

GESCHICHTE UNTERRICHTEN



SABINE BAMBERGER-STEMMANN, HANS HENNING HAHN, ROBERT TRABA (HG.)

# Ungleiche Erinnerungen

Deutsche und Polen im 19. und 20. Jahrhundert  
Didaktik der deutsch-polnischen Erinnerungsorte



**WOCHEN  
SCHAU  
GESCHICHTE**

Sabine Bamberger-Stemmann, Hans Henning Hahn, Robert Traba (Hg.)

# Ungleiche Erinnerungen

Deutsche und Polen im 19. und 20. Jahrhundert  
Didaktik der deutsch-polnischen Erinnerungsorte



**WOCHEN  
SCHAU  
GESCHICHTE**

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

Die Publikation wurde von der Gemeinsamen deutsch-polnischen Schulbuchkommission der Historiker und Geographen in Auftrag gegeben. Die Herausgebenden danken der Schulbuchkommission auch dafür, dass sie schon 2019 die Schirmherrschaft über das Projekt der Herausgabe eines Didaktik-Bandes zu den deutsch-polnischen Erinnerungsorten übernahm. Die Landeszentrale für politische Bildung Hamburg ermöglichte die Publikation durch einen maßgeblichen Finanzierungsbeitrag.



Landeszentrale  
für politische Bildung  
Hamburg

© WOCHENSCHAU Verlag,  
Dr. Kurt Debus GmbH  
Frankfurt/M. 2023

[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)

Titelgestaltung: Ohl Design  
Titelbild: Das Hambacher Fest am 27. Mai 1832, Gemälde von Hans Mocznay nach  
einem zeitgenössischen Stich  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier  
ISBN 978-3-7344-1406-0  
**E-Book** ISBN 978-3-7344-1407-7 (PDF)  
**DOI** <https://doi.org/10.46499/1692>

## Inhalt

<b>Hans Henning Hahn, Robert Traba</b>	
Einführende Worte .....	5
<b>Hans Henning Hahn, Robert Traba</b>	
Geschichte und Erinnerung. Was sind Erinnerungsorte? .....	7
<b>Holger Thünemann</b>	
Geschichtskultur, Geschichtsbewusstsein und historisches Lernen. Zur geschichtsdidaktischen Relevanz der deutsch-polnischen Erinnerungsorte .....	14
<b>Joanna Pick</b>	
Nationalhymnen – noch zeitgemäß? .....	20
<b>Friedrich Huneke</b>	
„Für eure und unsere Freiheit“. Erinnerungsorte der Demokratie .....	39
<b>Gerd Behrens</b>	
Bismarck als deutsch-polnischer Erinnerungsort .....	55
<b>Berit Pleitner</b>	
Der Beginn des Zweiten Weltkriegs und die deutsche Besatzungsherrschaft in Polen .....	71
<b>Christian Stach, Matthias Stach</b>	
Der Holocaust als deutsch-polnischer Erinnerungsort im Unterricht .....	91
<b>Verena Laubinger</b>	
Erinnerungsort Warschauer Aufstand .....	107
<b>Volker Habermaier</b>	
Erinnerungsort Flucht und Vertreibung .....	123
<b>Maria Rhode</b>	
Erinnerungsort Galizien .....	137
Autorinnen und Autoren .....	191



Hans Henning Hahn, Robert Traba

## Einführende Worte

Dieses Buch beruht auf einem Projekt, in dem sich engagierte Fachleute aus drei unterschiedlichen Bereichen als Team zusammenschlossen – Pädagogen, Geschichtsdidaktiker und Geschichtswissenschaftler. Gleichzeitig ist, wie bei fast jeder Veröffentlichung, auf eine entsprechende Vorgeschichte hinzuweisen, um den Kontext der Erarbeitung zu erklären.

Im Herbst 2006, also vor 15 Jahren, beschlossen die beiden Autoren dieser Einführung, ein polnischer Deutschlandhistoriker und ein deutscher Polenhistoriker, das deutsch-polnische Großprojekt *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte* auf den Weg zu bringen. Darunter verstanden sie/wir eine neue Form deutsch-polnischer Verflechtungsgeschichte. Die Beziehungsgeschichte zweier benachbarter Erinnerungskulturen zu schreiben erwies sich als ein spannendes und recht fruchtbares historiographisches Experiment. Wir benutzten die Methodik und Begrifflichkeit des Paradigmas *Erinnerungsort*, wie sie seit den 1980er Jahren, ausgehend von Frankreich, entstanden waren, mussten sie aber gehörig weiterentwickeln, da wir die Ersten waren, die sie bilateral konzipierten. Das Ergebnis wurde gleichzeitig auf Deutsch (5 Bände) und auf Polnisch (4 Bände) veröffentlicht,<sup>1</sup> war also sowohl thematisch als auch von der Veröffentlichung her ein zweinationales Unternehmen, das in beiden Ländern beheimatet war und daher zweisprachig entstand. Parallel zu Band 5 der deutschen Ausgabe, der dem deutschen Lesepublikum polnische Texte über Geschichtsbewusstsein vorstellte, gaben Robert Traba und der damals in Köln lehrende Geschichtsdidaktiker Holger Thünemann eine zweibändige Anthologie deutscher Texte in polnischer Übersetzung über Geschichtsbewusstsein und -didaktik in der bekannten Posener Deutschen Bibliothek heraus.<sup>2</sup>

Auf Anregung der Mitherausgeberin dieses Bandes, unserer Kollegin Sabine Bamberger-Stemmann, der Direktorin der Landeszentrale für Politische Bildung der Hansestadt Hamburg, erschien 2017 ein Auswahlband der *Deutsch-polnischen Erinnerungsorte*<sup>3</sup>, der sich weitgehend auf das 20. Jahrhundert konzentrierte. Bei dessen Planung stand schon ein späterer didaktischer Umgang mit Erinnerungsorten im Hintergrund, denn Frau Bamberger-Stemmann wies uns nach-

drücklich darauf hin, dass das Konzept Erinnerungsorte und Erinnerungskultur nicht nur ein wissenschaftliches Thema sei, sondern auch in der schulischen wie in der außerschulischen Bildung aufgegriffen werden solle, dass es dafür aber kaum Erfahrungen und Anleitungen gebe. Da wir, die beiden Autoren, seit vielen Jahren aktive Mitglieder des Präsidiums der Gemeinsamen Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission sind, lag es nahe, diese Anregung aufzunehmen, auch wenn wir beide nie im schulischen Bereich gearbeitet hatten und sich unsere Erfahrungen als Vermittler historischen Wissens auf den akademischen, also universitären Rahmen beschränkten. Allerdings waren wir beide organisatorisch und politisch an der Entwicklung eines gemeinsamen deutsch-polnischen Schulbuchs der Geschichte Europas beteiligt.<sup>4</sup>

Wir beschlossen daher, ein gesondertes Projekt zur konkreten Didaktik unserer deutsch-polnischen Erinnerungsorte in die Wege zu leiten. Damit war und ist ein doppeltes Wagnis gemeint – es geht darum, im schulischen wie im außerschulischen Unterricht und in der akademischen Vermittlung deutsch-polnische Beziehungsgeschichte und gleichzeitig Erinnerungsgeschichte zu thematisieren, ja miteinander zu verbinden. Die Suche nach pädagogischen Praktikern als Teilnehmern an diesem Projekt wurde dadurch erleichtert, dass sich seit 2018 ein Arbeitskreis für Lehrerinnen und Lehrer an der Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission gebildet hat. Allerdings begrenzt sich der Teilnehmerkreis nicht darauf. Wir sind den engagierten Pädagogen, die sich auf unser Projekt eingelassen und sich dazu gemeldet haben, sehr dankbar. Es freut uns, eine Gruppe so hervorragender Lehrerinnen und Lehrer gefunden zu haben, die ihre Erfahrungen, ihr Wissen und auch ihre Phantasie eingebracht und konkretisiert haben, um das Potential der Deutsch-Polnischen Erinnerungsorte mit der von unterschiedlichen deutschen Lehrplänen vorgeschriebenen oder auch angeregten didaktischen Praktik zu verbinden. Dass sich darunter die Vertreter verschiedener Schultypen befinden, denen die beiden Themenbereiche Erinnerungsgeschichte und deutsch-polnische Beziehungsgeschichte nicht fremd sind, wird die Benutzung dieses Buches sicherlich erleichtern. Die Lehrerautoren erklärten sich bereit, in ihren Schulen entsprechende Kurse durchzuführen und dann für diesen Band entsprechende Texte zu verfassen. Jedem der Beiträge dieses Bandes liegen also konkrete empirische Unterrichtsverfahren und -erfahrungen zugrunde. Wir sind davon überzeugt, dass die darin vorgelegten Texte für die Leser die-

1 Hahn, Hans Henning/Traba, Robert (Hg.), unter Mitarbeit von Maciej Górny und Kornelia Kończal: *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte*. Paderborn 2012–2015, Bd. 1+2: *Geteilt/Gemeinsam*, Bd. 3: *Parallelen*, Bd. 4: *Reflexionen*, Bd. 5: Peter Oliver Loew/Robert Traba (Hg.): *Erinnerung auf Polnisch. Texte zu Theorie und Praxis des sozialen Gedächtnisses*. Bd. 1–4 sind ebenfalls auf Polnisch erschienen u.d.T.: Robert Traba/Hans Henning Hahn (ed.), *współpraca Maciej Górny, Kornelia Kończal: Polsko-niemieckie miejsca pamięci*, t. 1+2: *Wspólne/Oddzielne*, t. 3: *Paralele* t. 4: *Refleksje metodologiczne*. Warszawa 2012–2015.

2 Holger Thünemann/Robert Traba (ed.): *Myślenie historyczne. Część I: Jörn Rüsen: Nadawanie historycznego sensu; und Myślenie historyczne. Część II: Świadomość i kultura historyczna*, (Poznańska Biblioteka Niemiecka, Bd. 39/I+II). Poznań 2015.

