

ZfKM

Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik

Geschichtsbewusstsein und
Geschichtsvergessenheit.
Historizität in der
Musikpädagogik.

WSMP
Sitzungsbericht

24

Lars Oberhaus

Erinnerungsforschung

DOI: [10.18716/ojs/zfkm/2024.2354](https://doi.org/10.18716/ojs/zfkm/2024.2354)

Lars Oberhaus

Erinnerungsforschung

Perspektiven für die Musikpädagogik

Die Begriffe Gedächtnis und Erinnerung sowie damit assoziierte Adjektive wie kollektiv oder kulturell haben sich seit den 1980er-Jahren zu viel (und kontrovers) diskutierten wissenschaftlichen Leitbegriffen entwickelt, die sich aber auch zu Alltagsbegriffen verselbständigt haben. Entsprechend diffus ist mittlerweile ihr Bedeutungsgehalt auch im akademischen Diskurs (zusammenfassend s. Assmann, 2020; zur Erinnerungsforschung oder kulturwissenschaftlichen Gedächtnisforschung s. Pethes, 2008).

Der Tatsache Rechnung tragend, dass der wissenschaftliche Austausch über Fragen nach Erinnerung und Gedächtnis bereits in sehr vielen Teilgebieten erfolgte, ist auffallend, dass dieser kaum in der Musikpädagogik, ähnlich wie noch vor einigen Jahren in der Historischen Musikwissenschaft, zur Kenntnis genommen wurde, auch wenn explizit das ästhetische und interdisziplinäre Potenzial der Erinnerungsforschung hervorgehoben wurde. Das betrifft einerseits eine mangelnde Berücksichtigung von Musik als einem Gegenstand der Erinnerungsforschung und andererseits eine geringe Kenntnisnahme von Zugängen der Erinnerungsforschung in der (Historischen) Musikpädagogik. Somit bildet Musik eine auffallende Leerstelle wie z. B. im interdisziplinären Handbuch *Gedächtnis und Erinnerung* (Gudehus et al., 2010). Erst in den letzten Jahren sind einige Publikationen über *Musik als Medium der Erinnerung* (Nieper & Schmitz, 2016) aus musikhistorischer Perspektive, *Musik – Kultur – Gedächtnis* (Jost & Sebald, 2020) aus musiksoziologischer Sicht erschienen. In der Musikpädagogik hat sich mit dem Thema Erinnerung insbesondere Adrian Niegot beschäftigt (Niegot, 2012; s. auch Niegot, 2015; 2016) und bereits 2012 die genannten Defizite erkannt und benannt. In Bezug zur Thematik des Sammelbands ließe sich also anstatt von einer Geschichtsvergessenheit von einer Erinnerungsvergessenheit bzw. einem fehlenden Erinnerungsbewusstsein sprechen.

Im Folgenden werden zunächst grundlegende Begriffe aus der Erinnerungsforschung vorgestellt. Anschließend wird der spezifisch musikbezogene Stand der Forschung v. a. im Bereich der

Historischen Musikwissenschaft, aber auch in der Musikpädagogik aufgegriffen und die Relevanz und die Stellung der Erinnerungsforschung in der Musikpädagogik hinterfragt. Abschließend werden Perspektiven vorgestellt, wie eine musikpädagogische Erinnerungsforschung aussehen kann. Ziel des Beitrags ist es, Grundlagen der Erinnerungsforschung für musikpädagogische Forschungen aufzuzeigen. Der zentrale Ertrag einer Auseinandersetzung mit Ansätzen der Erinnerungsforschung besteht darin, neue Perspektiven auf die Vermittlung von Musikgeschichte als Vergegenwärtigung des Vergangenen aufzuzeigen und so ein zeitgemäßes Verständnis von Erinnerung, wie es sich längst in den Kulturwissenschaften verbreitet hat, zu etablieren.

Gedächtnis – Erinnerung – Vergessen

Auch wenn die Begriffe Gedächtnis, Erinnerung und Vergessen nicht immer trennscharf verwendet werden, besteht in den Disziplinen Einigkeit, dass das Gedächtnis die Fähigkeit bezeichnet, Gelerntes zu behalten; es dient als eine Art Speicher oder „Aufbewahrungsort“ (Erl, 2011, 75).¹ Erinnerungen zeichnen sich durch den „Gegenwartsbezug und konstruktiven Charakter“ (ebd.) aus und basieren auf Prozessen, „sich im Gedächtnis Gespeichertes bewusst zu machen“ (Assmann, 2011, 233). Sie sind also keine Abbilder der Vergangenheit, sondern selektive, veränderbare und intersubjektiv konstruierte Prozesse der Auseinandersetzung damit. Durch die Selektivität des Erinnerns besteht die Gefahr des Vergessens bzw., positiv gewendet, die Konzentration auf Wichtiges.

In der Erinnerungsforschung wird trotz der genannten zentralen Unterscheidung begrifflich nicht streng zwischen Gedächtnis und Erinnerung unterschieden. Ein Grund liegt in der Übersetzung französischsprachiger Texte zu der Thematik, in denen *mémoire* sowohl für Erinnerung als auch für Gedächtnis stehen kann. Die in der Literatur (und im Folgenden) verwendeten Begriffe kollektives, kommunikatives oder kulturelles Gedächtnis beziehen sich also auf das eben dargestellte Verständnis von Erinnerung als Selektions- und Konstruktionsprozess.

¹ Zu den wichtigsten Disziplinen gehören Geschichtswissenschaft, Philosophie, Soziologie, Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft sowie Forschungsgebiete im Bereich der Generationenforschung, der Biographieforschung, der Tradierungsforschung und der Geschlechterforschung.

