

**Die Regulierung von Erinnern und Vergessen als Konstitutionszusammenhang systematischer Pädagogik.
Zugleich ein Versuch der Erinnerung an vergessene Möglichkeiten einer Kulturtheorie der Erziehung**
Detlef Gaus

Zusammenfassung

Systematisch betriebene Pädagogik ist zu verstehen als die Regulierung des Generationenverhältnisses. Die sozialen Lagerungen der Generationen ergeben sich aus dem Problemkreis der Kulturüberlieferung: Gesellschaften als ganze ebenso wie Alterskohorten ebenso wie Individuen stehen vor der unentrinnbaren Aufgabe, das Verhältnis von Erinnern und Vergessen sowie von Bewahrung der Traditionen und Neulernen des bisher Unbekannten immer wieder neu zu gestalten. Ausgehend von diesem Problem der gelingenden Balance von kultureller Überlieferung einerseits und Kulturentwicklung andererseits werden grundsätzliche kultursoziologische, ethnologische und vor allem schriftgeschichtliche Überlegungen zur Diskussion gestellt. Ziel der Ausführungen ist es, pädagogisch gestiftete Generationenkonstellationen historisch-ethnologisch-soziologisch-mediengeschichtlich aus dem Problemkreis kultureller Überlieferungsnotwendigkeit herzuleiten.

Schlüsselwörter

Systematische Pädagogik, Generation, Kultur, Oralität, Literalität

Abstract

Seen as a cultural problem, professional education is a specific mode to manage the relations between generations. Generations develop around the problem of traditions in civilisations. Societies, generations and individuals face the never ending problem of how to manage relations between old and new, between remembrance and forgetting, between traditions and starting up new. Generally, this is the problem of balancing cultural tradition on the one hand and cultural innovation on the other hand. The following essay discusses several models, terms and theories from several sciences such as sociology of media, ethnology and history of writing. It is the goal to show relations of generations in pedagogy as part of the problem of the deliverance of civilisations.

Keywords

education, generation, civilisation, orality, literacy

*Jeder Mensch ist aber nicht nur er selber,
er ist auch der einmalige, ganz besondere Punkt,
wo die Erscheinungen der Welt sich kreuzen,
nur einmal so und nie wieder.*

(Hermann Hesse, Demian)

Der Dorfplatz ist bereitet, die Verwandten und Bekannten aus den Dörfern nah und fern sind angereist, eine freudige Stimmung breitet sich aus. Da ist ein Surren und Flirren in der Luft, ein Klatschen und Tratschen, dass es eine Lust ist. Etwas Besonderes hat die Atmosphäre solcher Festtage, getragen von einer feierlichen Hochstimmung. Es ist *Initiationstag* im kleinen Pasum-Dorf an den fruchtbaren Hängen eines melanesischen Bergmassivs auf einer Insel in der Südsee, irgendwo, irgendwann zu Beginn des 20. Jahrhunderts unserer Zeitrechnung, und das Initiationsfest ist eines der höchsten und schönsten Feste im ganzen Jahreskreis:

Sind alle Vorbereitungen abgeschlossen, alle Gäste eingetroffen, dann werden die Kinder am Spätnachmittag zum Waschen geführt. Anschließend nehmen sie an einem allgemeinen Tanz teil... Nachdem so einige Stunden getanzt worden ist, stürmen plötzlich die Mutterbrüder und ihre Helfer in Kriegsbemalung unter wildem Geschrei und Trommelwirbel auf den Tanzplatz und ergreifen die Kinder.

Diese werden jetzt zu einem besonderen Haus im Wald geführt, welches man *manso engi* nennt, d.i. Geisterhaus. Es ist dies ein gewöhnliches Haus, nur bedeutend länger gebaut. Innen wird es der Länge nach durch eine geflochtene Wand in zwei Hälften geteilt. Auf der einen Seite sitzen die Novizen mit ihren Eltern, auf der anderen Seite nehmen die Mutterbrüder und ihre Helfer Platz. Diese halten nun Modelle der wichtigsten Tiere in der Hand, die entweder aus Holz geschnitzt oder aus Bambus geflochten worden sind. Die Stimmen der einzelnen Tiere werden nachgeahmt, und die Kinder müssen angeben, welches Tier das war.

Ist diese Prüfung vollzogen, dann wird plötzlich die Wand eingerissen, die Mutterbrüder stürzen sich wieder über die erschreckten Novizen und reiben sie mit Brennesseln und anderen ätzenden Blättern ein, so daß große Schmerzen auf der ganzen Haut entstehen. Dazu wird ihnen eine ingwerartige Wurzel in großen Mengen in den Mund gesteckt. Die ganze Prozedur soll einen heftigen Schweißausbruch erzeugen, der alles Alte aus den Novizen heraus treibt. Die Kinder müssen jetzt die ganze Nacht schwitzend aushalten. Die Mädchen bleiben ständig im Geisterhaus, während die Knaben aber zu zwei anderen Zeremonien herausgeholt werden. ...

(Es sind) in der Nacht zwei Zeremonien für die Knaben vorgesehen, zu denen sie jeweils hingeführt werden. Zunächst geht es zu einem Altar, an welchem ein Blutopfer stattfindet. An einer geeigneten Stelle im Wald ist aus der weißen Innenseite bestimmter großer Blätter eine etwa drei Meter breite und zwei Meter hohe Wand errichtet worden. Davor stehen ... vier lebensgroße Figuren. Es handelt sich um die beiden Brüder *Gwamaning* und deren Frauen *Karingat* und *Damna*. ... Der Sohn von *Gwamaning* aber ist *Ait-Kon*, welcher als der kleine ‚Tanzplatz‘ ... dargestellt ist. Dieser kleine Platz wird also von den vier Figuren auf dem Boden aus bunten Blättern nachgebildet. In der Mitte eines solchen Platzes legt der Vogel meist ein nestartiges Gebilde an, welches auch hier in der Nachahmung nicht fehlen darf. Schon vorher hat man den Knaben am Penis die *Praeputio* zurückgeschoben und hinter der *Glans* festgebunden. Es entsteht so eine gewaltige Blutstauung. Jetzt müssen die Kinder an das Nest herantreten und ruhig stehenbleiben. Die Mutterbrüder nähern sich den Kindern von hinten, greifen um sie herum und ritzen die *Glans* mit einem *Opossumzahn*. Meist findet nur ein einziger Schnitt statt, manchmal auch mehrere. Sofort fließt das angestaute Blut herunter und muss in das Nest geleitet werden. Die Figuren von *Gwamaning*, ihren Frauen und *Ait-Kon* gehören dem melanesischen Schöpfungszyklus an. *Ait-Kon* fing das erste *Opossum* auf dieser Welt. Während er aber nur das Blut trank, gab er alles Fleisch seinem Vater. Durch das Blutopfer an *Ait-Kon* sollen die Knaben von dem Tabu gelöst werden, welches für sie auf dem Fleisch des *Opossum* liegt. Von jetzt ab dürfen sie *Opossum* jagen und essen. Hätten sie es vorher getan, dann wären sie von *Gwamaning* erschlagen worden.

Während dies alles in der Nacht stattfindet, beginnen sie mit dem Morgengrauen die Vorbereitungen zur großen Revue der Geister. Zunächst wird den Novizen die Festtracht angelegt. Die Knaben erhalten die Bastbinde, die Mädchen den ersten Rock. Die Kinder müssen eine magische Substanz essen: ewat. Ewat ist eine wenig appetitliche Speise aus der getrockneten Nabelschur und Plazenta des betreffenden Kindes, gemischt mit Salz, Opossumfleisch, roter Pandanus-Brühe und Blut vom Mutterbruder. Der Onkel hat sein Blut aus der Harnröhre, dem Nabel und dem Nasenkanal entnommen. Die Kinder müssen diese ewat-Speise in großen Mengen essen, denn sie soll sie stark und widerstandsfähig machen für den Anblick der Geister.

Auf dem Tanzplatz ist den Novizen ein bestimmter Platz zugewiesen. Sie sitzen in langer Reihe... Vor ihnen ist eine Bodenzeichnung... Sie stellt das Land der Geister dar, den weißen Grund!... Über diesen Geistergrund hinweg sehen die Kinder auf den freien Platz, die Bühne, auf welchem gleich die Geister Revue passieren werden... (Schmitz 1969, S.127–130).

Wo der Anteil sich verliert,

verliert sich auch das Gedächtnis.

(Johann Wolfgang von Goethe, Maximen und Reflexionen)

Was sich in diesem Dorf irgendwo im dunklen Urwald ereignet, scheint dem postmodernen mitteleuropäischen Menschen auf den ersten Blick der Dramaturgie eines Horrorvideos mit stark sexualisierten pädosadistischen Einsprengseln zu folgen. Ein fröhliches Dorffest, die Menschen tanzen auf dem Dorfanger, junge Leute an der Schwelle zum Erwachsenenalter amüsieren sich. Bald aber werden sie separiert, geraubt, entführt, von den eigenen Verwandten noch dazu, vom netten Onkel ausgerechnet. Sie werden verschleppt in eine Sonderwelt, wo sie Prüfungen abzulegen haben, was aber erst der Anfang ist. Drogen werden ihnen eingeflößt, die ihr körperliches Wohlbefinden endgültig ruinieren. Die vorher so sauberen und reinen Kinder werden beschmutzt von ihrem stinkenden Schweiß, sie werden vorgeführt und *erniedrigt*, die Jungen mit ihrer künstlich herbeigeführter Erektion, auf die schmerzhafteste Weise herbeigeführt. Die erzwungene Zur-Schau-Stellung ihrer erwachenden Männlichkeit wird mit ihrer Genitalverstümmelung enden, Geister müssen sie sehen, inzwischen völlig erschöpft nach einer langen Nacht der immer neuen Qualen, und wieder und immer wieder müssen sie essen, essen, essen, einen Schleim, angerührt aus der jahrelang in der schwülen Tropenluft verwesenen Plazenta und der Nabelschnur, die einst sie genährt haben, vermischt mit rohem Fleisch, Baumrindenextrakt und Männerblut, geflossen aus den Austrittskanälen beinahe aller Arten von Ausscheidungen. Und wieder sind es die netten Onkel, die das alles über die Jugend bringen. Hier werden junge Menschen vernichtet.

Was so vereinzelt als eine Ausgeburt dunkler Fantasie erscheint, verweist aber, ins Größere geweitet, auf Grundsätzlicheres. Volker Lenhart, der Beispiele wie das hier angeführte gesammelt hat, erkennt in der systematischen Zusammenschau der Schrecklichkeiten aus aller Welt eine sich immer wiederholende, kulturübergreifende menschheitliche *Tiefenstruktur*:

Am Anfang aller systematisch betriebenen *Erziehung* steht das Ritual der Initiation – am Anfang der Initiation aber steht der Kampf gegen das Vergessen. Spätestens mit der Steigerung gesellschaftlicher Komplexitätsniveaus von der Horden- zur Stammesgesellschaft ist überall auf der Welt, in allen Gegenden, zu allen Zeiten, die Institutionalisierung einer solchen Art von kulturinitiierender Abschlussprüfung festzustellen, welche die Erhaltung, Sicherung und Weitergabe kulturell relevanter Wissensbestände sicherstellt. Wo pädagogische Rol-

len und Institutionen sich ausdifferenzieren, so geschieht dieses immer als Funktion zur Vorbereitung dieses großen, wichtigen Rituals. Systematisch betriebene Erziehung entsteht somit kulturanthropologisch aus dem Kampf gegen das Vergessen (vgl. Lenhart 1987).

Dieser Kampf gegen das Vergessen erscheint heutigem Blick zunächst wie ein Kampf gegen das Kind selber. Und tatsächlich kann man, wie etwa Hannah Arendt es tut, den Urgrund der Pädagogik im ‚Skandalon der Natalität‘ erblicken; in der Tatsache, dass wieder und wieder Neu-Nachwachsende wieder und wieder die mühsam zusammengesammelten und konventionalisierten Wissens-, Deutungs- und Handlungsmuster einer Zivilisation bedrohen, alleine durch ihre Geschichtslosigkeit (vgl. Gaus/Drieschner 2011, S.2). Kinder *sind* Zivilisationszerstörer. Werden sie nicht zerstört, werden sie die Kultur zerstören, so das Muster kultureller Urangst, deren Struktur hier aufscheint.

In pädagogischer Theoriebildung hat Gerhard Petrat im Anschluss an Michel Foucault für das hier zu Diskutierende den Vorschlag einer Typisierung von Systemen des ‚Auswendiglernens‘ anstelle von solchen des ‚Inwendiglernens‘ gemacht; inhaltlich gleichlautend argumentiert, wiewohl von Norbert Elias herkommend, Horst Rumpf (vgl. Petrat 1979, 1981; Rumpf 1980, 1981). Es geht bei der Erinnerungstechnik des Initiationsrituals am wenigsten um das Verstehen, um das innerliche Verarbeiten von Informationen. Im modernen Sinne eines Examens hätte am vorgestellten Beispiel nur der erste Teil des Rituals, das Abfragen von relevanten, zu kennenden jagd- und essbaren Tierarten, der Nachweis der Fähigkeit, ihre Gestalt und ihre Laute zu erkennen, den Charakter einer Prüfungssituation. Alles, was den Kindern dann aber angetan wird, was einen Bezug hat zu den tieferliegenden Sinnschichten der Kultur, das wird an ihrem Körper getan, es wird an dessen Außenwand getan, es wird *auswendig* vollzogen.

Es sind keine kulturellen ‚Aufschreibesysteme‘ am Werk, wie der Kulturphilosoph Friedrich A. Kittler sie einst in Bezug auf die Schrift der Moderne genannt hat (vgl. Kittler 1985/2003). Vielmehr zeigen sich hier – und überall und jederzeit in Initiationsritualen – *Einschreibesysteme*. Einritzungen, Tätowierungen, Piercings, Brandings, Genitalverstümmelungen graben sich in den Körper ein und lassen so den Körper, nicht den Geist, ‚auswendig‘ lernen. Der reine, noch nicht enkulturierte geschichtslose Kinderleib wird zerstückelt. Der Zerstörungsmoment, erniedrigend vollzogen, lagert sich psychisch als Trauma ab, nie zu vergessen. Vor allem aber wird er als Körpermodifikation auf Dauer gestellt, bei jedem Blick auf den eigenen Körper, bei jedem Gefühl für den eigenen Leib wird er zu erinnern sein. Der so zerstört, verstört, aus der Zerstörung und Verstörung erst neu entstehende Erwachsenenkörper ist *mehr* als nur ein Symbol der Kultur ‚für sich‘, er trägt diese Kultur ‚an sich‘: in der Verschmelzung der Narben mit dem Körper wird er zur Kultur ‚selber‘.

So wird im Ritual der Initiation eine leibgebundene biographische *Erinnerung* des Selbst an sich selbst konstituiert, die zugleich identisch ist mit dem Memento der Aufgabe, sich mit Haut und Haar der Geschichtlichkeit von Kultur an und für sich entgegenzustemmen. Denn nichts anderem als dem Kampf gegen das Vergessen ist das Initiationsritual geweiht. Aus pädagogischer Sicht ist hier noch mehr als einzig eine – mit Arnold van Gennep – *rite des passages* zu erkennen, welche die Schwelle von der Kindheit zum Erwachsenenalter markiert. Bezieht man das Umgebungssystem der beginnend sich institutionalisierenden Unterweisung mit ein, so symbolisiert und erhöht zugleich gerade das Initiationsritual den soziokulturell so überlebensnotwendigen Kampf gegen das Vergessen.

*Denn das Gedächtnis,
indem es die Vergangenheit in unveränderter Gestalt in die Gegenwart einführt
– so nämlich, wie sie sich in dem Augenblick präsentierte, als sie selber noch Gegenwart war –
bringt gerade jene große Dimension der Zeit zum Verschwinden, in der das Leben sich realisiert.*
(Marcel Proust, Auf der Suche nach der verlorenen Zeit)

Von ‚kalten‘ Gesellschaften schrieb der Ethnologe Claude Lévy-Strauss mit Blick auf Kulturen wie die hier beschriebene. Kalte Gesellschaften, so Lévy-Strauss, streben in ihrer Struktur eine Homöostase an, die von ihrer Logik her darauf abzielt, das Problem des Erinnerns an sich zu vergessen. Recht eigentlich wollen solche Gesellschaften keine Zeit in der Erinnerung bewahren, sondern vielmehr die Grundlagen ihrer Kultur außerhalb der Zeit stellen. Die Erinnerung des als bewahrenswert Akzeptierten steht im Spannungsfeld von angestrebter *Homöostase* und nicht zu vermeidender struktureller *Amnesie*. Diese Spannung bringt zwar objektiv – von außen betrachtet – permanente, durchaus auch erhebliche Veränderungen des Sinnsystems mit sich, sie wird aber subjektiv – von den Beteiligten – als konstante kulturelle Identität erlebt. Vergangenheit ist der Anker, der in allen Stürmen der Zeit Gleichgewicht und Kontinuität sichern soll. Mehr noch: die Veränderungen der Zeit werden insbesondere ausgeblendet, indem besondere Rituale wie das der Initiation wieder und wieder in einer Weise wiederholt werden, welche den jeweiligen Zeitgenossen als *ewig* erscheint (vgl. Lévy-Strauss 1973, S.270ff.).

„Die reale Zeit“, so umschreibt dieses mythische Wahrnehmen von Ewigkeit der Bildungsphilosoph Michael Parmentier, „die von der Erinnerung überbrückt wird, die Zeit zwischen heute und damals, soll durch die Nachahmung der mythischen Vorbilder ungeschehen gemacht werden.“ Damit ist mehr als Erinnerung angesprochen. „So wird in den ‚kalten Gesellschaften‘ die reale Zeit, die zwischen dem erinnerten Damals und dem gelebten Heute liegt, durch Wiederholung und Identifikation entwertet, ja *ausgelöscht*“ [Hvhgb. D.G.] (Parmentier 2010, S.25f.). In den Ritualen des Auswendiglernens, in der Einschreibung in den damit erwachsen gewordenen Körper, kommt der Versuch zu sich selber, das Problem des Erinnerns vergessen zu machen. Es gibt eine absolute, mythische Ewigkeit und es gibt eine relative alltägliche Zeitlichkeit. Selbstverständlich vergessen auch ‚kalte‘ Kulturen – diese Tatsache an sich aber vergessen sie für sich.