3 Hahn, Hans Henning/Traba, Robert (Hg.): *20 Deutsch-Polnische Erinnerungsorte*. Paderborn 2017.

4 Erschienen auf Deutsch *Europa. Unsere Geschichte. Bd. 1–4, eduversum Wiesbaden 2016–2020*; auf Polnisch *Europa. Nasza historia. T. 1–4, WSiP. Warszawa 2016–2020*. Die deutsche Fassung erhielt 2021 den Preis „Schulbuch des Jahres“, verliehen vom Georg-Eckert-Institut Leibniz Institut für Internationale Schulbuchforschung (GEL) gemeinsam mit der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb und dem Didacta Verband unter der Schirmherrschaft der Kultusministerkonferenz.

ses Buches einen Gewinn darstellen werden, den sie problemlos in ihre pädagogische Praxis werden integrieren können. Weder thematisch noch methodisch kann das Ergebnis unseres Projekts als endgültig bezeichnet werden. Es war und ist auch nicht beabsichtigt, dabei ein normatives Konzept auszuarbeiten. In unseren Diskussionen schälte sich relativ rasch heraus, dass wir – wie meist in der Ausbildung von Historikern – mehrere scheinbare Widersprüche miteinander vereinen mussten: Historiker studieren sowohl Geschichtswissenschaft als auch Geschichtsdidaktik, werden in beiden Bereichen während des Studiums gefordert und müssen sie später in ihrer beruflichen Tätigkeit miteinander verbinden; ebenfalls müssen sie das schwierige Verhältnis von Geschichte und Erinnerung sowohl für sich selbst als auch für ihre Schüler reflektieren. Wir haben bei der Arbeit gemerkt, dass Geschichtswissenschaftler und Geschichtsdidaktiker nicht selten unterschiedlich denken und formulieren. Die Ziele der Vermittlung historischen Wissens und die Methoden und Ambitionen geschichtswissenschaftlichen Forschens und Erklärens unterscheiden sich notwendigerweise, sowohl im Studium als auch im wechselseitigen Dialog. So gehen auch die beiden einleitenden methodischen Kapitel des Geschichtsdidaktikers Holger Thünemann und der beiden Geschichtswissenschaftler Robert Traba und Hans Henning Hahn zwar in die gleiche Richtung, drücken aber ihre Ideen und Überlegungen jeweils anders aus. Das betrifft vor allem die Begrifflichkeit und die Vereinbarkeit einerseits von Geschichte als

Erforschung vergangenen Geschehens sowie andererseits von Erinnerung an Vergangenes, sei es individuelles oder kollektives Erinnern. Wir sind der Ansicht, dass es nicht notwendig ist, solche Unterschiedlichkeiten des Denkens und der Fachdiskurse glattzubügeln, also auszuräumen und auf einen Nenner zu bringen. Es handelt sich um unterschiedliche Disziplinen oder zumindest Teildisziplinen, die sich wechselseitig ergänzen und daher nicht als widersprüchlich empfunden werden sollten. Sie können nebeneinander existieren und jeder kann wohl die jeweilige Eigenart respektieren.

Die Texte und Anregungen dieses Bandes sind bestimmt und gedacht für Geschichtslehrer jeglicher Schulstufe sowie darüber hinaus für alle, die an deutsch-polnischer Verflechtungsgeschichte interessiert sind. Natürlich können die Ideen, die hier entwickelt werden, auch für andere Beziehungsgeschichten, also zwischen anderen benachbarten Gesellschaften weitergedacht werden. Es wäre zu begrüßen, wenn auch in deutsch-tschechischen, deutsch-dänischen, deutsch-französischen sowie anderen Beziehungen Kenntnis und Respekt für die Erinnerungskultur der jeweils anderen Seite in den Unterricht einfließen würden. Auch Erinnerungen türkischer, arabischer oder anderer Migranten sollten schulisch berücksichtigt werden können. Diese Dimensionen werden in diesem Band nicht thematisiert, können aber in den Denkwelten und methodischen Ansätzen, die hier angeregt werden, ohne weiteres ihren Platz finden.

Hans Henning Hahn, Robert Traba

## Geschichte und Erinnerung

### Was sind Erinnerungsorte?

In der deutschen Umgangssprache wird das Wort *Geschichte* gemeinhin in drei Bedeutungen benutzt: von seiner Etymologie her ist damit zunächst das Geschehene bzw. das Geschehen gemeint (und entspricht hier auch dem polnischen *dzieje*), also das Ereignis, das schon stattgefunden hat; zweitens bedeutet es die Kunde vom Geschehenen, also die Tradierung bzw. die Überlieferung des Geschehenen, der Ereignisse; schließlich bezeichnet *Geschichte* ein Schulfach oder eine wissenschaftliche Disziplin, also das organisierte und überlieferte Wissen vom Geschehenen.

### 1. Was ist die Erinnerung?

Es gehört zur menschlichen Erfahrung, dass die Kunde vom Geschehenen nicht selten widersprüchlich ist, dass beispielsweise mehrere Berichterstatter Unterschiedliches berichten. Daraus ergab sich pragmatisch, Regeln einzuführen, wie man mit Widersprüchen umzugehen habe, um sich auf eine realitätsbezogene Wahrheit zu einigen oder sich ihr zumindest anzunähern. Im Zuge der Aufklärung entwickelte sich die Geschichtswissenschaft, die dann in den darauffolgenden Epochen thematisch erweitert und seitdem methodisch und thematisch verbreitert wurde. Damit veränderten sich auch die Subjekt-Objekt-Beziehungen: Ob die handelnden Subjekte des historischen Geschehens einzelne Menschen (Persönlichkeiten), soziale Kleingruppen, also Familien bzw. Dynastien, Staaten, Völker bzw. Nationen oder soziale Klassen seien, darüber bestanden in verschiedenen Epochen und Diskursen höchst unterschiedliche Ansichten. Dementsprechend waren die handelnden Subjekte gleichzeitig auch Objekte der Kunde vom Geschehenen (also der historischen Überlieferung) – denn über sie wurde berichtet – und damit auch Untersuchungsobjekte der Geschichtswissenschaft.

Geschichte, die Kunde von ihr und die wissenschaftliche Beschäftigung mit ihr haben mit Gedächtnis und Erinnerung gemeinsam, dass es um (eine wie auch immer definierte und eingegrenzte) Vergangenheit geht. Allerdings ist unbedingt zu beachten, dass Erinnerung keineswegs mit Geschichte im Sinne von ‚dem Geschehenen‘ identisch ist. Das sollte in Abgrenzung von einem neuerdings auch publizistisch zunehmenden synonymen Gebrauch der beiden Begriffe Geschichte und Erinnerung ausdrücklich betont werden.

Gesellschaften, ja ganze Nationen haben Geschichte; sie haben auch Erinnerungen an die Vergangenheit. Ist das das

Gleiche? Auf den ersten Blick mag das so scheinen, aber bei genauerem Hinschauen ergeben sich grundsätzliche Unterschiede, und das betrifft nicht nur widersprüchliche Überlieferungen. Gegenstände historischen Wissens, also Produkte der Geschichtswissenschaft, auf kritisch geprüfte Quellen gestützt, galten und gelten als ‚wahrer‘, zumindest als vertrauenswürdiger im Vergleich zu ‚bloßen‘ Erinnerungen, selbst wenn Letztere schriftlich vorliegen. Allerdings – Erinnerungen zeichnet manches aus, was der Geschichtswissenschaft fehlt: die Unmittelbarkeit des (individuellen und kollektiven) Erlebnisses; die aus dem Erleben sich ergebende direkte Deutung und damit ein sofortiger Sinnbezug, also ein direkter Gegenwartsbezug – denn ‚ich erinnere mich hier und heute entsprechend meinen heutigen Bedürfnissen‘. Wissenschaftliche Geschichtsschreibung aber soll sachbezogen, also (im eigentlichen Sinne des Wortes) objektiv geschrieben sein – und dabei geht oft verloren, dass das ‚Geschehene‘ von Handelnden und Betroffenen in deren Rolle als Subjekte erlebt wird. Beides – Geschichte und Erinnerung – haben die Erfüllung eines gegenwärtigen Orientierungsbedürfnisses gemeinsam, allerdings mit unterschiedlichem Gewicht. Insofern haben sie die Vergangenheit als Objekt zwar gemeinsam, gehen aber mit diesem Objekt höchst unterschiedlich um, müssen dies auch, denn letztlich erfüllen sie unterschiedliche Bedürfnisse, denn die Geschichte, vor allem als Wissenschaft, orientiert nicht nur in der Gegenwart, sondern darüber hinaus auch in anderen Dimensionen.

Individuelle Erinnerungen erzählen das selbst Erlebte mit allen vor allem auch emotionalen Aspekten. „Nur meine eigene Erfahrung, in den Leib geschrieben, kann ich erinnern. Meine eigene Erfahrung läßt sich nicht lehren und nicht erlernen. Sie muss ganz persönlich ‚gemacht‘, getätigt oder erlitten werden. Sie läßt sich nicht übertragen.“<sup>2</sup> Der persönliche Direkt- und Gegenwartsbezug jeglichen individuellen Erinnerns sollte auch beim Lesen oder Zuhören von Zeitzeugen bedacht werden. Den Schritt zum kollektiven Gedächtnis, zu „jene[n] Erinnerungen, die erlernbar sind, die, einmal gelernt, im Gedächtnis gespeichert und abrufbar sind oder sein sollten“, nennt Koselleck „Überschritt“ zu „Sekundärerinnerungen“: „Es ist der Überschritt von der einmaligen Erinnerung der jeweiligen Eigenerfahrung zur schulbaren und lehrbaren und steuerbaren Gedächtnisleistung, die durch viele Medien vermittelt und gesteuert werden kann und gesteuert wird.“<sup>3</sup>

1 Zahlreiche Gedanken dieses Textes haben wir schon in unserem Einleitungsaufsatz des Projekts *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte* zum Ausdruck gebracht; vgl. Hans Henning Hahn/Robert Traba: *Wovon die deutsch-polnischen Erinnerungsorte (nicht) erzählen*. In: Dies. (Hg.): *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte* Bd. 1: *Geteilt/Gemeinsam*, Paderborn 2015, S. 11–49.

2 Reinhart Koselleck: *Der achte Mai zwischen Erinnerung und Geschichte*. In: Rudolf von Thadden, Stefan Kaudelka (Hg.): *Erinnerung und Geschichte. 60 Jahre nach dem 8. Mai 1945*, Göttingen 2006, S. 13–22, hier S. 14.

3 Ebd.

## 2. Kollektiv erinnern

Den Begriff *kollektives Gedächtnis* hat der französische Soziologe Maurice Halbwachs (1877–1945) geprägt (*mémoire collective*), dessen Hauptwerk allerdings weitgehend erst nach seiner Ermordung im Konzentrationslager Buchenwald bekannt wurde. Für ihn verbürgten gemeinsame Erinnerungen erst die Kohäsion sozialer Gruppen. Gedächtnis wachse den Menschen erst im Prozess der Sozialisation zu. Erinnerungen stabilisieren nach Halbwachs soziale Gruppen, und die Gruppe stabilisiert wiederum die Erinnerungen.

Die (Post-)Moderne hat seit einigen Jahrzehnten zu Zweifeln an der sicheren Wahrnehmung der Welt geführt, also zu der Erkenntnis, dass die Welt nicht mehr mit ihrer Wahrnehmung identisch ist. Seitdem wird Erinnerung als mögliche Kunde vom Geschehenen wieder ernster genommen. Das ist nicht unbedingt anti-aufklärerisch gemeint, auch wenn es sich manchmal so auszuwirken scheint. Geschichtswissenschaftler respektieren immer mehr, dass auch Erinnerungen zu jenen Quellen gehören, die Kunde vom Geschehenen überliefern und dementsprechend – quellenkritisch – berücksichtigt werden müssen. Zunehmend wächst auch die Einsicht, dass menschliche Gesellschaften in ihrem Handeln und ihren Zielen nicht nur von politischen und wirtschaftlichen Interessen geleitet werden und Historiker sich daher nicht nur mit Ereignissen und Strukturen befassen sollen. Vielmehr gibt es offensichtlich Ebenen der Realität, die wir in der Kultur, im mentalen Bereich, im Wissen, Denken und in Emotionen verorten müssen. Damit sind Ebenen des Geschehens gemeint, die wir als wirkungsmächtig anerkennen müssen, auch wenn die Regeln zweckrationalen Handelns in ihnen nicht immer den ersten Ausschlag geben. Es geht dabei nicht um Metaphysik oder Transzendenz, sondern säkular um symbolische Dimensionen der Wahrnehmung historischen Geschehens, Dimensionen also, derer menschliche Gesellschaften offensichtlich bedürfen, die aber als Produkte menschlicher Interaktion in den Griff der Erkenntnis zu bekommen nicht immer ein einfaches Unterfangen ist. Seit einem halben Jahrhundert setzt sich langsam die Erkenntnis durch, dass sich die Geschichtswissenschaft – und die Geschichtsdidaktik – auch mit den symbolischen Dimensionen des gesellschaftlichen Lebens und aller menschlichen Kulturen zu beschäftigen haben. Der französische Historiker Pierre Nora hat vor 40 Jahren dafür den Begriff ‚Geschichte zweiten Grades‘ geprägt. Letztere ersetzt nicht die Ereignis- und Strukturgeschichte, sondern sie bildet eine zusätzliche Dimension, die die Wissenschaft zu erforschen und rational zu erklären, also gewissermaßen zu ‚entzaubern‘ sich bemühen sollte.