Ansätze kulturwissenschaftlicher Erinnerungsforschung

Aus kulturhistorischer Sicht galt das Gedächtnis lange als ein Wissensspeicher, in dem Informationen eingelagert sind, die durch ein internes individuelles Vermögen und bestimmte Memorisierungstechniken abgerufen werden können (= *ars memoria*). Eine solche rhetorische Gedächtnislehre wurde im 19. Jahrhundert brüchig, insofern die identitätsstiftende Dimension der Erinnerung hervorgehoben und das zwanghafte Beharren auf Vergangenem als lebensfeindliche Tendenz verstanden wurde.² Den entscheidenden Schritt zu einer konsistenten kulturwissenschaftlichen Gedächtnistheorie vollzog dann Maurice Halbwachs, der auf die für jeden Erinnerungsvorgang relevanten sozialen Rahmen der Rekonstruktion von Vergangenheit hinwies und den komplexen Begriff des kollektiven Gedächtnisses prägte („*La mémoire collective*“, 1950, dt. 1967). Mit dieser Rahmung spielte er auf eine Art Gruppengedächtnis an, insofern Erinnerung per se ein sozialer Prozess ist. Die Rahmen sind anpassungsfähig und refigurieren sich. Das kollektive Gedächtnis wird also nicht rekonstruiert, sondern beständig konstruiert.³

Maßgeblich für die oben erwähnte Konjunktur der kulturwissenschaftlichen Erinnerungsforschung sind die Schriften von Jan und Aleida Assmann. Jan Assmann teilte in Anlehnung an Halbwachs das kollektive Gedächtnis in zwei Bereiche auf: (1.) Das kommunikative Gedächtnis entsteht durch Alltagsinteraktionen und bezieht sich auf einen Zeitraum von ca. 80–100 Jahren. Die Inhalte sind veränderbar und es gibt keine festen Bedeutungszuschreibungen (s. *oral history*). (2.) Das kulturelle Gedächtnis transportiert einen festen Bestand an gemeinschaftlichen Sinnstiftungen. Im Gegensatz zum kommunikativen Gedächtnis ist das kulturelle Gedächtnis in Form von Sprache/Text, Musik, Körper oder Bildern medial organisiert. Die materiale Dimension umfasst kulturelle Artefakte wie z. B. Noten und CDs. Soziale oder mentale Dimensionen werden in Archiven oder Gedenkritualen respektive in Wertehierarchien und Normen greifbar und manifestieren sich darin. Die mentale Dimension untersucht erinnerungskulturelle Wertehierarchien und

² Friedrich Nietzsche unterscheidet monumentalistische (Vorbilder für die Gegenwart), antiquarische (Bewahren des Vergangenen) und kritische Erinnerung (Hinterfragung des Vergangenen) und beschreibt nicht nur zentrale Positionen der kulturwissenschaftlichen Gedächtnistheorie, sondern gibt damit dem kulturwissenschaftlichen Verständnis von Erinnerungskritik den entscheidenden Impuls, insofern Erinnerung nicht nur ein Bestandteil, sondern grundlegendes Element von Kulturen ist (Nietzsche, 1999 [1874]). Auch Sigmund Freud hat in seiner eher individualpsychosozialen Kulturtheorie, die am Verdrängen ausgerichtet ist, hervorgehoben, dass Kulturen durch Riten erinnern und Erinnerung als anhaltende kulturelle Praxis verstanden wird (Freud, 1999 [1920]). Aus kunsttheoretischer Sicht ist hier auch Aby Warburg zu nennen, der Werke der bildenden Kunst als Aufbewahrungsspeicher für Erlebnisse und Ausdrucksformen verstand (Warburg, 2000 [1929]).

³ Der Konstruktionsbegriff steht nicht im direkten Kontext zu konstruktivistischen Ansätzen, sondern hebt zeitlich divergente Sichtweisen auf historische Prozesse hervor.

Normen (s. Unseld, 2016). Prägnant fasst Jan Assmann sein Verständnis von kulturellem Gedächtnis zusammen:

Unter dem Begriff kulturelles Gedächtnis fassen wir den jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümlichen Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, -Bildern und -Riten zusammen, in deren ‚Pflege‘ sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt, ein kollektiv geteiltes Wissen vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) über die Vergangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewusstsein von Einheit und Eigenart stützt“ (Assmann, 1988, 15).

Aleida Assmann unterteilte das kulturelle Gedächtnis erneut in das Funktions- und das Speichergedächtnis (Assmann, 1999). Das Funktionsgedächtnis ist ‚bewohnt‘ und besteht aus Elementen, die zu einer bedeutungsgeladenen Geschichte konfiguriert werden, um so Gruppenbezug, Wertbindung und Zukunftsorientierung zu gewährleisten. Das Speichergedächtnis ist ‚unbewohnt‘ und eine bedeutungsneutrale Masse an Informationen, die keinen ‚vitalen‘ Bezug besitzt. Auch wenn das Funktionsgedächtnis im Vordergrund eine perspektivische Identitätskonstruktion oder Legitimierung einer bestehenden Gesellschaftsform ermöglicht, ist dies nur durch das Speichergedächtnis als Reservoir und Ressource möglich und bestimmt damit den Grad der Durchlässigkeit. Exemplarisch bezogen auf ästhetische Produkte und daran gebundene Umgangsweisen besteht das Speichergedächtnis aus Dokumenten (Texte, Noten) und den daran gebundenen Medien und Institutionen (Literatur, Kunst, Museum, Wissenschaft), wogegen das Funktionsgedächtnis den selektiven und strategischen Prozess von Erinnerungen kennzeichnet, der sich auf Festen oder im Vollzug öffentlicher Riten (Konzert etc.) verkörpert. Die Einteilung ist sicherlich schablonenhaft, auch da die Bereiche nicht klar zu trennen sind und selbst in der Forschung die Begriffsverwendung heterogen ist (zur Kritik s. Gieseke & Welzer, 2012; Assmann, 2020). Die Differenzierung ist dennoch hilfreich, um einen Überblick über die Spannbreite des Themas zu erhalten und musikbezogene Zuordnungen zu ermöglichen.



Abb. 1: Gliederung des kollektiven Gedächtnisses nach Aleida Assmann (1999)

Ergänzt werden sollte noch, dass sich Pierre Nora mit Erinnerungsorten als „Kristallisationspunkte[n] für das kollektive Gedächtnis“ (Motte-Haber, 2016, 67) befasst hat, wobei er Ort in einem weiten Sinne als Topos verwendet und somit auch Personen, Institutionen, Ereignisse, aber auch Kunst (die „Marseillaise“) oder Bücher etc. dazu gehören (Nora, 1990). Das kollektive Gedächtnis ist hierdurch stärker emotional bestimmt und orientiert sich nicht an historischen Großereignissen oder Personengruppen.

