierung unverzichtbaren umgänglichen Voraussetzungen im Verhältnis der Generationen zuweilen nicht mehr als gesichert angesehen werden können" (ebd.). Jedoch nicht nur den Religionsunterricht an Schulen trifft das Problem der innovatorischen Tradierung. Vielmehr seien davon, so Benner, diverse Lebensbereiche betroffen wie das Sozialsystem, das eine kleine Gruppe von in finanzielle und soziale Not geratener Menschen eine kurze Zeitspanne über tragen sollte und nun missverstanden als Möglichkeit genutzt wird, um sein Einkommen nicht selbstständig verdienen zu müssen (vgl. ebd., 175). Außerdem führt Benner das Beispiel der familiären Erziehung an, in der zunehmend Ein-Kind-Familien ihre Vergleichs- und Differenzierungsmöglichkeiten mangels eines zweiten oder dritten Kindes verlieren, was Kind und Eltern gleichermaßen tangiert (vgl. ebd.). So thematisiert Benner diverse Lebensbereiche, in denen die innovatorische/induktive Tradierung Realität geworden ist. Er belegt damit seine eingangs getroffene Aussage, die "erst in Umrissen erkennbare spätmoderne Überlieferungskultur" (ebd., 164) und deren Problematik sei eventuell schon immer vorhanden gewesen und habe neuerdings lediglich eine neue Intensität bzw. Qualität erlangt (vgl. ebd.). Seine Aussage, dass durch diese Form der Tradierung die "Erziehung in ihrem Selbstverhältnis und in ihren Außenbeziehungen vor neuartigen Aufgaben der Überlieferung" (ebd., 175) steht, bestätigt nochmals, dass Benner dem Erziehungs-Tradierungsverhältnis hier hohe Bedeutung beimisst. Benner postuliert daraufhin die Aufgabe einer induktiven Tradierung: "Zu den unverzichtbaren Aufgaben einer innovatorisch wirksamen Tradierung gehört darum heute, daß das in der Generation der Erwachsenen *und* im Leben der nachwachsenden Generation Vergessene induktiv erinnert wird." (ebd., 177) Hier spricht er sich für die nachhaltige und praxisnahe Lehre jener Inhalte aus, die zuallererst

einmal induziert werden müssen. Das heißt sie müssen lebendig bei der nachwachsenden Generation ankommen, dort auch angenommen und verinnerlicht werden. Benner weist darauf hin, dass dies die große Schwierigkeit im Tradierungsprozess darstellt und fordert deshalb "daß der Reichtum der Tradition unter den verändernden Bedingungen der Moderne neu interpretiert und für die Neukonstitution und Weiterentwicklung religiöser Lebensformen fruchtbar gemacht wird" (ebd., 178). Damit geht es Benner vor allem um die lebendige Tradierung religiöser Lehrinhalte und um ihre Reaktivierung bei nachwachsenden Generationen (vgl. ebd.). Er fordert eine bewusste und differenzierte Auseinandersetzung mit dieser Problematik in der pädagogischen Praxis (vgl. ebd.). Mit diesen Ausführungen zu Benners dritter Tradierung möchte ich darlegen, welche hohe Signifikanz in Benners Aufsatz die Überlieferung, insbesondere diese induktive Form, aufweist. Immerhin konstatiert er der pädagogischen Praxis eine neue Aufgabe, nämlich die Induktion, die Zurückführung zu jener dritten Tradierungsform (vgl. ebd., 176ff) Benner möchte das Problem der innovatorischen Tradierung bewusst machen (vgl. ebd., 177). Er weist darauf hin, dass jene Inhalte in Vergessenheit zu geraten drohen (vgl. ebd.) und dass ein erster Schritt in diese Richtung bereits getan ist angesichts dessen, dass die Informationen dieser dritten Tradierung mehr und mehr als theoretische Inhalte empfunden werden (vgl. ebd., 175).

Des Weiteren habe ich im Hauptteil (unter Punkt 3.1.2) die traditionale erste Tradierung Benners im kommunikativen Gedächtnis Assmanns verortet. Das begründe ich darin, dass in beiden Setzungen die Muttersprache erlernt sowie es außerdem in sozialer Interaktion vollzogen wird. Assmann formuliert in Bezug auf die Sprache das "gemeinsame Symbolsystem" (Assmann 2007, 139), auf dessen Basis das Kollektivgedächtnis aufbaut. Somit wäre Benners erste Tradierungsform ein Bestandteil des kommunikativen Gedächtnisses, während seine zweite Tradierung dort nur in Teilen einzuordnen ist, was ich nach der Analyse von Benners erziehungswissenschaftlichem Aufsatz schlussfolgern kann. Der in das kommunikative Gedächtnis gehörige Part von Benners zweiter Tradierung ist jener, der sich *nicht* auf das sakrale Wissen einer Kultur bezieht. Das sind sämtliche Inhalte, die gezielt an Jüngere vermittelt oder in Bildungs- und/oder Weiterbildungssetups vermittelt werden. Das können kognitive, soziale, emotionale, soziokulturelle oder rein theoretische Informationen sein. Sie sind allenfalls in der Lage, jungen Menschen bei ihrer Sozialisation hilfreich zu sein und darüber hinaus das Zusammengehörigkeitsgefühl einer Gesellschaft und ihrer Kultur zu stärken. Ebenso wäre Benners dritte Tradierung nur in Teilen dem kommunikativen Gedächtnis zuzuordnen. Dort - in der zweiten sowie dritten Form Benners - müssen sämtliche Inhalte ausgeklammert werden, die sich auf den sakralen Lebensbereich

beziehen. Demnach sind dies religiöse Feste oder Riten, bestimmte Bräuche aus einer Urzeit stammend, die in Feierlichkeiten zelebriert werden (vgl. Assmann 2007, 52), wie es bei uns im Weihnachts- oder Osterfest der Fall ist. Jene letztgenannten Inhalte sind dann dem kulturellen Gedächtnis zuzuteilen. Ob es sich dabei um abgebrochene Tradierungen handelt, ist bei der Einordnung in das kommunikative oder kulturelle Gedächtnis nicht relevant. Vielmehr ist es dann wichtig, zu welchem Zwecke, in welcher Situation und mit welchem Inhalt Tradierung stattfindet. Benners *erste Tradierung* gehört aus meiner Perspektive Assmanns Begriff des *kommunikativen Gedächtnisses* an. Benners *zweite und dritte Tradierung* verorte ich dort ebenfalls, klammere jedoch deren sakrale Inhalte aus und füge diese in Assmanns Begriff des *kulturellen Gedächtnisses* ein. Warum kann es nun Sinn machen, diese Zuteilungen vorzunehmen? Assmanns Ausführungen folgend bin ich der Überzeugung, dass die sakralen Inhalte unseres Lebens, unserer Kultur einen ganz besonderen und wichtigen Stellenwert einnehmen. Gerade auch dann, wenn sie als Heilung der Mühen des Alltags wahrgenommen werden, die Familie zusammenbringen und für sie eine besondere Vermittlungsform gewählt wird Alltags (vgl. Assmann 2007, 57). Unter Umständen wäre eine stärkere Beachtung ihres heilenden und harmonisierenden Potenzials förderlich für problematische Familiensetups in pädagogischer Praxis. Die Besinnung auf familiäre und bestimmte ethische Werte, die im Alltag unterzugehen drohen, könnten demnach bei der Analyse des Tradierungsbegriffs auch aus dieser Perspektive betrachtet werden. Benner gibt dies bei den Darlegungen zu seiner dritten Tradierungsform klar vor⁵⁶, jedoch nimmt er keine Abspaltung dieser speziellen sakralen Inhalte in eine eigene Tradierungsunterform vor. Jene halte ich, insbesondere nach Assmanns Ausführungen zu diesem Thema, für durchaus hilfreich bei der theoretischen Konstituierung eines Tradierungsbegriffes für die Erziehungswissenschaft.