Für die Geschichtswissenschaft ergeben sich drei Forschungsfelder für eine ‚Geschichte zweiten Grades‘. Auf allen drei Feldern geht es in unterschiedlichem Maße um die Kohäsion von Gesellschaften, also um deren (kollektives) Identitätsverhalten. Das betrifft keineswegs nur europäische Diskurse. Im Mittelpunkt solcher Untersuchungen stehen Stereotypen im Sinne von Fremd- und Eigenbildern, moderne Mythen aller Art sowie schließlich kollektive Erinnerungen bzw. der Umgang mit ihnen und Erinnerungsorte. Diese

drei Phänomene – Stereotypen, Mythen, Erinnerungsorte<sup>4</sup> – werden nicht essentialistisch betrachtet, sondern nach ihren Rollen und Funktionen in den einzelnen Gesellschaften befragt. Gemeinsam ist ihnen die Identitätsrelevanz für die jeweilige Gruppe, ansonsten aber handelt es sich um unterschiedliche Phänomene. Sie dürfen keineswegs als Synonyma behandelt werden. Allerdings – aus der Identitätsrelevanz ergibt sich pragmatisch der Zusammenhang von historischer Erfahrung, Diskurs, Geschichtsbildern und dem jeweiligen politischen Kontext. Bei einer didaktischen Thematisierung von Phänomenen der ‚Geschichte zweiten Grades‘ sollte auf solche Zusammenhänge in konkreten Punkten Gewicht gelegt werden.

Um die (relative, wenn auch methodisch nicht unwesentliche) Unterscheidung von Geschichte und Erinnerung auch didaktisch bewusst zu machen, erweist es sich als dienlich, das Erinnern zum Objekt geschichtswissenschaftlichen Forschens und Erkennens zu machen. Das meint, die (frühere und heutige) Erinnerungs- und auch Geschichtskultur<sup>5</sup> der eigenen und auch einer fremden Gesellschaft zu untersuchen und zu hinterfragen. Dabei sei unter Erinnerungskultur das System des kollektiven Gedächtnisses einer Gesellschaft (oder Gruppe) verstanden. System meint in diesem Zusammenhang die Art und Weise, wie eine Gesellschaft die verschiedenen Elemente und Modi des Erinnerns – und damit auch die Erinnerungsorte – organisiert und miteinander verknüpft. Zu einer aufgeklärten Geschichtskultur gehört es, dass sie Reflexionen über die frühere und heutige Erinnerungskultur anstellt und sie geschichtsdidaktisch weitervermittelt, d.h. sie zum Gegenstand historischer Lehr-Lern-Prozesse macht.

Das Erinnern zu historisieren bedeutet auch, die konkrete Geschichte der eigenen Erinnerungen und auch Erinnerungsorte (als Ergebnisse kollektiver Erinnerungsprozesse) zu behandeln. Damit entsteht eine Art Symbolgeschichte. Dieser intellektuelle Ansatz verspricht kritische Distanzgewinnung,

4 Diese drei Phänomene haben zwar einiges gemeinsam, ohne dass sie aber als Synonyma betrachtet werden dürfen. Ihre Unterschiedlichkeit kann hier nicht behandelt werden. Hier einige Hinweise über bisher angestellte Überlegungen zu diesem Thema: Hahn/Traba, *Wovon ...* (Anm. 1), S. 27–32; Heidi Hein-Kircher: Überlegungen zum Verhältnis von „Erinnerungsorten“ und politischen Mythen. Eine Annäherung an zwei Modebegriffe, und Hans Henning Hahn: Stereotyp – Geschichte – Mythos. Überlegungen zur historischen Stereotypenforschung. In: Heidi Hein-Kircher/Jaroslav Suchoples/Hans Henning Hahn (Hg.): *Erinnerungsorte, Mythen und Stereotypen in Europa – Miejsca pamięci, mity i stereotypy w Europie*. Wrocław, S. 11–25, 237–255; Heidi Hein-Kircher: Zur „mythischen Lesart der Wirklichkeit“. Wirklichkeitskonstruktionen, Funktionen und Verflochtenheit politischer Mythen in der Erinnerungskultur. In: Hahn/Traba (Hg.): *Deutsch-Polnisch Erinnerungsorte*. IV, S. 133–143; zu etwas kontroversen Schlussfolgerungen kommt Hubert Orłowski: *Der Namen vieler ...* Stereotype der langen Dauer und Erinnerungsorte. In: Ebd., S. 107–119.

5 Der Begriff Erinnerungskultur wird von vielen Autoren mit Geschichtskultur gleichgesetzt. Die Autoren dieses Aufsatzes sehen dabei Differenzen. Vgl. dazu Holger Thünemann, *Geschichtskultur revisited*. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten. In: Thomas Sandkühler/Horst Walter Blanke (Hg.): *Historisierung der Historik. Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag*, Köln/Weimar/Wien 2018, S. 127–149, ebenfalls den Aufsatz von Holger Thünemann in diesem Band.

die zu jeder intellektuellen Nachdenklichkeit über die Vergangenheit gehört. Auch in demokratischen Gesellschaften werden kollektives Erinnern und die entsprechenden Vergangenheitsbilder von Mythen, Stereotypen und Pauschalurteilen bestimmt. Deren In-Frage-Stellung gehört zu jeder wissenschaftlichen und intellektuellen Betätigung, die sich als aufklärerisch empfindet. Sich nicht kritisch mit dem Erinnern beschäftigen, also die Vernachlässigung einer Nachdenklichkeit darüber, wie die Erinnerung, die für beträchtliche Teile einer Gesellschaft für ihre eigene Geschichte gehalten wird, in ihr funktioniert, und zwar mit welcher Relevanz, kann für ihre intellektuelle Befindlichkeit sowie für ihr Geschichtsbewusstsein kaum bekömmlich sein.

### 3. Loci memoriae

Weder für ein Individuum noch für eine soziale Gruppe ist jede Erinnerung identitätsrelevant. Um etwas herzustellen, was der Ägyptologe Jan Assmann, der zusammen mit seiner Frau, der Anglistin Aleida Assmann, zu den wichtigsten Theoretikern der wissenschaftlichen Erinnerungsmethodik in Deutschland gehört, als „identitätskonkret“ bezeichnet hat, bedarf es einer Bündelung von Emotionen, Werten und Sinnzuschreibungen. Assmann betont dabei den Unterschied zwischen Geschichte und Erinnerung: „Das *kulturelle* Gedächtnis richtet sich auf Fixpunkte in der Vergangenheit. Auch in ihm vermag sich Vergangenheit nicht als solche zu erhalten. Vergangenheit gerinnt vielmehr zu symbolischen Figuren, an die sich die Erinnerung heftet.“<sup>6</sup> Der französische Historiker Pierre Nora schließlich prägte den Begriff Erinnerungsorte (*lieux de mémoire*), den er aus dem der antiken Mnemotechnik entstammenden Begriff *loci memoriae*<sup>7</sup> ableitete. Er erarbeitete ein einflussreiches Konzept samt der entsprechenden Begrifflichkeit, um „ausgewählte Kristallisationspunkte unseres nationalen Erbes zu erforschen, die wichtigsten ‚Orte‘ (in allen Bedeutungen dieses Wortes), an denen sich das kollektive Gedächtnis festmacht, zu inventarisieren und eine Topologie der Symbolik Frankreichs zu erstellen“<sup>8</sup>. Nora ging es um eine symbolische Topographie Frankreichs, d.h. um eine Bestandsaufnahme dessen, was er als nationales erinnerungswürdiges Erbe ansah. Gewissermaßen sollten Erinnerungsorte die Funktion von ‚Rettern der Nation‘ einnehmen oder zumindest an sie erinnern.

Erinnerungsorte als Kristallisationspunkte – dieses Verständnis blieb auch in Nachfolgewerken. Étienne François und Hagen Schulze, die Herausgeber der *Deutschen Erinnerungsorte*, definierten den Begriff ähnlich: „Es handelt sich um langlebige, Generationen überdauernde Kristallisationspunkte kollektiver Erinnerung und Identität, die in gesellschaftliche, kulturelle und politische Üblichkeiten eingebunden sind und

sich in dem Maße verändern, in dem sich die Weise ihrer Wahrnehmung, Aneignung, Anwendung und Übertragung verändert.“<sup>9</sup> Erinnerung werde nur durch diese Form der Verdichtung, der ‚Kristallisation‘ identitätsrelevant – insofern geht das noch weiter als Jan Assmann, der einen solchen Vorgang als das Gerinnen zu „symbolischen Figuren“ bezeichnet hat, durch den sich Geschichte und Erinnerung in Mythos verwandele.<sup>10</sup>

‚Orte‘ (*lieux*) geht in der Bezeichnung ‚Erinnerungsorte‘ (*lieux de mémoire*) weit über die rein topographische Bedeutung hinaus. Dazu die etwas deskriptive Definition aus der Feder von Étienne François und Hagen Schulze:

„[...] Dergleichen Erinnerungsorte können ebenso materieller wie immaterieller Natur sein, zu ihnen gehören etwa reale wie mythische Gestalten und Ereignisse, Gebäude und Denkmäler, Institutionen und Begriffe, Bücher und Kunstwerke – im heutigen Sprachgebrauch ließe sich von ‚Ikonen‘ sprechen [...]. Wir verstehen also ‚Ort‘ als Metapher, als Topos im buchstäblichen Wortsinn.“<sup>11</sup>

Erinnerungsorte können sowohl realhistorische als auch imaginierte ‚historische Phänomene‘ sein, sowohl Ereignisse und topographische Orte als auch (imaginierte oder reale) Gestalten, Artefakte, Symbole und Geschehnisse. Den Historiker interessiert die identitätsrelevante Präsenz der Vergangenheit in der Gegenwart – in der jeweiligen Gegenwart, denn mithilfe der Erinnerungsorte wird eine komplexe Erinnerungsgeschichte erforscht, also nicht nur die Erinnerungskultur von heute. Es gilt also, das Erinnern zu historisieren – und zwar sowohl als historisches Phänomen als auch im Sinne von Erinnerungs- und Geschichtskultur sowie reflektiertem Geschichtsbewusstsein. Es genügt nicht, Erinnerungsorte zu beschreiben. Um ihre Identitätsrelevanz überhaupt zu erkennen, müssen sie immer auf ihre Funktionalität hin untersucht werden.