Der im engen Bezug zum kollektiven Gedächtnis stehende (populäre) Begriff Erinnerungskultur (im Singular) ist ungünstig, da er irrtümlich an einen normativen Kulturbegriff und an nationalistische Formate wie z. B. kulturelles Erbe erinnert. Es bietet sich daher an, eher von Erinnerungskulturen im Plural zu reden. Die aktuelle Debatte ist eher diversitätsorientiert ausgerichtet. In den letzten Jahren haben sich Forschungen über inklusive Erinnerungskulturen etabliert, die sich Geschichten und Erfahrungen gesellschaftlich marginalisierter Gruppen widmen oder sich mit postkolonialem Erinnern als einer rassismuskritischen Form der Auseinandersetzung mit der deutschen Kolonialherrschaft beschäftigen (Gukelberger & Meyer, 2021).

Im Folgenden wird unter Erinnerungskulturen allgemein der Umgang von Individuen und der Gesellschaft mit ihrer Vergangenheit und Geschichte verstanden. Sie sind historisch und kulturell variable Ausprägungen des kollektiven Gedächtnisses. Ich verwende daher im Folgenden Erinnerungskultur(en) und kulturelles Gedächtnis synonym.

Musik als Medium der Erinnerung

Erinnerung spielt in der Musik eine eminente Rolle, sei es, dass zahlreiche Praktiken und Techniken entwickelt wurden, um Musik zu speichern (orale Memorier- und Tradierungskünste, ausdifferenzierte Aufschreibe- und Aufzeichnungssysteme, auch Musikschulbücher), oder in allen Musiken auf Erinnerung basierende Klangereignisse verwendet werden (Wiederholungen, Variationsformen, Leitmotive, Refrain, Call-and-Response-Praktiken etc.). Musikalische Zeitstrukturen lassen sich also auch unter der Perspektive ihrer Erinnerungsfunktion lesen: Das Spiel mit Wiedererkennen und Verändern basiert auf einem ästhetischen Reiz, der als ästhetische Erfahrung auch für didaktische Entscheidungen relevant erscheint.

Musik ist als Zeitkunst für den Erinnerungsprozess – ähnlich wie andere performative Künste – besonders, da sie verklingt. Insofern über gehörte Musik gesprochen oder geschrieben wird, findet sie Eingang in das kommunikative Gedächtnis. Dabei ist sie aber bereits in Sprache transformiert, so, dass sich der Klang selbst sperrt „gegen die Aufnahme in das kollektive Gedächtnis“ (Unsel, 2016, 32). Es bestehen weitere Möglichkeiten, sie in andere Medien zu überführen wie z. B. in ein Schriftmedium (Noten) oder ein Reproduktionsmedium (CD), so dass Bezüge zum kulturellen Gedächtnis möglich sind. Auch aus didaktischer Sicht ist aber bemerkenswert, dass Musik – anders als etwa Literatur – kein eindeutiges Gedächtnismedium kennt. Da sie nicht dauerhaft erinnert werden kann, bedarf sie also einer Transformation, die aber selbst die Musik nur auf abstrakte Art als eine Codierung einfängt. Demnach ist Musik auch stärker vom Vergessen bedroht, sofern es komplexer Codierungsmechanismen bedarf, sie zu fixieren.⁴

Ansätze aus der Historischen Musikwissenschaft und Musiksoziologie

Insofern Musik codiert wird, bedarf es dazu einer Entscheidungsgrundlage, was „Fragen von Repertoire und Kanon berührt“ (ebd., 34). Das gilt dann auch für andere Codes wie Tonträger als

⁴ Auch wenn es durchaus Musikkulturen gibt oder gab, in denen Musik auch ohne eine solche Transformation oder eine Speicherung auf einem Medium von einer Generation an die andere weitervermittelt wird, werden auch in verbalen Übermittlungsprozessen in Formen der Imitation etc. Codierungsmechanismen verwendet, die dann allerdings weniger abstrakt sind.

notationsunabhängiges kollektives und kulturelles Gedächtnis. Vor diesem Hintergrund mag es verwundern, dass „die musikwissenschaftliche Skepsis“ (ebd., 31) groß war, als sich die kulturwissenschaftliche Erinnerungsforschung in den 1980er-Jahren ihres interdisziplinären Zuschnitts zu vergewissern suchte. In einem Sammelband von Jan Assmann und Tonio Hölscher geht der Musikwissenschaftler Ludwig Finscher zunächst davon aus, dass sich die Kategorien des Kulturellen „ohne Zwang“ (Finscher, 1988, 296) auf die Musik anwenden lassen. Allerdings sei Musikgeschichte als Kompositionsgeschichte ein „von allen anderen Kulturbereichen weitgehend absonderter, weitgehend autonomer Bereich, allein dadurch, daß Komponisten in Musik denken“ (ebd.). Folgenreich versteht Finscher kulturelles Gedächtnis als „Reflexivität der Gattung“ (ebd., 298), insofern Musikwerke hinsichtlich ihrer Formprinzipien aufeinander Bezug nehmen und Gattungen weiterentwickeln. Es ist problematisch und zeugt von einer gewissen Unkenntnis des damaligen Diskurses, insofern „Werk und Gattung in der Musik als Träger kulturellen Gedächtnisses“ (ebd., 293) bezeichnet werden und dabei der Bezug zur menschlichen Erinnerung ausgeschlossen wird. Diese sowohl terminologische als auch inhaltliche Absonderung könnte ein zentraler Grund sein, warum die Musik auch in weiteren Publikationen zum kulturellen Gedächtnis nicht weiter thematisiert wurde. Die konkrete Auseinandersetzung mit Erinnerungsforschung in der Historischen Musikwissenschaft erfolgte erst 2008 durch den Historiker Otto G. Oexle, der einen Vortrag zum Thema „Erinnerungs-Passagen“ hielt. Seitdem partizipiert die Musikwissenschaft regelmäßig an Diskursen zu der Thematik (Oexle, 2007; Nieper & Schmitz, 2016; Jost & Sebald, 2020a).

Aus musikwissenschaftlicher Sicht bilden Differenzleistungen des kulturellen Gedächtnisses einen wichtigen Stellenwert. Damit ist ein Austausch zwischen Speichergedächtnis als Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung in Form von Quellen-Recherchen und dem Funktionsgedächtnis als öffentlicher Repräsentation von Musik in Medien gemeint. Die Musikwissenschaftlerin Nina Noeske fordert auch aus pädagogischer Perspektive, dass „Lehrer, Hochschullehrerinnen, pädagogisch ambitionierte Musikerinnen [...] im beständigen Kontakt zu beiden Formen des Gedächtnisses sein“ sollten (Noeske, 2016, 63). Sie müssen „über ein hochdifferenziertes Wissen“ und gleichsam über einen Zugang verfügen, jenes Wissen zu vereinfachen und zu kontextualisieren, um es „in die ‚öffentlichen Kanäle‘ zu gießen“ (ebd.). Dabei sind die Grenzen zwischen ‚Wahrheit‘ und ‚Lüge‘ fließend, so dass ein kritisches Bewusstsein nötig ist, um zu unterscheiden, welche Geschichte(n) mit welchem Wahrheitsgehalt vermittelt und rezipiert werden.