Vergessenkönnen ist das Geheimnis ewiger Jugend.

Wir werden alt durch Erinnerung.

(Erich Maria Remarque)

Am Anfang der Kultur steht der Versuch, sich dem Vergessen entgegenzustemmen. Erziehung und Unter-
richtung haben als systematisch betriebenes Unterfangen, objektive Kultur und subjektive Bildung in Einklang
zu bringen, in diesem Kampf gegen das Vergessen ihren soziokulturellen Ursprung. Bildung als subjektive
Seinsweise objektiver Kultur ist dementsprechend in kalten Gesellschaften ein Erinnerungsprojekt an die
mythisch vorgegebene *Ewigkeit*. Ein Abglanz dieser archaisch-mythischen Vorstellung findet sich selbst noch
in der Bildungs- und Erziehungsphilosophie Platons, wenn dieser seinen Gedanken der Anamnesis entwickelt.
Das Wiedererinnern, auf das hin die Seele ihren Bildungsgang zu unternehmen hat, auf das hin Erziehungs-
maßnahmen einwirken sollen, zielt mitnichten auf Vergangenes, sondern auf etwas gegenwärtig Gegebenes,
freilich aufgehoben nicht in der Welt des Alltäglichen, sondern in der ewig und unendlich seienden Sphäre der
Ideen. Wiedererinnerung an diese Sphäre des Wahren, Guten und Schönen in Ewigkeit und Unendlichkeit ist
das höchste Ideal von Platons Bildungsdenken (vgl. Gaus 2012b).

Platon entwickelt diese Bildungsfigur einer auf das Ewige und Unendliche zielenden ahistorischen *Wieder-Erinnerung*, die zugleich aber historisch bewusst und biographisch gestaltet neu und in Zukunft zu erlernen ist, auch und gerade im Kontext seiner Schriftkritik. Seine Bildungsphilosophie ist somit in einer Kipp-Bewegung des Blicks auf ein Vexier-Bild gestaltet. Wo in der schriftlosen ‚oralen‘ Kultur Erziehung und Unterricht auf Erinnerung zielt, da zielt sie in der schriftbasierten ‚literalen‘ Kultur auf das Lernen. Schon Platon, dem ersten konsequent schriftlich arbeitenden Philosophen der Geschichte, war der Umschwung bedeutsam, der mit der Schrift einherging. Da dieser Umschwung auch fundamentale Folgen für systematische betriebene Pädagogik hatte, sei ihm hier noch etwas genauer nachgespürt.

Systematisch betriebene Pädagogik, diese These wurde bis hierher illustriert, hat ihren Anfang und Ursprung im Kampf gegen das Vergessen.¹ Mit der Schrift aber ändert sich dieser Funktionszusammenhang. Kulturen werden gewissermaßen ‚jung‘, ihr Ziel ist es nicht mehr, das Vergessen zu verhindern und das Erinnern sicherzustellen. Vielmehr zielen literale Kulturen darauf, permanent *neu zu lernen*. Insofern bekommt auch systematische Pädagogik als komplementäres Projekt des kulturellen Gedächtnisses eine paradigmatisch neue Funktion, welche die zeitliche Veränderung in den Blick nimmt.

Um diesen Gedanken zu illustrieren ist eine Weitung des theoretischen Blickwinkels notwendig. Levy-Strauss unterscheidet nur zwischen *kalten* und *heißen* Gesellschaften, als welche er moderne bezeichnet. In ‚heißen‘ Gesellschaften wird demnach Erinnerung temporalisiert: Der Akt des Erinnerns dient nicht mehr der Überwindung der Zeit, sondern meint vielmehr deren Nutzbarmachung. ‚Heiße‘ Gesellschaften, das sind paradigmatisch literale Staatsgesellschaften. Diese lassen das Vergessen zu, weil sie sich der Sicherung ihrer Wissensbestände durch externe Speicher sicher sein können. Sie zielen nicht auf Erinnerung, sondern auf Erneuerung. ‚Heiße‘ Kulturen können – ja wollen – vergessen. Sie können und wollen ihre Legitimationsmythen immer wieder neu anpassen. Ihr Ziel sind Evolution, Progression und Handlungsoptimierung. Mit dem Motiv der Erneuerung, ob bewahrend-erinnernd oder erneuernd-vergessend, unterscheiden sie sich strukturell grundsätzlich als historisch problematisierende von den ahistorisch-ausblendenden ‚kalten‘ Gesellschaften (vgl. Levy-Strauss 1973, S.273).

Dieser strukturalistische Blickwinkel zielt auf die Dichotomisierung von Idealtypen. Kultursoziologische und schrifthistorische Arbeiten aber verzeitlichen und differenzieren diese Dichotomie. Angeschlossen wird in diesem Diskurszusammenhang insbesondere an die Annahme eines *kollektiven Gedächtnisses*, wie sie von Maurice Halbwachs aufgestellt worden ist. Die grundlegende Annahme dieses Ansatzes ist, dass Kultur als eine Art soziogenes Gedächtnis aufzufassen sei. Kultur wird hierbei verstanden als die Summe aller Bestände von Sinn-, Handlungs- und Orientierungswissen einer sozialen Gruppierung. Diese Gesamtheit ermöglicht synchron technische und begriffliche Koordination des Zusammenlebens, diachron die Kontinuität von Erfahrungs- und Wissensschätzen.

*Sometimes I wish that I could freeze the picture
And save it from the funny tricks of time –
Slipping through my fingers all the time.
(ABBA)*

Im Zusammenhang von Erinnern und Vergessen geht es insbesondere um die Implikationen der diachronen Dimension. Tradierungen können aufbewahrt werden entweder in der Dingwelt oder durch Ketten von Han-

deln, Nachahmen, Handeln (Mimesis) oder durch Kommunikation im Sinne zirkulärer, rückgekoppelter Interaktion zwischen Einzelnen oder schließlich durch zeichenhafte Stillstellung oder Ritualisierungen von Kommunikation, eben in Ritualen, aber auch etwa in Traditionen, Symbolen und Denkmälern. Diesen Bereich zu stiften ist, wie ausgeführt, Ursprungsort und Entstehungsmoment systematisch betriebener Erziehung. Während für den Nachvollzug des Alltagshandelns lange die Mimesis, eingebettet in Kommunikation im nicht rollenförmigen Vollzug, Vorbilder abgibt, werden die grundlegenden Formen der *Traditionsstiftung* kulturübergreifend schon früh in der Menschheitsgeschichte systematisierend vorbereitet.

Wenn Halbwachs Kultur als soziogenes Gedächtnis auffasst, so sieht er in seiner Modellannahme von der neurologischen Dimension des Erinnerns ab und betont stattdessen die *interaktive, sozialkonstruktive Seite* der Erinnerung. Das individuelle Gedächtnis entsteht demnach im je einzigartigen Schnittpunkt von Gruppenzugehörigkeiten und deren Empfindungen, umgekehrt entsteht das kollektive Gedächtnis aus der Summe der von einer Gruppe zu ihrer Tradierung ausgewählten Erinnerungsgegenstände.

Das kulturelle Gedächtnis konkretisiert sich demnach in *Erinnerungsfiguren*. Anschauungen bzw. Erfahrungen müssen auf Begriffe gebracht werden können, damit sie auch für andere Situationen als relevant erscheinen; umgekehrt müssen Begriffe anschaulich und erfahrbar sein, um erinnert werden zu können. Das kulturelle Gedächtnis erfüllt sich demnach in Konkretisationen von Raum und Zeit – wie etwa in Festkalendern, Jahresrhythmen, aber auch in Choreographien der Gestaltung eines sozialen Raumes, in liturgischen Räumen, Prozessionen, usw. Nicht zuletzt erfüllt es sich auch im konkreten Gruppenbezug: Da das kulturelle Gedächtnis an konkreten Trägern – Menschen – haftet, ist gedenkende Interaktion immer an diese gebunden. Erinnerungsfiguren referieren auf die Eigenart und Dauer ihrer Gruppe.

Das kollektive Gedächtnis ist *rekonstruktiv*. Erinnert wird jeweils das, was eine Gesellschaft in ihrer jeweiligen Gegenwart braucht. Insofern konstruiert gesellschaftlich gestiftete und veranstaltete Erinnerung das Erinnete; die Bedeutsamkeit von Vergangenheit ergibt sich immer erst aus den sozialen Bedeutungszuweisungen. Die Sicht auf das Vergangene ist kein Selbstzweck, sondern entsteht aus dem der Gegenwart verpflichteten Bemühen, aus dem Erinnerten Lösungsvorschläge für Gegenwart und Zukunft zu erfragen.

Dieses kollektive Gedächtnis ist also von seiner Grundstruktur her anders geartet als seine menschheitsgeschichtlich erst sehr spät in Erscheinung tretende Spezialform moderner akademisch betriebener Historiographie. Während moderne Historiographie das Faktische der Vergangenheit zu erforschen sucht, erinnert das kollektive Gedächtnis aus zweckhaften Gründen in der Gegenwart. Wo moderne Geschichtsschreibung Veränderungen untersucht, da blendet das kollektive Gedächtnis diese aus. Wo systematische Geschichtsschreibung Diskontinuitäten und Brüche untersucht, da betont das kollektive Gedächtnis überdauernde Muster des Ähnlichen und Kontinuierlichen. Wo Historiographie von außen auf Phänomene schaut, da schaut das kollektive Gedächtnis engagiert aus der Selbstwahrnehmung der Gruppe heraus. Wo akademische Geschichtswissenschaft desengagiert auf ein Tableau von Gruppengedächtnissen schaut, welche gleichrangig auf einem einheitlichen Tableau der historischen Zeit liegen, da spricht aus dem kollektiven Gedächtnis das Engagiert- und Involviertsein des eigenen Gruppengedächtnisses. Kurz: Wo der Spezialfall moderner Geschichtsschreibung identitätsabstrakt vorgeht, da ist die Grundform des kollektiven Gedächtnisses *identitätskonkret* (vgl. Halbwachs 2008).

Diese grundlegende Modellannahme eines kollektiven Gedächtnisses wurde von Jan und Aleida Assmann in einer wesentlichen Hinsicht richtungweisend erweitert. Sie trennen weitergehend die Betrachtung eines

alltagssprachlich aufbewahrten ‚kollektiven Gedächtnisses‘ einerseits von derjenigen eines über besondere Erinnerungstechniken gestifteten ‚kulturellen Gedächtnisses‘ andererseits. Das kommunikative Gedächtnis des unmittelbaren, in biographisch-genealogischen Kontexten aufbewahrten Erfahrungswissens über Zeiträume der unmittelbaren Vergangenheit von höchstens drei bis vier Alterskohorten wird in Netzen biographischer Erinnerungserzählungen bewahrt. Das kulturelle Gedächtnis hingegen ist gestiftet. Es umfasst die verabsolutierenden Ursprungs- und Sinnmythen, die institutionalisierten, auf Dauer gestellten Narrative von Erinnerungsfiguren, welcher einer Gesellschaft und ihrer Kultur deren dauerhafte Grundlage verleihen. Diese Erinnerungsfiguren sind mythisch überhöht, geformt und abgelagert in Formen zeremonieller Kommunikation. Sie integrieren Vergegenständlichungen, Symbolisierungen, Codierungen, Inszenierungen in Worten, Bildern, Tänzen, Raumfigurationen, Bauten und vielen anderen Formen, welche nicht im Alltag, sondern in Fest-Ritualen ihren Zeitraum haben (vgl. Assmann/Assmann/Hardmeier 1983; Assmann/Assmann 1987; Assmann/Hölscher 1988; Assmann/Assmann 1992).

Getragen werden diese Erinnerungsfiguren des kulturellen Gedächtnisses von Wissenseleiten. Dies sind zuerst die Stammesältesten. Mit zunehmender Differenzierung von Stammes- zu Häuptlinggesellschaften werden diese Funktionen der Zeremonienmeister an symbolanalytische Wissensarbeiter ausgelagert: Schamanen, Medizinmänner und schließlich Priester. Diese sind zugleich auch die ersten in der Sozialgeschichte bekannten rollenförmig tätigen *Pädagogen*. Ihnen obliegt nicht nur die Durchführung der Rituale gestifteter Erinnerung, sondern viel mehr und vor allem auch die lehrende Vorbereitung der Jugend auf diese Erinnerungsfiguren.

*Zum Vorwärtkommen gehört das Vergessenkönnen.
Wer Überholtes nicht vergessen kann, lernt nichts hinzu.*
(Emil Oesch)

Mit der Entwicklung der Schrift kam es zu einer wesentlichen Veränderung dieser Struktur. In literalen Gesellschaften eröffnen externe Medien, die nicht mehr an die individuelle Gedächtnisleistung Einzelner gekoppelt sind, die Möglichkeit, dass auch nachkommende Alterskohorten zu Zeugen längst vergangenen und in seinen Einzelheiten vergessenen Geschehens werden. Es entsteht eine *Bipolarität* von – biographisch-körperlich fundierten – *Funktionsgedächtnissen* und – medial hinterlegtem – *Speichergedächtnis*. Mit dieser medientechnischen Revolution werden zwei Aspekte bedeutsam. Zum einen muss der floating gap vom kommunikativen ins kulturelle Gedächtnis nicht mehr im Sinne strikter Prüfung auf Ausschließlichkeit fundierender Ursprungsmythen organisiert werden. Auswahl, Legitimation und Sicherstellung kulturell fundierender Grundlagen werden, da prinzipiell alles im Speichergedächtnis der Schrift abgelagert werden kann, grundsätzlich reversibel.² Externe Medien, die nicht mehr an die Gedächtnisleistung Einzelner gekoppelt sind, sind die Möglichkeit dafür, dass spätere Generationen zu Zeugen eines längst vergangenen und in seinen Einzelheiten vergessenen Geschehens werden können. Sie erweitern damit drastisch den Radius der Zeitgenossenschaft. Durch Materialisierung von Informationen auf dauerhaften externen Datenträgern können diese auch ohne momentane Bedeutungszuweisung gespeichert werden. Sie werden ‚Dokumente‘, die zu jedem beliebigen späteren Zeitpunkt bei Bedarf als ‚Monumente‘ neu kodifiziert und ins soziale Gedächtnis eingebaut werden können.³

Für die gesellschaftliche Konstituiertheit von systematisch veranstalteter Erziehung hat die neue Erinnerungstechnologie der Schrift weitestreichende Folgen. Erst externe Speicher lassen prinzipiell, als Option, *Generationskonflikte* überhaupt zu.

Es entsteht überhaupt erstmals die grundlegende Möglichkeit, dass biographische Gedächtnisse in ihrer Lebenszeit *vergessen dürfen*, ist doch das Überlieferte der historischen Zeit in Speichergedächtnisse ausgelagert. In der oralen Kultur kann es aufgrund des begrenzten und zu bewahrenden Horizonts zu keiner solchen Lässigkeit der intergenerativen Weitergabe kommen. Da aber die konservierende Funktion des Nicht-Vergessens nunmehr in literalen Speichergedächtnissen abgelagert ist, bleiben die psychisch-biographischen Funktionsgedächtnisse von dieser Aufgabe befreit. Zugleich aber wird diesen durch die wachsende Speicherkapazität der Schrift die voranschreitende Zeit und die Ansammlung von der historischen Veränderung unterworfenen Wissensbeständen überhaupt erst bewusst. Nicht nur dürfen neue Generationen Altes vergessen – vielmehr werden sie sich jetzt erst über die Differenz Erfahrung des zwangsläufigen gegenwärtigen *Vergessen-Müssens* und zukünftigen *Vergessen-Seins* ihres Daseins als Generation bewusst. Damit ist zum ersten Mal in der Menschheitsgeschichte der nachwachsenden Generation die Latenz in die Hand gegeben, eigene Deutungen an Welt herantragen zu können.

Diese prinzipielle Möglichkeit des Problematisierens von Erinnern und Vergessen wird durch eine weitere Eigenschaft schriftbasierter Speichergedächtnisse verstärkt. Wo orale Gesellschaften das kulturelle Gedächtnis rhetorisch, mnemotechnisch formelhaft, additiv-aufzählend, formorientiert gliedern und dessen Weitergabe mimetisch-ritualisiert organisieren müssen, organisiert sich das Erinnern in literalen Speichergedächtnissen abstrakt, linear, analytisch. Damit ist eine *neue Logik* in der Welt, welche kausal und linear die temporale Ordnung der Dinge in den Blick nimmt, nicht mehr lateral die Ordnung der Welt. Die Trennung von Wissensstoff und Wissendem ermöglicht zudem differenzierte spezifische Effizienzordnungen: einmal solche der Logik der Dinge in den Speichergedächtnissen einerseits, einmal solche der Pragmatik der Verwendung in den Funktionsgedächtnissen andererseits. Die letztgenannte Differenz erhöht ihrerseits, dialektisch auf höherer Ebene angesiedelt, die Hinwendung zu logisch-zeitlichen, kausalanalytischen Denkopoperationen als Basis literaler Gesellschaften generell. Tendenziell immer mehr Lebensbereiche werden pragmatisch-effizienzorientiert organisiert. In Bezug auf die Selbsterfahrung des biographisch lernenden Menschen bedeutet dieses, dass der Einzelne sich nicht mehr zwangsläufig als Teil einer sozialen Ordnung begreifen muss, sondern sich selber prinzipiell auch als ein ‚Ich‘ wahrnehmen kann, welches aus einem historisch gewachsenen Bestand von Deutungen auswählt. Somit doppelt sich die Trennung von Speicher- und Funktionsgedächtnis in der sich aufspaltenden Selbst-Erfahrung von Individualität und Sozialität im Medium einer sich von nun an in der Menschheitsgeschichte immer mehr verzeitlichenden Logik.