Viele europäische Sprachen haben die Formulierung *lieux de mémoire* in fast wörtlichen Übersetzungen übernommen – trotz der Gefahr, dass die assoziative Nähe von ‚Erinnerungsort‘ und ‚Gedenkstätte‘ zu Missverständnissen führen kann. So wird auch in Polen der Begriff *miejsce pamięci* = Erinnerungsort häufig von der umgangssprachlichen Bedeutung ‚Ort des nationalen Martyriums‘ überlagert. Das heißt nicht, dass eine Gedenkstätte nicht auch ein Erinnerungsort sein kann, allerdings eben nicht, weil man dort gedenkt, sondern weil er für etwas anderes steht, nämlich für die Erinnerung und den symbolischen Gehalt dieses Ortes. Auschwitz ist nicht deshalb ein Erinnerungsort, weil man dort der Opfer gedenkt, sondern weil er symbolisch u. a. für den Holocaust und für NS-Verbrechen steht.

6 J. Assmann, S. 39, 52.

7 Zur Geschichte des Begriffs *locus memoriae* von der Antike bis zur Frühen Neuzeit siehe F. A. Yates.

8 Pierre Nora: Das Abenteuer der „*Lieux de mémoire*“. In: Étienne François/Hannes Siegrist/Jakob Vogel (Hg.): Nation und Emotion. Deutschland und Frankreich im Vergleich. 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen 1995, S. 83–92, hier S. 89.

9 François/Schulze: I, S. 18.

10 J. Assmann, S. 52.

11 François/Schulze, I, S. 17f.

Die Identitätsrelevanz von Erinnerungsorten bringt es mit sich, dass der Begriff nuancierte Bedeutungswandel erlebt. Während Pierre Nora den Begriff lediglich für Frankreich ‚erfunden‘ hatte, mussten Étienne François und Hagen Schulze das Konzept in ihren *Deutschen Erinnerungsorten* weiterentwickeln, indem sie den paradigmatischen Begriff auf Deutschland anwendbar machten, also auf eine andere Wirklichkeit und auf Gesellschaften mit einer anderen Geschichte, vor allem aber mit einem anderen Nationskonzept: weniger normativ, weniger obligatorisch, stärker auf reale Vielfalt setzend. Ähnliches lässt sich für die von Mario Isnenghi herausgegebenen italienischen Erinnerungsorte feststellen. Der österreichische Kulturwissenschaftler Moritz Csáky betont die Transnationalität zentraleuropäischer Erinnerungsorte und wendet sich gegen die nationale Besetzung des kollektiven Gedächtnisses – daraus ergibt sich eine Mehrfunktionalität konkreter und symbolischer Erinnerungsorte. Eine Überwindung des nationalen Rahmens bei der Erforschung von Erinnerungsorten steht ebenfalls im Zentrum der Überlegungen der Luxemburger Forschergruppe um Benoît Majerus.

Die Identitätsrelevanz von Erinnerungsorten suggeriert geschlossene Gemeinschaften, als ob jeder Mensch nur einer Gruppe angehöre. Dabei wird die Vielfalt von (auch individuellen) Identitäten, ja die reale Komplexität weitgehend geleugnet, als ob nicht jeder Mensch gleichzeitig einer Nation, einer sozialen Gruppe, einer Religion bzw. Konfession und noch einer Reihe von weiteren identitätsrelevanten Gruppierungen angehören würde. Was ist ‚unsere Geschichte‘ – die Geschichte der Region, der Nation, Europas? „Kann man – und wenn ja, in welchem Fall – von einem europäischen Gedächtnis im Singular sprechen – oder müssen wir den Plural vorsehen? Sind die europäischen Erinnerungen mehr als die Summe der nationalen Erinnerungen? Verfügt Europa – so wie die Nationen, aus denen es besteht – über die ‚signifikanten Einheiten materieller oder ideeller Art, aus denen menschlicher Wille und die Zeit das symbolische Element einer Gemeinschaft schmieden‘, die Pierre Nora 1984 als Erster auf diese Weise als ‚Erinnerungs- bzw. Gedächtnisorte‘ definiert hat?“<sup>12</sup>

Es wäre ein grobes Missverständnis, die hier skizzierte Entwicklung des Konzepts ‚Erinnerungsorte‘ als Auflösung der Nora’schen Terminologie im Sinne einer begrifflichen Beliebigkeit und Inflationierung zu interpretieren. Vielmehr geht mit der Erweiterung des ursprünglich auf Frankreich begrenzten räumlichen Anwendungsradius auch eine Verfeinerung der Begrifflichkeit einher. Daneben hat das internationale Phänomen, das nicht selten als *memory boom* bezeichnet wird, zu einer gewissen Bereicherung der Geschichtsschreibung geführt: Historiker und ihre Leser beschäftigen sich zunehmend mit der bildlichen und sachlichen Ausstattung der erinnerten Vergangenheit, mit Bildern, Monumenten, auch Phantasien. Ein solches verdinglichtes Bevölkern der ‚Orte‘ schafft – ebenso wie die Möglichkeit, das Korsett des chronologischen Ablaufs der gemessenen Zeit gelegentlich ver-

lassen zu können – neue Möglichkeiten historischen Erzählens und Darstellens.

#### 4. Deutsche und Polen im europäischen Kontext

„Es kennzeichnet die Geschichte der europäischen Nationen als europäische Geschichte, dass sie von ihren Beziehungen untereinander – im Bewusstsein ihres Anteils und ihrer Zusammengehörigkeit in der europäischen Geschichte – geprägt werden.“<sup>13</sup> Mit diesen Worten legte der (damalige) Berliner Osteuropahistoriker Klaus Zernack die Beziehungshaftigkeit als maßgebliches Paradigma der europäischen Geschichte fest, ohne dabei die nationale Gliederung Europas in Frage zu stellen. Auch wenn heute der Begriff Beziehungsgeschichte weitgehend von Verflechtungsgeschichte ersetzt wird, hat der Ansatz nichts von seiner Relevanz verloren. Dabei ist in unserem Zusammenhang zu betonen, dass Zernack gerade die deutsch-polnischen Beziehungen als einen „Wirkungsfaktor *sui generis*“<sup>14</sup> herausstellte. Nachbarschaft stellt sich daher als ein nicht selten vernachlässigter Umstand historischer Völkerbeziehungen ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Didaktisch wäre es sinnvoll, stets zu reflektieren, dass die Geschichte des eigenen Landes sich ohne die Kenntnis der Geschichte des Nachbarlandes (bzw. der Nachbarländer) kaum wirklich verstehen lässt. Daraus ergibt sich folgerichtig, dass man deutsche Geschichte nicht ohne die Kenntnis der polnischen und dass man polnische Geschichte nicht ohne die Kenntnis der deutschen verstehen und vermitteln kann.

Was bedeutet die Beziehungshaftigkeit jeglicher (individuellen und kollektiven) Existenz für das Erinnern und damit für Erinnerungskultur sowie im weiteren Sinne für Geschichtskulturen? Es ist wohl wenig erstaunlich, dass eine Reihe von Erinnerungsorten, die in einer als nationale Diskursgemeinschaft verstandenen Gesellschaft funktionieren, auch in der benachbarten Gesellschaft vorzufinden ist. Gerade die territorialen Verschiebungen seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts haben in der deutsch-polnischen Beziehungsgeschichte notwendigerweise eine Reihe von Erinnerungsorten geschaffen, die für beide Nationalgesellschaften noch heute von hoher Bedeutung sind. Das Gleiche gilt für weitere Nachbarschaftsverhältnisse wie Deutsche – Franzosen und Deutsche – Österreicher.

Die beiden Autoren dieses Textes beschlossen 2006, mit dem Projekt *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte* die identitätsrelevanten Erinnerungsorte nicht als identitäre Trennlinie aufzufassen, sondern als Dialog der beiden Nationalgesellschaften, die sich an den zahlreichen Gemeinsamkeiten auf dem Gebiet des Erinnerns nachweisen lassen. Daraus entstand mit über 130 Mitarbeitern (Autoren, Übersetzer) das bisher größte deutsch-polnische Forschungsunternehmen auf dem Gebiet der Geisteswissenschaften. Es führte zu vielen neuen Erkenntnissen sowohl auf methodischem Gebiet, was die Erinnerungsforschung generell angeht, als auch in

12 François/Serrier, I, S. 15.

13 Zernack, S. 28.

14 Ebd., S. 5.

Bezug auf die wechselseitige Verflechtungsgeschichte beider Nationalgesellschaften. So wurde beispielsweise klar, dass Polen und Deutsche keineswegs jeweils eindeutig abgrenzbare, also geschlossene Erinnerungsgemeinschaften sind: In beiden Ländern lebten Juden, die stellenweise manche Erinnerungsorte anders erinnerten als ihre nichtjüdischen Nachbarn; in Deutschland differierte das kollektive Erinnern in protestantischen Regionen erheblich von dem in katholischen Gebieten; auch in Polen gab es mancherlei regionale Unterschiede, wenn es um deutsch-polnische Beziehungen ging. Untersucht wurden nur für beide Gesellschaften identitätsrelevante Erinnerungsorte. Es wurde aber bald deutlich, dass die Relevanz von recht unterschiedlichem Gewicht sein konnte, denn gleiche Erinnerungsorte wurden meist mit höchst unterschiedlichen Inhalten und auf unterschiedliche Art und Weise erinnert. Es entstand eine neue Form von Nachbarschafts-, Beziehungs- und Verflechtungsgeschichte, hier zwischen Deutschland und Polen, aber zweifellos auch auf andere Nachbarschaften ausdehnbar. Denn jede Gesellschaft und jedes Land lebt mit zahlreichen bilateralen Beziehungen, jeweils unterschiedlichen Gewichts, also auch jeweils von asymmetrischer Bedeutsamkeit. Dafür sollten sowohl Geschichtswissenschaftler als auch Geschichtsdidaktiker ein geschärftes Verständnis entwickeln. Wir sind der Überzeugung, dass unser bilaterales Projekt in diese Richtung wichtige Schritte gemacht und methodisch wie inhaltlich neue Wege aufgewiesen hat.