Viele der auch in der musikwissenschaftlichen Forschung aufgegriffenen Aspekte werden auch aus musiksoziologischer Sicht genannt und die wirkende „gemeinschaftsbildende Macht“ (Jost &

Sebald, 2020b, 15) fokussiert, sofern diese „in einer verdinglichten und entfremdeten Gesellschaft den trügenden Schein von Unmittelbarkeit“ (Adorno, 1997, 11) hervorbringt und „als Ausdrucksmittel individueller oder kollektiver Identität fungiert“ (ebd.).

Erinnerungskulturen & Geschichtsbewusstsein

Aus (musik-)pädagogischer Perspektive schließt sich die grundsätzliche Frage an, inwiefern Erinnerungskulturen vermittelbar und didaktisierbar sind. Die KMK hat 2014 Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule veröffentlicht und die besondere Chance hervorgehoben, „jungen Menschen die Bedeutung der Geschichte für ihr eigenes Leben und ihre eigene Zeit deutlich zu machen“ (KMK, 2014, 2). Allerdings wird Erinnerungskultur (im Singular) eher als Pflege von Orten der Erinnerung (Museen, Gedenkstätte, Archive, ...) verstanden und auf kulturelles Erbe reduziert. Zudem werden eher kollektive Großereignisse thematisiert wie „die Erinnerung an 70 Jahre Befreiung von der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft“ (ebd.). Auch wenn multiperspektivistisches Erinnern gefordert wird, sind die Formulierungen vage und gehen kaum auf die Vielfalt der Erinnerungskulturen ein.

Erfolgversprechender für die Frage nach der Vermittlung scheint dagegen eine Anknüpfung an den Begriff Geschichtsbewusstsein zu sein (Rüsen, 2008). Dieser insbesondere für die Geschichtsdidaktik seit den 1970er-Jahren bis heute wichtige Begriff umfasst – wie auch die verschiedenen Theorien zum kollektiven Gedächtnis – ein konstruktiv-narratives Verständnis von Geschichte.⁵ Das handelnde Subjekt generiert aus den in der Vergangenheit erworbenen Erfahrungen gegenwärtige und zukünftige Handlungsperspektiven. Eine besondere Rolle spielen dabei historische Narrationen oder das historische Erzählen, das maßgeblich zum Erwerb einer historischen Identität beiträgt, die sich in verschiedenen Sozialisations- und Individuationsetappen herausbildet und für die Subjekte zu einer Art lebensweltlicher und zeitlich-perspektivischer Orientierung in der Gegenwart wird. Durch erzählerische Verfahren werden Lernende in ihrer Emotionalität angesprochen, so dass individuelle Anteilnahme, Betroffenheit oder Identifikation erzeugt werden können, die für lebendige Erfahrungen und intensive Auseinandersetzung mit Geschichte relevant sind. In der Geschichtsdidaktik ist dabei eine differenzierte Quellenarbeit relevant, die sich nicht

⁵ Aus instrumentalpädagogischer Perspektive hat sich Andrea Welte mit musikalischem Geschichtsbewusstsein beschäftigt, das sich durch eine „hoch entwickelte Reflexivität und ein Bewusstsein der Geschichtlichkeit von Musik“ (Welte, 2008, 124) auszeichnet.

auf Texte beschränkt, sondern auch Bilder, Filme, Musik oder Zeitzeugenaussagen usw. als historische Quellen berücksichtigt (vgl. Sauer, 2001).

Trotz der verbindenden Konstruktion und Selektivität von Geschichte bestehen große Unterschiede zwischen Geschichtsbewusstsein und Erinnerungskulturen. Geschichtsbewusstsein ist vor allem eine didaktische Kategorie für schulische Lernprozesse und eine zu bildende Fähigkeit, um immanente historische Sinnstiftungen zu erkennen. Der Begriff Geschichte ist in der Erinnerungsforschung stark auf die Träger eines kollektiven Gedächtnisses bezogen, also im Hinblick auf dazu räumlich und zeitlich begrenzte Gruppen, deren Erinnerung an die Vergangenheit stärker subjektiv wertend und hierarchisierend ‚aufgeladen‘ ist. Am ehesten ergeben sich Bezüge zwischen Erinnerungskultur und Geschichtskultur, wobei Letztere als „Außenseite des Geschichtsbewusstseins“ (Triepke, 2011, 23) sämtliche kollektiven Formen und Erscheinungsbilder von Orten und Kunstwerken darstellt, die im Umgang mit Geschichte entstehen.

Themen und Ziele musikpädagogischer Erinnerungsforschung

Wie bereits zu Beginn angesprochen, ist Adrian Niegot der einzige mir bekannte Musikpädagoge, der sich intensiv mit Fragen zur musikbezogenen Erinnerung beschäftigt hat (Niegot, 2012; 2015; 2016).⁶ Unter Bezugnahme auf das kollektive Gedächtnis lautet sein zentraler Kritikpunkt, dass sich der Umgang mit Musik (gemeint ist Musikunterricht, Vermittlung von Musikgeschichte und Musikpädagogik) zu stark auf retrospektive Gedächtnisformen fokussiert. Dagegen sollen prospektive Dimensionen der Erinnerung verstärkt in den Blick genommen werden, insofern der epistemische Bezugspunkt des Gedächtnisses die Zukunft und nicht die Vergangenheit ist (s. Welzer, 2010). Neuere Forschungen im Bereich Memory Studies greifen diesen Ansatz auf, wie sie Niegot empfohlen hat (Tamm, 2013).