Diese Option neuer Schriftlichkeit wurde nochmals radikalisiert durch die Erfindung der *Alphabetschrift*. Die hierzu grundlegenden Untersuchungen von Erich A. Havelock, auf denen alle weiteren Arbeiten seit den frühen 1960er Jahren aufbauen, verweisen auf die spezifischen Möglichkeiten der Alphabetschrift, die unter den besonderen kulturellen und sozialen Bedingungen des antiken Griechenlands für den europäischen Kulturkreis von der Latenz zur Realität wurden.

Die Alphabetschrift hat demnach einerseits eine spezifisch *technische Dimension*. Von Bedeutungen völlig abgelöst symbolisiert sie nur mehr die unmittelbare Lautierung, ohne noch in der Notwendigkeit zu stehen, wie andere Schriftsysteme eine notwendige Sinnfrage symbolisieren zu müssen. Damit radikalisiert die Alphabetschrift den Hang der Schrift zur *Abstraktion*: Alphabetschrift symbolisiert nicht Welt, das Signifikat, sondern nur mehr sprachliche Benennungen von Welt, also die Signifikanten. Alphabetschriftliche Zeichen sind somit, anders als im anderen Extremfall von Bilderschriften, einzig und nur noch Signifikanten von Signifikanten. Mit der endgültigen Durchsetzung einer auch vokalisierenden Alphabetschrift im Griechentum wurde

zugleich auch die soziale Implikation dieser technischen Möglichkeit radikalisiert. Damit war zum einen eine Axt an die Identitätskonkretheit des kulturellen Gedächtnisses oraler Zeiten gelegt. Aber noch ein zweiter Axthieb wurde durch die vokalisierende Alphabetschrift geführt. Im Gegensatz etwa selbst noch zur hebräischen Schrift ist sie eineindeutig codiert. Sie ist damit auch nicht mehr an die Erwachsenenwelt gebunden, sondern ist vielmehr im wahrsten Sinne des Wortes *kinderleicht* zu erlernen. Auch noch in der hebräischen Schrift, ohne die Idee der Vokale, waren Schriftgelehrte notwendig, um eineindeutige Textproduktion und -interpretation sicherzustellen. Deren Funktion wird mit der Alphabetschrift entbehrlich. Die vokalisierende Alphabetschrift ist zudem *universal*, unter Absehung von Sprachen oder kultursemiotischen Besonderheiten, zu verwenden.

Damit ist zugleich auch die *soziale Implikation* der Verwendung dieser kulturellen Technik in der europäischen Zivilisation angesprochen. Was hier entwickelt wurde, stand nicht mehr wie noch die orale Tradition oder die Tradition der ägyptischen Hieroglyphen, nicht mehr wie selbst noch die vokallose hebräische Schrift in den Sonderräumen geheiligter, gestifteter, ritualisierter Erinnerung des kulturellen Gedächtnisses. Vielmehr fand die griechische Alphabetschrift ihre Verortung und Verbreitung in der Intensivierung der Alltagskommunikation, in der Zweckhaftigkeit und Vielfältigkeit des kommunikativen Gedächtnisses.

Da die Alphabetschrift in Alltagskontexten entsteht, ist ihr Gebrauch von Anfang an keine Sache von Deutungseliten mehr, kein Geheimwissen von Symbolanalytikern, Hohepriestern, Schriftgelehrten. Im dialektischen Spannungsfeld von technischer Möglichkeit und sozialer Verwendung wird Schrift im europäischen Raum der Antike erstmals zum Medium von und für *jedermann*. Jeder kann sie benutzen, die Inhalte, die mit ihr kommuniziert werden, bedürfen *keiner Legitimation* mehr (vgl. Havelock 1963, 1982, 1986/2007).

*Wir werden nicht durch die Erinnerung an unsere Vergangenheit weise,
sondern durch die Verantwortung für unsere Zukunft.*

(George Bernard Shaw)

Diese neuen technischen Dimensionen wie sozialen Implikationen der europäischen Alphabetschrift hatten, folgt man Assmann und Assmann, *weitreichende Implikationen* für die Veränderungen des kulturellen Gedächtnisses und damit auch für die Funktion von systematisch betriebener Bildung, Erziehung und Unterrichtung.

Die erste wesentliche Implikation dieser neuen Konfiguration ist die *inhaltlich-kulturelle Distanzierung* von Lehrer und Lernvorgang einerseits und Lernstoff andererseits. Letzterer wird prinzipiell beliebig. Der Anfang der europäischen Schule – nach Vorläufern in Sumer und Alt-Ägypten – liegt in den Schreib- und Leseschulen der griechischen Poleis. Zwar wurde im klassischen Griechenland noch auf die, nunmehr zu ‚Klassikern‘ gewordenen, Ursprungsmythen etwa des Homer rekurriert. Entscheidende prinzipielle Neuerung aber war, dass hier erstmals nicht mehr das Signifikat – die kulturelle Überlieferung –, sondern vielmehr Signifikanten – Schriftzeichen – gelehrt wurden. Damit in Verbindung stand etwas Zweites. Im Gegensatz zur älteren Schulung der Gymnastik und Mousike, die noch wesentlich mimetisch gelehrt und gelernt wurden, wurde hier Unterricht als *Techne* verstanden. Diese Technik, zum Zweiten, war eine ganz profane Alltagstechnik der Erweiterung von Kommunikation, wo sie ihre unmittelbare Anwendung fand. Zwar galt diese ebenso wie der sie vermittelnde Beruf der Schreibschullehrer, drittens, zunächst noch für minderwertig, spätestens mit den

Sophisten aber kam es auf der Deutungs- wie auf der Sozialebene erstmals zu einer Emanzipation der distanzierenden Unterrichtstechnik von der involvierten Bildungspraxis. (vgl. Gaus 2012b, S.96ff.)

Weiterhin hatte diese neue Figuration weitgehende Implikationen auch für die Neukonstitution des *Selbstverständnisses* und der *Selbstwahrnehmung* der Lerner und Lehrer: Das kulturelle Gedächtnis bedarf, prinzipiell, zu seinem Funktionieren Einigkeit über a) Formen der Codierung (Welche Zeichen haben welchen Symbolcharakter?), b) Arten der Speicherung (Wie sind diese Zeichen mit welchen Trägern am besten zu sichern?) sowie c) über Formen der Abrufung (Wie kommt man an diese Zeichen wieder heran?) und schließlich d) über Arten der Partizipation (Wie kann wer an den Gedächtnisinhalten teilhaben?).

Idealtypisch kann diese These in folgender, typisch schriftlich-listenhafter Weise erinnert werden:

	orale Kulturen	alphabetschriftlich-europäische Kultur
Kohärenz	rituell	textuell
Modus	Repetition	Interpretation
Symbolcharakter	Körperlichkeit	Schriftzeichen
Speicherung	poetische Formen, körperliche Ritualität	Recherche, Text- und Kontextwissen
Abrufung	Mnemotechnik, Präsenz	Wissen, Kompetenz
Partizipation	Feste, Rituale, Feiertagskultur	Alltagskultur
→ Zeitbegriff	zirkulär-wiederholend	linear-fortschreitend
→ Vergangenheit	absolute Vergangenheit der Gründungsmythen	relative Vergangenheit der eigenen Geschichte

Die wesentlichen Unterschiede zwischen beiden Kulturformen besteht demnach darin, dass orale Kulturen *identitätskonkretes* biographisches wie kollektives Erinnern pflegen, wohingegen in schriftlichen Kulturen die kollektive – eventuell in vollalphabetisierten Gesellschaften auch die biographische – Erinnerungsleistung *identitätsabstrakt* wird. Wo orale Gesellschaften *rekonstruktiv*, also nicht wahrheits-, sondern identitätssichernd, verfahren, sind literale Gesellschaften genau umgekehrt an Vorstellungen von *Wahrheit* ausgerichtet. Wo die einen insbesondere in sozialen *Ritualen* und körperlichen Gewohnheiten Tradition absichern, da stellen die anderen insbesondere in *Texten* Traditionen zur Diskussion. Wo die einen auf einen klaren *Werthorizont* zielen, da stehen in den anderen Werte immer auf dem *Prüfstand*.

Eines allerdings haben beide gemein: Sie entwickeln auf Dauer *neue Funktioneliten* der kulturellen Erinnerung ebenso wie der kulturellen Weitergabe. Im Verlaufe der zivilisatorischen Entwicklung differenzieren sich diese allerdings weiter aus. Wo im alten Sumer, am Ursprung von Schule und Schrift, noch die Priester zugleich für die Auswahl der kulturellen Erinnerungsgegenstände wie für deren Weitergabe zuständig waren, da tritt diese *Einheit* spätestens mit dem klassischen Griechenland in die *Zweiheit* der Kultur- und der Bildungsverantwortlichen auseinander (vgl. Pethes 2001, S.330f.).

Vor dem Hintergrund der Ausgangshypothese, dass das kulturelle Gedächtnis die soziale Funktion der Sicherung kultureller Kohärenz hat, können schriftlose Kulturen in Abgrenzung zu der alphabetschriftlichen euro-

päischen Zivilisation idealtypisch wie folgt geschieden werden: Während orale Gesellschaften Kohärenz über Rituale sicherstellen, nutzen literale Gesellschaften hierfür textuelle Grundlagen. Während die einen im Modus der Repetition des scheinbar Ewigen operieren, vergewissern die anderen sich über sich selber durch die Interpretation des Vergangenen. Während dort das kulturelle Bewusstsein im Horizont eines zirkulär-wiederholenden Zeitverständnisses verortet ist, fasst sich das kulturelle (Selbst-)Bewusstsein hier selbst als linear fortschreitendes auf. Während für die Oralität die Annahme einer absoluten Vergangenheit von Gründungsmythen typisch ist, ist für die Literalität die Bewusstheit einer *relativen Vergangenheit der eigenen Geschichte* konstitutiv.

Logisch distanzierende Alphabetschrift hat in unserem Kulturkreis also ihren Ursprungskontext in der Informationsvermittlung im Alltag. Erst später geht sie Funktionskombinationen mit dem kulturellen Gedächtnis, mit dessen Praktiken von Festtag und Ritual ein. Das grundsätzlich Neue an der (Alphabet-)Schrift ist, dass sie als externer Speicher Informationen aufnehmen kann, ohne die Sinnfrage mitdenken zu müssen. Diese nun objektivierete Speicherform stellt die Kohärenz des kulturellen Gedächtnisses in nicht gekanntem Maße in Frage und eröffnet damit weitreichende Möglichkeiten der *Kritik*.

Diese neue antike Figuration entfaltete, betrachtet man das Problem von Kanon und Klassik, also der Regulierung von Erinnern und Vergessen, in der *europäischen Langfristentwicklung* sowohl gesellschaftstypologische als auch ideologische Folgedimensionen.

Gesellschaftstypologisch kann mit Friedrich B. Tenbruck von der Annahme historisch zunehmender kultureller Differenzierung europäischer Gesellschaften ausgegangen werden. Archetypisch unterscheidet er drei Zeitalter europäischer Entwicklung: Orale ‚Primitivkulturen‘ waren demnach lokal begrenzt und erfuhren von daher nur wenig kulturellen Austausch. Das kanonische Wissen solcher Kulturen, rituell-körperlich-mimetisch-mnemotechnisch abgesichert, war somit tendenziell Gemeingut des gesamten Kulturkreises. Die Deutungen über Welt waren innerhalb der jeweiligen Kulturkreise tendenziell deckungsgleich. Im Zeitalter literaler Hochkulturen, das mit der klassischen Antike anhub, entstand eine überlokale Hochkultur, die auf großem Ausmaß an kulturellem Austausch beruhte. Mit der prinzipiellen Öffnung des kulturellen Deutungshorizontes kam es zur Trennung von lokalen Alltagskulturen und überregionaler Hochkultur sowie zur Herausbildung von kulturdeutenden und -erhaltenden Funktionseliten. In der stratifikatorischen Ordnung definiert sich der kulturelle Kanon über diese führenden Stände et vice versa. Diese Einheit der Kultur wird durch anschlussfähige Abstraktionsformen gelebten Lebens sichergestellt. Ein spätes Beispiel hierfür wäre etwa die Geselligkeitskultur in den Salons um 1800. Moderne, funktional differenzierte Gesellschaften sind demgegenüber durch Rollensegregation als je individuelles Problem der vielen Einzelnen gekennzeichnet. Kanones und Konzepte des Klassischen, schließlich selbst solche des Stils, finden ihr Ende zugunsten von heterogenen und heteronormen Reflexionsprozessen aus den vielen einzelnen Teilsphären der Gesellschaft heraus (vgl. Tenbruck 1989).

*Die Jugend ist vergessen, aus geteilten Interessen;
das Alter ist vergessen, aus Mangel an Interessen.
(Johann Wolfgang von Goethe, Zahme Xenien V)*

Diese langfristige Entwicklung hat aber zugleich auch eine *ideologische Dimension*. Die Festlegung eines Kanons von Theorien, Modellen und Inhalten des Klassischen, schließlich die Dominanz von Stilen wird in

den literalen Gesellschaften Europas zum Gegenstand gesellschaftlicher Machtspiele. Das Problematischwerden eines Kanons in Folge von Schrift kann überhaupt erst dann auftreten, wenn unterschiedliche kulturelle Traditionen, sei es synchron zwischen Angehörigen verschiedener sozialer Lagerungen, sei es diachron zwischen Angehörigen verschiedener Generationenlagerungen, zur Diskussion stehen. Jeder Deutungshorizont referiert also auf soziale Gruppen, die ihrerseits miteinander um Vorherrschaft über Deutungen ringen.

Es entsteht also das in sozialen Wettbewerbsmechanismen verortete Problem einer *Gedächtnispolitik*. Und so, wie die Kanonbildung als Ausdruck einer positiven Gedächtnispolitik des Erinnerns zu verstehen ist, sind Phänomene der Zensur und des öffentlichen Verschweigens als – ebenso wichtige – Aspekte einer negativen Gedächtnispolitik des Vergessens parallel zu setzen.⁴

In Bezug auf die Frage nach Erinnern und Vergessen ist also deutlich geworden, dass schriftlose Gesellschaften nach einer Homöostase des scheinbaren Nicht-Vergessens und des scheinbar ewigen Erinnerns streben. Mit dieser Struktureigentümlichkeit ist verbunden, dass ihr kulturelles Gedächtnis wesentlich zirkulär ist. Erst mit der Schrift kann ein Bewusstsein von historischer Linearität und kultureller Pluralität auftreten. Die unterschiedliche kulturelle Sicherung von Sinnhorizonten zwischen den beiden Extrempolen einer rein oralen Frühkultur und der europäisch-alphabetschriftlich-literalen Kultur kann damit im Kern als der Unterschied von *ritueller* und *textueller* Kohärenz aufgezeigt werden.

	rituelle Kohärenz	textuelle Kohärenz
Zeitbegriff	zirkulär	linear fortschreiten
relevante Textsorten	heilige Texte	klassische Texte
Gedächtnismodus	kulturelles Gedächtnis	Zusammenspiel von Speicher- gedächtnissen (technisch) und Funktionsgedächtnissen (physisch- biographisch)
Erinnerungsmodus	Repetition	Interpretation
Aufbewahrungsort	Ritual, Festtag	alle Lebensbereiche gleichermaßen
Bild der Vergangenheit	absolute Vergangenheit als Entstehungszeit der Gründungs- mythen, mit der Entwicklung der kommunikativ vermittelten Vergangenheit unbemerkt, ver- gessend mitschreitend	relative Vergangenheit der eigenen Geschichte, wachsende Entfernung von Ursprüngen und kulturellen Legitimationen, daher ständiger Legitimationsbedarf
Verhältnis zur Variatio	Wiederholung anstrebend, Variationsausschluss inten- dierend	Innovation anstrebend, Variatio intendierend

	rituelle Kohärenz	textuelle Kohärenz
Inhalt und Form	Einheit von Form und Inhalt. Textform verändert sich zwangsläufig, die Inhalte aber müssen unter allen Umständen unbedingt bewahrt werden. Da die Inhalte als fest und die Zeit als zirkulär angenommen werden, ist der Wertbegriff des Alten im Sinne des chronologisch lange Vergangenen fremd. (Bsp.: Sänger, Barden)	Da Inhalte im Speichergedächtnis gesichert sind, kann die Form variiert werden. Neue Ideen und neue Formen zu deren Verbreitung zu kreieren wird zum Ideal, nur besonders wertvolle alte Texte sind es wert, ‚kanonisiert‘ zu werden. Das Spannungsfeld zwischen alt und neu muss stetig neu vermessen werden. In ständigen Selektionsprozessen ist Veraltetes auszuschneiden und sind ‚Klassiker‘ zu kanonisieren.

Der wesentliche Veränderungsschritt von der rituellen zur textuellen Kohärenz wurde menscheitsgeschichtlich nicht schon mit der Erfindung von Schrift, sondern vielmehr erst mit der gesellschaftlich durchgesetzten Kanonbildung innerhalb der nunmehr literalen Kultur vollzogen. Der kanonische Text ist kein heiliger Text mehr, sonder braucht permanent neue Legitimationen, Deutungen und damit Auslegungskulturen. Auch dem kanonischen Text ist noch, wie schon dem heiligen Text, das Ideal der Nullabweichung von der ursprünglichen, gestifteten Form inhärent. Im Durchhalten einer unendlichen Sequenz von – angestrebt – identischen Wiederholungen ist noch die Nähe zur rituellen Kohärenz präsent. Insofern ist hier in der Weiterentwicklung von Levy-Strauss (vgl. Anm. 3) der kanonische durchaus als ein prinzipiell kulturell *kalter* Bereich zu denken, was in eine andere Richtung führt als Argumentationsfiguren im Anschluss an die Tradition nach Havelock. Wird aber nicht medientechnologisch, sondern wissenssoziologisch argumentiert, tritt der nachfolgend erläuterte Aspekt als wichtiger hervor:

Heilige Texte wie z.B. die mündlich überlieferten Veden in Indien, das Totenbuch in Ägypten oder die fünf Bücher Mose der Thora verlangen die wortgetreue Überlieferung. Sie sind *sprachliche Tempel*, in denen sich das Heilige in der letztendlich doch oralen rituellen Auf- und Vorführung im Ritual am Festtag immer wieder vergegenwärtigt. Sie streben eine Stillstellung der Oberfläche an. Ihre Sicherung im kulturellen Gedächtnis verlangt Gedächtniseliten wie Brahmanen, Hohepriester, Schriftgelehrte.