## 5. Fazit: Kollektive Erinnerung als didaktische Aufgabe

Wie können Beziehungshaftigkeit bzw. Verflechtungsgeschichte und Erinnerungskulturen als Untersuchungsparadigmata zusammengebracht werden? Auf dieser Grundlage sind die oben skizzierten Charakteristika von Erinnerungsorten zu verstehen und in diesem Sinne auch didaktisch relevant. Dabei ist ein wichtiger Aspekt nicht zu unterschlagen: Bei realgeschichtlichen (politischen und ökonomischen) Beziehungen sind offensichtliche Asymmetrien, die in einer tausendjährigen Nachbarschaftsgeschichte je nach Epoche unterschiedliche Abhängigkeitsverhältnisse mit sich gebracht hatten, kaum zu leugnen. Dagegen kann und darf man bei den Beziehungen zwischen den beiden Erinnerungskulturen nicht davon ausgehen, dass sie asymmetrisch seien – im Gegenteil, zwei Erinnerungskulturen begegnen sich auf Augenhöhe, beeinflussen sich wechselseitig, gehen ähnliche oder verschiedene Wege. Ihre Beziehungen leben vom wechselseitigen Respekt, denn es gibt keine ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘, sondern eben nur unterschiedliche Erinnerungsorte, auch wenn sie um einen Ort / ein Ereignis / eine Person entstehen. *Verdun* ist ein französischer und ein deutscher Erinnerungsort, aber keine Seite kann behaupten, dass nur ihre Vision/Erinnerung die richtige sei. *Auschwitz* ist ein Erinnerungsort von Juden, Polen, Deutschen, Russen, Tschechen, Roma und Sinti, Franzosen und vie-

len anderen – und niemand kann behaupten, dass nur seine Erinnerungen die richtigen seien. Für die Vertreter einer Opfergruppe ist es oft nicht einfach, die kollektiven Erinnerungen der Tätergruppe zu akzeptieren, aber auch dieses Problem ist nur per Dialog zu lösen, und das heißt ebenfalls mit wechselseitigem Respekt. Keine Gruppe kann sich für die Identität einer anderen Gruppe als zuständig erklären.

Das bilaterale Betrachten von Erinnerungsorten sowie Erinnerungskulturen führt zu einer Auseinandersetzung mit dem Miteinander, dem Nebeneinander und auch dem Gegenüber mindestens zweier unterschiedlich strukturierter komplexer Identitätskulturen und -diskurse. Dies führt zu Erkenntnisfortschritten, die wie auch immer vermittelbar sind, sei es generell als Herausstellung der Beziehungshaftigkeit jeglichen Erinnerns, sei es die Einsicht, dass kein Mensch und keine Gruppe eine ‚Insel‘ ist, oder sei es in die Zusammengehörigkeit und Vielfalt und Unterschiedlichkeit. Die identitätsrelevante Funktionalität von Erinnerungsorten hat nicht nur eine symbolische Dimension, sondern bei einem bilateralen Ansatz auch eine Beziehungsfunktion. Damit entwickelt sie nicht selten eine nicht zu unterschätzende historische Wirkmächtigkeit, oft von europäischem Ausmaß.

Gemeinsamkeiten und Verflechtungen benachbarter Erinnerungskulturen, gemeinsame oder geteilte Erinnerungsorte – sie alle sind keine deutsch-polnischen Besonderheiten, und insofern sind auch auf der Erinnerungs- und Identitätsebene die deutsch-polnischen Beziehungen keineswegs einmalig. Auch in anderen nachbarschaftlichen Beziehungen lassen sich ähnliche Studien durchführen. Es ging und geht – auch in dem Projekt *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte* – um die Universalität der Verhandlungs- und Verflechtungsprozesse von Erinnerungskulturen und -orten. Allerdings – um der Gefahr unzulässiger Verallgemeinerungen, ja Pauschalisierungen nicht anheimzufallen, erweist es sich sowohl in der Forschung als auch in der Didaktik nicht nur als notwendig, bilaterale Beziehungen zu untersuchen anstelle sich oft anbietende multilaterale Ansätze zu verfolgen, sondern auch, deren Relevanz an konkreten Einzelfällen aufzuweisen. Letztendlich wird das zu bleibenden Erkenntnissen und damit echtem, also empirisch abgesichertem und reflektiertem historischen Wissen führen.

Der Stellenwert von Erinnerungsphänomenen in historischen Prozessen lässt sich wohl kaum durch unpräzise Verallgemeinerungen vermitteln, sondern bedarf konkreter Studien einzelner Erinnerungsorte. Die reflektierte Behandlung des Verhältnisses von Geschichte und Erinnerung, ihrer Gemeinsamkeiten, aber auch begrifflichen und funktionalen Unterschiede stellt dabei eine notwendige Voraussetzung dar. Denn nur so sowie mit dem Konzept der ‚Geschichte zweiten Grades‘ lässt sich Nachdenklichkeit über historische Prozesse herstellen, eine Nachdenklichkeit, mit der gegenwartsrelevante Überlegungen erst angestellt werden können.

## Literatur

- Assmann, Aleida: *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kollektiven Gedächtnisses*. München 1999.
- Assmann, Jan: *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Erinnerung in frühen Hochkulturen*. München 1992.
- Borodziej, Włodzimierz: *Geschichte Polens im 20. Jahrhundert*. München 2010.
- Carcenac-Lecomte, Constanze: *Auf den Spuren des kollektiven Gedächtnisses. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den „Lieux de mémoires“ und den „Deutschen Erinnerungsorten“*. In: Motte, Jan/Ohliger, Rainer (Hg.): *Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft*. Essen 2004, S. 121–139.
- Csáky, Moritz: *Das Gedächtnis der Städte. Kulturelle Verflechtungen – Wien und die urbanen Milieus in Zentraleuropa*. Wien/Köln/Weimar 2010.
- Csáky, Moritz: *Das Gedächtnis Zentraleuropas. Kulturelle und literarische Projektionen auf eine Region*. Wien/Köln/Weimar 2019.
- Echterhoff, Gerald/Saar, Martin (Hg.): *Kontexte und Kulturen des Erinnerns. Maurice Halbwachs und das Paradigma des kollektiven Gedächtnisses*. Konstanz 2002.
- François, Étienne/Serrier, Thomas (Hg.): *Europa. Die Gegenwart unserer Geschichte*, 3 Bde. Darmstadt 2019 (Paris 2017).
- François, Étienne/Schulze, Hagen (Hg.): *Deutsche Erinnerungsorte*, 3 Bde. München 2001.
- Hahn, Hans Henning (Hg.): *Historische Stereotypenforschung. Methodische Überlegungen und empirische Befunde*. Oldenburg 1995.
- Hahn, Hans Henning (Hg.): *Stereotyp, Identität und Geschichte. Die Funktion von Stereotypen in gesellschaftlichen Diskursen*. Frankfurt/M. 2002.
- Hahn, Hans Henning/Mannová, Elena (Hg.): *Nationale Wahrnehmungen und ihre Stereotypisierung. Beiträge zur Historischen Stereotypenforschung*. Frankfurt/M. 2007.
- Hahn, Hans Henning/Hein-Kircher, Heidi/Kochanowska-Nieborak, Anna (Hg.): *Erinnerungskultur und Versöhnungskitsch*. Marburg 2008.
- Hahn, Hans Henning/Traba, Robert (Hg.): *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte*, Paderborn 2012–2015, Bd. 1 + 2: *Geteilt/Gemeinsam*, Bd. 3: *Parallelen*, Bd. 4: *Reflexionen*, Bd. 5. In: Loew, Peter Oliver /Traba, Robert (Hg.): *Erinnerung auf Polnisch*. Bd. 1–4 sind ebenfalls auf Polnisch erschienen. Eine Auswahl erschien ebenfalls als Hahn, Hans Henning/Traba, Robert (Hg.): *20 Deutsch-Polnische Erinnerungsorte*. Paderborn 2017.
- Halbwachs, Maurice: *Das kollektive Gedächtnis [1950]*. Frankfurt/M. 1985.
- Hein-Kircher, Heidi/Hahn, Hans Henning (Hg.): *Politische Mythen im 19. und 20. Jahrhundert in Mittel- und Osteuropa*. Marburg 2006.
- Hein-Kircher, Heidi/Suchoples, Jarosław/Hahn, Hans Henning (Hg.): *Erinnerungsorte, Mythen und Stereotypen in Europa – Miejsca pamięci, mity i stereotypy w Europie*. Wrocław 2008.
- Isnenghi, Mario (Hg.): *I luoghi della memoria I: Simboli e miti dell'Italia unita; II: Strutture ed eventi dell'Italia unita. III: Personaggi e date dell'Italia unita*. Roma 1996–97.
- Majerus, Benoît/Kmec, Sonja/Margue, Michael/Péporte, Pit (Hg.): *Lieux de mémoire au Luxembourg. Usages du passé et construction nationale – Erinnerungsorte in Luxemburg. Umgang mit der Vergangenheit und Konstruktion der Nation*. Luxembourg 2007.
- Majerus, Benoît/Kmec, Sonja/Margue, Michael/Péporte, Pit (Hg.): *Dépasser le cadre national des „lieux de mémoire“*. Innovations méthodologiques, approches comparatives, lectures transnationales – Nationale Erinnerungsorte hinterfragen. Methodologische Innovationen, vergleichende Annäherungen, transnationale Lektüren. Bruxelles 2009.
- Nora, Pierre (Hg.): *Les lieux de mémoire*, 7 Bde. in 3 Teilen. Paris 1984–1992 [Neudr. 1997].
- Nora, Pierre, *Zwischen Geschichte und Gedächtnis*. Berlin 1990.
- Nora, Pierre (Hg.): *Erinnerungsorte Frankreichs*. München 2005.
- Thünemann, Holger: *Geschichtskultur revisited. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten*. In: Sandkühler, Thomas/Walter Blanke, Horst (Hg.): *Historisierung der Historik. Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag*. Köln/Weimar/Wien 2018, S. 127–149.
- Traba, Robert: *A Past in the Present. The Construction of Polish History*. Frankfurt/M. 2015.
- Traba, Robert: *Der Sinn gemeinsamen Erinnerns. Polnische martyrologische Museen und deutsche Gedenkstätten*. In: *Annali dell'Istituto storico italo-germanico in Trento/Jahrbuch des italienisch-deutschen historischen Instituts in Trient*, Nr. 46, 1/2020, S. 101–132.
- Traba, Robert: *Polnische und deutsche Erinnerungskultur*. In: Klimczak, Peter/ Surynt, Isabela Dec-Pustelnik, Sylwia (Hg.): *Handbuch der deutsch-polnischen Kommunikation*. Bd. 1. Wiesbaden 2021, S. 51–68
- Traba, Robert: *Landscape After the Battle: how Germans and Poles tell the story of their common past in the Centre of Europe*. In: Quercioli Mincer, Laura (Hg.): *Arte visiva, luogo e memoria: testimonianza e radicamento*, Genova 2022, S. 99–112.

- Traba, Robert: Wenn das Grauen in der Geschichte versinkt. Welche Erinnerung braucht die deutsch-polnische und verlangt die europäische Vergangenheit? In: Klose, Joachim (Hg.): *Erinnern für die Zukunft? Über Erinnerungskultur, ihr Sinnstiftungs- und Streitpotenzial*. Dresden/München 2022, S. 437–449 .
- Yates, Frances A.: *The Art of Memory*. London 1966 (dtsh. *Gedächtnis und Erinnern. Mnemonik von Aristoteles bis Shakespeare*. Weinheim 1990).
- Zernack, Klaus: Das Jahrtausend deutsch-polnischer Beziehungsgeschichte als geschichtswissenschaftliches Problemfeld und Forschungsaufgabe. In: Fritze, Wolfgang H. (Hg.): *Grundfragen der geschichtlichen Beziehungen zwischen Deutschen, Polaben und Polen. Referate und Diskussionsbeiträge aus zwei wissenschaftlichen Tagungen*. Berlin 1976, S. 3–46.