Einen wichtigen Stellenwert besitzt das Wortpaar Gehalt und Geltung, das auch in späteren Veröffentlichungen ausdifferenziert wird (v. a. Niegot, 2016). So gibt es keinen Gehalt, der als statischer Besitz sich ohne Grund ändert, sondern die Änderungen des Gehalts einer Musik beruhen auf den Handlungen der Menschen, die mit ihr umgehen. In Anknüpfung an das Geschichtsbewusstsein bezieht Niegot sich auch auf historische Sinnbildungen, die auf menschliches Handeln verweisen und als „geschichtliche Gehalte von Musik stets in Bewegung sind, da sie immer neuem

⁶ Bereits 1978 gab Sigrid Abel-Struth einen Sammelband zum Thema *Aktualität und Geschichtsbewusstsein* heraus, der sich aber eher allgemein mit historischen Ansätzen in der Musikpädagogik beschäftigt (s. Abel-Struth, 1978).

Handeln und kommunikativen Verhandlungen ausgesetzt sind“ (Niegot, 2012, 41). Geschichtliche Gehalte sind somit „Zur-Geltung-Gebrachtes“, in das die Subjekte „verstrickt sind“ (ebd., 48). In Bezug auf die Inhalte dieser Handlungen erhalten Erinnerungen eine wichtige Funktion, denn „erinnert werden kann das, was zur Geltung gekommen ist und durch das Erinnern selbst stets aufs Neue, das heißt als ein Neues, ein Anderes, zur Geltung kommt“ (ebd., 50). Implizit wird damit die Vermittlung von Musikgeschichte (als Werkgeschichte) kritisiert und ein erweiterter Begriff, der auch menschliche Deutungsakte oder Sinnbildungen berücksichtigt, gefordert. Die für die Erinnerungsforschung spezifisch kollektiven Bedeutungszuschreibungen werden aber nur angedeutet, insofern Musik eine „Quelle für die Gruppenidentität“ (ebd., 43) bildet, die auf Erinnerung vertraut und sich in verschiedenen Medien und Praktiken externalisiert.

Im Hinblick auf die Musikpädagogik fordert Niegot auch in Bezug auf das Geschichtsbewusstsein, dass „die Musikpädagogik gut daran tut, [...] ihr Selbstverständnis von den [...] historischen Sinnbildungen her zu reflektieren“ (ebd., 44). Noch zugespitzter formuliert er ein Umdenken, insofern „es im Musikunterricht um die Untersuchung der sich bildenden Erinnerungs- und Vergessensstrukturen gehen müsste“ (ebd.). Diese Forderung scheint ein wichtiger und grundlegender Schritt für ein musikpädagogisches Verständnis von Erinnerungsforschungen oder Erinnerungskulturen im Bereich Musikpädagogik zu sein.

In einer späteren Schrift vertieft Niegot seine Überlegungen im Hinblick auf eine „musikpädagogische Geltungstheorie“ (Niegot, 2015, 89), wobei der Bezug zur Erinnerungsforschung nicht weiter konkretisiert wird. Für den Kontext wichtig ist aber eine Kritik an der Überbetonung und Engführung des narrativistischen Paradigmas. Der geschichtliche Gehalt ist also nicht primär narrativ ausgerichtet, sondern in Differenzen zwischen dem „(re-)etablierenden Zur-Geltung-Bringen der sozialen Praktiken und symbolischen Formen aufzuspüren“ (ebd., 90). Vor diesem Hintergrund lässt sich der generalisierende Anspruch der Erzählung zu Gunsten umfassender interdisziplinärer Untersuchungsperspektiven erweitern. So entstehen (post-)narratologische Hybride, die zusätzlich zur Erzählung auch andere (zeichentheoretische) Sinnfelder berücksichtigen (z. B. audio-visuell). Musikalische Gehalte sind demnach als „dynamische Geltungsbewegungen kultureller Praxen synonym mit den Funktionsweisen des Gedächtnisses“ (ebd.).

Während sich Niegot mit der musikpädagogischen Geltungstheorie schwerpunktmäßig auf eine didaktische Neuausrichtung des Musikunterrichts bezieht, finden sich auch Forschungen, welche sich der Geschichte der Musikpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin widmen. Ein wichtiger, aber eher impliziter Bezug zur Erinnerungsforschung findet sich im so genannten Projekt *Zeitzeugen der Musikpädagogik*, das auch im vorliegenden Sammelband vorgestellt wird und zu dem auch

ein gleichnamiges Themenheft in der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik* erschienen ist (DMP 86/2020). Das Autorenteam hat es sich zur Aufgabe gemacht, „die bisherigen Narrative der Fachgeschichtsschreibung etwas genauer in Augenschein zu nehmen“ (Clausen et al., 2020a, 4). Hierzu wurden ein Gruppengespräch und Einzelinterviews mit bekannten Zeitzeugen der Musikpädagogik geführt. Interessant ist, dass im Basisbeitrag neben unterschiedlichen individuellen Sichtweisen auch „zwei unterschiedliche Bilder aus verschiedenen Zeiten und ihre Gemeinsamkeiten“ (Clausen et al., 2020b, 14) vorgestellt werden, insofern im Rahmen der Befragung „kleine rote Fäden“ (ebd.) im Sinne von gemeinsamen (verblüffenden) Perspektiven zur Geltung gelangten. Dabei geht es um die Legitimation der Musikpädagogik als Fachdisziplin (Bild 1) und Musikpädagogik zwischen Forschung und Lehrkräfte(aus)bildung (Bild 2). Der forschungsbezogene Fokus auf „strukturelle Zusammenhänge“ (ebd., 15 und 18) sowie die Berücksichtigung von „Wirkungen bis in die Gegenwart“ (ebd., 15) verdeutlichen aus Sicht des vorliegenden Beitrags auch die Berücksichtigung von individuellen Erinnerungen sowie deren Kontextualisierung im kommunikativen Gedächtnis. Demnach lässt sich das Projekt explizit auch als Beitrag zur Erinnerungsforschung verstehen. Da der Begriff Narrativ als „Episoden“ (ebd., 13) und nicht als narrative historische Sinnbildung verstanden wird, basieren die beiden Bilder auf selektiv-konstruierten Erinnerungskulturen musikpädagogischer Zeitzeugenäußerungen. Diese These lässt sich auch dahingehend festigen, dass die Zeitzeugenthematik für aktuelle Erinnerungsforschungen zentral ist, da Zeitzeugen immer weniger werden, die über einschneidende Kriegserinnerungen im 20. Jahrhundert berichten können.

Analog zum wissenschaftlichen Zeitzeugen-Projekt ist auch aus didaktischer Sicht zu fragen, wie sich Schüler*innen an Musikunterricht erinnern und welche Bilder sich im kommunikativen Gedächtnis zusammensetzen.