Kanonische Texte hingegen, wie z.B. die christliche Bibel, verlangen zwar auch die wortgetreue Überlieferung. Bei ihnen aber kommt es zu mehreren *relevanten Abweichungen* gegenüber der älteren oralen Tradition.

Zum einen kommt es zur *Trennung* von *kanonischen* Texten im engeren Sinne und *apokryphen* im weiteren Sinne. Zur Legitimation und Erläuterung dieser Differenz kommt es zur Ausgliederung umgebender Texte wie etwa von Sammlungen kommentierender Sekundär- und Tertiärliteraturen. Diese wiederum gliedern sich im Laufe der Zeit in Fachkulturen etwa theologischer, historischer, philologischer, archäologischer, wissenssoziologischer Art aus. Wissenssoziologisch geht damit zugleich ein Ausdifferenzierungsprozess der symbolanalytischen Wissenselite zu Funktionseleiten unterschiedlicher Modi kultureller Deutung einher.

Zum anderen kommt es in der linearen Zeitwahrnehmung der literalen Kultur mit ihrem immer wachsenden zeitlichen Abstand zwischen Entstehungszeit des Textes und Nutzungszeit seiner Verwendung notwendig zur

Erkenntnis des Interesses an konkret zeiträumlich bezogener Wiederanknüpfung an jedermanns Alltag. Dieses führt zur Notwendigkeit von rückübersetzenden Mustern je spezifisch historisch bedingter Interpretationsmuster. Die Interpretation steht immer mindestens in einem Dreieck von Text, Deuter und Hörer bzw. Leser. Da das Speichergedächtnis nun auch häretische und apokryphe Texte, Mindermeinungen der Interpretation, Grundsatzkritiken der Erinnerung überhaupt aufbewahrt, bleibt der Kanon nicht mehr nur ein einzelner Text. Kanonisch werden in literalen Gesellschaften ganze Korpora von Texten. Wissenssoziologisch kommt es damit zu einer *weiteren Ausdifferenzierung* der symbolanalytischen Funktionseliten. Es bedarf der technischen Dimension der Textpflege – vom antiken Schreiber bis zum Bibliothekar –, der interpretativen Dimension der Sinnpflege über den Kommentar – vom Schriftgelehrten über den Philosophen zum Fachwissenschaftler – sowie der sozialen Dimension der Textweitergabe – vom Priesterlehrer zum professionellen Pädagogen.

*Sagen sie ihm,
dass er die Träume seiner Jugend nicht vergessen soll,
wenn er ein Mann geworden.*
(Friedrich von Schiller, Don Carlos)

Die hier entwickelte Modellannahme kann aus Platzgründen nicht in extenso als Grundlage einer Kulturgeschichte der Erziehung aus den Geistern von Erinnerung und Vergessen ausgeführt werden. Wesentlich scheint es aber doch, den Versuch eines *Ausblicks* auf die weiteren Entwicklungen zu wagen, um auf der Basis der Modellannahme weitere Veränderungen gesellschaftlicher Fundierung von professionell betriebener Pädagogik zu erkennen.

Deutlich geworden ist bis hierher, dass systematisch betriebene Belehrung, Unterrichtung und Erziehung in oralen Gesellschaften ihren Ursprung in der Vorbereitung von Initiationsritualen hatte. Ihr *Zweck* war die Vorbereitung der Initiation, ihr *Sinn* lag in der Sicherstellung des Nicht-Vergessens. Dieser Ursprungszusammenhang verweist auf verschiedene Implikationen.

Systematisch liegt der Ursprung geplant und gezielt betriebener Unterweisung also im Zusammenhang des hochkulturellen Mythengedächtnisses bzw. später der kanonisierten Kulturbestände. Die Bereiche des Alltagswissens, abgelagert im kommunikativen Gedächtnis, waren hingegen Sache mitlebend nachvollziehenden Mitlernens. In der Dyade des Eltern-Kind-, des Meister-Lehrling- oder des Mentor-Zögling-Verhältnisses kommen nicht gestiftete Lehr-Lern-Verhältnisses zum Tragen. In ihnen wird ein sozialer Bezug auch kulturell genutzt.

Geistesgeschichtlich kam es erstmals mit der Ausdifferenzierung von immer größeren Stammes- und schließlich Häuptlingsgesellschaften zu einer Ausweitung der Ursprungsmythen. Die Aufgabe des Erinnerns wurde insofern differenzierter als vorher, als es nun nicht mehr nur um die Vermeidung des Vergessens ging. In den wachsenden Siedlungsgebieten, in denen Stämme unterschiedlicher Tradition zueinander in Kontakt und miteinander in Konkurrenz traten, kam es zum ersten Mal auch zu einer negativen Gedächtnispolitik. Von jetzt an ging es im kulturellen Gedächtnis nicht mehr nur darum, aktiv Erinnerungswertes zu bewahren, sondern ebenso auch aktiv darum, Kulturinhalte aus dem kulturellen Gedächtnis zu tilgen.

Sozialgeschichtlich kam es in diesem Zusammenhang zu einer Ausdifferenzierung kulturdeutender und kulturvermittelnder Deutungseliten. Erst mit der Schrift aber und deren Möglichkeit, Speicherung von Informatio-

nen technisch auszulagern und somit biographische Erinnerung zu entlasten, kam es zur endgültigen Ausdifferenzierung von *pädagogischen Funktionsebenen*. Dabei war es noch einmal ein jahrtausendelanger Prozess von den Priesterlehrern in den ersten Priesterschulen der alten Assyrer und Sumerer etwa 5000 v. Chr. bis zu den Schreib- und Leseschulmeistern der klassischen griechischen Antike.

In dieser ersten alphabetschriftlich alltagskommunikativen literalen Kultur aber wandelten sich Sinn und Zweck systematisch betriebener Erziehung erstmals *fundamental*. Ihr Zweck lag nun erstmals in der Sicherstellung von Prozessen des Neulernens einer Medientechnologie. Mit dieser technologischen Implikation begann ein Jahrtausende währender Prozess, an dessen Ende sich die enge Verbindung systematischer Pädagogik und systematischer kultureller Erinnerung schließlich auflösen sollte. Der Sinn systematischer Pädagogik wurde erstmals von den Sophisten, Isokrates und Platon, im 5. und 4. vorchristlichen Jahrhundert als derjenige eines Spannungsgefüges zwischen Tradition und Erneuerung diskutiert. Besonders deutlich wird dieser Problemkreis in der Bildungsphilosophie Platons, die durch charakteristische Bi-Polaritäten gekennzeichnet ist. Eine der wesentlichen ist dabei der Gedanke einer Optimierung des Neu-Lernens und kritischen Hinterfragens einerseits, der andererseits aber auf eine Hintergrundfolie einer nicht räumlich, nicht zeitlich fassbaren ewig-unendlichen Ur-Idee unendlicher Einheit des Wahren, Guten und Schönen rekurriert. Zum ersten Mal wurde hier ein Verständnis von Pädagogik deutlich, welches mit dem Begriff der Reform im wahrsten, ursprünglichen Sinne des Neu-Aufnehmens und zugleich doch wieder In-Form-Bringens umschrieben werden kann. Europäische Pädagogik ist in diesem Sinne immer Reform-Pädagogik gewesen (vgl. Benner/Kemper 2001).

Aber dieser Prozess war noch nicht irreversibel. Mit dem neuerlichen Verschwinden einer verbreiteten Schriftkultur nach der Zeit der Völkerwanderung wurde auch die Lehraufgabe noch einmal ihrer Funktion für das Speichergedächtnis der Schrift *untergeordnet*. Die Schreiblehre der mittelalterlichen Klöster war wesentlich Hilfsfunktion für die Bibliotheken; die Erhaltung und kanonische Weitergabe der wenigen überlieferten handschriftlichen Texte hatte oberste Priorität. Die Überlieferung der Texte, nicht das Lernen der Schreiber, war die oberste Aufgabe in einer Zeit, in der nur wenige Codizes noch kleinste Fragmente vergangener Zeitalter bewahrten. Insofern kann dieser geradezu verzweifelte Kampf gegen das Vergessen letzter Reste antiker und kirchenväterlicher Überlieferung, gleichwohl er mit dem Mittel von Handschriften geführt wurde, wiederum und erneut als Bestandteil einer oralen Gesellschaft und ihrer kulturellen Praktiken gedeutet werden. Die Codizes waren ihrerseits, anders als in der Antike, wiederum Monumente geworden, die in ritualisierter Form weitergegeben wurden; die Schreiberlehre diente einzig dieser Funktion des Nicht-Vergessens; Unterricht diente nicht dem Schüler, Unterricht diente der Bibliothek.

Zudem ist zu beachten, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung in distanzierten Schulverhältnissen, anders als in der Antike, wiederum, wie schon zu Zeiten der Priesterschulen des Urstrom-Tales und des alten Ägyptens, nicht das Regelmodell systematisch betriebener Unterweisung war. Regelform der Unterweisung war das Meister-Lehrling- bzw. Ritter-Knappe- oder Mentor-Zögling-Verhältnis, das eingebunden war in den mitlebenden Vollzug des kommunikativen Alltagsgedächtnisses. Erfahrungswissen wurde hier im mitvollziehenden und nachvollziehenden mimetischen Mittun und Nachahmen, im Medium des kommunikativen Gedächtnis mithin, tradiert. Beschulung hingegen als handlungsentlastetes Lehren, das auf ein *Lernen auf Vorrat* im modus operandi einer Zukunftsorientierung zielte, fand einzig in Bezug auf die Inhalte des kulturellen Gedächtnisses und nur für winzige Teile der Bevölkerung in Klosterschulen, später in Universitäten und ab dem Spätmittelalter in den aufkommenden Stadtschulen statt.

Die *technischen Potenziale* des Speichermediums Schrift haben sich im Prozess der Zivilisation mit der Entwicklung von der Handschriftlichkeit zur Druckschriftlichkeit mehr und mehr potenziert. Die Druckschriftlichkeit ermöglichte durch ihre schiere Vervielfältigungspotenz erstmals, die Gefahr des Verschwindens von Informationen *endgültig vergessen* zu machen. Damit lockerte sich auch die Verbindung von Schrift und Unterrichtung; die technische Vervielfältigung konnte aus dem pädagogischen Geschehen an Handwerke ausgelagert werden.

Diese technische Möglichkeit war noch über Jahrhunderte aus ökonomischen Gründen mehr *Latenz* als Realität. Erst mit der Entwicklung und Verbreitung der Techniken zur Schnellpresse Anfang des 19. Jahrhunderts wurde sie auch wirtschaftlich umsetzbar; im akademischen Betrieb etwa, um nur ein weiteres Beispiel zur Illustration heranzuziehen, hielt sich die quasi-orale Übung der ‚Vorlesung‘ aus klassischen Texten auf Seiten des Lehrenden und der rein passiv nachvollziehenden Mitschrift der Studenten ebenfalls bis in diese Zeit.

Gleichwohl entwickelte sich schon in dieser Latenzphase ein neues Verständnis von systematisch betriebener Pädagogik. Die Wiederentdeckung klassischer Texte der Antike sowie deren nun mögliche Weiterverbreitung einerseits und die mit der Literalität einhergehende Bewusstheit für die Umstellung des Zeitverständnisses von einer – oralen – theologisch bestimmten zirkulären zu einer – literalen – historisch bestimmten linearen Zeit andererseits begünstigte ein neues Konzept von *Reform*, das von nun an begann, philosophisch-pädagogischen Reflexionen als Basis zu dienen. Anders als im antiken Reformverständnis eines Platon beispielsweise, dem es bei allen Überlegungen zur Reform von Bildung und Erziehung letztendlich immer noch und immer wieder um die Rückkehr zu einem überzeitlichen, überräumlichen, ewig-unendlichen Idealzustand, um eine Re-Form, ging, wurde nun der Gedanke bestimmend, über Reform Neukonstitutionen historisch-klassischer Ordnungsmuster vornehmen zu können.

Somit war in der frühen Neuzeit eine *neue Basis* für ein neues Verständnis von Erinnern und Vergessen in der systematischen Pädagogik gelegt. Allerdings veränderte diese zunächst im Wesentlichen nur einzelne kleine Inseln der Deutung, noch nicht aber die breite Landschaft pädagogischer Realitäten. Hierfür brauchte es wiederum mehrere Jahrhunderte.

*Die Nacht ist vergangen,
der Tag beginnt.
So lasst uns ablegen die Werke der Finsternis
und anlegen die Waffen des Lichts,
und ergreifen die Waffen des Lichts.
Die Nacht ist vergangen!
Der Tag hat begonnen!*
(Felix Mendelssohn-Bartholdy, Lobgesang)

Moderne Gesellschaften sind zu ihrem Funktionieren auf eine grundsätzliche Neuerung angewiesen. Nachdem das Problem der Sicherstellung von Wissensbeständen durch die Ausweitung und Sicherung der Speichergedächtnisse in der Druckschriftlichkeit endgültig gelöst schien, konnten und mussten sie sich einem neuen Thema zuwenden. In der Moderne geht es nicht mehr nur darum, altes Wissen weiterzutragen oder ggf. jeweils neu auszuwählen und zu arrangieren. Vielmehr sind moderne Gesellschaften von ihrer Funktionslogik her da-

rauf angewiesen, permanent *neues Wissen* zu generieren. Wissen in der Moderne unterliegt einem Verschleiß der Abnutzung und des Aus-der-Zeit-Fallens. Die Wissensformen der Moderne zielen auf stetige Erneuerung, die ihrerseits wiederum in mindestens zwei Modi zerfällt. Einerseits entsteht die neu organisierte objektive Sphäre der Wissensproduktion, ein System, das Wissen schafft, die Welt der Wissenschaft. Andererseits entsteht die Sphäre der Wissenskritik, die sich selbst erstmals im bürgerlichen Ideal einer rasonierenden Öffentlichkeit zur Diskussion stellte.

Diese neu aufkommende Differenz betrifft in der Moderne zudem nicht mehr nur die hochkulturellen Legitimationsmythen des kulturellen Gedächtnisses. Sie erfasst, abgelagert bis auf die Ebene von Hexis und Habitus in der Mentalität, alle, auch die alltäglichsten Lebensbereiche. Dieses verlangt vom Einzelnen einen *gänzlich neuen Umgang* mit Fragen des Erinnerns, des Vergessens, des Neulernens im Rahmen von Forschen und Kritik. Die Speichergedächtnisse der Druckschriftlichkeit haben eine solche Leistungsfähigkeit erreicht, dass sie auf immer mehr Lebensbereiche ausgreifen und dabei ihres Funktionierens so sicher sein können, dass ihre Unterstützung durch die Lehrfunktion wegfallen kann. Speicher- und Funktionsgedächtnisse treten somit endgültig auseinander.

An der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert kam es zu einer grundsätzlichen Neuausrichtung systematischer Pädagogik. Sie zielte nicht mehr wie Jahrtausende zuvor auf das Auswendig-, sondern auf das *Inwendiglernen*. Erziehung diente nicht mehr nur der reinen Gewöhnung, nur dem Auswendiglernen vorgeführter Übung. Es entstand ein neues, dialektisches Bewusstsein für die Problemlage: Das Problem des Erinnerns wurde jetzt zwar einerseits – passiv – als Teil der Sozialisation und Enkulturation, als Gewöhnung, genauer und systematischer als je zuvor betrachtet. Solche Ebenen der ‚Regierung‘, der ‚Zucht‘, wie Johann Friedrich Herbart sie nennt, der ‚Zivilisierung‘, wie Immanuel Kant sie diskutiert, wurden aber zugleich im entstehenden Fachdiskurs einer vorpädagogischen Ebene zugeschlagen. Systematisch betriebener Pädagogik habe es darüber hinaus darauf aufbauend darum zu gehen, eine aktive innere Verarbeitung von verobjektivierten Erfahrungen durch subjektive Überlegungen anzustoßen. Dieses aktive Erinnerungsprojekt im Inneren des in seiner biographischen Zeit auf die Zukunft hin lernenden Menschen ist wesentlicher Bestandteil jenes Prozesses, den man gemeinhin seit jener Aera *Bildung* nennt.

Damit wird dem Einzelnen eine immense Chance gegeben und eine Sisyphos-Aufgabe zugleich aufgebürdet. Die Leistung des Erinnerns wird nicht mehr im sozialen Dazwischen der Rituale und Ursprungsmythen des kulturellen Gedächtnisses verortet, sondern der individuellen kognitiven und psychischen Leistung des Individuums anvertraut. Nur dieses gebildete Individuum alleine wird noch für dazu befähigt und berechtigt erklärt, den *Sinn* in kultureller Erinnerung jeweils neu zu finden. Die im Ideal biographisch wie sozial zugleich gelingend zu beantwortende Sinnfrage wird zu einer eigenen epistemischen Aufgabe in der Moderne, die so an die Menschen aller anderen Zeitalter nie gestellt worden ist (vgl. Hartung 2010, S.71f.).