⁵⁶ Gemeint ist: Benner postuliert die Induktion besonders auch religiöser Werte in die heranwachsende Generation (vgl. Benner 2004, 177).

7.3 Rückblick auf Brumlik

Brumlik konstatiert in seinem Aufsatz sechs Charakteristika des menschlichen Gedächtnisses und hinterlegt damit umso mehr dessen Subjektivität und Labilität (vgl. Brumlik 1996, 35ff). Er hinterfragt angesichts dieser Attribute den möglichen Wahrheitsgehalt von Erinnerungen (vgl. ebd., 34) und postuliert die Bereitschaft zur Aufgabe der eigenen Erinnerung für eine angemessenere, das heißt realitätsnähere und damit eine Erinnerung, die am ehesten in der Lage ist, das erinnerte Geschehen wiederzugeben (vgl. ebd., 44). Sein Text ist inhaltlich in drei größere Parts geteilt, wobei der erste auf theoretische Details zum Gedächtnis- und Erinnerungsbegriff eingeht sowie den Leser in das Vorhaben einweiht, das menschliche Gedächtnis bezüglich seiner Glaubwürdigkeit für die Konstruktion der Vergangenheit von Gesellschaften untersuchen zu wollen (vgl. ebd., 32ff). Im zweiten größeren Teil formuliert Brumlik ausführlich die sechs Charakteristika des Gedächtnisses (vgl. ebd., 35ff) und führt daraufhin zum Fazit, dem dritten Teil (vgl. ebd., 43f). Seinen Aufsatz schreibt er aus der Sicht eines Allgemeinen Erziehungswissenschaftlers und füllt diesen mit theoretischen Setzungen zum Gedächtnisbegriff. Er konstruiert jenen, betrachtet ihn in seiner individuellen und kollektiven Form und definiert außerdem kurz den Erinnerungsbegriff (vgl. ebd., 32ff).

In der folgenden Schlussbetrachtung zu Brumliks Aufsatz möchte ich nach diesem kurzen inhaltlichen Überblick nochmals das Wichtigste für meine Perspektive rekapitulieren. Dafür werde ich mich entsprechend Brumliks theoretischen Details zum Gedächtnis- und Erinnerungsbegriff zuwenden.

Auch Brumliks Ausführungen weisen den Leser auf basale Zusammenhänge zwischen Gedächtnisthema und Pädagogik hin. In seinem Aufsatz soll die "Bedeutung der individuellen Erinnerung für (die) gesellschaftliche Vergangenheitskonstruktion" (Brumlik 1996, 34) näher untersucht werden (vgl. ebd.). Er schlussfolgert von der Konstitution der individuellen Erinnerung auf die Bedeutung der kollektiven und legt prinzipielle Aussagen über die menschliche Erinnerung zugrunde (vgl. ebd., 32ff), worauf ich hier gleich nochmals zusammenfassend eingehen werde.

Brumlik nimmt eingangs Bezug auf Maurice Halbwachs, dessen Erkenntnisse er bezüglich der sozialen Bedingungen der Erinnerungsfähigkeit als wichtig betont (vgl. ebd., 32). Dessen Untersuchungen würden den sozialen Charakter der Gedächtnisentwicklung darlegen und bezeugen, dass der Mensch nur durch Sozialisation in der Lage sei, seine Erinnerungsleistung aufzubauen (vgl. ebd., 42). Außerdem würde sich aber nach der eigentlichen Initiation, die jedes Subjekt durchlaufe, die Funktion der sozialen Gruppe ändern: von nun an sei die

Erinnerungsfähigkeit ausgebildet und das Subjekt diesbezüglich autark (vgl. ebd.). Was Brumlik aber zu bedenken gibt, ist, dass das Kollektiv trotzdem weiterhin bezüglich der "Inhalte bedeutsam" (ebd.) bleibt. Insofern beschreibt dies einen Loslösungsprozess des Subjekts von seiner *Erinnerungskompetenz*, verweist aber auch auf die bleibende Abhängigkeit der *Gedächtnisinhalte* von der gesellschaftlichen "Normativität" (ebd.). So ist jeder Einzelne immer auch Quelle von Beeinflussung. Der Einzelne färbt die Erinnerung anderer Menschen, ist Gegenstand von Gedächtnissen und kann Auslöser von gewissen Charakterzügen oder Ansichten sein. Wir beeinflussen uns gegenseitig und sind damit Beeinflusste und Beeinflussende gleichermaßen. Aus anthropologischer Sicht führt diese Perspektive unweigerlich zu der Frage nach persönlicher Entscheidungsfreiheit und Autonomie, welche durch unsere Mitmenschen - die Beeinflussenden und Beeinflussten - maßgeblich verändert werden. Die Beeinflussung des Menschen durch seine Umwelt bzw. durch die Gesellschaft und Kultur, in der er lebt, führt einerseits (in demokratischen) Systemen zu mehr Selbstbestimmtheit und Freiheit. Andererseits bilden sich in denselben Systemen Denkweisen und entsprechende Handlungsweisen aus, die durch Sozialisation vorbestimmt sind. Insofern ist der Mensch aus jener demokratischen Gesellschaft als gebildetes Wesen selbstbestimmt und selbstreflexiv, gleichzeitig aber stets in seiner Wahrnehmung und Denkweise beeinflusst durch Kultur und Gesellschaft, in der er aufgewachsen ist.

Über den wichtigen sozialen Aspekt der menschlichen Erinnerung hinaus legt Brumlik außerdem dar, dass es "bei der Konstruktion von wertenden Gesellschafts- und Geschichtsbildern, beim Gedenken, (...) um das wechselseitige Beobachten von Gegenwarten derart (gehe), daß die eine Gegenwart abgespeicherte Symbole der Kultur einer anderen gesellschaftlichen Gegenwart in ihr eigenes Wissens- und Deutungssystem einspeist" (ebd., 33). Er sieht demnach die gesellschaftliche Vergangenheitsrekonstruktion als einen Beobachtungsprozess an, den Gesellschaften durch den Blick auf andere, zeitlich zurückliegende Gegenwarten durchführen. In dieser Perspektive Brumliks geht es darum, die "historische Vergegenwärtigung" (ebd.) als Verinnerlichung bestimmter Symbole zu begreifen, welche den gegenwärtigen Gesellschaften dafür wichtig genug erscheinen (vgl. ebd.). Man führt sich gewisse Sachverhalte, Details oder größere Zusammenhänge - so interpretiere ich - aus der Vergangenheit⁵⁷ vor Augen und im Umgang mit ihnen erinnert man sich an sie. Da Brumlik außerdem vom "Beobachten" (ebd.) spricht, kann hier nicht von zufälliger Wahrnehmung die Rede sein, sondern vielmehr weist dies auf gezieltes, vielleicht

⁵⁷ Bzw. mit Brumliks Vokabular: "zeitliche vorausliegende Gegenwart" (vgl. Brumlik 1996, 33).

auch selektives Wahrnehmen von bestimmten Symbolen hin, mit deren Hilfe man der historischen Vergangenheit gedenkt (vgl. ebd.).