Perspektiven von Erinnerungsforschungen im Musikunterricht

Abschließend und anknüpfend an die didaktischen Überlegungen von Niegot sollen vier Perspektiven aufgezeigt werden, wie im Musikunterricht verschiedene Erinnerungskulturen zur Geltung gelangen können. Die obigen Ausführungen haben verdeutlicht, dass aufgrund verschiedener Diskurse kein einheitliches Verständnis von Erinnerung vorhanden ist, so dass es schwierig erscheint, konkrete Aussagen über den Stellenwert und die Bedeutung von Erinnerungsforschungen in der Musikpädagogik zu machen. Festgehalten werden kann auf der einen Seite, dass unterrichtsbezogene und musikpädagogische Forschungsdefizite bestehen, insofern sich die Musikpädagogik

bislang nicht ausreichend mit dem Erinnerungsdiskurs (und auch mit dem Diskurs über Geschichtsbewusstsein/-vergessenheit) beschäftigt hat. Von musikpädagogisch sensiblen/reflektierten Erinnerungskulturen im Sinne kollektiver, intersubjektiver Erinnerungen, einer prospektiven Kulturarbeit, einer Reflexivität des Gedächtnisses oder der historischen Sinnbildungen kann nicht die Rede sein. Auf der anderen Seite sind Erinnerungen implizit ein so grundlegend musikbezogenes Phänomen im Bereich der Unterrichtsgestaltung und -forschung, dass es gar nicht nötig erscheint, Bezüge zur Erinnerungsforschung explizit herzustellen. Aus dieser Perspektive handelt es sich dann eher um ein neues buzzword, das Einzug in die Musikpädagogik erhält. Die Frage nach dem Verständnis und der Etablierung von Erinnerungskulturen in der Musikpädagogik ist demnach ambivalent.

Eine entscheidende Voraussetzung musikpädagogisch ausgerichteter Erinnerungskulturen ist in Anlehnung an Niegot, dass Erinnerungs- und Vergessensstrukturen zum Gegenstand von Unterricht bzw. von Forschung (gemacht) werden. Zu ergänzen wäre, dass dabei auch in den Blick zu nehmen ist, wie sie sich im Wechselspiel zwischen Individuum und Gesellschaft konstituieren. Ein Ziel von Musikunterricht wäre dann die Fähigkeit, Formen kollektiver Erinnerungskulturen in der Musik zu kennen, zu analysieren und zu reflektieren. Hierzu gehört dann auch die eigene Eingebundenheit in das Funktionsgedächtnis als Reflexion von biographischen Erfahrungen, die auch aus didaktischer Sicht im Sinne eines Austausches zwischen Speicher- und Funktionsgedächtnis relevant werden. Dabei stehen individuelle Erinnerungen an die Musik, deren historische Kontextualisierung, aber auch deren konstruierte lebensweltliche Bedeutung im Zentrum des Unterrichts, die eng mit Fragen der Betroffenheit und Identifikation verbunden sind.

Entscheidend und als Kontrast bzw. Unterscheidung zu anderen Disziplinen: Musik bildet dazu ein wichtiges Mittel, diese Erfahrungen nicht nur sprachlich-narrativ, sondern auch musikalisch-narrativ zu vergegenwärtigen. Ihr Medium ist Klang oder bereits transformierte Sprache. Dabei reicht es nicht aus, Werke sozialhistorisch zu kontextualisieren und nach dem Gegenwartsbezug zu fragen; vielmehr müsste im Musikunterricht genauer danach gefragt werden, mit welchen Erinnerungskulturen diese Musikbeispiele in Verbindung stehen. Erinnerungskulturen werden so selbst Gegenstand des Unterrichts, indem über die Formen der Aneignung der Vergangenheit (im Kollektiv) gesprochen und musiziert wird.

Was in der Forschung bislang kaum berücksichtigt wurde, ist die imaginative Kraft des Erinnerns durch Musik. Sie ermöglicht v. a. als ‚absolute Musik‘ aufgrund des offenen semantischen Bezugs viel größere Deutungsspielräume als bedeutungsfixierte Texte. Während sich die Musikwissenschaft insbesondere mit Medien beschäftigt, die Musik erinnernd fixieren, könnte es gerade für

die Musikpädagogik eine spezifische Qualität sein, das Freisetzen von Erinnerungen zu fokussieren. Die Musik eröffnet durch ihre klangliche Struktur Erinnerungsfenster, die bei Schüler*innen sehr unterschiedlich sein können, aber auch kollektive Strukturen aufweisen. Im Folgenden werden vier Perspektiven einer Auseinandersetzung mit Erinnerungskulturen im Musikunterricht aufgezeigt, welche die in den vorigen Kapiteln dargestellten theoretischen Überlegungen aufgreifen und didaktisch fokussieren.

Musik als Erinnerungsstruktur

Musikbezogenes Handeln ist wie Musikunterricht in der alltäglichen Praxis von Erinnerungen durchzogen. Sofern Musik als Medium der Erinnerung dient und jede zeitliche Dimension von Musik per se auf Erinnerungen angewiesen ist, basiert Lernen auf Wiederholungen und Erinnerungen. Angefangen von musikalischen Gestaltungskriterien und Fragen nach der Memorierbarkeit von Musik in Musiktheorie, Formenlehre oder Gehörbildung über Singen als oral vermitteltes kommunikatives Gedächtnis bis hin zu Aufzeichnungssystemen reicht das Spektrum des Stellenwerts von Erinnerungen. Es geht dann darum, sowohl die in der Musik liegenden Formen der Erinnerung als auch die daran gebundenen Möglichkeiten der Erinnerung seitens der Schüler*innen wechselseitig im Blick zu haben und den Unterricht dahingehend auch auf Erinnerungsformen in der Musik und daran gebundene Schüler*innenvoraussetzungen, die diese antizipieren, auszulegen. Diese Form von Erinnerung schließt an ein eher enges Verständnis von Erinnerung als Gedächtnis an.