Die vergleichenden Studien von Petrat zeigen, wie Pädagogik auf allen Ebenen Abschied vom Ideal wie von Praxen nahm, auf die Aufschreibung von Erinnerung am Körper des Lernalters zu setzen. Vielmehr ging es systematisch betriebener und reflektierter Pädagogik von jetzt an darum, einen Habitus der Neugierde (sic!), der Kritik, der Reflexion und schließlich der verständigen Kompetenz in die Seele der Lerner einzuschreiben (vgl. Petrat 1979, 1987). Besonders die Annahme einer inneren seelischen Entität, sei sie in unterschiedlichen pädagogischen Konzeptionen auch als ‚Subjekt‘, als ‚Individuum‘, als ‚Person‘ oder ‚Persönlichkeit‘ verstanden, verweist dabei auf die endgültige Durchsetzung eines *Neuen*, das sich freilich schon lange vorher, in der Bildungsphilosophie der Antike nämlich, vorbereitet hatte.

Zugleich aber ritualisierte systematische Pädagogik auch den Entscheidungsprozess über Erinnern und Vergessen neu. Mit der Verzeitlichung des Denkens und Fühlens auf eine ergebnis- und zieloffene Zukunft hin wurde insbesondere die soziale Lagerung des Generationenzusammenhangs zur entscheidenden Größe für die Entscheidung über Tradierung und Traditionsablösung. Dementsprechend wurde die nunmehrige Aufgabe systematischer Unterweisung in der Moderne, Erläuterung des Tradierten und Ermöglichung des Neuen zugleich zu sein, eingebaut in die Realität einer möglich werdenden grundlegenden Generationendifferenz. Da in druckschriftlich-literalen Gesellschaften mit ihren nunmehr voll ausgebauten Speichergedächtnissen biographisch-individuell wie historisch-kollektiv vergessen werden kann und darf, kann und darf auch den jeweils nachwachsenden Alterskohorten zugestanden werden, sich als neue Generationen zu verstehen. Mehr noch: Diese neue Generationendifferenz, die es so vorher nicht gab und kulturell bestimmt nicht geben konnte, galt es, wie Heinz-Elmar Tenorth ausführt, systematisch für das Projekt moderner Erziehung nutzbar zu machen. In dieser ging es darum, vermittelnd Angebote bereitzustellen für die *Vorstellung des ‚Klassischen‘* einerseits, die *Erforschung des Neuen*, Unbekannten andererseits und die *permanente Kritik des Bekannten* zum Zweck einer Dynamisierung von biographischem wie historisch-gesellschaftlichem Sein dritterseits (vgl. Tenorth 2012, S.64).

Systematische, von nun an mehr und mehr professionelle Pädagogik wurde neu begriffen als Helferin der Erinnerung und des Vergessens zugleich. Sie diente von nun an als permanenter Versuch einer *Erinnerung über vergessene Zusammenhänge* einerseits, zugleich als Aufforderung zum *Vergessen von Erinnertem* und zum Neulernen andererseits und schließlich sogar zum entdeckenden bzw. *forschenden Lernen* dritterseits.

Diese Vermittlungsleistung, verstanden als Bildungsprozess, die biographisch in der Person des Lerner über seine Lern- und Lebensspanne zu leisten ist, ist zugleich aber auch kulturell historisch in den Generationenverhältnissen einer Gesellschaft abgelagert et vice versa. Somit ist die Aufgabe systematischer Pädagogik in der Moderne nur mehr dialektisch zu bestimmen. Es ist ihre Aufgabe, ein spezifisches *gestiftetes Generationenverhältnis* einer *gestalteten pädagogischen Beziehung* zu generieren. Die klassisch gewordene Programmformel moderner Pädagogik hat hierfür Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher gefunden, der in seiner Vorlesung über Pädagogik von 1826 wie folgt argumentiert:

Sagen wir, die Erziehung soll die heranwachsende Jugend so ausbilden, dass sie tüchtig ist und geeignet für den Staat, wie er eben ist, so würde dadurch nichts anderes geleistet werden als dieses: die Unvollkommenheit würde verewigt und durchaus keine Verbesserung herbeigeführt werden. Die ganze jüngere Generation würde mit ihrem ganzen Wesen und vollkommener Zustimmung in diese Unvollkommenheit eingehen... Wollen wir das Entgegengesetzte annehmen und ausgehend von dem Bewusstsein der Unvollkommenheit sagen, das Ziel der Pädagogik sei, dass jede Generation nach vollendeter Erziehung den Trieb und das Geschick in sich habe, die Unvollkommenheiten auf allen Punkten des gemeinsamen Lebens zu verbessern: dann kommen wir wieder in das Unbestimmte hinein, von dem fern zu bleiben unsere Aufgabe ist. Können wir die Erziehung auf das Bestehende richten und an dasselbige anknüpfen, so haben wir eine bestimmte Basis und Punkte zum Anknüpfen. Dazu kommt noch dieses, dass die Formel vielerlei Gefährliches in sich schließt. Denn wenn man es darauf anlegt, die Jugend zu lauter Reformatoren zu erziehen, so steht das wieder in dem grellsten Widerspruch damit, dass sie selbsttätig in das Bestehende mit hineingezogen werden und vielleicht auf die gefährlichste Weise eingreifen würde. Wir müssen beides miteinander vereinigen... So wollen wir also die Formel stellen: Die Erziehung soll so eingerichtet sein, dass beides in möglichster Zusammen-

stimmung sei, dass die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen. Je vollkommener beides geschieht, desto mehr verschwindet der Widerspruch. (Schleiermacher 1826/1957, S.31)

Diese Formulierung läuft darauf hinaus, Erziehung unter den Bedingungen der Moderne an ihrem ganz neuen, anderen Platz zu erkennen. Nicht länger ist sie nur Agentin der Tradition, vielmehr ist sie jetzt auch Geburtshelferin der Erneuerung. Nicht mehr dient sie nur dem Erinnern des verobjektivierten Kulturellen, sondern zugleich dem Vergessen, Neufinden, Neuerfinden, Neuentdecken im subjektiven Bildungsprozess. Wo Pädagogik bis zur Schwelle der Moderne strukturell immer konservativ war, konservativ sein musste, ist sie in der Moderne *zwangsläufig* nur mehr *dialektisch* zu bestimmen: Systematisch betriebene und reflektierte Pädagogik ist konservativ und innovativ zugleich, traditionalistisch und liberal, auf Seiten der objektiven Tradition und auf Seiten des subjektiven Aufbegehrens und Neubeginns, bewahrend und zerstörend, auf Seiten der kulturellen Tradition und auf Seiten des generationsbestimmten Vergessens, ja Zertrümmerns von Traditionen.

Diese Programmformel bleibt jedoch so lange ein Formelkompromiss, wie sie nicht die Entscheidung dazu einschließt, systematische Pädagogik völlig neu und anders zu verorten als in den vorangegangenen Zeiten, in denen sie als Büttel der Tradition diente: der oralen zuerst, derjenigen der bibliothekarischen Ordnung zuletzt. Der Bildungstheoretiker Otto Friedrich Bollnow verweist erinnernd darauf, dass diese für die Pädagogik der Moderne ‚klassisch‘ gewordene neue Programmformel von Schleiermacher mit einem erläuternden Nachsatz versehen worden ist, welcher in der im Fach üblichen klassischen Zitation zumeist vergessen wird: „Die beiden Extreme des Erhaltens und Verbesserns widersprechen einander nur dann, ‚wenn man beim toten Buchstaben stehen bleibt““ (Bollnow 1986, S.731). Schleiermacher postuliert stattdessen den systematisch neuen Ort von Erziehung im Alltag, im alltäglichen, lebensweltlichen Vollzug, im „Leben“ (Schleiermacher 1826/1957, S.31; Hvhbg. D.G). Nur im jeweils konkret zu bestimmenden, kritisch-hermeneutisch zu (re-)konstruierenden Bezug auf die anstehenden Probleme dessen, was mit den Deutungsbildern im kommunikativen Gedächtnis erblickt werden kann, erfüllt sich die Aufgabe moderner Pädagogik.

Folgt man Schleiermacher, so ist damit aber eine fundamentale Neuverortung systematischer Pädagogik angesprochen. Oben ist umfänglich ausgeführt worden, dass und wie diese ihren Ursprung in der Vorbereitung kultureller Initiation hatte, dass all ihre Künste im Ursprung als Prolegomena zu einer Kunst der Erinnerung aufzufassen sind. In diesem Bezug war die wesentliche Neuerung der literalen Kultur, über die Auslagerung der Erinnerungsfunktion an externe Speichergedächtnisse *identitätsabstrakt* zu werden. Jetzt aber formuliert Schleiermacher die dialektische Ergänzung, indem er dieses Verhältnis als um einen entscheidenden Punkt erweitert erläutert. Erziehung in der Moderne muss wieder *identitätskonkret* werden. Freilich meint Identitätskonkretheit unter den Bedingungen der Moderne anderes als in oralen Kulturen. Dort ging es um die monumentalistische Einschreibung von Traditionen in den Körper des Lernalters. Hier hingegen geht es um das je konkrete biographisch gelingende Neuaushandeln der Balance von Ich- und Wir-Identität, von Erinnern und Vergessen, von Neu-Vergewissern und Kritisieren, von Wiederaufnahme und Neuaufbruch. Erst in diesen Balancen vollendet Erziehungsbemühen sich in Bildungsstreben.

Tatsächlich hat die Realgeschichte systematisch betriebener Pädagogik im 19. Jahrhundert diesen Weg genommen. War die Beschulung bis dahin wie über die gesamten Jahrtausende zuvor nur eine Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtsform neben vielen anderen gewesen, so wurde sie nun zum *dominanten, para-*

digmatischen Modell professionell betriebener Pädagogik. Etwa um 1880 herum war im Deutschen Reich die Vollbeschulung durchgesetzt. Ergebnisoffenes Lernen, bewusst reflektierte und kritisch hinterfragte Erziehung sowie sich selbst im Modus des Erinnerns und Vergessens problematisierende Sozialisation und Enkulturation wurden zum entscheidenden evolutionären Vorteil moderner gegenüber vormodernen Gesellschaftsordnungen. Damit wurde das Modell eines auf Zukunft ausgerichteten Lernens auf Vorrat gegenüber einem in der Gegenwart operierenden und auf den Traditionen der Vergangenheit gründenden mitlebenden Lernens im Lebensvollzug zum Maßstab. Zum Anfang des 20. Jahrhunderts sollte die berufliche Meister-Lehrling-Ausbildung zum berufsschulischen Unterricht werden, zum Anfang des 21. Jahrhunderts schließt das Bildungssystem inzwischen ‚Bildungsketten‘ vom Kindergarten über Schule, Berufsbildung, Hochschule, Weiterbildung bis zur Alten- und Sozialarbeit zusammen (vgl. Gaus 2012a; Drieschner/Gaus 2012).

Man kann hier mit Talcott Parsons und Niklas Luhmann eine immer weiter voranschreitende *funktionale Differenzierung* erblicken. Diese betrifft *vier Aspekte*:

Zum Ersten wurde das Modell einer handlungsentlasteten, auf Zukunft orientierten, in schulförmigen Organisationsformen betriebenen Unterweisung mehr und mehr zum *Standardmodell* professionell betriebener Erziehung. Dieses war über den größten Teil der Menschheitsgeschichte nur auf einen relativ engen zeitlichen Abschnitt des Lebens, der jugendlichen Vorbereitung auf eine Prüfungssituation, ausgerichtet gewesen. Über den größten Teil der Schulgeschichte war es zudem auch nur auf einen sehr kleinen Kreis auserwählter zukünftiger kultureller und funktional-pragmatischer Deutungs- und Handlungseliten beschränkt gewesen. Jetzt aber verselbständigte sich dieses auf eine offene Zukunft vorbereitende ergebnisoffene Organisationsmodell des Lehrens zu einem eigenen System.

Damit kam es zum Zweiten zur *Auflösung* der engen Verbindung von Initiation und Initiationsvorbereitung. Schulische Unterrichtung, kindergärtnerische Betreuung, sozialpädagogische Begleitung wurden und werden immer weiter zu einem kontinuierlichen, immer wieder auf die Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz zurückverwiesenen wie zurückverweisenden Prozess verstetigt, welcher keinen festen Anfangs- und Endpunkt mehr kennt.⁵

Zum Dritten ging damit – wiederum mit Luhmann formuliert – eine Ausdifferenzierung des Bereichs systematisch betriebener Unterweisung in ein *Handlungssystem* einerseits und ein *Deutungssystem* andererseits einher. Während das professionell tätige pädagogische Personal sich ganz auf die Zukunft der anvertrauten Klientel konzentrieren kann, ja soll, entsteht eine nochmals davon abgegrenzte Sphäre pädagogischer Wissenschaft, welche die verunsichernden Fragen des fragilen Verhältnisses von Erinnern und Vergessen, von Tradierungsnotwendigkeit und Innovationsnotwendigkeit in einer Verbindung historisch-systematischer, politischer, sozialer, kulturtheoretischer und lernpsychologischer akademischer Reflexion diskutiert. Wesentlich ist dabei, dass die akademische Pädagogik solches von nun an auf einem eigenen Feld tut, welches auf der einen Seite von den Handlungsnotwendigkeiten der pädagogischen Praxis abgegrenzt ist und auf der anderen Seite jene in deren nunmehr notwendigen Zukunftsorientierung nicht mehr belastet.

Eine wesentliche Aufgabe des akademisch-reflexiven Deutungssystems wurde dabei zum Vierten die Diskussion klassischer Bildungsziele und Bildungsinhalte. Die *Diskussion von Klassischem* anstelle einer Setzung von Kanonischem ist dabei die angemessene Reaktion auf die Entwicklungen in der literalisierten Moderne. Klassisches ist zwar – wie ein Kanon – gegenüber dem Alltagswissen, welches stetigem Verschleiß und ste-

tiger Veränderung unterliegt, kulturell herausgehoben. Klassisches ist aber zugleich auch – anders als der Kanon – immer der Kritik zugänglich; es ist ein Deutungsangebot, das – mit Schleiermacher – ‚im Leben‘ immer neu hinterfragt, legitimiert und ausgelegt werden kann und muss. Das Deutungssystem akademischer Pädagogik bietet z.B. über Bildungstheorie oder über Lehrplanarbeit den im Handlungssystem befindlichen Lehrenden und Lernenden solche Deutungen von Klassizität an – dieses aber immer unter dem dialektischen Vorbehalt, ebenselbe Deutungen kritisch zu prüfen und ggf. auch zu verwerfen.

Alle Bereiche des Lebens werden somit seither im paradigmatisch wirkenden Vorbild des schulischen Unterrichts zugleich der Anamnese, Reflexion und Kritik unter den Auspizien immer weiterer, in die Zukunft wirkender Verbesserung unterzogen. Dieser *modus operandi* eines Lernens auf Vorrat gerichtet auf eine ergebnisoffene Zukunft führte in seiner immer universaleren Verbreitung in Theorie und Praxis der Pädagogik mehr und mehr zu einer *gleichrangigen* Sicht auf *alle* kommunikativen Gruppengedächtnisse, die auf dem Tableau einer *einheitlichen* historischen Zeit liegen.

*Glücklich ist,
wer vergisst,
was doch nicht zu ändern ist ... lalalaaa, lalalaaa.*
(Johann Strauß, Die Fledermaus, Trinklied des Alfred)

Die Aufgabenbeschreibung systematisch betriebener Pädagogik, ein labiles Gleichgewicht zwischen Erinnern und Vergessen, Kanon bzw. Klassischem auf der einen Seite sowie Kritik und Neubeginn auf der anderen Seite zu halten, wurde schon bald von anderer Seite auf den Prüfstand gestellt. Was sich im lallenden Operettendelirium der Belle Epoque erst andeutete, sollte in der kulturindustriellen Verfasstheit des 20. Jahrhunderts bald ganz neue Ausmaße annehmen. Die nunmehr möglich gewordene permanente Verfertigung immer neuer kultureller Zeichen, die nur mehr als Zitate und Surrogate früherer Signifikanten zu deuten waren, förderte in der Wiederkehr einer Kultur des Immergleichen bei aller permanenten Neuproduktion paradoxerweise *das alte Problem* des Erinnerns und Vergessens wieder hervor. Das fragile Spannungsverhältnis der Moderne, für das Schleiermacher ein so feines Lösungsbild ziseliert hatte, begann sich nun von anderer Seite her aufzulösen.

Die internationale Bewegung der Reformpädagogik reagierte darauf mit konservativer Kulturkritik, die, auf den ersten Blick paradox, nicht zurück, sondern voran blickte. Wohinein jetzt alle Hoffnung gelegt wurde, war die Zukunft des als von Kultur unverdorben hypostasierten Kindes, eines kleinen Heilswesens, das gerade wegen seiner *Kulturvergessenheit* zum *Hoffnungsträger* einer *neuen Zeit* erkoren wurde (vgl. Gaus/Drieschner 2011). In dessen radikaler Subjektivität wurde das Heil gegen die Verderbtheit kultureller Mächte erblickt. Die kulturinitiierende Erinnerungsaufgabe der Pädagogik wurde nun, genau umgekehrt zu allen Zeitaltern vorher, in Abrede gestellt. Vielmehr setzte sich ein Kindheitsbild durch, welches den nachwachsenden Menschen als Welten-Entdecker, als Forscher, als Genie gar verklärte (vgl. Drieschner 2007).

Blickt man genauer auf dieses Motiv, welches für die Pädagogik des 20. Jahrhunderts eines der zentralen werden sollte, so ist hier allerdings nur *scheinbar* ein Paradox der rückwärtserinnernden Verklärung besserer gewesener Kulturumstände und der vorwärtshoffenden Verklärung besserer zukünftiger Menschen am Werke. Recht eigentlich nämlich wird hier eine uralte, in der oralen Kultur der vorsokratischen Zeit wurzelnde Figur des Überzeitlichen wiederaufgenommen. Dieses Motiv wurde durch die Reformpädagogik von Jean Jacques

Rousseau übernommen, der es seinerseits von Platon übernahm, der seinerseits wiederum auf die Sokratiker in ihrer Tradition der Vorsokratiker verwies, welche ihrerseits in den naturreligiösen Fruchtbarkeitsmythen der archaischen Vorzeit ihren Hintergrund fanden (vgl. Gaus 2012, S.225f.). Was hier in der pädagogischen Kulturkritik des 20. Jahrhunderts wiederkehrt, ist also gar kein Motiv von Zeitlichkeit, sondern viel genauer eines der zirkulär-unendlichen *Ewigkeit*.