Brumlik nimmt sich außerdem des Erinnerungsbegriffs an und definiert jenen als "subjektives Repräsentieren verfließender und verflossener Zeit im Modus der Evidenz" (ebd., 33). Ich habe diese Attribuierung Brumliks im Hauptteil ausführlich betrachtet und festgehalten, dass hier Erinnerung als ein personenzentriertes Bild dargestellt wird, welchem sich der Mensch gewiss wird (vgl. ebd.). Es beinhaltet im hier analysierten Verständnis Vergangenes sowie Gegenwärtiges, das im Begriff ist, Vergangenheit zu werden (vgl. ebd.).

Nun habe ich versucht, einen Rückblick auf Brumliks theoretische Grundlagen zum Gedächtnis- und Erinnerungsbegriff darzulegen, die er im ersten Teil seines Aufsatzes formuliert. In der anschließenden Zusammenfassung widme ich mich kurz noch dem zweiten Teil sowieso dem Fazit seines Textes.

Besonders in Brumliks Aufsatz wird die Subjektivität von Erinnerungen verdeutlicht. Die klaren Zuweisungen der sechs Merkmale⁵⁸ an das Gedächtnis (vgl. ebd., 35ff) unterstreichen diese Aussage und führen zu der Prämisse, dass das menschliche Gedächtnis höchst instabil und von vielen persönlichen Einflüssen gefärbt ist (vgl. ebd., 39). Insofern ist die individuelle Erinnerung auch manipulativ und demzufolge unzuverlässig (vgl. ebd.). Brumlik formuliert die Frage nach der Beschaffenheit einer Gesellschaft, die ihre Individuen zu Wahrhaftigkeit erziehen will (vgl. ebd., 44), lässt sie aber unbeantwortet. Seine Frage nach der überhaupt noch möglichen Glaubwürdigkeit menschlicher Erinnerung beantwortet er hingegen mit der Aussage, dass eine völlige Neutralität in der Artikulation von Erinnerungen nicht vonnöten sowie nicht machbar sei (vgl. ebd.). Vielmehr gehe es um die Bewusstmachung dieser Erinnerungssubjektivität und um die Bereitschaft, die eigene Erinnerung für eine andere, der Realität nähere, aufzugeben (vgl. ebd.).

Brumlik erstellt zudem die Utopie eines Menschen, der von der Beeinflussung durch soziale Interaktivität frei und deshalb zu objektiven Erinnerungen fähig sei (vgl. ebd., 43). Er konstatiert, dass individuelles Erinnern erst dann verlässlich sein könne, wenn das Individuum "in einem dezentrierten und universalistischen Selbstverständnis" (ebd., 43) stehe. Diesen Menschen kann es nicht geben, da jener unabhängig von einer Gesellschaft sein müsste. Aufwachsen in einer Gesellschaft mit Rechten und Pflichten gehört zur Lebensnotwendigkeit, lässt den Einzelnen gleichzeitig aber auch abhängig werden von seinem jeweiligen Kollektiv oder seinen Bezugspersonen. Mindestens kann er sich nicht freisprechen von der

⁵⁸ Narrativität, Selektivität, Affektivität, Konstruktion, Holismus und Normativität (vgl. Brumlik 1996, 35ff)

Beeinflussung durch andere Subjekte seiner Gruppe. Das wertneutrale Subjekt, das seine Erinnerungen ohne Einflussnahme anderer Menschen, Emotionen oder Erfahrungen verbalisieren kann, existiert nicht und *kann* in uns bekannten Gesellschaftsformen auch nicht existieren. Die gesuchte wahrhaftige Erinnerung ist demnach ein Trugschluss (vgl. ebd., 44). Insofern Menschen die Quellen von Erinnerungsinhalten sind, solange werden diese Inhalte niemals unabhängig von Affektivität und persönlicher Erfahrung sein können. Die wahrhaftige Aussage zu einer Erinnerung gibt es damit nicht. Jedoch ist die Erkenntnis Brumliks, dass Menschen tendenziell nach jener Wahrhaftigkeit streben (vgl. ebd., 34), der entscheidende Faktor. Solange das Bewusstsein über dieses Wissen den Menschen von der übertriebenen Vereinnahmung der eigenen Erinnerungsrelevanz abhält, ist jene Erkenntnis höher einzustufen als der Erwerb einer ohnehin nicht erreichbaren wahrhaftigen Erinnerung (vgl. ebd., 44).

7.4 Rückblick auf Parmentier

Auch für meine Analyse von Michael Parmentiers Aufsatz möchte ich nachfolgend eine Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse leisten. Dabei gehe ich in erster Linie auf drei Aspekte Parmentiers ein: erstens auf seine Darlegungen zu heißen und kalten Gesellschaften, an denen er unterschiedliches historisches Bewusstsein exemplifiziert. Zweitens auf seine Erkenntnis, dass Erinnerung immer nur ein Abbild der Realität sein könne (vgl. Parmentier 2010, 28) und daraufhin drittens auf seine Folgerung, dass Erinnerung stets nur Rekonstruktion sei (vgl. ebd., 39f). Diese drei Punkte stelle ich deswegen gesondert heraus, weil sie das Wesen der Erinnerung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht (bzw. Parmentiers Sicht) beleuchten und ihr zu einer klareren Struktur verhelfen mögen, der es meiner Meinung nach aus pädagogischer Perspektive mangelt.

Er weist zu Beginn seiner Arbeit auf statische, der ewigen Gleichheit verschriebene, kalte Gesellschaften hin (vgl. ebd., 25ff) sowie auf Fortschritt und Veränderung bedachte, heiße Gesellschaften (vgl. ebd., 27f). Er sensibilisiert den Leser mit diesen zwei unterschiedlichen Gesellschaftsformationen für die Signifikanz des historischen Bewusstseins im menschlichen Zusammenleben, mit dessen Verfallsformen er sich im darauffolgenden Kapitel befasst (vgl. ebd., 29). Er hält das historische Bewusstsein deshalb für wichtig, weil dessen Ausbildung und Pflege sowie die Art des Umgangs mit jenem das Wesen einer Gesellschaft prägen (vgl. ebd., 27). Parmentier hält dazu fest, dass kalten Gesellschaften ein Geschichtsbewusstsein gänzlich fehle, da dort keine Reflexion der Vergangenheit stattfinde, sondern lediglich eine unreflektierte Wiederholung alter Gepflogenheiten (vgl. ebd., 26). Er formuliert dies folgendermaßen: „Die Menschen der vormodernen oder kalten Gesellschaften konnten glauben in einer andauernden Gegenwart zu leben. In ihrer Vorstellung verschmolzen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu einem einzigen ausgedehnten Tableau.“ (ebd., 26) Völlig konträr verhält es sich dazu bei den heißen Gesellschaften (vgl. ebd., 27). Hier macht das historische Bewusstsein den Kern ihrer Beschaffenheit aus, denn erst angesichts ihrer Vergangenheit können diese Gesellschaften erkennen, was sie überwinden, erneuern, verbessern und wovon sie sich abheben wollen (vgl. ebd.). In heißen Gesellschaften wie der unseren findet sehr wohl eine aktive, bewusste Reflexion über die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft statt, deren Veränderung und Modernisierung permanent im Mittelpunkt steht (vgl. ebd., 27f). Um etwas Altes verbessern zu können, müssen sich die Menschen, so Parmentier, dem Altern zuerst einmal bewusst sein und sich mit diesen auseinandersetzen (vgl. ebd., 27); sie müssen vergleichen: „Sie [die Moderne; Anm. d. Verf.] soll, statt die Geschichte zu leugnen, ein historisches Bewusstsein schaffen, ein Bewusstsein von den

Kontinuitäten und den Diskontinuitäten im historischen Prozess. Die einzige Prozedur, die das bewerkstelligen kann, ist der Vergleich zwischen jetzt und früher.“ (ebd.)