Holger Thünemann

## Geschichtskultur, Geschichtsbewusstsein und historisches Lernen

### Zur geschichtsdidaktischen Relevanz der deutsch-polnischen Erinnerungsorte

„Die gemeinsame Geschichte von Polen und Deutschen“, so der damalige polnische Außenminister Władysław Bartoszewski 1995 im Deutschen Bundestag, sei „eine schwierige Geschichte“; „Gedenken“ und „historische Reflexion“ müssten daher „unsere Beziehungen begleiten“.<sup>1</sup> Mehr als 25 Jahre später sind diese Worte aktueller denn je, und die historisch-politische Bedeutung einer transkulturellen „Beziehungsgeschichte“ (Hahn/Traba 2018, 13), für die Hans Henning Hahn und Robert Traba mit ihren deutsch-polnischen Erinnerungsorten eindringlich sensibilisiert haben, hat angesichts lange Zeit kaum vorstellbarer Renationalisierungstendenzen noch einmal deutlich zugenommen. Dabei war diese Beziehungsgeschichte immer auch eine „Polyphonie der Erinnerungsbilder“ (Hahn/Traba 2018, 16), sie war niemals völlig frei von Dissonanzen und sie ist es trotz intensiver Bemühungen bis heute nicht. Das gilt, nicht nur im deutsch-polnischen Verhältnis, insbesondere für Erinnerungsorte zur Zeitgeschichte,<sup>2</sup> bei denen es im Spannungsfeld individueller historischer Erfahrungen, öffentlicher, nicht selten politisch instrumentalisierte Gedenkpraxis und geschichtswissenschaftlicher Forschung (vgl. Hockerts 2002) zu erheblichen Auseinandersetzungen kommen kann. Zugleich sind es jedoch diese Kontroversen, die geführt werden müssen, um einen reflektierten Umgang mit teils geteilten oder gemeinsamen, teils parallelen Erinnerungsorten (vgl. Hahn/Traba 2018, 14 f.) anzubahnen und historische Erkenntnis zu ermöglichen. Historische Erkenntnis ohne historische Kontroversen ist also nicht möglich. Erfolgversprechend für die Etablierung einer transkulturellen Beziehungsgeschichte sind diese Kontroversen aber nur dann, wenn in ihnen sowohl das „Prinzip der Ungewißheit“ (Dahrendorf 1972) als auch die regulative Idee der „Konsensobjektivität“ (Lübbe 1977, 218–221; Rösen 1983, 129) zur Geltung kommen. Nur dann kann ein historischer Dialog entstehen, in dem sichtbar wird, dass Geschichte zwar ein Konstrukt, aber keineswegs beliebig ist und dass verschiedene Deutungen nicht unversöhnlich miteinander konkurrieren müssen, sondern einander, sofern sie plausibel sind, ergänzen können.

Aus geschichtsdidaktischer Perspektive (vgl. Pflüger 2021; Hoffrogge 2021) verbinden sich mit dem Konzept bilateraler Erinnerungsorte besondere Potentiale, um einen solchen Dialog zu gestalten und historisches Lernen zu ermöglichen. Diese Potentiale werden im Folgenden in zwei Schritten profiliert. Zunächst geht es um den kategorialen Zusammenhang

zwischen Erinnerungsorten, Geschichtskultur und reflektiertem Geschichtsbewusstsein als Ziel historischen Lernens (vgl. zuletzt Oswalt 2021). Anschließend wird das Konzept der Erinnerungsorte in seiner Relevanz für zentrale Prinzipien bzw. Lerndimensionen (Multiperspektivität, Sprachsensibilität, Urteilsbildung) geschichtsdidaktischer Unterrichtsplanung diskutiert.

#### 1. Erinnerungsorte, Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein

Als reale oder fiktive, materielle oder immaterielle historische Phänomene (Gestalten und Ereignisse, Orte und Landschaften, Artefakte und Symbole, Institutionen und Praktiken) sind Erinnerungsorte Bestandteile unterschiedlicher, z. B. regionaler, nationaler, transnationaler oder konfessioneller, Geschichtskulturen, sie beeinflussen die historischen Vorstellungen Einzelner bzw. sozialer Gruppen und konfigurieren auf diese Weise mehr oder weniger stark individuelle und kollektive Identitäten. Teils laufen diese Prozesse eher unbewusst ab, teils werden sie auch bewusst gesteuert. Pierre Nora etwa, der den Begriff der *lieux de mémoire* geprägt hat, kam es wohl nicht zuletzt darauf an, eine Nationalgeschichte zweiter Ordnung zu schreiben, um auf diese Weise Frankreichs kulturelle Identität zu stabilisieren. Erinnerungsorte sind aber nicht zwangsläufig Ausdruck traditionaler Sinnbildungen, sie können auch Funktionen der Identitätskritik oder -reflexion übernehmen, wie dies beispielsweise seit den 1960er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland mit Blick auf Auschwitz bzw. den Holocaust zunehmend der Fall war. Beide Beispiele verbindet, dass es um die „Identitätsrelevanz“ (Hahn/Traba 2018, 14) von Erinnerungsorten geht.

Anders als das Konzept der Erinnerungsorte ist der Begriff der Geschichtskultur (vgl. Thünemann 2018; Gundermann u. a. 2021, 121–148) breiter angelegt und umfasst auch den wissenschaftlichen Umgang mit Geschichte. „Fachwissenschaft, schulischer Unterricht, Denkmalpflege, Museen und andere Institutionen“, so Jörn Rösen (1994, 4), „werden über ihre wechselseitigen Abgrenzungen und Unterschiede hinweg als Manifestationen eines übergreifenden gemeinsamen Umgangs mit der Vergangenheit in Augenschein genommen und diskutiert. ‚Geschichtskultur‘ soll dieses Gemeinsame und Übergreifende bezeichnen. Sie rückt die unterschiedlichen Strategien der wissenschaftlichen Forschung, der künstlerischen Gestaltung, des politischen Machtkampfes, der schulischen und außerschulischen Erziehung, der Freizeitanimation und anderer Prozeduren der öffentlichen historischen Erinnerung so in den Blick, daß sie alle als Ausprägungen einer einzigen mentalen Kraft begriffen werden können. So synthetisiert sie auch Universität, Museum, Schule, Verwaltung, die Massenmedien und andere kulturelle Einrichtungen

1 Vgl. zum Zitat Volker Habermäier (Flucht und Vertreibung) in diesem Band. Zur geschichtsdidaktischen Dimension des Denkens und Werks von Bartoszewski vgl. Traba 2021, S. 22–24.

2 Vgl. dazu vor allem Volker Habermäier, Verena Laubinger (Warschauer Aufstand), Berit Pleitner (Polenfeldzug) und Christian Stach (Holocaust) in diesem Band.

zum Ensemble von Orten der kollektiven Erinnerung und integriert die Funktionen der Belehrung, der Unterhaltung, der Legitimation, der Kritik, der Ablenkung, der Aufklärung und anderer Erinnerungsmodi in die übergreifende Einheit der historischen Erinnerung.“ Folgt man dieser Definition von Geschichtskultur, dann gibt es zwischen historischer Forschung einerseits und individueller bzw. kollektiver Erinnerungspraxis andererseits zwar idealtypische Unterschiede, de facto aber auch Gemeinsamkeiten oder zumindest Schnittstellen. Idealerweise besteht die Aufgabe der Geschichtswissenschaft darin, Erinnerungsorte zu erforschen, Erinnern zu historisieren und historische Identitätsansprüche zu reflektieren. Tatsächlich waren und sind aber auch Historikerinnen und Historiker in Prozesse historischer Orientierungssuche und Identitätsbildung eingebunden, auch wenn sie diese Faktoren methodisch so gut wie möglich zu kontrollieren versuchen.

Eine zweite Besonderheit des Geschichtskultur-Konzepts besteht darin, dass es sehr eng mit der Kategorie des Geschichtsbewusstseins verbunden ist. Geschichtskultur kann man in aller Kürze definieren „als praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewußtsein im Leben einer Gesellschaft“ (Rüsen 1994, 5; vgl. Thünemann 2018, 145 f.), und die Entwicklung eines möglichst reflektierten Geschichtsbewusstseins weisen zahlreiche Lehr- und Bildungspläne als Leitziel des Geschichtsunterrichts aus. Folgt man Karl-Ernst Jeismann, dann umfasst der Begriff des Geschichtsbewusstseins den Zusammenhang von „Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive“ (1997, 42). Außerdem können Jeismann zufolge vier verschiedene Stufen von Geschichtsbewusstsein unterschieden werden, die von einem vorreflexiven „Geschichtsverlangen“ und einem weitgehend monoperspektivischen „Geschichtsbild“ über das „historische Verstehen“ bis hin zum „reflektierten Geschichtsbewußtsein“ reichen. Erst auf dieser Ebene wird das „Geschichtsverlangen aus der Subjektivität und Unmittelbarkeit des persönlichen Betroffenseins“ gelöst, werden „Geschichtsbilder durch die Reflexion auf deren Voraussetzungen und Funktionen“ verflüssigt und Prozesse des historischen Verstehens wieder zurückgebunden „an das Bewußtsein der Gegenwart, durch das Vergangenheit rekonstruiert wird“ (Jeismann 1988, 14). Für den kritischen Umgang mit Erinnerungsorten kommt es also darauf an, die oftmals unreflektierten Geschichtsbilder, die sich in ihnen ikonisch verdichten, hinsichtlich ihrer Funktionen zu analysieren und bezüglich ihrer Plausibilität zu prüfen. Für diese Analysen eignen sich insbesondere diachrone Zugriffe.<sup>3</sup> Mithilfe solcher Zugriffe lässt sich nämlich besonders gut der Wandel von Erinnerungen herausarbeiten und darüber hinaus deutlich machen, dass jede Erinnerung ein mehr oder weniger bewusster Auswahlvorgang und damit zugleich ein Akt des Vergessens ist (vgl. Assmann 2016). Mit anderen Worten: „Zeigen heißt Verschweigen“ (Koselleck 1999), und jede Sichtbarmachung bedeutet auch, dass Anderes unsichtbar wird oder bleibt. Reinhart Ko-

selleck zufolge ist es daher eine „Maxime der Historie, auf das Verborgene, das Unsichtbare“ zu achten (ebd.).