Es wird ein a-historischer und damit zugleich vor- und nachzivilisatorischer Zustand angenommen, in dem die Ordnung der Schöpfung in sich selber ruht. Im kindlichen Zeitvergessenheit fallen, so schon der Glaube in den archaischen Fruchtbarkeitsmythen, in der aus der Zeit gefallenen Immer-Wiederkehr des kreatürlichen Erscheinens des Kindes der überzivilisatorische Idealzustand der Reinheit, der Nicht-Entfremdung und der A-Historizität zusammen. Das Projekt der Geschichte, das den Vorsokratikern als Menetekel am Horizont erschien, das den Kulturkritikern des 20. Jahrhunderts als Abendsonne unterzugehen schien, wird überwunden in der *Vitalität ewiger Natalität*.

*And now the days are short,
I'm in the autumn of the year.*
(Frank Sinatra)

In der Kulturkritik des 20. Jahrhunderts schien ein gedächtnispolitisches Projekt konservativer Kulturvergessenheit auf, das auf das historische Projekt der Moderne in dessen Kern des Verbesserungsglaubens zielte. Immerhin wurde hier noch Kultur als Projekt von Erinnern und Vergessen zur Kenntnis genommen. Inzwischen aber ist eine postmoderne Aera angebrochen, die man mit Hartmut Rosa als eine des *rasenden Stillstands* bezeichnen kann (vgl. Rosa 2005).

Der Kulturtheoretiker Jean Baudrillard hat diesem Phänomen die Metapher des *weißen Rauschens der Indifferenz* beigegeben. Die Signifikanten haben sich im Prozess zunächst einer immer weiteren Technologisierung und Ökonomisierung der Druckschriftlichkeit, schließlich in der weiteren Entmaterialisierung der Schriftkultur im Computerzeitalter endgültig von allen Signifikaten abgelöst. Die Zeichencodes geben nur mehr vor, Botschaften eines anderen Wesenhaften zu sein, haben sich aber tatsächlich von allem Bezeichneten emanzipiert (vgl. Baudrillard 1976/1982). Die Zeichen selber verschwinden hinter den Bedingungen ihrer entfesselten Produktion und Konsumtion um ihrer selbst willen.

Der Medientheoretiker Burkhard Spinnen nennt diese neue Zeit das *Zeitalter der Aufklebung*, dessen individuellen Folgen er am Beispiel des Post-its nachspürt. Diese Zettel, die seit den 1970er Jahren zu einem der weltweit am meisten verbreiteten Hilfsmittel aller Kommunikation geworden sind, die überall dort eingesetzt werden, wo nicht vergessen werden soll, und die alles markieren können, was nicht vergessen werden soll, haben die Eigenschaft, dass die Schrift auf ihnen sehr bald verblasst. Somit verschwindet die Schrift, das Post-it selber wird zum Signifikanten. Als bald schon erinnert nur mehr das gelbe Zettelchen selber in Schriftstücken, an Bildschirmen, auf Schreibtischen und an Pinnwänden, an Monumenten untergegangener Schriftkultur: Es erinnert daran, dass einmal etwas erinnert werden sollte. Es begleitet den Menschen als selbst gesetztes Monument seines Vergessens (vgl. Spinnen 1990).

Der Akt des Postens tritt an die Stelle der schriftlichen Inhaltsfixierung. Was selbst in erst kurz zuvor eingeläuteten Zeiten des Post-its immerhin noch wenn auch nur ephemerer Reste der Materialität bedurfte, ist im Zeit-

alter von Web 2.0, Internetsuchmaschinen, Blogs und sozialen Netzwerken endgültig entmaterialisiert. Das Posten selber wird zum Kommunikationsgeschehen wie zum Kommunikationsinhalt zugleich, Texte lösen sich in Inter- und Hypertexten auf. Diese sind in ihrer Struktur nur mehr selbstreferenziell. Schrift verweist auf nichts Beschriebenes mehr. Die kulturelle Übung aber überholt selbst diese Entwicklung. Der erfahrene Post-it-Nutzer weiß um das Ephemere der Schrift auf diesen Zettelchen; seine Gewohnheit geht bald dahin, nur mehr die gelben Blätter zu kleben, ohne sie überhaupt noch zu beschriften. Es bleibt in der Übung der Menschen ein ‚post‘ ohne jedes ‚it‘. Es bleibt in der Übung der Kultur ein ‚post‘ als ‚post-‘. Die *Erfahrung von Differenz*, das so strukturgebende Merkmal literaler Kulturen, *verschwindet*.

Betrachtet man, um ein anderes erläuterndes Beispiel heranzuziehen, in Anlehnung an Foucault die *Bibliothek*, also das zum Monumentum des Speichergedächtnisses gewordene Andere des nach individueller Bildung strebenden biographisch-leiblichen Funktionsgedächtnisses, als Metapher der literalen Moderne, so wird dieser Gedanke umso deutlicher. Mit dem Siegeszug eines nicht vergessenden Speichergedächtnisses durch erfolgreich sich durchsetzende Literalität haben sich auch die Ordnungsprinzipien der Bibliothek mehrfach paradigmatisch gewandelt.

Zunächst und noch lange ging es darum, in der Ordnung der Bücher *die Ordnung der Welt* widerzuspiegeln. Für den bibliothekarischen Laien hat Umberto Eco in seinem ‚Namen der Rose‘ im Erzählstrang über das detektivische Nachspüren nach dem Ort der Aristoteles-Schrift über das Lachen eine zwar literarisch dramatisierte und pointierte, gleichwohl bibliothekshistorisch im Wesentlichen angemessene Beschreibung dieser Idee gegeben (vgl. Eco 1980/1982). Die Wirksamkeit dieses Gedankens ist noch bis in die Architekturgeschichte der Barockbibliotheken nachweisbar.

Mit der aufkommenden Moderne im 18. Jahrhundert wandelte sich diese Vorstellung. Die Ordnung der Bücher in den Bibliotheken sowie Naturalien- und Kuriositätenkabinetten des Rokoko sollte in ihrer Aufstellung *die Ordnung der Dinge* spiegeln.

Mit dem 19. Jahrhundert setzte sich die paradigmatisch moderne Ordnungsidee durch, in der schließlich die typisch literalen Ordnungsprinzipien zu sich selber kamen. Die Ordnung der Bücher wurde in den Speichermagazinen der immer mehr anwachsenden Bibliotheken zu einer rein technischen Frage optimaler Raumausnutzung. Demgegenüber wurde die *Ordnung der Schrift* im nur schriftlich möglichen Kunstwerk des Systematischen Katalogs zum Ideal der Bibliothek. Der Systematische Katalog sollte, anders als der nur rein formal verzeichnende Alphabetische Katalog, Signifikant einer hierarchischen Über-, Unter- und Nebenordnung aller Signifikate, aller in der Wirklichkeit vorkommenden Phänomene, sein. Die Entwicklung und Führung des Systematischen Katalogs wurde zur Königsdisziplin der Bibliothekare und Bibliothekswissenschaftler, in der noch einmal versucht wurde, Wissenschafts- und Erkenntnistheorie, Philosophie und Theologie vom Werden und Sein der Welt zusammenzuführen.

Ursprünglich nur ein Register zum Systematischen Katalog, ist seit dem 20. Jahrhundert der Siegeszug des Schlagwortkataloges zu beobachten. Das rein formal gleichordnende Schlagwort als natürlichsprachliche Umschreibung eines systematischen Zusammenhangs kennt keine Hierarchien mehr. Was wiederkehrt, ist wieder eine *Ordnung des Sprechens*. Jetzt aber ist sie vom Anderen des Kanonischen, das die ursprüngliche Oralität kennzeichnete, befreit. Das Speichergedächtnis nähert sich dem Funktionsgedächtnis wieder an, dieses freilich um den Preis der Aufgabe seiner eigentümlichen Funktionslogik. In der Gegenwart hat sich das

Suchfenster der Internetsuchmaschinen – inzwischen überall universalisiert – auch als Ordnungsfunktion des Bibliothekskataloges durchgesetzt. Aktuelle Retrievalprogramme und Entwicklungsforschungen zu diesen arbeiten – theoretisch ausgehend von der generativen Transformationsgrammatik nach Noam Chomsky – daran, die Alltagskommunikation des Recherchierenden zur Basis systematischer Suche zu machen.

Im Suchfenster liegt somit alles neben allem, *alles ist gleichgeordnet*. Es gibt kein Wichtiges und Unwichtiges, kein Kanonisches und kein Häretisches, kein Über- und kein Untergeordnetes, kein Richtiges und kein Falsches mehr. Jede Suchanfrage führt zu irgendetwas. Es wird nicht mehr das durch Fachlichkeit geprüfte und in Weltenlogiken systematisierte Gespeicherte vom Speichergedächtnis als Erinnertes zur Verfügung gestellt. Vielmehr verspricht das Speichergedächtnis seinen Nutzern, ihr alltägliches Funktionsgedächtnis zu spiegeln. Ihre Alltagserinnerungen, die sich aus den Fragmenten, den Bruchstücken zwischen dem vielen Vergessenen sowieso schon, trotzdem noch in ihren biographischen Funktionsgedächtnissen befinden, erhalten immer noch und immer wieder eine, und sei es auch nur irgendeine Bestätigung. Wem alles gleich gültig ist, dem wird alles gleichgültig, so könnte dieses Phänomen alltagssprachlich umschrieben werden.⁶

So entsteht die *paradoxe Struktur*, dass einerseits zwar Schrift mehr als je zuvor die Kultur bestimmt, recht eigentlich aber nur mehr der ritualisierte Umgang mit ihr zur zweiten Natur geworden, zur quasi-mythischen Grundlage der Gegenwart geworden ist. Texte, Intertexte, Hypertexte sind Monumente der Textualität. Texte sind keine Kommunikate einer Kultur mehr, die sich in der Aushandlung von Erinnern und Vergessen über sich selbst vergewissert. Verweisungsstrukturen solcher Art sind kulturgeschichtlich bisher nur für orale Kulturen beschrieben und analysiert.

Was diese Thesen der Mediensoziologie konkret für die Frage von Erinnern und Vergessen in ihrer Bedeutung für systematisch betriebene Pädagogik bedeuten, mag an einem *Beispiel* illustriert sein: In einer bildungswissenschaftlichen Klausur für Bildungs- und Sozialwissenschaftler sowie Lehramtsstudierende wurden die Studierenden zu einer systematischen Rekonstruktion und Einordnung des oben diskutierten Schleiermacher-Zitates aufgefordert. Die Klausur wurde an einer Universität geschrieben, welche sich selber als Elite-Hochschule versteht. Die Antworten reichten im Spektrum von: „Leider kenne ich keine Bildungstheoretiker, also werde ich mal was von Russo und Peter Lozzi schreiben.“ über den Verweis, man habe sich leider nur vorbereitet auf „Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schiller und Alfred von Hegel“ über die apodiktische Aussage: „Seine Ideal sind total unrealistisch (Moral!)“ bis hin tatsächlich zu Erörterungen. Diese hatten z.B. folgenden Inhalt: „Also die Aussage ‚dass die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen.‘ Ist ja ein totaler Widerspruch in sich. Wie soll man denn das alte so blassen und erhalten wie es war und dazustehen und es gleichzeitig verbessern, besser machen?!?!? Das Problem der Erziehung in der moderne ist doch, das sich das Verhältnis des Erziehers und des Zuerziehenden total schnell vertauscht, so Computer, MP3... Da bringen Kinder ihre Eltern bei wie was geht also erziehen Kinder ihren Eltern. Die moderne Erziehung betrachtet den zu Erziehenden als Individuum. Der Erzieher geht auf die Bedürfnisse des Kindes ein. Historisch stimmt das gar nicht. Erziehung ist belastet (Unterdrückung des Kindes, schwarze Pädagogik). Das Modell-Annahme ist total falsch. In der vormoderne Dimension von Erziehung, also vor 1800 Jahrhundert, galt man erst in Kulturiniert, wenn man verheiratet war. Wenn man erst Herr im Haus war, da kan es nicht drauf an wie viel man wusste oder konnte oder wie alt man war.“

Hier feiert die kulturzertrümmernde heilige Einfalt der reinen Toren, welche sich die Reformpädagogik erträumte, ihre Wiedergeburt. Fröhlich bekennt die angehende Pädagogin, dieser im Körper einer Grundschul-

lehrerin gefangene Parsival des google-Grals, keine Bildungstheoretiker zu kennen – wozu auch, so mag sie sich gefragt haben, soll sie sich solch‘ alten Erinnerungsballastes annehmen? Erörterungen der angedeuteten Art, die einen eher tentativen Umgang mit der Schriftkultur, vor allem aber eine völlige Abkehr von kulturellen Inhalten offenbaren, passen in eine Zeit, in der systematisch betriebene Pädagogik geschichtsvergessen geworden ist. Eine Bildungswissenschaft, die sowohl in Bezug auf professionelle Pädagogen wie in Bezug auf die anvertraute Klientel einzig und nur mehr auf *Kompetenzen zu Innovationen* setzt, hat den Problembereich der Bildungsinhalte und Bildungsgehalte, die im Spannungsfeld von objektiver Kultur und subjektiver Bildung erinnert und vergessen werden müssen, ihrerseits völlig ausgeblendet.

Und tatsächlich, so wie Generationskonflikte historisch gewordene sind, so wie diese erst auftreten konnten, als in literaler Kultur die Erfahrungen jener fundamentalen Differenz von Wichtigem und Unwichtigem, von Erinnerungswürdigem und Vergessenswertem in der historischen Abfolge, in der Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen wie in der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen zu Bewusstsein kommen konnten, so können Generationskonflikte auch wieder *verschwinden*. Die generationelle Lagerung, gebunden an die Konfliktlinien rund um Erinnern und Vergessen, um Tradieren und Neuanfang von Kultur, war ein spezifischer Möglichkeitsraum moderner literaler Kultur. Die Bewusstheit für diese Problembereiche des Gedächtnisses schwindet aber in der Gleichzeitigkeit multimedialen hypertextuellen Rauschens.

Mit diesem Verschwinden der Generationen wandelt sich aber auch der strukturelle Ort systematisch betriebener Pädagogik. Ihr Ort im ‚Leben‘, ihre Begründung in der Dialektik objektiver Kultur und subjektiver Bildung war an die moderne Konstellation gebunden. Unter den Bedingungen postmodernen Rauschens ist diese Koordinierung *hinfällig* geworden. Unter diesen neuen Bedingungen ist zu fragen, in welche Richtung sich professionell betriebene und systematisch reflektierte Erziehung unter dem Blickwinkel einer Frage nach ‚Erinnern‘ und ‚Vergessen‘ entwickeln wird. Aus heutiger Perspektive scheinen drei Möglichkeiten denkbar:

Systematische Pädagogik kann sich zum Ersten als geschichts- und kulturvergessene *Innovationstechnik* verstehen. Solches vollzieht sich aktuell in der allfälligen Kompetenzorientierung, welche nur mehr auf eine identitäts- und kulturvergessene Selbstoptimierungstechnik der Anpassungsfähigkeit an immer neue Fährnisse des Alltags zielt. Hier ist das Projekt menschlicher Kultur bereits aufgegeben. Beinahe scheint hier ein untergründiger Biologismus auf, der zudem auch noch von der eigentlich anders gerichteten untergründigen Tradition der reformpädagogischen Feier der Vitalität ewiger Natalität mit gespeist wird. Erziehung wird wieder zu einer Art von Brutpflege und Aufzucht, die ihr Ziel und Ende darin findet, dass der Nachwuchs flügge werde. Dass der Mensch aber ein Wesen ist, das nicht in ökologisch bestimmten Bio-, sondern in kulturell gestimmten Soziotopen lebt, wird hier gänzlich ausgeblendet. Dennoch aber sind insbesondere im Handlungssystem von professionell betriebener Erziehung solche Tendenzen zu beobachten. Hierbei sind nochmals Unterscheidungen zu treffen.

In einer eher radikalen Ausrichtung geht es tatsächlich darum, den *Kulturbezug* von Pädagogik *ganz auszublenken*. Solches geschieht in der Schulpädagogik, wenn sie sich nicht mehr um Fragen des Lehrplans und des Bildungsgehaltes im Bildungsinhalt kümmert, sondern nur mehr ‚Basiskompetenzen‘ anstrebt, „die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind“ (Baumert u. a. 2001, S.78). Hier wird der Alltag in seiner Gegenwart hypostasiert, ohne, dass er in seiner kulturell-zeitlichen Tiefendimension noch überhaupt erkannt würde. Kulturbezug wird etwa auch ausgeblendet in einer Sozialen Arbeit, die

sich nicht mehr, wie bei Paul Natorp in neokantianischer Tradition oder bei Herman Nohl in Schleiermacher-Tradition als soziale Pädagogik der helfenden Einführung in schmerzlich zu vermissende kulturelle Bezüge versteht, sondern alleine einen ‚gelingenderen Alltag‘ zum Ziel hat (vgl. Thiersch 1992, S.275f.). Der Bezug zum Nicht-Alltäglichen, die Auseinandersetzung mit als klassisch Behauptetem, die Aufforderung zur Auseinandersetzung mit eventuell des Erinnerns Wertem werden in solchen Ansätzen einerseits – in der Schulpädagogik – gar nicht mehr verstanden und andererseits – in der Sozialarbeit – als geradezu reaktionär überkommenes Gehabe missverstanden. Was hier noch bleibt, ist die Beschränkung auf eine wieder aus-wändig zu verstehende Technologie des geschichts-, kultur- und selbstvergessenen biophysischen Alltagswesens, die der konservative Kulturkritiker Odo Marquardt schon 1973 als ‚Inkompetenzkompensationskompetenz‘ karikiert hat.