Michael Parmentier weist in seinem Aufsatz überdies weitere Erkenntnisse zum Erinnerungsbegriff aus. Nicht nur, wie oben beschrieben, dass sich im Erinnern bzw. im *historischen Vergegenwärtigen* ein gesellschaftliches Wesen festmacht (vgl. ebd., 27), außerdem hält der Erziehungswissenschaftler auch fest, dass sich lediglich Bilder von Geschehnissen als Erinnerungen einprägen (vgl. ebd., 28). Nach ihm spiegelt sich in menschlichen Gedächtnissen nicht das reale Geschehen wider, sondern *eine* Version des Ablaufs (vgl. ebd.). Aufgrund des hohen Subjektivitätsgehalts und der beschränkten Wahrnehmungsfähigkeit jedes Subjekts wird eine bestimmte Realitätsversion, zugeschnitten auf die sich erinnernde Person, abgespeichert und später wiedergegeben (vgl. Brumlik 1996, 37ff). Dazu lässt sich sagen, dass dies auf prinzipielle Differenzen im Erinnerungs- und Wahrnehmungsprozess hinweist. Beziehungsweise ist die Differenz zwischen dem, was während des Geschehnisses wahrgenommen wird sowie dem, was davon erinnert und dem, was letztlich entsprechend verbalisiert wird, womöglich groß. Wahrnehmung und die jeweilige Erinnerung daran sind demnach nicht zwingend deckungsgleich, sondern können auseinanderdriften (vgl. Brumlik 1996, 37f). Das spielt im Bewerten von Situationen oder Konfliktpunkten eine große Rolle. Die Sensibilisierung von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich ihrer Erinnerungsfähigkeiten kann deren Selbstreflexion nur stärken und damit den sozialen Umgang möglicherweise erleichtern. Diese Erkenntnis, dass unsere Gedächtnisinhalte stets subjektiv gefärbte Ausschnitte von Geschehnissen sind, ist es allenfalls wert, im Tradierungsprozess gezielt vermittelt zu werden.

Parmentiers Aufsatz weist außerdem die Entstehung eines vorläufig stabilen Erinnerungsbildes aus und erläutert, wie und warum es zu einer sich wiederholenden Rekonstruktion dieses Bildes kommen muss (vgl. Parmentier 2010, 38). In sieben thematischen Texteinheiten führt Parmentier zu jenem Fazit, nach dem sich Erinnerungen mithilfe neuer Informationen immer wieder rekonstruieren würden, bis eine für das Subjekt zufriedenstellende Version gefunden werden konnte (vgl. ebd., 41). Letztlich ist dies eine zentrale Erkenntnis seines Aufsatzes für meine Perspektive, denn hier hält Parmentier aus seiner erziehungswissenschaftlichen Perspektive ein wesentliches Charakteristikum des menschlichen Gedächtnisses fest.

Parmentier legt mit seinen Aussagen wichtige Details zum sozialen Gedächtnis zugrunde. Sie verhelfen zu einer theoretischen Fundierung des Erinnerungsbegriffes. Dass Erinnerung ein Abbild der Realität ist (vgl. ebd., 28), ist eine elementare Erkenntnis für das Gedächtnis-Thema allgemein und gibt Antwort auf die Frage "Was ist Erinnerung eigentlich?". Erst angesichts der Klärung des nicht so selbstverständlichen Erinnerungsbegriffes kann sich die Erziehungswissenschaft mit jenem auseinandersetzen. Wirklich neu scheint seine Thematisierung nicht zu sein - Brumliks Aufsatz ist von 1996, eines fachlich definierten Begriffs bzw. eines erziehungswissenschaftlich systematischen Rahmens mangelt es jedoch noch. Eine deutlich intensivere und facettenreiche Auseinandersetzung mit dem Erinnerungs- und Gedächtnisthema in der Erziehungswissenschaft halte ich angesichts der vielfachen Berührungspunkte und des immanenten Tradierungsaspekts in der Pädagogik für hoch signifikant. Jene Berührungspunkte bedürfen einer Analyse und würden darüber hinaus wahrscheinlich eine Hinwendung zu den Kulturwissenschaften involvieren.

7.5 Rückblick auf Schulze

Schulze wendet sich einem Lernbegriff zu, der längerfristige Aspekte (lebenslanges Lernen) sowie soziale, emotionale und theoretische Inhalte involvieren soll (vgl. Schulze 2010, 47). In seiner Theorie des längerfristigen Lernens spielen kollektive Lernprozesse eine zentrale Rolle: "Für eine Theorie längerfristiger Lernprozesse ist es wichtig, sich vornehmlich auch mit kollektiven Lernprozessen zu befassen." (Schulze 2010, 54). Bei ihm ist der Wille zum Lernen die Bedingung von Erziehung und er misst den Aufzeichnungen über bestimmte Lernumwelten - (Auto-)Biographien - eine hohe Bedeutung bei, da aus ihnen lebensformende Erkenntnisse entnommen werden können (vgl. ebd., 54).

Im Anschluss möchte ich eine Zusammenfassung meiner Diskursanalyse von Schulzes Aufsatz leisten, wobei ich auch hier nur die wichtigsten Erkenntnisse prägnant darzustellen versuche. Ich möchte dabei auf vier wichtige Aspekte eingehen, die meiner Ansicht nach geeignet sind, die Bedeutung der Begriffe Gedächtnis, Erinnerung und Tradierung für meine erziehungswissenschaftliche Perspektive nutzbar zu machen und die Bezugnahme Schulzes auf jene Nutzbarmachung zu thematisieren. Die vier Aspekte behandeln die Partizipation am Tradierungs- und Lernprozess, weiters Schulzes Verständnis von Lernen und die Bezugnahme zu Brumliks Wahrhaftigkeitswillen, außerdem rekapituliere ich meine Differenzierung des Lern- und Tradierungsbegriffes und thematisiere schlussendlich nochmals die Identitätsbildung angesichts dauerhafter Lernprozesse.

Im obigen Analyseteil habe ich festgehalten, dass der Partizipationsaspekt, wie er sich bei Schulze, aber auch bei Benner für meine Perspektive auftut, ein wichtiger ist. Benner weist darauf hin, dass junge und alte Menschen die Tradierungsprozesse zwar unterschiedlich wahrnehmen würden, jedoch beiderseits ihren Anteil daran hätten (vgl. Benner 2004, 172). Er thematisiert hier den Eintritt Jugendlicher ins Erwachsenenalter. Bei Schulze betrachte ich für das Partizipationsthema das Lebenslange Lernen. Dass nicht nur Kinder und Jugendliche in Bildungs- und Sozialisationsprozessen lernen, sondern auch Erwachsene und Alte (vgl. Schulze 2010, 46), beschreibt Schulze in seinem Aufsatz. Für meinen Blick ist es wichtig zu betonen, dass sie dabei aber *voneinander lernen* und nicht lediglich der Ältere den Jüngeren unterweist (vgl. ebd.). Dieses tradierte Wissensrepertoire setzt sich letztlich zusammen aus Inhalten des kommunikativen sowie kulturellen Gedächtnisses (vgl. Assmann 2007, 50ff). Insofern die Generationen diesen Wissensbestand also ihrerseits beeinflussen, beeinflussen sie auf der einen Seite gleichzeitig die Tradierung und auf der anderen Seite auch das kollektive Gedächtnis. Was ich daran schon im Hauptteil zeigen wollte, ist, dass die generative Teilhabe

am Lernen und Tradieren maßgeblich die kollektive Erinnerung beeinflusst und somit in der Lage ist, das kollektive Gedächtnis zu verändern.

