

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Kulturen des Erinnerns

Herausgegeben von
Hajnalka Nagy und Jörg Meier

Heft 2-2015
39. Jahrgang

Editorial

HAJNALKA NAGY, JÖRG MEIER: Über Lust und Last der Erinnerung	5
--	---

Magazin

Gedicht im Unterricht JUDITH AISTLEITNER: Exilliteratur im Unterricht.....	117
--	-----

Kommentar PETRA TATJANA SPRENGER: Die Neue Mittelschule - ein »Rohrkrepieler«?	122
---	-----

Neu im Regal	124
--------------------	-----

Kollektives Erinnern in schulischen und außerschulischen Kontexten

DANIEL WUTTI: Gedächtnis, Kollektiv, Identität. Die Entstehung kollektiver Identitäten am Beispiel Kärntens/Koroška	9
HAJNALKA NAGY: ErinnerungsORT Schule. Erinnern im sozialen, kulturellen und bildungspolitischen Wandel.....	18
JENS BIRKMEYER: Erinnern ohne Erinnerungen? Der Holocaust im Literaturunterricht	29

Erinnern und Erzählen

PRIMUS-HEINZ KUCHER: Schicksal und Trauma. Galizien und die Karpathen in der Wahrnehmung österreichischer Autoren zu Beginn des Ersten Weltkrieges	38
URSULA KLINGENBÖCK: Metaphern des Erinnerns am Beispiel von 9/11 ...	49
PETER RINNERTHALER: Alte und neue ästhetische Formen der Erinnerung in der Kinder- und Jugendliteratur.....	58

Sprachen der Erinnerung

JÖRG MEIER: Sprache und Erinnerung	66
BRIGITTE HIPFL: Lesarten des Eigenen mithilfe der kollektiven Erinnerungsarbeit	74
ANDREAS HUDELIST: Gelebte Erinnerungen. Theater als Erinnerungsmedium und politische Bildung am Beispiel Kärntner Jugendprojekte.....	82

Praxis des Erinnerns

EVA SCHÖRKHUBER: Die Stadt gehend lesen, hörend lesen. Literarische Soundspaziergänge als Taktiken des Gehens und des Erinnerns	89
HANNES SCHWEIGER: Erinnerungsorte der Migrationsgeschichte. Literarisches und kulturreflexives Lernen im Deutschunterricht	96
BIRGIT HOLZNER: Die Arbeit an der kulturellen Identität. Am Beispiel des Mythos »Heimat Österreich«	101
INES MOROCUTTI: Projekt »erinnern«	106

Service

ANDREAS HUDELIST: Kulturen des Erinnerns. Bibliographische Hinweise	111
--	-----

»Erinnerungskulturen« in anderen ide-Heften

- ide 1-2004 Europa
- ide 3-2006 Aufwachsen in Europa
- ide 2-2007 Mittelmeer
- ide 4-2008 Politische Bildung
- ide 4-2011 Österreichische Gegenwartsliteratur. 2000–2010

Das nächste ide-Heft

- ide 3-2015 Wissen
erscheint im September 2015

Vorschau

- ide 4-2015 Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

Besuchen Sie auch die neue Website *Deutschdidaktik*: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Über Lust und Last der Erinnerung

Wege zu einer neuen Kultur des Erinnerns im Deutschunterricht

Begriffe wie *kulturelles Gedächtnis* und *Erinnerungskultur* sind nicht nur in den Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaften mittlerweile zu Leitbegriffen avanciert, sondern haben auch im öffentlichen Diskurs Hochkonjunktur, auch wenn die Notwendigkeit des Erinnerns oft nur für eine ganz bestimmte Epoche, nämlich die des Zweiten Weltkriegs, reklamiert wird. In den deutschsprachigen Ländern wurde die Erinnerungsarbeit, d. h. die Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Barbarei, mit Adornos Essay *Erziehung nach Auschwitz* ([1966]1970) geradezu zum Bildungsimperativ, der seither pädagogisches und didaktisches Handeln bestimmt. Mitunter werden sowohl diese enge Definition der Erinnerungskultur als auch der schulische Umgang mit der NS-Zeit und der Shoah (vgl. u. a. Birkmeyer 2008, Köster 2001) kritisch betrachtet. So bemerkt beispielsweise Volkhard Knigge, Leiter der »Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora«, dass »Erinnerung zunehmend als moralisch aufgeladene, eher diffuse Pathosformel gebraucht [wird], als sei Erinnerung als solche bereits der Königsweg zur Bildung von kritischem Geschichtsbewusstsein [...]« (Knigge 2010). Diese moralisierende Haltung bürdet nicht nur einer jungen Genera-

tion die Last des »negativen Gedächtnisses«¹ auf. Der thematische Fokus auf die jüngste Vergangenheit lässt darüber hinaus sowohl die Vielfalt und die damit einhergehende Spezifität der Erinnerungskulturen in den Ländern der globalisierten Welt als auch die Relevanz der Fähigkeit eines Vergessenkönnens, ohne das keine Erinnerung möglich wäre, außer Acht. Nicht zuletzt übersieht ein solcher Ansatz die zentrale Rolle der Erinnerung in der Identitäts- und Sinnstiftung von Individuen und ganzen Gesellschaften, indem er suggeriert, Erinnerung sei lediglich dazu da, der Vergangenheit gerecht zu werden.