In der eher gemäßigten Ausrichtung solchen Verständnisses von professionell betriebener Pädagogik geht es darum, den Kulturbezug von Pädagogik *konstruktivistisch umzudeuten*. Solche Tendenzen sind geradezu paradigmatisch zu erkennen im Feld der Erwachsenenbildung, die so sich nicht mehr nennen mag, außerdem in der gesamten Hochschätzung nonformaler und informeller Bildungsprozesse. Weiterbildung oder informelles Bildungsangebot will hier am Werke sein, keine Bezüge sollen mehr erkennbar sein zu klassischen Konzepten, in denen es noch darum ging, das Problem des Erinnerns und Vergessens von kulturell vermittelten Deutungen über das Soziale, Ökonomische und Politische als eine Hauptaufgabe verantwortlichen Erwachsenseins zu diskutieren. Im in den aktuellen Konzepten der Weiterbildung und Personalentwicklung vorherrschenden konstruktivistischem Paradigma etwa geht es hauptsächlich um die Aufdeckung von aktuellen Wissensbeständen und aktuellen Handlungspotenzialen der am Kurs Beteiligten zum Zwecke ihrer zukünftigen Handlungskompetenz. Verpönt ist der Erwachsenenbildner alten Schlages, gefordert wird der Moderator der Wissens- und Könnensbestände aller Partizipierenden. Und im derzeit besonders beliebten ‚world cafe‘ nippen sie dann alle an ihrem Latte Macciato, das ihr kindlich-unschuldiges Sein sichernde Nuckelfläschlein stillen Wassers beiseite, kritzeln auf den Tischdecken herum und erzählen sich dabei gegenseitig, was sie sowieso schon wissen, woraufhin ihnen vom Moderator erzählt wird, dieses sei ein Prozess des Lernens gewesen. Ähnliches ist in manchen Positionen der Kindheitspädagogik zu beobachten, welche jede Verschulung des Kleinkindalters ablehnen. So wird das Backen mit Sandförmchen alleine als Ausdruck der Selbstexpressivität gesehen und jeder Anspruch an die Verknüpfung solchen kindlichen Tuns mit kulturell tradierten und bewährten Formen des Kuchleins schon als Unterdrückung des Kindes und Kolonialisierung seiner Lebenswelt verteufelt. – Die Pointe ist auch in solchen Beispielen die gleiche wie im vorher benannten Falle: Es gibt kein herausgehobenes Wissen und Können mehr, kein systematisch, in der literalen Ordnung der Schrift herausforderndes und herauszuforderndes Klassisches wie Kritikwürdiges, an dem es sich noch abzarbeiten gilt. ‚Lernen‘ wird hier – wiederum ganz äußerlich – als eine Zustandsveränderung gedeutet, nicht aber als im biographischen wie im historischen Zeitablauf eingelagertes Potenzial zur Reifung oder gar Entwicklung verstanden.

Eine zweite mögliche Perspektive ist zu benennen, die insbesondere das Deutungssystem einer akademisch betriebenen Pädagogik betrifft. Jene muss anerkennen, dass das Generationsverhältnis als Spannungsfeld individueller wie kollektiver, biographischer wie historischer Zeitverhältnisse des Ringens um Erinnern und Vergessen an die Hochphase literaler Kultur gebunden war. Es kann, darf und wird genauso *verschwinden*, wie es historisch geworden ist.

Freilich ergibt sich die Frage, wie in diesem Falle mit dem Projekt systematischer Pädagogik weiter umzugehen ist. Eine Lösung, mit der das Fach auch durchaus kokettiert, ist es, dieses zu den bald schon vergessenen

Akten im nicht mehr genutzten Archiv der Geschichte zu legen. Systematische Pädagogik wird so nur mehr als Signifikant selber bleiben, als *façon de parler*, als Spezialdisziplin der Geschichtswissenschaften, eine idiosynkratische Fragmentensammlung neben vielen anderen. Ebenso wird das historistische Interesse einer so sich selbst isolierenden historisch-systematischen Pädagogik nur mehr eines von vielen möglichen Hobbies zum Zeitvertreib sein. Pädagogik wird *selbstreferenziell* werden und davon absehen, lernende Menschen in deren Selbstreferenzialität zu behelligen. Der historisch-systematische Pädagoge entwirft sich so in seiner Gegenwart neo-oraler Gleichzeitigkeit als Historiker seiner eigenen Vergangenheit, ohne noch den Zu-Erziehenden mit Fragen nach dessen Zukunft zu behelligen.

Eine dritte absehbare Möglichkeit ist schließlich, dass sich systematisch betriebene Pädagogik unter den Bedingungen einer postliteralen Moderne ihrer *strukturellen Ursprünge in der oralen Tradition der Initiation* erinnert. Im Verlauf dieser Erörterungen hier ist deutlich geworden, dass mit den Ausdifferenzierungen des Kanon- und noch weitergehend des späteren Klassiker-Problems der Überlieferung kulturelle Deutungseliten entstanden. Ideologiekritisch ist darauf hingewiesen worden, dass es einen unentrinnbaren Zusammenhang der Konstituierung von Kanon und Klassikern einerseits und symbolischer Macht andererseits gibt. Die Rekonstruktionen haben deutlich gemacht, dass alle Konzepte von Kanon und Klassikern zwangsläufig immer eine ideologische Dimension haben, haben müssen, insofern sie Interessenlagen in Eliten-Konstellationen dienen. Die Aufklärungstradition im Projekt der Moderne, vom liberalen Schleiermacher bis zu den Bildungstheoretikern der Kritischen Theorie, hatte gemeinsam gehofft, sich von dieser unschönen, egoistischen Seite des Kanon-Klassiker-Problems freimachen zu können, insofern sie sich selber in die mandatorische Anwaltsfunktion für das von den Umständen zu emanzipierende, zu sich selbst findende Individuum stellte.

Diese Selbstexkulpation ist systematischer Pädagogik im postliteralen Zeitalter nicht mehr möglich. Folgt sie der hier zu erörternden dritten Option, so müssen Pädagogen wieder versuchen, Mandarine der kulturellen Überlieferung zu werden. Sie brauchen Deutungshoheit, Deutungsmacht über kulturelle Traditionen. Wenn Bildung überhaupt noch möglich sein soll unter den Bedingungen eines entfesselten anything goes, so kann diese nur mehr gelingen über den Aufbau von *Ich-Identität*. Ich-Identität aber braucht aus bildungstheoretischer Perspektive zentral das Aufgehobensein in Wir-Identitäten, mit Elias verstanden als Übereinstimmung nach innen wie Abgrenzung nach außen. Wenn kulturelle Traditionen aus technischen Gründen mit neuen Medien immer kontingenter, hypertextueller werden, wenn sie damit auf der inhaltlichen Seite immer weniger bindend werden, so verschwindet die Möglichkeit der Identitätserfahrung.

Es ist nicht notwendig, identisch zu sein. Wo dieses nicht gewünscht ist, wird systematische Pädagogik sich zurückziehen, bzw. sich wandeln zur Beratung, zur Begleitung, zum Coaching, zum Training. Wenn aber ein Ringen um Identität noch gefordert wird, so braucht es zunächst ein neues Problembewusstsein für das Spannungsfeld von *Identitätsabstraktheit* und *Identitätskonkretheit* von Erinnern und Vergessen in den Speicher- und Funktionsgedächtnissen historischer und biographischer Entwicklung. Wie dieses Verhältnis in postliteralen Gesellschaften zu gestalten sein wird, darüber kann es derzeit noch keine verbindlichen Antworten geben.

Wohl aber kann formal bestimmt werden, dass jede Konstituierung von Dialektiken gleich welcher zukünftiger Art unabdingbar die Auseinandersetzung mit, die Abgrenzung sowie die Annahme von kultureller Tradition brauchen wird. Diese muss geliebt werden und gehasst, diskutiert und verworfen, bewundert und verachtet. Damit solche Hitze in den strukturell neu ‚erkaltenden‘ Herbstnebeln postliteraler Kulturen mit ihrem hypertextuellen Rauschen überhaupt erst wieder möglich werde, bedarf es der *Differenzerfahrung* provoziere-

render Kanonisierung. Zum Zwecke, solche Differenz Erfahrung überhaupt erst wieder zu ermöglichen, ist es aus dieser Perspektive jetzt, nach dem Ende der literalen Moderne, wieder die Aufgabe systematischer Pädagogik, das Vergessen zu verhindern – strukturell ähnlich zu der Lage, wie sie vor der Erfindung der Schrift einmal war.

Demnach läge die zeitgenössische Aufgabe systematischer Pädagogik in der *Provokation* der Behauptung von *Klassischem*. Diese ist die thetische Voraussetzung dafür, im anbrechenden postgenerationellen Zeitalter *Generationenkonflikte* zu *inszenieren*. Zu verweisen ist in diesem Zusammenhang auf die funktionalen Notwendigkeiten sowie Struktur- und Prozesseigentümlichkeiten einer postliteral modernisierten Moderne.

Freilich muss auch diese These sogleich *hinterfragt* und *ergänzt* werden. Zwar kann die Analogie mit vorhochkulturellen oralen Kulturen einige Erkenntnis bringen. Sie wäre aber dann missverständlich und sachlich nicht zutreffend, würde mit ihr versucht werden, alles vergleichbar zu machen.

Moderne, funktional differenzierte Gesellschaften bedürfen zu ihrem Funktionieren spezifischer Formen der *Pflege ihrer Traditionsbestände*. Zwar kann manches davon in die Speicher nicht nur der Bibliotheken, sondern ebenso der Programme und Codierungen ausgelagert werden. Aber auch aus systemischer Sicht hat sich, rein funktional, „[d]ie Atrophie der individuellen durch die Hypertrophie der objektiven Kultur“, wie sie Georg Simmel schon vor über 100 Jahren konstatierte, inzwischen als dysfunktional erwiesen (Simmel 1903/1993, S.193). Ein reines Operieren der Systemlogiken, ohne das Eingreifen, Reflektieren und Gegenwirken einer lebensweltlichen praktisch-kommunikativen Vernunft im Sinne von Jürgen Habermas trägt am Ende die Gefahr eines Kollapses der Systemlogik selber in sich.

Nicht zufällig liegt es in der Systemlogik, dass *symbolanalytische Wissensarbeiter*, diese gegenwärtig auftretenden Abkömmlinge der Schamanen und Medizinmänner oraler Gesellschaften, überall auf dem Vormarsch sind. Ob in Werbeagenturen oder in der Politikberatung, ob in der Ökonomie oder in den Leitungsebenen zeitgeistiger Hochschulprojekte, in allen Funktionssystemen und, vor allem, übergreifend zwischen diesen, werden sie derzeit als Heilsbringer einer Sinnstiftung verehrt. Zumeist deuten sie mit ihrem neo-orale Raunen die Welt vor dem Hintergrund der Interessen einer entfesselten Globalisierung.

Ihr Auftreten ist systemlogisch zwangsläufig. Die von ihnen verkündeten Heilsgewissheiten, die auf Sinnstiftungen behaupteter Entstehungsmythen basieren, sollen Gewissheit, Ruhe und Orientierung stiften. Freilich sind sie *Scharlatane*, denn Gewissheiten fester Erinnerungsbestände und umgekehrt erlaubten, ja angeordneten Vergessens, wie jene sie versprechen, kann es in postliteralen Gesellschaften gar nicht mehr geben.

Dennoch: Das Problem der Überlieferung bleibt. Was erinnert werden muss, was vergessen werden darf, muss gerade im Bildungssystem, gerade aufgrund von dessen spezifischem Funktionsbeitrag, permanent bearbeitet werden. Bildungspolitik stellt sich diese problematische Aufgabe von ihrer Systemlogik her *zwangsläufig*. So kanonisiert sie in der Bundesrepublik etwa Kernbestände von Lesen, Schreiben und Beherrschung der deutschen Sprache, von grundlegenden mathematischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, vom konzeptuellen Verständnis von Natur und Technik, vom systematischen Beobachten und Manipulieren, von Körperbeherrschung, von zivilisierten Umfangsformen und von Lern-, Arbeits- und Selbstmanagementtechniken in Lehr- und Bildungsplänen.

Solche Konzepte gehen zurück auf Ideen einer allgemeinen Grundbildung, wie sie in der historisch-systematischen Erziehungswissenschaft etwa von Tenorth entwickelt worden sind (vgl. z.B. Tenorth 2009). Solche Beispiele verweisen darauf, dass Pädagogen durchaus aufgerufen sind, den neuen Schamanen Konkurrenz zu machen. Freilich wird systematisch betriebene Pädagogik sich bei dieser Entscheidung zwangsläufig die feinnervigen liberalen Finger beschmutzen mit dem zwangsläufig konservativen und zwangsläufig scheiternden Versuch, Bildungsgehalte zu kanonisieren und klassische Wissens-, Deutungs- und Handlungsbestände zu definieren. In solchem Strukturkonservatismus des Versuchs, wieder kulturelle Werte zu monumentalisieren, wird systematische Pädagogik *unausweichlich und zu Recht* interessengeleiteter Ideologiebildung geziehen werden.

Abgesehen davon wird sie wahrscheinlich zudem vor der Vergeblichkeit eines solchen Versuches der Lösung dieser Aufgabe stehen. Alle Versuche der Re-Kanonisierung, die es im 20. Jahrhundert gegeben hat, um kulturelle Werte stillzustellen, ob in der Kulturkritik der Reformpädagogik, ob in den nationalistischen, völkischen, rassistischen Erziehungsstaatsphantasien des Nationalsozialismus oder in der totalitären Staatspädagogik des Realexistierenden Sozialismus, sind mit Fug und der Historie sei Dank *gescheitert*.

Es kann in postliteralen Gesellschaften nämlich, anders als von den symbolanalytischen Wissensarbeitern versprochen, keine quasi heiligen Wahrheiten, keine Kanones mehr geben. Worum es also, so wird nun deutlicher, jenseits der Inszenierung eines Kanoniker-Auftritts in Zeiten postliteraler Gleichordnung selbstreflexiv und fachlich-faktisch noch gehen kann, ist die Neuformulierung einer Theorie des Klassischen. Diese muss von vorne herein berücksichtigen, dass alles Klassische in postliteralen Zeiten mehr denn je notwendig ist, zugleich aber jeder Versuch seiner Postulierung letztendlich notwendig zwangsläufig fehlgehen muss. Insofern kann Pädagogik eben *keine Heilsgewissheiten* mehr bieten, sondern muss ihre Unfähigkeit, dieses zu tun, offen darlegen, ohne darum die Notwendigkeit des heißen, auch des schmerzlichen, auch des allerlei Übel verursachenden Ringens mit der Initiation in kulturelle Tradition beiseite zu legen.

Daraus ergibt sich bezogen auf das pädagogische Handlungsfeld eine zweite Konsequenz: Das fragile Gleichgewicht, das nie von Dauer sein wird, das immer wieder nur situativ zu halten sein wird, wird nicht durch Logik zu lösen, sondern, mit Richard Rorty, nur mit der Haltung einer *liberalen Ironikerin* zu tragen sein.

Das bildungstheoretische wie lebenspraktische Paradoxon bleibt, dass der junge Mensch sich zukünftig nur wird emanzipieren können, wenn er *etwas* hat, *von dem* er sich emanzipieren kann. Wer nichts hat, *an dem* er sich abarbeiten kann, der kann auch nicht *an sich* arbeiten. Entwicklung und Emanzipation setzen *Auseinandersetzung* voraus. Von daher ist es Aufgabe und auch Funktion systematisch betriebener Erziehung, dem anvertrauten Menschen eine Welt vorzustellen, in der es sich zu leben lohnt, Ideen, Übungen, Praxen, Diskurse, die vielleicht nicht ganz schlecht sind. Aufgabe und Funktion von systematisch betriebener Pädagogik wäre es dann, dem Menschen diese Erinnerungsbestände mit der ganzen Macht und Gewissheit ihrer institutionellen Autorität und Gewissheit vorzustellen. Zugleich aber und genau entgegengesetzt dazu wird das Gegenüber es nur besser machen als sein Lehrer, wenn es die Freiheit gewinnt, sich dagegen aufzulehnen, wenn es alle Pädagogik und das von ihr Vertretene für reaktionär, engstirnig, vorgestrig, kurz: für vergessenswert halten wird. Nur aus der Abarbeitung mittels dieser Dialektik aus der Vorstellung von Werten, Idealen, ‚Klassischem‘ einerseits und deren Verwerfen andererseits kann sich beim Anvertrauten eine Haltung entwickeln, tatsächlich Welt zu einem zukünftig besserem Ort zu machen.

Das *Paradoxe* dieser Situation müssen seine Vertreter in und mit sich selber abmachen: dass nämlich systematisch und professionell betriebene Pädagogik Welt vorstellt und damit den ihr anvertrauten Menschen einerseits Gewissheit vorgibt, indem sie ihnen Geschichten von Ordnungen erzählt, von denen andererseits und zugleich die Fachvertreter selber wissen, dass diese nicht mehr ungefragt gelten, von denen sie sogar hoffen, hoffen müssen, hoffen wollen, hoffen sollen, dass diese das Gegenüber herausfordern werden. Diese dritte Option ist nicht gemeinsam mit den Anvertrauten zu entwickeln, dieses würde jene verunsichern und überfordern. Diese Verunsicherung in sich selber auszuhalten und mit sich selber auszumachen, das ist jene *Haltung*, die Rorty meint. Hier ginge es um eine Solidarität mit dem Gegenüber und dessen Zukunft bei gleichzeitiger ironischer Gebrochenheit – Gebrochenheit des Verhältnisses zu allen Traditionen von Erzählungen. Eine Haltung, die sich selber und der eigenen Lage als Fachvertreter gegenüber wie auch, generalisierter, gegenüber den vorgegebenen Ordnungen von Kultur und Gesellschaft insgesamt einzunehmen wäre.