Es hat sich außerdem gezeigt, dass Schulze in seinem Aufsatz einen Lernbegriff ausweist, der über das gezielte Lernen für z.B. schulische Zwecke hinausgeht (vgl. Schulze 2010, 47). Vielmehr solle er das Realisieren, Aufnehmen und Umsetzen neuer Reize und Informationen aller Art beinhalten, weshalb emotionale oder soziale Inhalte dort genauso zu verorten sind (vgl. ebd.). Seine Bedingung für die Erziehung sei Lernen (vgl. ebd., 46), konstatiert er. Ich habe im Hauptteil den Willen zum Lernen thematisiert und bin dabei auch auf Brumliks Willen zur Wahrhaftigkeit eingegangen. Brumlik konstatiert in seinem Aufsatz, dass der Wille zur Wahrhaftigkeit den Menschen prinzipiell eigen ist, wenn es um ihre Erinnerung geht (vgl. Brumlik 1996, 34). Generell würde jeder Mensch danach streben, ein Geschehen so real und wahrheitsgemäß wie möglich zu erinnern (vgl. ebd.). Gemeinsam mit Parmentiers Erkenntnis zeigt sich, dass sich das Gedächtnis stets neu ordnet, veraltete Informationen angesichts neuer gelöst werden (vgl. Parmentier 2010, 39). In meiner Interpretation lässt sich auch hier ein Lernprozess erkennen, immerhin geht es um die Verarbeitung neuer Informationen. Ich möchte hierbei die Lernbereitschaft von Subjekten betonen, ohne die weder Erziehung noch kollektives Gedächtnis möglich ist (vgl. Schulze 2010, 46). Die Erziehung ist ein Bestandteil von kollektiven Erinnerungen und umgekehrt, was mich wieder zu dem Schluss bringt, dass pädagogisch zentrale Begriffe und die zentralen Begriffe meiner Arbeit mannigfache Berührungspunkte aufweisen. Es zeigt sich, dass die Themen Erziehung und Tradierung sowie kollektives Gedächtnis und Lernen in einer engen Weise miteinander verknüpft sind. Sie sind derart thematisch und inhaltlich vernetzt, dass ich sie in meiner Perspektive nur gegenseitig beachtend diskutieren kann.

In einem weiteren Unterkapitel, Punkt 6.4, habe ich die Begriffe Tradierung und Lernen voneinander abgehoben, um trotz ihrer inhaltlichen Verflechtung nicht den Eindruck zu erwecken, ich wolle sie synonym verwenden. Beide Begriffe implizieren in meiner Lesart zwar Lernprozesse, sie unterscheiden aber Sende- und Empfangsrichtung sowie die Aktualität ihres Inhalts. Ich habe diesbezüglich dargelegt, dass das Lernen einen aktiven Prozess beschreibt, in dem das Subjekt als Empfänger von Informationen geistig tätig wird. Das Tradieren hingegen beschreibt einen Prozess, in dem der Sender tätig wird und dem Empfänger etwas zu vermitteln sucht. Insofern ist das Tradieren ein Sende- und das Lernen ein Empfangsvorgang. Des Weiteren umschreiben beide Begriffe den Umgang mit Informationen. Das Tradieren jedoch befasst sich vornehmlich mit einem festen

Wissenskatalog, der in heißen Gesellschaften zwar veränderbar ist, aber im Tradierungsprozess selbst festen Bestand hat. Das Lernen hingegen inkludiert zwar auch bereits bestehendes Wissen, weist aber einen entscheidenden Unterschied auf: sobald völlig neue Erkenntnisse vom Subjekt aufgenommen werden, die bis dato keinem anderen Menschen bekannt waren, handelt es sich in diesem Moment nicht mehr um Tradierung und Lernen gleichermaßen, sondern ausschließlich um Lernen. Erst in einem weiteren Schritt, wenn das eben noch völlig Neue weitervermittelt wird, ist wieder der Bereich der Tradierung involviert. Den Unterschied sehe ich also in der Aktualität der Informationen sowie angesichts der Frage, ob Lehren oder Lernen als Aktivität tangiert werden.

Zuletzt habe ich im Hauptteil die längerfristigen Lernprozesse nach Schulze thematisiert und hervorgehoben, dass er in ihnen charakterformende Eigenschaften erkennt. Für Schulze sind jene längerfristigen Lernprozesse für sein Verständnis von Lernen unentbehrlich und er hält fest, dass aus kurzfristigen Lernprozessen längerfristige werden, indem sie sich zu Kompetenzen zusammenschließen (vgl. Schulze 2010, 54). Alsdann seien individuelle Lernprozesse jeweils nur auf die Lebenszeit eines Menschen begrenzt, kollektive Lernprozesse hingegen seien zeitlich unabhängig, weswegen man sie für eine Theorie des längerfristigen Lernens zwingend heranziehen müsse (vgl. ebd.). Ich habe daraufhin mittels Vergleich auf die kulturelle Identität Assmanns Bezug genommen und herausgestellt, dass angesichts der prägenden Eigenschaften von längerfristigen Lernprozessen (vgl. ebd.) diesen ein identitäts-stiftender Charakter innewohnt. Da kollektiven Erinnerungen längerfristige Lernprozesse immanent sind, müssen jene für meine Perspektive auch in Assmanns Ausführungen eine Rolle spielen, obwohl er sie als Kulturwissenschaftler und Ägyptologe nicht begrifflich festhält. In seinen Untersuchungen zur kollektiven und individuellen Identität belegt er diesen die Fähigkeit, Zusammengehörigkeitsgefühl und Gemeinschaftsempfinden auszulösen und zu stützen (vgl. Assmann 2007, 132f). Wenn ich den Ausführungen beider Autoren folge, kann ich für meine Perspektive drei Schlüsse ziehen: 1. gibt es Lernprozesse, die längerfristiger Natur sind; 2. existieren bestimmte Prozesse unter ihnen, die in der Lage sind, einen Menschen nachhaltig zu prägen sowie seine Identität zu formen und 3. sind jene längerfristigen und identitäts-stiftenden Lernprozesse dazu geeignet zu Bestandteilen des kollektiven Gedächtnisses zu werden, denn insofern sie Menschen in ihrem Wesen beeinflussen, können sie auch ihr individuelles und somit ebenso das kollektive Gedächtnis der heißen Gesellschaft prägen. Daran habe ich bereits im Hauptteil zu zeigen versucht, dass der Lernbegriff im Sinne Schulzes angesichts seiner immanenten längerfristigen Anteile einen

wichtigen Anteil hat an der Tradierung, darüber hinaus aber auch an der Beeinflussung des kollektiven Gedächtnisses sowie an seiner Teilhabe hat.