Projektorientierte Erkundung von Erinnerungsorten

Eher zu dem Bereich Erinnerungsorte gehören Projekte, in denen Schüler*innengruppen sich über z. B. ihre musikalischen Erinnerungen im Sinne biographischer Erlebnisse austauschen (Barth & Oberhaus, 2023) und diese zum Ausgangspunkt musikalischer Gestaltungsprozesse machen. Das betrifft z. B. Exkursionen zu Gedenkorten, die hinsichtlich der musikalischen Vergangenheit (re-)konstruiert werden oder deren Orte und Erinnerungen musikalisch transformiert werden. Unterschiedliche Symbolebenen wie Fotos, Texte, Interviews oder eben auch eigene Erinnerungen an daran gebundene Themen bilden selbst die Basis dieser Klangcollagen. Vor diesem Hintergrund sollte projektbezogenes Arbeiten in Archiven, Gedenkstätten etc. angebahnt werden und überhaupt die Quellenrecherche und deren Interpretation verstärkend Berücksichtigung im Musikunterricht erfahren. Eine Aufwertung sollten in diesem Kontext jene Erinnerungsorte

erhalten, die aus Schüler*innensicht bzw. dadurch bedeutsam sind, dass daran gebundene musikbezogene Erlebnisse und Erfahrungen als individuelle und kollektive Sinnbildungen verstärkt in den Unterrichtsmittelpunkt gestellt werden (Brunner, 2013). Dies betrifft auch eine Aufwertung von Exkursionen und der transformatorischen Potenziale von Musik.

Politisch-musikpädagogische Dimensionen

Erinnerungskulturen verstehen sich zentral als Mahnungen vor ideologisch verkürzten Funktionalisierungen von Musik (Zuschreibung, Aneignung, Adressierung) als Musik anderer Länder, von Minderheiten in Bezug auf eine nationalistische Popularisierung oder von rassistischen Diskriminierungen in Form normativer Geschichtsbilder oder völkischer Identitätskonstruktionen. Auch für die Musikpädagogik hat Erinnern eine immens politische Dimension, wie bereits im Zusammenhang mit der Erkundung von Gedenkorten angesprochen wurde. In Zukunft wäre es auch aus politischer Sicht wichtig, alternative Erinnerungsorte in Deutschland gerade auf diese normativen Zuschreibungen hin zu untersuchen und zu hinterfragen. Zudem ergibt es Sinn, populistische oder ideologische Erinnerungen an Geschichte in ihrer Komplexität zum Gegenstand von Musikunterricht und Forschung zu machen und sie nicht auf Grund der Gefahr emotionaler Überwältigung zu verdrängen. Erinnerung aus politischer Perspektive bedeutet, so komplex der kollektive Standpunkt auch sein mag, eine kritische Auseinandersetzung mit dem, was unter kulturellem Erbe zu verstehen bzw. nicht zu verstehen ist.

Erinnerung als Form der Musikgeschichtsschreibung

Die Auseinandersetzung mit kollektiven Erinnerungen von Gruppen zielt auf ein Verständnis von Musikgeschichte nicht als Vermächtnis, sondern als erinnerungsspezifische Vergegenwärtigung von Vergangenem. Es ist daher wichtig, den Geschichtsbegriff stärker aus einer gedächtnis- und erinnerungstheoretischen Perspektive auszulegen und dabei auch die Verhältnisse zwischen Speicher- und Funktionsgedächtnis im Blick zu behalten. Die Vermittlung von Musikgeschichte sollte stärker prospektiv ausgerichtet sein und ebendie Sinnstrukturen und musikalisch-narrativen Deutungspotenziale mitberücksichtigen, die auch über sprachlich-narrative Dimensionen durch die Vielzahl weiterer musikspezifischer Ausdrucksformen (visualisieren, verklanglichen) hinausweisen.

Bereits in der Musikpädagogik diskutierte Themen, insbesondere die Frage nach einem Kanon an Werken im Musikunterricht, könnten so auch aus einem anderen Forschungsbereich

kontextualisiert und um Aspekte der Erinnerung und musikbezogene Speicherdimensionen erweitert werden. Im Zusammenspiel zwischen individuellen Identitätsprozessen einerseits und musikbezogener Erinnerungskultur als Motor des Kollektiven andererseits ist hier noch eine Intensivierung des interdisziplinären Austauschs zwischen Historischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik zu erwarten, nicht zuletzt vor dem Hintergrund fortschreitender Digitalisierung. Diese hält zwar umfassende Speichermöglichkeiten bereit, doch gerade diese forcieren die Notwendigkeit von Selektion und Erinnerung zur Identitätsstiftung.

Da grundsätzlich Praktiken des Erinnerens immer auch über Relevanz und Bedeutung, über Verdrängung und Überschreibung Auskunft geben, ist der Musikpädagogik selbst wie auch ihrer Geschichte das eigen, was die interdisziplinäre Erinnerungsforschung nicht müde wird zu betonen: die identitätsstiftende Kraft von Erinnern und Vergessen. In diesem Sinne fordert Karl Heinrich Ehrenforth dazu auf, über den „Rang der Musik für das kulturell-kommunikative Gedächtnis nachzudenken. Es geht ihm um eine „verpflichtende Erinnerung daran, dass die Musik uns selbst in so besonderer Weise anvertraut ist und wir uns in ihr in unaustauschbarer Weise selbst finden“ (Ehrenforth, 2017, 7).

Literatur

- Abel-Struth, S. (Hg.) (1978). *Aktualität und Geschichtsbewusstsein in der Musikpädagogik*. Mainz: Schott.
- Adorno, T. W. (1997 [1958]). Ideen zur Musiksoziologie. In Ders., *Gesammelte Schriften Bd. 16* (S. 9–23). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Assmann, J. (1988). Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In J. Assmann & T. Hölscher (Hg.), *Kultur und Gedächtnis* (S. 9–19). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Assmann, A. (1999). *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München: Beck.
- Assmann, A. (2020). *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*. München: Beck.
- Assmann, J. (2011). Gedächtnis/Erinnerung. In H. Reinalter & Peter J. Brenner (Hg.), *Lexikon der Geisteswissenschaften. Sachbegriffe – Disziplinen – Personen* (S. 233–238). Wien, Köln, Weimar: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Barth, D. & Oberhaus, L. (2023). Klangheimat(en) als Utopien?! Klangkompositionen als Spiegel gesellschaftlicher Herausforderungen. In C. Rora (Hg.), *Musik – Utopie – Bildung. Jahrestagung der Gesellschaft für Musikpädagogik*, i. Dr.
- Clausen, B.; Cvetko, A. & Hörmann, S. (2020a). Basisbeitrag: Zeitzeugen – Musikpädagogen im Austausch. Zwischen Anwendungsbezug und Forschung. *Diskussion Musikpädagogik* 86(2), 13–20.
- Clausen, B.; Cvetko, A. & Hörmann, S. (2020b). Projekt „Zeitzeugen der Musikpädagogik“. Rückblick auf 50 Jahre Fachgeschichte. *Diskussion Musikpädagogik* 86/2, 4–12.