Obwohl Rüsen sein Geschichtskulturkonzept in normativer Hinsicht eng an die kognitiven Ansprüche eines reflektierten Geschichtsbewusstseins und die rationalen Standards der Geschichtswissenschaft gebunden hat, wendet er sich zugleich gegen die vor allem im französisch- und deutschsprachigen Gedächtnisdiskurs weit verbreitete Annahme, Gedächtnis und Geschichte seien „in jeder Hinsicht Gegensätze“ (Nora 1998, 13; vgl. dagegen Ricoeur 2002). Ähnlich wie beispielsweise Lutz Niethammer, der die Geschichtswissenschaft einmal sehr prägnant als einen spezifischen „Operationszustand“ des kulturellen Gedächtnisses bezeichnet hat (1999, 106), plädiert Rüsen daher für einen komplementären Umgang mit verschiedenen Diskurstraditionen (2013, 227): „Die unterstellte Entgegensetzung zwischen Erinnerung und Geschichte war diskursstrategisch recht erfolgreich, aber geschichtstheoretisch wenig überzeugend. (Das wäre auch schnell klar geworden, wenn der Erinnerungsdiskurs den älteren Diskurs zum Thema Geschichtsbewusstsein überhaupt wahrgenommen hätte.) [...] Rein logisch lässt sich eine scharfe Trennung von Erinnerung und Geschichte nicht aufrechterhalten. Das heißt nicht, dass beides ineinanderfielen und gar nicht unterschieden werden könnte. [...] Entscheidend aber ist, dass Erinnerung und Geschichte von der gleichen Quelle der kulturellen Sinnbildung Gebrauch machen, wenn es darum geht, Vergangenheit als Größe der kulturellen Orientierung zur Geltung zu bringen.“ Geschichte setzt bestimmte Erinnerungen also immer schon voraus. Sie sind einerseits der „Rohstoff“ (Le Goff; zitiert nach Erll 2017, 37) von Geschichtswissenschaft und Geschichtskultur, andererseits werden diese Erinnerungen bzw. Erinnerungsorte durch wissenschaftliche Darstellungen zumindest im Idealfall reflektiert und korrigiert. Ob dieser Idealfall eintritt, hängt jedoch davon ab, wie konsequent Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht ihre eigenen methodischen Standards zur Geltung bringen und inwieweit es ihnen gelingt, Versuche politischer Einflussnahme zurückzuweisen.

In diesem Zusammenhang spielen dann auch Rüsen's Dimensionen der Geschichtskultur eine wesentliche Rolle.<sup>4</sup> Außer der kognitiven, ästhetischen und politischen nennt Rüsen seit einiger Zeit (wieder) eine religiöse und eine moralische Dimension. Diese Dimensionen beruhen Rüsen zufolge auf den anthropologischen Grundlagen des Denkens, Fühlens, Wollens, Glaubens sowie Wertens und korrespondieren mit den Sinnkriterien der Wahrheit, Schönheit, Legitimität und Erlösung sowie der Unterscheidung zwischen Gut und Böse (Rüsen 2013, 234–246). Bei der Beschäftigung mit Erinnerungsorten kommt es vor allem darauf an, zu analysieren, wie legitim und triftig bestimmte kulturelle Identitätsangebote sind, wie sie ästhetisch geformt und medial kommuniziert werden und inwieweit sie sich im Laufe der Zeit funktional verändert haben. In diesem Zusammenhang geht es dann auch um

<sup>3</sup> Vgl. dazu u. a. Gerd Behrens (Bismarck), Friedrich Huneke (Erinnerungsorte der Demokratie), Berit Pleitner, Maria Rohde (Galizien) und Joanna Pick (Nationalhymnen) in diesem Band.

<sup>4</sup> Vgl. dazu insbesondere Verena Laubinger in diesem Band.

Mechanismen der Integration und Ausgrenzung, die für Prozesse der Identitätsbildung konstitutiv sind. Außerdem kann man eine ökonomische Dimension von Geschichtskultur ergänzen (vgl. Thünemann 2018, 137), denn auch Erinnerungsorte sind beispielsweise Gegenstand historischer Marketingstrategien, insbesondere dann, wenn es sich um reale historische Orte handelt.

## 2. Erinnerungsorte und historisches Lernen: Multiperspektivität, Sprachsensibilität, Urteilsbildung

Trotz einiger theoretischer Differenzen ist das Konzept bilateraler Erinnerungsorte für die Geschichtsdidaktik nicht nur auf der Ebene fundamentaler Kategorien (Geschichtskultur und Geschichtsbewusstsein) von Bedeutung, sondern gerade auch dann, wenn man auf einer mittleren Ebene zentrale Prinzipien bzw. Lerndimensionen geschichtsdidaktischer Unterrichtsplanung (vgl. Thünemann 2015) in den Blick nimmt.

Zu den für historisches Lehren und Lernen besonders wichtigen Prinzipien gehört, neben Problemorientierung und Gegenwarts- bzw. Zukunftsbezug, vor allem das Konzept der Multiperspektivität (vgl. zusammenfassend Lücke 2017). In der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik besteht seit den 1970er Jahren ein zunehmender Konsens, dass Geschichte ein perspektivengebundenes Konstrukt ist, das ausgehend von sich wandelnden historischen Orientierungsbedürfnissen und Fragestellungen immer wieder aufs Neue diskursiv ausgehandelt wird. Das vor allem von Klaus Bergmann (2007) profilierte Konzept der Multiperspektivität ist das maßgebliche Prinzip, in dem diese Auffassung zum Ausdruck kommt. Für die Auseinandersetzung mit Erinnerungsorten bietet dieses Prinzip wesentliche Anregungen und Anknüpfungspunkte. Einerseits lassen sich mit den Dimensionen der Perspektivität, der Kontroversität und der Pluralität unterschiedliche Zeitbezüge und Artikulationsformen historischen Lernens unterscheiden. Andererseits verbinden sich mit dieser Begriffstrias – gerade auch angesichts politischer Instrumentalisierungsversuche – die Kriterien der empirischen, theoretischen und normativen Plausibilität (vgl. Rösen 2013, 60–62), denen historische Denk- und Lernprozesse gerecht werden müssen, um methodisch transparent zu sein.

Erstens geht es auf der Ebene historischer Quellen um die Vielfalt zeitgenössischer Perspektiven auf historische Akteurinnen und Akteure, Ereignisse und Entwicklungen und um das Kriterium empirischer Plausibilität. Gerade durch das bilaterale Konzept der deutsch-polnischen Erinnerungsorte lässt sich das breite Spektrum verschiedener Wahrnehmungen besonders gut erkennen. Bismarck beispielsweise war als Politiker in Deutschland zwar nie unumstritten, galt vielen aber lange Zeit als „eiserner Kanzler“ oder als „Reichsschmied“ und war als deutscher Erinnerungsort insofern tendenziell positiv konnotiert. In Polen dagegen sah man Bismarck als Protagonisten deutscher Gewaltherrschaft, sodass eine dezidiert ablehnende Erinnerung bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein dominant blieb. Heute indes hat Bismarcks Iden-

titätsrelevanz nicht nur in Deutschland, sondern vor allem in Polen deutlich abgenommen, auch wenn es diesbezüglich immer noch geschichtskulturelle Konstellationen gibt, in denen Fragen historischer Identität und Identitätskritik durchaus eine zentrale Rolle spielen.<sup>5</sup>

Für die Planung historischer Lehr-Lern-Prozesse kommt es darauf an, unterschiedliche Perspektiven so weit wie möglich zu berücksichtigen. Dabei kann die Quellenauswahl unter drei Gesichtspunkten erfolgen. Zunächst lässt sich in bilateraler Hinsicht zwischen deutschen und polnischen Perspektiven unterscheiden. Außerdem liegt es nahe, im jeweiligen nationalen Kontext weitere Differenzierungen vorzunehmen. Das gilt insbesondere für Themen der Zeitgeschichte, bei denen Primärerfahrungen, öffentliche Erinnerungspraxis und Positionen wissenschaftlicher Forschung, die ihrerseits zu Quellen werden können, manchmal erheblich voneinander abweichen. Und schließlich sollte man der „Pluritemporalität“ (Landwehr 2020, 43) von Erinnerungsorten besondere Aufmerksamkeit schenken, also berücksichtigen, dass sich ihre Wahrnehmung im Geflecht vielfältiger Zeitbezüge immer wieder grundlegend verändern kann.

Zweitens kommt es auf der Ebene verschiedener Darstellungsformen darauf an, die Kontroversität und theoretische Plausibilität gegenwärtiger Deutungen von Geschichte zu analysieren. Solche kontroversen Deutungen artikulieren sich nicht nur in aktuellen Beiträgen von Historikerinnen und Historikern, sondern können beispielsweise auch in Museumsausstellungen<sup>6</sup> oder im Umgang mit Denkmälern bzw. historischen Gebäuden<sup>7</sup> zum Ausdruck kommen.

Drittens geht es auf der Ebene der Pluralität um die Vielfalt zukunftsgerichteter historischer Orientierungsleistungen. Mit bestimmten historischen Akteurinnen und Akteuren, Ereignissen und Entwicklungen verbinden sich heute oft sehr verschiedene Einschätzungen. Und die Konsequenzen, die sich daraus für konkretes politisches Handeln ergeben, sind möglicherweise völlig unterschiedlich. Mit den Gewalterfahrungen des 20. Jahrhunderts beispielsweise lässt sich sowohl die Forderung legitimieren, auf Krieg als Mittel der Politik völlig zu verzichten, als auch die Auffassung begründen, dass militärische Interventionen in bestimmten Situationen unerlässlich sind, etwa um Völkermorde zu verhindern. Oder um ein anderes Beispiel zu nennen: Die Erinnerung an den 1.9.1939 kann, wie in der Rede von Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier 2019 in Wieluń, zu einem entschiedenen Plädoyer für ein „gemeinsames, vereintes Europa“<sup>8</sup> führen, sie könnte aber auf polnischer Seite auch als Motiv für eine stark national dominierte Außen-, Sicherheits- und Verteidigungspolitik herangezogen werden. Entscheidend ist auf der Ebene der Pluralität das Kriterium normativer Plausibilität. Es kommt also darauf an, den eigenen Standpunkt zu reflektieren, die eigenen Urteilsprämissen offenzulegen und eine bestimmte histo-

5 Vgl. dazu Gerd Behrens in diesem Band.

6 Vgl. dazu Maria Rohde in diesem Band.

7 Vgl. dazu Friedrich Huneke in diesem Band.

8 Vgl. zum Zitat Berit Pleitner in diesem Band.

rische Orientierungsoption auf diese Weise argumentativ so transparent wie möglich zu machen.

Obwohl die skizzierten Dimensionen der Multiperspektivität und die damit verbundenen Plausibilitätskriterien nicht völlig trennscharf und in der Praxis des Geschichtsunterrichts angesichts des damit verbundenen Reflexivitätsanspruchs wohl auch nicht leicht anzuwenden sind, haben sie für die Analyse von Erinnerungsorten doch eine wichtige Funktion. Nur wenn Schülerinnen und Schüler – und natürlich ebenso ihre Lehrkräfte! – auf der Basis möglichst vielfältiger historischer Quellen und unter Berücksichtigung konkurrierender Deutungen ihre eigene Position entwickeln und wenn sie zugleich die Prämissen dieser Position bzw. ihren eigenen Standpunkt reflektieren, nur dann wird der Umgang mit Erinnerungen im Geschichtsunterricht nicht zu einem postmodernen Spiel des Austauschs beliebiger Meinungen; nur dann leisten Multiperspektivität und das Konzept der bilateralen deutsch-polnischen Erinnerungsorte das, was sie leisten sollen: einen unverzichtbaren Beitrag zum historischen Erkenntnisgewinn.

Wie schwierig es ist, Schülerinnen und Schüler für die Perspektivität von Geschichte zu sensibilisieren, ist aus empirischen Studien allerdings hinlänglich bekannt. Manuel Köster (2013) beispielsweise hat in seiner Untersuchung zum historischen Textverstehen gezeigt, dass manche Schülerinnen und Schüler verschiedene historische Deutungen – also historische Kontroversen – aufgrund unbewusster Vorurteilsstrukturen und eines positivistischen Geschichtsverständnisses überhaupt nicht als solche erkennen. Ganz konkret: Vielfach waren sie nicht dazu in der Lage, fundamental verschiedene Ansätze zur Erklärung des Holocaust – Goldhagens These über „Hitlers willige Vollstrecker“ einerseits, ein die deutsche Bevölkerung weitgehend exkulpierender Text andererseits – als solche zu identifizieren. Multiperspektivität als Prinzip historischen Lernens stellt also nicht zuletzt deshalb eine besondere Herausforderung dar, weil Schülerinnen und Schüler über ausgeprägte Kompetenzen des Lesens und Textverstehens verfügen müssen, wenn sie diesem Prinzip gerecht werden wollen.