7.6 Abschluss und Ausblick

Nun zeigen sich nach meiner Untersuchung die vier Aufsätze aus der Erziehungswissenschaft von Benner, Brumlik, Parmentier und Schulze, die sich mit dem Tradierungs- und Erinnerungsthema intensiv befassen. Ihre Argumentationen verdeutlichen die Verknüpfung und Relevanz von Pädagogik, Erinnerung und Tradierung. Letztlich schließe ich aus den Ausführungen der diskursanalytisch untersuchten Texte, dass besonders der Aspekt der Überlieferung von Gedächtnisinhalten, für meine Perspektive einen der zentralen Punkte für die Erziehungswissenschaft ausmacht. Die Tradierung ist rückblickend in den Passagen meiner Arbeit präsent, in denen ich den Lernbegriff (Schulze) oder insbesondere auch die Sozialisation (Brumlik) thematisiert habe. Benner behandelt das Tradierungsthema sehr ausführlich und konstatiert drei diverse Tradierungsformen. Herausstellen möchte ich an dieser Stelle, dass angesichts der Problematik seiner dritten Tradierungsform Themen wie der Religionsunterricht an Schulen fokussiert wird und Benner somit zeigt, dass mithilfe detaillierter erziehungswissenschaftlicher Analyse des Tradierungsbegriffes Probleme sowie die Genese von pädagogisch relevanten Themen aufgezeigt werden können. Jene relevanten Themen, wie die diffizile Entwicklung von innovatorischen Tradierungsinhalten, stellen immerhin ein erziehungswissenschaftliches Feld dar, insofern es um Schulunterricht oder um andere soziale Phänomene geht, die Benner in seinem Aufsatz bespricht⁵⁹. Auch Schulzes Lernverständnis und sein Postulat der längerfristigen Lernprozesse involviert für meine Perspektive Tradierung, weil Lernen und Lehren nun einmal den Übermittlungsweg von Überlieferung darstellen. Angesichts von Schulzes Lernverständnis sind darüber hinaus aber noch die kollektiven Lernprozesse zentral, die eine gesamte Gesellschaft betreffen und damit Einfluss auf das kollektive Gedächtnis haben. Nach meiner Ansicht macht es also Sinn, das Gedächtnisthema für die Erziehungswissenschaft aus einem Tradierungsverständnis heraus aufzurollen und demnach genauer zu analysieren, inwiefern Tradierung und Pädagogik einander bedingen. Ihre Abhängigkeiten gilt es unter Bezugnahme eines kollektiven Gedächtnisses zu untersuchen, wobei bedacht werden sollte, dass ein Kollektivgedächtnis verschiedenartige Ausprägungen besitzt und darin Inhalte existieren, die unterschiedliche Zeitspannen überdauern, also unterschiedliche Lebensspannen besitzen, bis sie wieder

⁵⁹ Wie die Überlastung des Sozialsystems, das Demokratie-Verständnis von Bürgern oder die Erziehung in Ein-Kind-Familien (vgl. Benner 2004, 175f).

vergessen werden. Um sich dieser Beziehungen und Berührungspunkte nähern zu können, bedarf es einer erziehungswissenschaftlich-theoretischen Fundierung jener Begrifflichkeiten. Kollektive Gedächtnisse etwa von Gesellschaften, größeren Gruppen, Nationen oder Generationen sind unterschiedlich ausgeprägt und werden von sich erinnernden Subjekten auf diverse Arten wahrgenommen und beeinflusst. Das kollektive Gedächtnis beeinflusst menschliche Identitäten massiv, wirkt sich auf ihr Leben aus (vgl. Assmann 2007, 135) und tut dies besonders schon während der Lebensspanne, in der sie heranwachsen und Anleitung sowie pädagogische Unterstützung benötigen. Dass davon auch die Erziehungswissenschaft in außerordentlicher Weise tangiert wird, möchte ich mit diesen Ausführungen noch einmal betonen. Das wird sie, weil das kollektive Gedächtnis immerhin mittels Tradierung seines Fortbestehens gesichert wird und da es sich hierbei um Lernprozesse handelt, vornehmlich um längerfristige (vgl. Schulze 2010, 47), sind diese Aspekte für die Erziehungswissenschaft durchaus relevant. Jene Verknüpfungen habe ich in meiner Arbeit versucht darzulegen und zu begründen, weswegen ich das an dieser Stelle nicht nochmals ausführen möchte. Die tiefgründigen und detailreichen Erkenntnisse Assmanns zum Kollektivgedächtnis jedoch mögen für die Pädagogik hinsichtlich einer intensiveren Beschäftigung mit dem Thema Auskunft geben. Sie können den Blick auf ein so facettenreiches Thema wie das kollektive Gedächtnis und seine Tradierungen auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive weiten, womit sich Rückschlüsse auf Lernprozesse oder soziale Phänomene wie die Enkulturation ziehen lassen. Meine Schlussbetrachtung möchte ich mit dem Zitat Assmanns beenden, das sich auf das kulturelle Gedächtnis bezieht und die Bedeutung von Vergangenheitskonstruktionen für Kulturen und somit jedes menschliche Individuum hervorhebt: "Gesellschaften brauchen die Vergangenheit in erster Linie zum Zwecke ihrer Selbstdefinition. (...) Die Imagination nationaler Gemeinschaft ist angewiesen auf die Imagination einer in die Tiefe der Zeit zurückreichenden Kontinuität." (Assmann 2007, 132f) Die enorme Signifikanz, die Assmann dem kulturellen Gedächtnis hier für Gesellschaften bzw. Nationen konstatiert, weist für meinen diskursanalytischen Blick folgenden Punkt aus: wenn davon ausgegangen werden kann, dass kollektive Erinnerungen obligatorisch für die Konstitution von Gemeinschaften sind wie wir sie kennen, dann betrifft dies jeden einzelnen Menschen dieser Gemeinschaft und muss für die pädagogische Praxis Relevanz haben, weil besonders auch familiäre Werte oder Inhalte wie Selbstbestimmtheit und Toleranz Inhalte des kollektiven Gedächtnisses sind sowie gleichzeitig zentrale Inhalte der Pädagogik.

8 Literatur

- Angermüller, Johannes (2001): Diskurs und Raum: Zur Theorie einer textpragmatischen Diskursanalyse. In: Angermüller, Johannes; Bunzmann, Katharina; Nonhoff, Martin (Hg.): Diskursanalyse: Theorien, Methoden, Anwendungen. Hamburg: Argument-Verlag, 63-76.
- Assmann, Aleida (2008): Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen. Berlin: E. Schmidt.
- Assmann, Aleida (1996): Erinnerungsorte und Gedächtnislandschaften. In: Loewy, Hanno; Moltmann, Bernhard (Hg.): Erlebnis – Gedächtnis – Sinn: authentische und konstruierte Erinnerung. Frankfurt: Campus-Verlag, 13-30.
- Assmann, Aleida (2002). Vier Formen des Gedächtnisses. In: Erwägen Wissen Ethik 13, Dritte Diskussionseinheit - Hauptartikel, Heft 2, 183-190.
- Assmann, Jan (2002): Das kulturelle Gedächtnis. In: Erwägen Wissen Ethik 13, Vierte Diskussionseinheit - Hauptartikel, Heft 2, 239-247.
- Assmann, Jan (2007): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: Beck, 6. Aufl.
- Assmann, Jan (1995): Erinnern, um dazuzugehören. Kulturelles Gedächtnis, Zugehörigkeitsstruktur und normative Vergangenheit. In: Platt, Kristin; Dabag, Mihran (Hg.): Generation und Gedächtnis: Erinnerungen und kollektive Identitäten. Opladen: Leske + Budrich, 51-75.
- Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan; Hölscher, Tonio: Kultur und Gedächtnis. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 9-19.
- Bellmann, Johannes (2006): Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach. Begründungen religiöser Bildung an öffentlichen Schulen. In: Bellmann, Johannes; Böhm, Winfried; Ruhloff, Jörg (Hg.): Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag. Weinheim, Basel: Beltz-Verlag, 173-185.
- Benner, Dietrich (2004): Erziehung und Tradierung. Grundprobleme einer innovatorischen Theorie und Praxis der Überlieferung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 80, 163-181.
- Bohnsack, Ralf (1993): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich, 2., überarb. Aufl.
- Brumlik, Micha (1996): Individuelle Erinnerung – kollektive Erinnerung. Psychosoziale Konstitutionsbedingungen des erinnernden Subjekts. In: Loewy, Hanno; Moltmann,