- Brunner, G. (Hg.) (2013). *Denkwerk Musikgeschichte: Musikwissenschaftliches Forschen in der Schule*. Düren: Shaker.
- Ehrenforth, K. H. (2017). Geschichtsvergessenheit. *Diskussion Musikpädagogik* 76/4, 4–7.
- Erl, A. (2011). *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Finscher L. (1988). Werk und Gattung in der Musik als Träger des kulturellen Gedächtnisses. In J. Assmann & T. Hölscher (Hg.), *Kultur und Gedächtnis* (S. 293–310). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Freud, S. (1999 [1920]). Jenseits des Lustprinzips. In Ders., *Gesammelte Werke, Bd. XIII* (S. 3–69). Berlin: Fischer.
- Gauger, J.-D. & Wilske, H. (Hg.) (2007). *Bildungsoffensive Musikunterricht*. Freiburg: Rombach.
- Giesecke, D. & Welzer, H. (2012). *Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Gudehus, C.; Eichenberg, A. & Welzer, H. (2010). *Gedächtnis und Erinnerung: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler.
- Gukelberger, S. & Meyer, C. (2021). Postkoloniale Theorie und soziale Gedächtnisforschung. In M. Berek, K. Chmelar & O. Dimbarth (Hg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Gedächtnisforschung* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer.
- Halbwachs, M. (1967). *Das kollektive Gedächtnis*. Stuttgart: Palm & Enke.
- Jost, C. & Sebald, G. (Hg.) (2020a). *Musik – Kultur – Gedächtnis. Theoretische und analytische Annäherungen an ein Forschungsfeld zwischen den Disziplinen*. Wiesbaden: Springer.
- Jost, C. & Sebald, G. (2020b). Musik – Kultur – Gedächtnis. Eine Einleitung. In Dies. (Hg.), *Musik – Kultur – Gedächtnis. Theoretische und analytische Annäherungen an ein Forschungsfeld zwischen den Disziplinen* (S. 13–26). Wiesbaden: Springer.
- Konferenz der Kultusminister der KMK (2014). *Erinnern für die Zukunft. Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule* (Beschluss der KMK vom 11.12.2014). Abgerufen am 23.07.2023 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_12_11-Erinnern_fuer-die-Zukunft.pdf.
- Motte-Haber, H. (2016). Musik über Musik. Erinnerung und musikalisches Gedächtnis. In L. Rieper & J. Schmitz (Hg.), *Musik als Medium der Erinnerung. Gedächtnis – Geschichte – Gegenwart* (S. 63–81). Bielefeld: transcript.
- Niegot, A. (2012). „Die Zukunft war früher auch besser“: Anmerkungen zum musikpädagogischen Handlungs- und Geschichtsbegriff aus gedächtnis- und erinnerungstheoretischer Perspektive. In J. Knigge & A. Niessen (Hg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 41–55). Essen: Die Blaue Eule.
- Niegot, A. (2016). *Geltung und Gehalt. Geschichtlicher Gehalt von Musik als didaktische Kategorie, oder: Wie Musikgeschichte durch Unterricht zur Geltung kommen kann*. Hildesheim: Olms.
- Niegot, A. (2015). Geltung – Gebrauch – Gehalt. Geltungstheoretische Überlegungen zu musikbezogenen historischen Sinnbildungen in musikpädagogischer Perspektive. In A. Niessen & J. Knigge (Hg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (S. 81–94). Münster: Waxmann.
- Nieper, L. & Schmitz, J. (Hg.) (2016). *Musik als Medium der Erinnerung. Gedächtnis – Geschichte – Gegenwart*. Bielefeld: transcript.
- Nieper, L. & Schmitz, J. (2016). Einleitung. In Dies. (Hg.), *Musik als Medium der Erinnerung. Gedächtnis – Geschichte – Gegenwart* (S. 11–25). Bielefeld: transcript.

- Nietzsche, F. (1999 [1874]). Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. In Ders., *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe, Bd. 1*, hg. von G. Colli & M. Montinari (S. 243–334). Berlin, New York: de Gruyter.
- Noeske, N. (2016). Vergesst Mozart (nicht). Fragmentarisches über das Erinnern von Klassikern. In L. Oberhaus & M. Unseld (Hg.), *Musikpädagogik der Musikgeschichte. Schnittstellen und Wechselverhältnisse zwischen Historischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik* (S. 161–170). Münster: Waxmann.
- Nora, P. (Hg.) (1990). *Erinnerungsorte Frankreichs*. München: Beck.
- Oexle, O. G. (2007). Erinnerungs-Passagen. Über Gedächtnis und Gedächtnis-Geschichte. In H. J. Hinrichsen & L. Lütteken (Hg.), *Passagen IMS Kongress* (S. 70–98). Zürich: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pethes, N. (2008). *Kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Rüsen, J. (2008). *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Sauer, M. (2001). *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Stuttgart: Klett.
- Tamm, M. (2013). Beyond History and Memory: New Perspectives in Memory Studies. *History Compass* 11/6, 458–473
- Triepke, S. (2011). „Geschichtskultur und Erinnerungskultur“. In G. Fritz (Hg.), *Fachwissenschaft Geschichte* (S. 19–28). Stuttgart: Kohlhammer.
- Unseld, M. (2016). Musikwissenschaft und Erinnerungsforschung. Einige Vorüberlegungen. In L. Rieper & J. Schmitz (Hg.), *Musik als Medium der Erinnerung. Gedächtnis – Geschichte – Gegenwart* (S. 29–38). Bielefeld: transcript.
- Warburg, A. (2000 [1929]). *Der Bilderatlas Mnemosyne*, Berlin: Akademie Verlag.
- Welte, A. (2008). *Musikalisches Geschichtsbewusstsein. Geschichtlichkeit von Musik als didaktische Herausforderung im Instrumentalunterricht*. Abgerufen am 29.07.2023 von https://opus4.kobv.de/opus4-udk/frontdoor/deliver/index/docId/19/file/welte_andrea.pdf.
- Welzer, H. (2010). Erinnerung und Gedächtnis. Desiderate und Perspektiven. In C. Gudehus, A. Eichenberg & H. Welzer (Hg.), *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 1–10). Stuttgart: Metzler.