Literatur

- Assmann, Aleida; Assmann, Jan* (Hrsg.) (1987): Kanon und Zensur. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation II. München: Fink. (Archäologie der literarischen Kommunikation; 2).
- Assmann, Aleida; Assmann, Jan ; Hardmeier, Christof* (Hrsg.) (1983): Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation. München: Fink. (Archäologie der literarischen Kommunikation; 1).
- Assmann, Jan* (1992): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: Beck. (C. H. Beck Kulturwissenschaft).
- Assmann, Jan; Hölscher, Tonio* (Hrsg.) (1988): Kultur und Gedächtnis. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (stw; 724).
- Baudrillard, Jean* (1976/1982): Der symbolische Tausch und der Tod. (=L'échange symbolique et la mort). München: Matthes & Seitz. (Batterien; 14).
- Baumert, Jürgen; u. a.* (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske + Budrich 2001.
- Benner, Dietrich; Kemper, Herwart* (2001–2007): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. 4 Bd. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Bollnow, Otto Friedrich* (1986): Einige Bemerkungen zu Schleiermachers Pädagogik. In: ZfPäd. 32. 5, S.719–741.
- Drieschner, Elmar* (2007): Die Metapher vom Kind als Wissenschaftler. Zum Forschergeist und zur Kompetenz von Säuglingen und Kleinkindern. In: Hoffmann, Dietrich / Gaus, Detlef / Uhle, Reinhard (Hrsg.): Mythen und Metaphern, Slogans und Signets. Erziehungswissenschaft zwischen literarischem und journalistischem Jargon. Hamburg: Kovac, S. 71–90.
- Drieschner, Elmar; Gaus, Detlef* (2012): Kindergarten und Grundschule zwischen Differenzierung und Integration. Modellannahmen über Strukturen und Prozesse der Systementwicklung. In: ZfPäd. 58, H.4, S.542–561.
- Eco, Umberto* (1980/1982): Der Name der Rose. München: Hanser.
- Gaus, Detlef* (2012a) Bildung und Erziehung. Klärungen, Veränderungen und Verflechtungen vager Begriffe. In: Stange, Waldemar / Krüger, Rolf / Henschel, Angelika / Schmitt, Christof (Hrsg.): Handbuch Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. 1. Aufl. Wiesbaden, S.57–66.
- Gaus, Detlef* (2012b): Platon als Theoretiker des Pädagogischen. Eine Erörterung erziehungs- und bildungstheoretisch relevanter Aspekte seines Denkens. Frankfurt am Main u.a.: Lang.

- Gaus, Detlef; Drieschner, Elmar (2011): Wenn Kindesliebe zum Schulhass wird. Oder: Teachers leave them kids alone! Hypothesen über Hintergründe und Zusammenhänge eines kulturkritischen Topos. In: IZPP. Internationale Zeitschrift für Philosophie und Psychosomatik. 3, H.2, S.1–26. Online-Dokument. http://www.izpp.de/fileadmin/user_upload/Ausgabe_5_2-2011/03_2-2011_Gaus-Drieschner.pdf.
- Goody, Jack; Watt, Ian; Gough, Kathleen (1986): Entstehung und Folgen der Schriftkultur. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (stw; 600).
- Graeber, David (2012): Schulden. Die ersten 5000 Jahre. 6. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Halbwachs, Maurice (2008): Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen (= les cadres sociaux de la mémoire). Nachdr. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (stw; 538).
- Hartung, Olaf (2010): Historisches Lernen und Schreibkultur. Zur Bedeutung einer Kulturtechnik für das ‚Geschichtslernen‘. In: Hartung, Olaf ; u.a. (Hrsg.): Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.67–80.
- Havelock, Eric A. (1963): Preface to Plato. Cambridge, Mass. [u.a.]: Belknap Press of Harvard University Press.
- Havelock, Eric A. (1982): The literate revolution in Greece and its cultural consequences. Princeton, NJ: Princeton University Press. (Princeton series of collected essays).
- Havelock, Eric A. (1986/2007): Als die Muse schreiben lernte. Eine Medientheorie (= The muse learns to write). Berlin: Wagenbach. (Wagenbach Taschenbuch; 556).
- Kittler, Friedrich A. (1985/2003): Aufschreibesysteme 1800–1900. 4. vollst. überarb. Neuaufl. München: Fink.
- Lenhart, Volker (1987): Die Evolution erzieherischen Handelns. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang. (Studien zur Erziehungswissenschaft; 23).
- Lévy-Strauss, Claude (1973): Das wilde Denken. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (stw; 14).
- Ong, Walter J. (1988): Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. Opladen: Westdeutscher Verl.
- Parmentier, Michael (2010): Der Bildungssinn der Erinnerung. In: Dietrich, Cornelia ; Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.25–42.
- Pethes, Nicolas; u.a. (Hrsg.) (2001): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. (rororo: Rowohlts Enzyklopädie; 55636).
- Petrat, Gerhardt (1979): Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750–1850. München: Ehrenwirth.
- Petrat, Gerhardt (1987): Schulerziehung. Ihre Sozialgeschichte in Deutschland bis 1945. München: Ehrenwirth.
- Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Orig.-Ausg. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (stw; 1760).
- Rumpf, Horst (1980): Schulen der Körperlosigkeit. Über einige Fortschritte der Entsinnlichung und das neue Wagenschein-Buch. In: Neue Sammlung. 20, S.452–463.
- Rumpf, Horst (1981): Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München: Juventa.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1826/1957): Pädagogische Schriften. Unter Mitwirkung von Theodor Schulze herausgegeben von Erich Weniger. 1. Band. Düsseldorf [u.a.].
- Schmitz, Carl August (1969): Die Initiation bei den Pasum in Neuguinea. In: Popp, Volker (Hrsg.): Initiation. Zeremonie der Statusänderung und des Rollenwechsels. Eine Anthologie. Frankfurt/Main: Suhrkamp. (Suhrkamp Wissen; 4), S.122–138.
- Simmel, Georg (1903/1993): Die Großstädte und das Geistesleben. In: Ders.: Das Individuum und die Freiheit. Essays. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl., S.192–204.

Spinnen, Burkhard (1990): Zeitalter der Aufklebung. Versuch zur Schriftkultur der Gegenwart. Münster [u.a.]: Waxmann.

Tenbruck, Friedrich H. (1989): Die kulturellen Grundlagen der Gesellschaft. Der Fall der Moderne. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Tenorth, Heinz-Elmar (2009). Knigge, Pisa, Zollverein. Über den aktuellen Sinn allgemeiner Bildung. In: Die Deutsche Schule. 101, H.2, S.181–193.

Tenorth, Heinz-Elmar (2012): Brauchen wir die Universität noch? In: Die Zeit. Nr.30, S.64–64.

Thiersch, Hans (1992): Kritisch Deuten. In: Engelke, Ernst (Hrsg.): Soziale Arbeit als Wissenschaft. Eine Orientierung. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 270–281.

van Gennep, Arnold (1909/2005): Übergangsriten (= les rites de passage). 3. erw. Aufl. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus. (Campus-Bibliothek).

(Endnotes)

- 1 Selbst die Gefahren des Vergessens selber sollen noch vergessen werden, wenn umgekehrt sozial und kulturell bedeutsame Rituale des Vergessens entwickelt werden. Rituale wie das Austreiben des Sündenbocks finden sich in allen Kulturen, das Erlassen als ritualisiertes Vergessen von Schuld, später von Schulden wird neuerdings vom Ethnologen David Graeber als konstitutive Universalie kultureller Entwicklung beschrieben (vgl. Graeber 2012).
- 2 Freilich erledigt sich damit das Problem des floating gap, des fließenden Übergangs von vielem Erfahrungswissen zu wenigem, gestiftetem Fundierungswissen nicht. Vielmehr radikalisiert es sich noch. Literale Kulturen reagieren hierauf mit der Entwicklung von Versuchen der Bildung eines ‚Kanons‘ und später mit Theorien und Begriffen des ‚Klassischen‘. Was sich dabei aber verschiebt, sind das Zeit- und das Ortsverständnis der Sinnfrage des kulturellen Gedächtnisses. Die orale Kultur kennt, von der relativ kurzen Erinnerung des kommunikativen Gedächtnisses abgesehen, nur eine absolute, ontische Urzeit, dargestellt im Mythos. Sie wird unter Ausblendung des Alltags, an Festtagen und in Ritualen, in Erinnerung gebracht. Die schriftliche Kultur kennt hingegen eine *relative* historische Vergangenheit, aus der sie ‚klassische‘ Bereiche als für sich besonders wertvolle auswählt. Aus dieser klassischen Zeit führt ein Kontinuum in die Gegenwart, wo die Wertgehalte des ‚Klassischen‘ in Alltag und Festtag wieder deutlich gemacht werden müssen. Mit anderen Worten: mit der Kontingenz vieler historisch überkommener Textdokumente muss die Sinnfrage in literalen Gesellschaften stetig neu an die Auswahl von Texten gestellt werden; sodann muss auch diese Auswahl wiederum in einen gemeinsamen Kontext gestellt werden. Diese interpretativ-konstruktive Aufgabe ist die der Kanonbildung. Auf die notwendigen Differenzierungen zwischen Theorien des Kanons – im weiter zu differenzierenden Wortsinn seit Polyklet – bzw. der Kanones, also den Theorien des Klassischen und den Theorien der Stile, sowie auf damit verbundene Probleme und Themenfelder wie etwa diejenigen der Häresie und der Verpflichtung, des Lehrplans, der Vorbildhaftigkeit und der Expertise kann hier aus Platzgründen nur hingewiesen werden.
- 3 Zu beachten ist, dass hier aus heuristischen Gründen eine stark modellhaft vereinfachte Darstellung gewählt wird. Die Behauptung, dass Literalität dokumentarisch und nicht monumentalisch wirke, ist sehr *eurozentristisch*. Das alte Ägypten etwa wäre ein Beispiel für eine Jahrtausende überdauernde Schriftkultur, welche an monumentalistischen ritualisierten Repräsentationen des schriftlich Erinnerten festgehalten hat. Zudem ist nach neuerer Forschung differenzierend zu vermuten, dass wahrscheinlich in jeder Gesellschaft heiße und kalte ‚Zonen‘ zu vermuten sind. Insofern sind nach Walter J. Ong die Dimensionen von Oralität und Literalität weitergehend auch auf Kommunikationsmodi kultureller Deutungen im synchronen Bereich hin zu untersuchen (vgl. Ong 1988). Zudem ist mit Jack Goody und Ian Watt auf das Problem der intervenierenden Variablen hinzuweisen, welche zur weiteren Differenzierung beachtet werden müssten. Gesellschaftliche Organisationsformen, Handels- und kulturelle Austauschbeziehungen oder sozioökonomische Faktoren einer Sozialordnung wären von einer schriftgeschichtlich ausgerichteten Darstellung gesondert zu betrachten (vgl. Goody/Watt/Glough 1986).
- 4 Phänomene der Kanonisierung und der Gedächtnispolitik sind also immer im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Machtfigurationen zu sehen. Idealtypisch können drei Funktionen unterschieden werden:
 1. *Legitimationsfunktionen*; z.B. das offizielle, politische Gedächtnis einer Gesellschaft. Beispiele hierfür wären etwa Herrscherdenkmale, dynastische Geschichtsschreibungen, Festlegungen von Nationalfeiertagen, etc.
 2. *Delegitimationsfunktionen*, die Gegenerinnerung unterdrückter Gruppen; z.B. die Kanonisierung einer Heilsgeschichte der Stämme Israels, entstanden in der Zeit des Zweiten Tempels mit den Zentralerzählungen der Auszüge des Volkes Israel aus Ägypten und Babylonien, der Erzählung von Stammvätern und der Heiligstellung der – nun ebenfalls kanonisierten – fünf Bücher Mose als Begründung eines eschatologischen Geschichtsverständnisses gegen die dominanten ägyptischen und persischen Kulturen.
 3. *Distinktionsfunktionen*; z.B. die Einführung symbolischer Äußerungsformen unterdrückter gesellschaftlicher Gruppen zur Stärkung derer Kohärenz. Beispiele wären das Kirchenjahr des Christentums, das Projekt einer klassischen Nationalliteratur, vorangetrieben von den von politischer Macht ausgeschlossenen Intellektuellen in den deutschen Staaten des 19. Jahrhunderts, die Erinnerung an den 1. Mai in Feiern und Liedern der Arbeiterbewegung.

- Ein aktuelles Beispiel der Gedächtnispolitik wäre etwa der Umgang mit der Erinnerung an den Zusammenbruch der DDR und deren Integration in die Bundesrepublik. Derzeit ringen noch Deutungen um einen behaupteten Volksaufstand im Inneren der DDR und einer behaupteten Wiedervereinigung in der langfristigen Logik der bundesrepublikanischen Deutschlandpolitik miteinander. Diese Deutungen sind zugleich an Gruppen und Gruppeninteressen gebunden. Dieser Kampf um Deutungshoheit vollzieht sich zurzeit noch im Medium von Gruppenkämpfen im kommunikativen Gedächtnis. Er lässt alle drei benannten Funktionen erkennen. Eine Deutungsstillstellung zu einer durchgesetzten, dann quasi klassischen Deutung des Geschehens ist nach den Ergebnissen der Forschungen zum kulturellen Gedächtnis erst in etwa 60 Jahren zu erwarten, wenn die letzten Dabeigewesenen gestorben sein werden und der floating gap der oral history geschlossen sein wird.
- 5 Zwar gibt es noch Schrumpfformen kulturell überlieferter Initiationsrituale. In der deutschen Universitätstradition wäre etwa an das Rigorosum im Promotionsverfahren oder an die abschließende Verteidigungsdisputatio im Habilitationsverfahren zu denken, in Bezug auf die französischen Grand écoles wären die Rituale der Concours und die immer wieder in die Schlagzeilen geratenden studentischen Aufnahme-rituale zu nennen. Bleibt man aber nur beim Hochschulbeispiel, wird unmittelbar deutlich, wie solche auch immer ängstigenden, auf jeden Fall biographisch nicht zu vergessenden Abschluss- und Aufnahme-rituale an Bedeutung verlieren: die Studierenden im aktuellen Bachelor- und Master-System sammeln kontinuierlich Credit Points, bis sie, rein additiv, eine per formalen Rechtsakt gesetzte Summe erreicht haben, ohne dass mit diesem Erreichen einer Summe noch eine Initiation verbunden wäre. Vielmehr folgt im europäisch aktuellen Modell des ‚Europäischen Qualifikationsrahmens‘ Lehrgang auf Lehrgang mit Punktesammlung auf Punktesammlung. Zwar mag kulturelle Wirkmächtigkeit der Initiationstradition noch erblickt werden, so etwa, wenn an manchen Hochschulen heute Graduierungsfeiern mit Doktorhüten aus Pappmaché durchgeführt werden, ähnlich so, wie in den sozialistischen Ländern die Organisation einer ‚Jugendweihe‘ an die Tradition der Konfirmation bzw. der Firmung anschließen sollte. Eine funktionale Bedeutung aber haben solche historisierende Inszenierungen von Initiationsritualen nicht mehr. Mehr noch: in schulkritischen Diskussionen wird diese initiatorische Dimension der Prüfungssituation systematisch abgewertet und der Lächerlichkeit preisgegeben. Der kulturkritisch-reformpädagogische Zeitgeistjargon spricht in diesem Zusammenhang vom als negativ behaupteten abzuschaffenden ‚Bulemie-Lernen‘, das für das ‚Leben-lernen‘ angeblich völlig überflüssig sei. Dabei ist es, wie hier deutlich wird, ein Kennzeichen der biographischen wie der kulturellen Bedeutsamkeit von Prüfungssituationen, dass der Initiand diese im wahrsten Sinne des Wortes ‚zum Kotzen‘ findet.
 - 6 Mit dieser Entwicklung der Retrieval-Systeme korrespondiert zudem auch noch eine fundamentale Veränderung der Materialität und Textualität der Bücher. Das e-Book ist nicht nur vollständig entmaterialisiert und somit – in bits und bytes zerlegt – nur mehr als Gedankenkonstrukt ein gemeinsamer und dauerhafter Speicherplatz von Text. Vielmehr löst sich auch der Text selber, der zu Zeiten der Handschrift mit der Niederschrift und zu Zeiten der Druckschrift mit dem Abschluss des Typoskripts endgültig zum Monument einer gedanklich in sich abgeschlossenen Einheit geronnen war, in einem immer wieder veränderbaren, permanent sich entwickelnden Verweisungssystem von Verweisungsketten auf. So verweist der Katalog immer weniger auf Signifikate, sondern nur mehr auf momentan im Moment der Recherche bestehende hypertextuelle Verweisungszusammenhänge.

Zum Autor

PD Dr. Detlef Gaus, studierte Bibliotheks-, Kultur- und Erziehungswissenschaften in Hamburg, Hagen und Lüneburg. Studienabschlüsse als Dipl.-Bibliothekar und M.A. Promotion zum Dr. phil. und Habilitation mit venia für ‚Erziehungswissenschaft‘ in der gesamten Breite des Faches. Langjährige Tätigkeiten als Bibliothekar, Bibliotheksleiter und als Hochschullehrer. Angestellter Professor für Pädagogische Theorien in der Sozialen Arbeit an der Fakultät Handel und Soziale Arbeit der Ostfalia – Hochschule für Angewandte Wissenschaften Braunschweig. Privatdozent am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Lüneburg. Arbeitsschwerpunkte im Bereich der Bildungstheorie und Bildungsgeschichte.

Kontakt: d.gaus@ostfalia.de, gaus@uni-lueneburg.de