- Bernhard (Hg.): Erlebnis – Gedächtnis – Sinn: authentische und konstruierte Erinnerung. Frankfurt: Campus-Verlag, 31-45.
- Brumlik, Micha (2006): "Kultur" ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, Heft 1, 60-68.
- Brumlik, Micha (2006): Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82, Heft 4, 499-510.
- Dietrich, Cornelia; Müller, Hans-Rüdiger (2010): Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik. Eine Einführung. In: Dietrich, Cornelia; Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-21.
- Ecarius, Jutta (2002): Tradition oder sozialer Wandel – Bestimmende Elemente für Gedächtnisformationen. In: Erwägen Wissen Ethik 13, Dritte Diskussionseinheit - Kritik, Heft 2, 195-197.
- Eichenberg, Ariane; Gudehus, Christian; Welzer, Harald (Hg.) (2010): Gedächtnis und Erinnerung: ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart u.a.: Metzler.
- Egger, Rudolf (Hg.) (1989): Zwischen null und unendlich: Identität und Pädagogik. München: Profil-Verlag.
- Esposito, Elena (2002): Soziales Vergessen, Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fairclough, Norman (1992): Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, 3., vollständig überarbeitete Aufl.
- Halbwachs, Maurice (2006): Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2. Aufl.
- Halbwachs, Maurice (1991): Das kulturelle Gedächtnis. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag, 2. Aufl.
- Hartung, Olaf (2010): Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jäger, Siegfried (1999): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Duisburg: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung.
- Joachimsthaler, Jürgen (2009): Die memoriale Differenz. Erinnerung und sich erinnerndes Ich. In: Klinger, Judith; Wolf, Gerhard (Hg.): Gedächtnis und kultureller Wandel. Erinnerung und Schreiben - Perspektiven und Kontroversen. Berlin: Niemeyer, 33-52.

- Kauppert, Michael (2008): Claude Lévi-Strauss. Klassiker der Wissenssoziologie Band 13. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Keller, Reiner; Hirsland, Andreas u.a. (2001) (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden. Opladen: Leske + Budrich.
- Keller, Reiner (2008): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klepacki, Leopold (2010): Klaus Mollenhauer: Schwierigkeiten mit Identität. Über Pädagogik als Umgang mit dem Möglichen. In: Jörissen, Benjamin / Zirfas, Jörg (Hg.): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 259-274.
- Koller, Hans-Christoph (2010): „Schwierigkeiten mit Identität“. Zur Bedeutung des Konzepts narrativer Identität für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Dietrich, Cornelia; Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 59-77.
- Kormann, Eva (2009): Bruchstücke großer und kleiner Konfessionen. Vom gelegentlichen Widerspruch zwischen individuellem, familiärem und kulturellem Gedächtnis: Grass, Timm und Wilkomirski. In: Klinger, Judith; Wolf, Gerhard (Hg.): Gedächtnis und kultureller Wandel. Erinnerndes Schreiben - Perspektiven und Kontroversen. Berlin: Niemeyer, 53-65.
- Krüger, Heinz-Hermann (2006): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2., überarbeitete u. aktualisierte Aufl., 13-33.
- Küchenhoff, Joachim (Hg.) (2002): Erinnerung und Neubeginn. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Langer, Antje; Wrana, Daniel (2010): Diskursforschung und Diskursanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, 3., vollständig überarbeitete Aufl., 335-349.
- Leach, Edmund (1971): Claude Lévi-Strauss. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Loch, Werner (1969): Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik. In: Weber, Erich (Hg.): Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 3. erw. Aufl., 122-140.

- Margalit, Avishai (2000): Ethik der Erinnerung. Max Horkheimer Vorlesungen. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Markowitsch, Hans J.; Welzer, Harald (Hg.) (2006): Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte in der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mitter, Wolfgang (1976): Komparative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 32, 317-337.
- Mollenhauer, Klaus (1972): Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. Grundfragen der Erziehungswissenschaft Band 1, München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus (1976): Was ist Erziehung? In: Weber, Erich (Hg.): Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 3. erw. Aufl., 116-122.
- Niethammer, Lutz (1995): Diesseits des „Floating Gap“. Das kollektive Gedächtnis und die Konstruktionen von Identität im wissenschaftlichen Diskurs. In: Platt, Kristin; Dabag, Mihran (Hg.): Generation und Gedächtnis: Erinnerungen und kollektive Identitäten. Opladen: Leske + Budrich, 25-50.
- Oesterle, Günter (2009): Kontroversen und Perspektiven in der Erinnerungs- und Gedächtnisforschung. In: Klinger, Judith; Wolf, Gerhard (Hg.): Gedächtnis und kultureller Wandel. Erinnerndes Schreiben - Perspektiven und Kontroversen. Berlin: Niemeyer, 9-18.
- Parmentier, Michael (2010): Der Bildungssinn der Erinnerung. In: Dietrich, Cornelia; Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 25-42.
- Schweitzer, Friedrich (1985): Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten? Weinheim, Basel: Beltz.
- Schuller, Marianne (1993): Unterwegs. Zum Gedächtnis. Nach Aby Warburg. In: Baumgart, Silvia (Hg.): Denkräume zwischen Kunst und Wissenschaft/5. KunsthistorikerInnentagung in Hamburg 1991. Berlin: Reimer, 149-160.
- Schulze, Theodor (2010): Interpretation von autobiografischen Texten. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, 3., vollständig überarbeitete Aufl.

- Schulze, Theodor (2010): Vergessene Zusammenhänge erinnern. Unterwegs zu einer Philosophie des Lernens. In: Dietrich, Cornelia; Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 43-58.
- Welzer, Harald (Hg.) (2001): Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung. Hamburg: Hamburger Edition.
- Welzer, Harald (2002): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München: Beck.
- Winter, Rainer (2006): Kultur, Reflexivität und das Projekt einer Kritischen Pädagogik. In: Mecheril, Paul; Witsch, Monika (Hg.): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld: Transcript-Verlag, 21-46.
- Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

8.1 Online-Quellen

- Asbrand, Barbara: Dokumentarische Methode. Online unter: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/asbrand_dokumentarische_methode.pdf.pdf (01.04.2012).
- Dietzel, Kerstin (2010): Bildung und Erinnerung. Bildungstheoretische Betrachtungen im Spannungsfeld zwischen biographischer und kultureller Erinnerung am Beispiel von Angehörigen der Opfer der SED-Diktatur. Habilitation, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
Online unter: http://edoc.bibliothek.uni-halle.de/servlets/MCRFileNodeServlet/HALCORe_derivate_00004618/Habil_KD_2010.pdf (19.06.2012).
- Fachhochschule Nordwestschweiz: Prof. Dr. Daniel Wrana. Online unter: <http://www.fhnw.ch/personen/daniel-wrana/taetigkeit> (29.04.2012).
- Goethe-Universität Frankfurt am Main: Prof. Dr. Astrid Erll. Online unter: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb10/ieas/abteilungen/nelk/lehrende/Erll/index.html> (07.07.2012).
- Goethe-Universität Frankfurt am Main: Prof. Dr. Micha Brumlik. Online unter: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/personen/brumlik.html> (11.03.2012).
- Humboldt-Universität Berlin: Prof. em. Dr. Dr. mult. h.c. Dietrich Benner. Online unter: <http://www2.hu-berlin.de/allg-erzwiss/benner.html> (07.07.2012).
- Parmentier, Michael: Schwerpunkt Museumspädagogik. Die Webseite von Michael Parmentier. Online unter: <http://www.60320ffm.de/orbis/> (07.07.2012).