Ein zweites Prinzip, das in der Geschichtsdidaktik eine immer größere Rolle spielt (vgl. Handro 2016) und für die Thematisierung von Erinnerungsorten im Geschichtsunterricht besonders relevant ist, ist das der Sprachsensibilität. Von sprachsensiblen Geschichtsunterricht kann man dann sprechen, wenn die für das Fach Geschichte zentralen Teioperationen historischen Denkens (Umgang mit historischen Fragen, Sachverhaltsanalysen sowie Sach- und Werturteilen), die sich im Modus historischen Erzählens realisieren und daher fachspezifische Sprachhandlungen sind (vgl. Thünemann/Jansen 2018), in ihrer analytischen und synthetischen bzw. rezeptiven und produktiven Dimension gelehrt und gelernt sowie bezüglich ihrer sprachlichen Formen und epistemischen Funktionen systematisch reflektiert werden. Angesichts der fundamentalen Bedeutung, die Sprache für historisches Denken und Lernen auf verschiedenen Ebenen hat, ist Sprachsensibilität für Geschichtsunter-

richt geradezu konstitutiv. Das gilt, wie Friedrich J. Lucas (1985, 127) am Beispiel von Schulbuchdarstellungen als einer der ersten deutlich gemacht hat, bereits für eine Vielzahl von Begriffen zur vermeintlich neutralen Benennung historischer Akteure. Ausdrücke wie z. B. „Diktator“, „Kollaborateur“, „Widerstandskämpfer“ oder „Patriot“ mögen Schülerinnen und Schülern zwar auf den ersten Blick eher deskriptiv erscheinen, sie sind aber oft eindeutig positiv oder negativ konnotiert und haben daher eine starke „normative Ladung“ (Lorenz 1997, 382). Diese normative Ladung spielt auch dann eine große Rolle, wenn es um die Bezeichnung historischer Sachverhalte, Ereignisse und Entwicklungen geht. Wie wichtig in diesem Zusammenhang ein hohes Maß an sprachlicher Reflexion ist, zeigen vor allem die Beiträge in diesem Band zu „Flucht und Vertreibung“<sup>9</sup> und zum „Polenfeldzug“<sup>10</sup>. Denn es macht einen erheblichen Unterschied, ob eher apologetisch von „Umsiedlung“ oder eher anklagend von „Vertreibung“ die Rede ist. Und die historischen Vorstellungen, die sich mit dem Polenfeldzug verbinden, wenn man ihn wie in Deutschland nach 1945 zunächst noch als „Blitzsieg“ oder gar „Erfolgsgeschichte“ und danach als „Vorgeplänkel des Zweiten Weltkriegs“ erinnert, sind völlig andere als die, die der Begriff des Vernichtungskriegs hervorruft (Böhler 2018, 206).

Ebenso wie für das Verfahren der Multiperspektivität gilt jedoch auch für das Prinzip der Sprachsensibilität: Die didaktischen Potentiale sind groß, die praktische Umsetzung im Geschichtsunterricht ist allerdings alles andere als trivial und erfordert besondere Aufmerksamkeit. Aus empirischen Untersuchungen ist bekannt, dass selbst Absolventinnen und Absolventen eines Leistungskurses im Fach Geschichte hinsichtlich ihrer fachsprachlichen Darstellungsleistungen manchmal vor erheblichen Herausforderungen stehen, die ihnen selbst (teilweise auch ihren Lehrerinnen und Lehrern) jedoch offenbar kaum bewusst sind. Das zeigt sich beispielsweise daran, dass viele Abiturientinnen und Abiturienten Begriffe wie „Führer“ oder „Machtergreifung“ mit Blick auf Adolf Hitler bzw. die NS-Herrschaft in den untersuchten Abiturklausuren ohne Anführungszeichen verwendeten, sodass zeitgenössische, ideologisch aufgeladene Deutungsmuster – vermutlich ungewollt – reproduziert wurden (Schöne-mann/Thünemann/Zülsdorf-Kersting 2011, 49 f.).

Neben den Prinzipien der Multiperspektivität und der Sprachsensibilität sei schließlich auf die für historische Lehr-Lern-Prozesse zentrale Dimension der Urteilsbildung hingewiesen. Bei historischen Werturteilen (vgl. Thünemann 2020), die sich im Geschichtsunterricht im Idealfall an den Umgang mit historischen Fragen, Sachverhalten und Sachurteilen anschließen, geht es um die Relevanz historischen Lernens für Gegenwart und Zukunft. Dabei können sich Werturteile auf völlig verschiedenen Qualitätsniveaus äußern: von einer undifferenzierten, affektgeladenen Spontanäußerung bis hin zur diskursiv-reflektierten

<sup>9</sup> Vgl. dazu Volker Habermaier in diesem Band.

<sup>10</sup> Vgl. dazu Berit Pleitner in diesem Band.

Wertargumentation, die im besten Falle als Ziel historischen Lernens erreicht wird. Anspruchsvolle Werturteile setzen eine möglichst differenzierte Kenntnis bestimmter normativer Kategorien (z.B. Gerechtigkeit, Gleichheit, Freiheit) voraus. Diese Kategorien werden als Kriterien des Urteils im Prozess der Urteilsbildung offengelegt. Reflektierte Werturteile im Sinne von Wertargumentationen erfüllen das Kriterium normativer Plausibilität („Standpunktreflexion“), sie beruhen auf theoretisch plausiblen Sachurteilen („Erklärungskraft“) sowie auf empirisch gesicherten Sachanalysen („Erfahrungsbezug“).<sup>11</sup>

Anders als bei historischen Sachurteilen kommt es bei Werturteilen also nicht nur darauf an, nach der Bedeutung historischer Phänomene (Personen, Ereignisse, Entwicklungen) im Kontext verschiedener Vergangenheiten zu fragen, sondern diese Phänomene auf die eigene Lebenswirklichkeit zu beziehen. Mit anderen Worten: Wer historische Werturteile selbst bildet (Dimension Synthese) oder sich mit den Werturteilen anderer auseinandersetzt (Dimension Analyse), stößt auf die „Identitätsrelevanz“ (Hahn/Traba 2018, 14) von Erinnerung und Geschichte. Insofern besteht zwischen Werturteilen und Erinnerungsorten ein unmittelbarer Zusammenhang. Erinnerungsorte sind in gewisser Hinsicht ikonisch verdichtete Relevanzurteile im Wandel der Zeit, sie konfrontieren ihre Adressatinnen und Adressaten mit bestimmten historischen Sinnbildungen und unterbreiten zugleich Identitätsangebote, ganz gleich, ob es eher affirmativ-traditionale (z.B. Nationalhymnen) oder kritische (z.B. NS-Vergangenheit und Holocaust) Offerten sind. Ebenso wie es sich bei den Werturteilen von Schülerinnen und Schülern manchmal um kaum durchdachte Vor-Urteile oder Präkonzepte<sup>12</sup> handelt, die einer intensiven Reflexion bedürfen, kommt es auch bei der Thematisierung von Erinnerungsorten darauf an, oft unbewusst monoperspektivische Geschichtsbilder gezielt durch andere Perspektiven zu ergänzen. Im Idealfall kann in der Auseinandersetzung mit den bilateral angelegten deutsch-polnischen Erinnerungsorten dann ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein entstehen.

### 3. Deutsch-polnische Erinnerungsorte als Chance und Herausforderung

Als Geschichte zweiter Ordnung und geschichtskulturelle Phänomene sind Erinnerungsorte also ausgesprochen relevante historische Lernanlässe und Lerngegenstände. An Erinnerungsorten wird nicht nur deutlich, dass Geschichte ein sprachgebundenes Konstrukt ist, das sich in Abhängigkeit von unterschiedlichen Perspektiven sowie wechselnden Orientierungs- und Identitätsbedürfnissen immer wieder verändert, sondern sie fordern auch dazu auf, bestimmte Deutungsmuster, Werturteile und Identitätsangebote auf ihre Plausibilität hin zu prüfen. Insofern können sie einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung geschichtskultureller Kompetenz leisten. Wenn es stimmt, dass historische Bildung vor allem Perspektivenerweiterung bedeutet,<sup>13</sup> dann ist gerade das Konzept bilateraler Erinnerungsorte in besonderer Weise geeignet, um solche Bildungsvorgänge zu ermöglichen. Dadurch, dass die deutsch-polnischen Erinnerungsorte zum Nachdenken und zum Dialog über eine, wie Bartoszewski es formuliert hat, „schwierige Geschichte“ einladen, können sie dazu beitragen, im Eigenen das Fremde und im Fremden das Eigene zu erkennen, um auf diese Weise die vielfach verflochtenen Geschichten beider Länder besser zu verstehen. Allerdings ist es keine geringe Herausforderung, diese unbestreitbaren Lernpotentiale im Geschichtsunterricht auch tatsächlich auszuschöpfen.<sup>14</sup> Denn einerseits erfordert die transkulturelle Auseinandersetzung mit deutsch-polnischen Erinnerungsorten, zumal in diachroner Perspektive, ein äußerst umfangreiches historisches Sachwissen.<sup>15</sup> Und andererseits ist vor allem die metareflexive Thematisierung des Zusammenhangs von Erinnern und Vergessen, Gedächtnis und Geschichte zwar besonders aufschlussreich, aber auch sehr anspruchsvoll. Trotzdem oder gerade deshalb sollte man es versuchen, denn sowohl der Geschichtsunterricht als auch die deutsch-polnischen Beziehungen können davon profitieren.

11 Die Begriffe stammen von Rüsen 2013, S. 62.

12 Vgl. dazu Berit Pleitner in diesem Band.

13 Vgl. in diesem Sinne für die politische Bildung Sander 2021, S. 304.

14 Insofern ist Hoffrogges (2021, S. 205 f.) „Ausblick auf die Pragmatik“ am Ende seines lesenswerten Aufsatzes vielleicht etwas zu euphorisch.

15 Vgl. zu dieser Herausforderung u. a. Berit Pleitner und Joanna Pick in diesem Band.

## Literatur

- Assmann, Aleida (2016): Formen des Vergessens. Göttingen.
- Bergmann, Klaus (2007): Multiperspektivität. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts., S. 65–77.
- Böhler, Jochen (2018): Polenfeldzug. „Blitzsieg“ oder Vernichtungskrieg? In: Hahn, Hans Henning/Traba, Robert (Hg.): 20 Deutsch-polnische Erinnerungsorte. Paderborn, S. 203–217.
- Dahrendorf, Ralf (1972): Ungewißheit, Wissenschaft und Demokratie. In: Ders.: Konflikt und Freiheit. Auf dem Weg zur Dienstklassengesellschaft. München, S. 292–315.