- Universität Heidelberg: Prof. Dr. Dr. h.c. Jan Assmann - Kurzvita. Online unter: http://www.uniheidelberg.de/fakultaeten/philosophie/zaw/aegy/institut/assmann_cv.html (11.03.2012).
- Universität Köln: Prof. Dr. Jutta Ecarius. Online unter: <http://www.hf.uni-koeln.de/34882> (07.07.2012).
- Universität Konstanz: Aleida Assmann - Ausgewählte Veröffentlichungen. Online unter: <http://cms.uni-konstanz.de/geschichteundgedaechtnis/forschungsgruppe/mitglieder/aleida-assmann/> (11.03.2012).
- Universität Konstanz: Netzwerk transatlantische Kooperation. Eine Initiative Konstanzer Geistes- und Sozialwissenschaften. Online unter: <http://www.uni-konstanz.de/transatlantik/uns.htm#assmann> (11.03.2012).
- Weisser, Jan (2004): Was leistet die Diskursanalyse in der Sonderpädagogik? In: Heilpädagogik - Die Fachzeitschrift im Internet 3, Heft 4, 23-45. Online unter: http://www.sonderpaedagoge.de/hpo/2004/heilpaedagogik_online_0404.pdf (20.03.2012).
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster: Bellmann, Johannes, Prof. Dr. Online unter: <http://egora.uni-muenster.de/ew/bellmann.shtml> (08.07.2012).
- Wrana, Daniel: Diskursanalyse in den Erziehungswissenschaften oder: Der reflexiven Diskursart auf der Spur... Der Vortrag ist online unter: <http://www.johannes-angermueller.de/deutsch/ADFA/wrana.pdf> (01.04.2012).

9 Anhang

9.1 Zusammenfassung - Deutsch

Die vorliegende Arbeit thematisiert den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu Erinnerung, Gedächtnis und Tradierung. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie das Gedächtnisthema in der Erziehungswissenschaft bisher rezipiert wurde und welche theoretischen Setzungen zu den oben genannten, 3 zentralen Begriffen in dieser Disziplin bereits existieren. Dazu nutze ich die Methode der Diskursanalyse in Kombination mit der komparativen Analyse, um die diskursiven Praktiken und die erziehungswissenschaftliche Herangehensweise an das Thema herauszustellen. Meine Diplomarbeit wendet sich eingangs der kulturwissenschaftlichen Disziplin zu und schlägt mithilfe von Autoren wie Micha Brumlik und Aleida Assmann eine interdisziplinäre Brücke zwischen den Kulturwissenschaften und der Erziehungswissenschaft. Die Monographie zum Kollektivgedächtnis vom Kulturwissenschaftler und Ägyptologen Jan Assmann gibt grundlegende Informationen zur individuellen und kollektiven - besonders zur kulturellen - Erinnerung und stellt damit eine theoretische Basis für diese Arbeit dar. Ich beziehe mich in Teilen immer wieder auf Assmanns Werk und richte die Perspektive auf seine Erkenntnisse zum kulturellen Gedächtnis. Um einen Einblick in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zu erhalten, verwende ich in meiner Diplomarbeit Aufsätze folgender vier Erziehungswissenschaftler: Dietrich Benner, Micha Brumlik, Michael Parmentier und Theodor Schulze. Dort gehe ich der Verwendung der drei zentralen Begriffe Erinnerung, Gedächtnis, Tradierung nach und analysiere, wie jene in den selektierten Texten erziehungswissenschaftlich aufgearbeitet und welche Bedeutung ihnen beigemessen wird. Mittels komparativer Analyse stelle ich immer wieder vergleichende Bezüge zwischen den vier Aufsätzen her.

In der vorliegenden Diplomarbeit komme ich zu dem Schluss, dass das Erinnerungs- und Tradierungsthema ein kleines innerhalb der Pädagogik zu sein scheint. Besonders im Vergleich zu anderen Disziplinen fällt der erziehungswissenschaftliche Diskurs zu diesem Thema eher gering aus. Jedoch ließ sich ebenso schlussfolgern, dass die behandelten Aufsätze jenem Thema durchaus einen hohen Stellenwert einräumen und die inhärente Verknüpfung zwischen Erziehungswissenschaft und Erinnerung sowie Tradierung thematisieren. Sie geben unter anderem z.B. Aufschluss über Tradierungs-, also Überlieferungsformen des Wissens, über die Konstitution des menschlichen Gedächtnisses sowie über die Bedeutung der kollektiven Erinnerungen für eine Theorie des längerfristigen Lernens. Diese Arbeit hat den Versuch unternommen, den pädagogischen Diskurs zum Erinnerungs- und Tradierungsthema

zu erörtern sowie die Bedeutung dessen für die Erziehungswissenschaft herauszustellen und zu betonen.

9.2 Abstract - English

The present work deals with the discourse of pedagogy of memory, remembrance, and tradition. It tackles the question of how the memory theme is being adapted in educational studies up to now and what kind of theoretical issues about the three essential terms as seen above already exist. For this purpose I partly use the method of discourse analysis and comparative analysis to point out the discursive practices and the educational approach to the main subject. Initially my diploma thesis deals with the cultural discipline used by authors such as Micha Brumlik and Aleida Assmann. It also provides an interdisciplinary bridge between cultural studies and educational studies. The monograph on collective memory written by the cultural academic and Egyptologist Jan Assmann gives basic information about the individual and collective memory, especially cultural memory, and provides a theoretical basis for this diploma thesis. I refer partly to Assmann's work and also focus this perspective towards Assmann's knowledge of the cultural memory. In order to provide an insight into the discourse of educational studies, I use papers from the following four pedagogues: Dietrich Benner, Micha Brumlik, Michael Parmentier, and Theodore Schulze. I try to explain how they use the three essential terms memory, remembrance, and tradition and how the terms are being treated educationally and how much significance is attached to them. I constantly compare and refer to those four papers by comparative analysis.

The conclusion of this diploma thesis is that the memory and tradition topic seem to be small parts within the pedagogy, yet. Compared to other disciplines the scientific discourse of education on this topic is rather low. However, the authors of the selected articles attach great importance to the memory topic and they pick out the inherent link between science education and tradition as an essential theme. They give information about the tradition forms of knowledge, about the constitution of human memory, and the importance of collective memory for a theory of longer-term learning. This thesis has attempted to discuss the pedagogical discourse of the memory and tradition theme, as well as it underlines and emphasizes its importance for educational studies.

9.3 Lebenslauf

Zur Person

Name	Anita Starke
Geburtstag	22.10.1981
Geburtsort	Berlin, Deutschland

Zur schulischen Laufbahn

Grundschule 1988 - 1994	6. Grundschule Berlin Friedrichshain
Gymnasium 1994 - 2001	Dathe-Oberschule Gymnasium Berlin Friedrichshain, Abschluss Allgemeine Hochschulreife

Zur beruflichen Ausbildung

Lehre 2001 - 2004	Ausbildung zur Fachinformatikerin für Systemintegration bei der Tenovis GmbH & Co. KG in Berlin
-------------------	---

Zur universitären Bildung

SoSe 2005 - WiSe 2009	Diplomstudium der Deutschen Philologie an der Universität Wien (exmatrikuliert und Studienwechsel zur Pädagogik)
WiSe 2005 - SoSe 2012	Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien, Schwerpunkte Sozialpädagogik und Psychoanalytische Pädagogik