Erinnerungen sind eine »Form der Wirklichkeitskonstruktion und aktiven Welterzeugung« (Erl 2011, S. 137), und als solche keine bloßen Abbildungen der Vergangenheit, sondern deren Konstruktion aus der (interessengeleiteten) Perspektive der Gegenwart. So wie wir unsere Lebensgeschichte auf viele verschiedene Weisen erzählen können – je nach Auswahl der Erinnerungen und deren narrativer Ordnung –, kann auch die Geschichte einer Gemeinschaft oder einer Nation immer wieder neu erzählt werden. Die Geschichte und die Welt, die wir durch den Akt des Erinnerns und des Erzählens erzeugen, sind zwar von wandelnder Natur, erfüllen aber existenzielle Bedürfnisse des Menschen. So läuft die im öffentlichen Diskurs dominierende Konzentration auf die Auseinandersetzung mit der NS-Zeit und der Shoah

1 »[D]as ›negative‹ Gedächtnis bezieht sich auf jene Verbrechen, für die die eigene Gesellschaft (mit-)verantwortlich war.« (Uhl 2010)

Gefahr, Erinnerungsarbeit allein in den Dienst der Demokratiepädagogik und Menschenrechtserziehung zu stellen und darüber ihre anthropologische Funktion, gelebtem Leben in der sprachlichen und ästhetischen Überformung des Erinnerungstextes Sinn zu verleihen, zu vergessen.

Dieses Heft hat zum Ziel, Wege einer neuen Kultur des Erinnerns für den Deutschunterricht aufzuzeigen, unter Berücksichtigung der spezifisch österreichischen Konstellationen des kulturellen und kollektiven Gedächtnisses. Diese Abweichung u. a. vom bundesdeutschen Erinnerungsdiskurs soll jedoch die Sicht weder auf die zunehmende Transkulturalisierung und die Heterogenität der Erinnerungskulturen Österreichs noch auf wichtige globale Erinnerungen verstellen. Bei unserer Themenwahl wurden neben der Shoah weitere (historische) Erfahrungen und Ereignisse als Bezugspunkte der Erinnerungsarbeit berücksichtigt. Zudem sind die Beiträge durch einen literatur- und sprachdidaktischen Zugang bestimmt, der sich, gegenüber der Geschichtsdidaktik und der Politischen Bildung, weniger von demokratie- und gedenkstättenpädagogischen Prinzipien leiten lässt, als vielmehr die besonderen Potentiale kultureller Repräsentationen der Erinnerung herausarbeitet und die Differenzen der textuellen, medialen und performativen Erzählweisen für die neuen Herausforderungen ästhetischer und sprachlicher Bildung zur Grundlage nimmt.

Im ersten Teil des Heftes diskutieren Grundlagenbeiträge alte und neuere Konzepte des »kollektiven Erinnerns« hinsichtlich ihrer Bedeutung für den

Deutschunterricht. *Daniel Wutti* zeigt in seinem einführenden Beitrag nicht nur, wie die Identität einer Großgemeinschaft oder einer Gesellschaft durch bestimmte Erinnerungsnarrative konstruiert wird, sondern geht auf die Rolle des sozialen Gedächtnisses und der generationellen Weitergabe von (traumatischen) Erfahrungen bei der Herausbildung heterogener Erinnerungsgemeinschaften ein. *Hajnalka Nagy* beleuchtet die Rolle der Schule und speziell die des Deutschunterrichts in der »Konstruktion, Reproduktion und Hierarchisierung von offiziellen Narrativen« über Identität und Geschichte. Hierzu beschreibt sie jene Spannungsfelder, die die Erinnerungsarbeit im Deutschunterricht maßgeblich mitbestimmen und gestalten. *Jens Birkmeyer* präsentiert mit Blick auf die Holocaust-Education im Deutschunterricht grundlegende Prinzipien einer selbstreflexiven und medienkritischen Erinnerungskultur, wobei er für eine »Ethik des Suchens« plädiert, die »auf jene ästhetischen Wirkungen [zielt], die ethische Reflexionen auslösen können, moralisch-diskursive Anknüpfungen an den Text erlauben und die in dieser Hinsicht Gedächtnissequenzen ermöglichen« (Birkmeyer in diesem Heft).

Der zweite Teil dieses *ide*-Heftes zeigt, wie literarische Werke Erinnerungen inszenieren, indem sie selbst zum Ort des Erinnerns werden. Literatur ist somit ein Erinnerungsmedium *par excellence*, das nicht nur die für das Selbstverständnis einer Gesellschaft wichtigen Erinnerungen neu erzählt und reflektiert, sondern auch vergessene oder marginalisierte Ereignisse sichtbar macht. So eine vergessene

Erinnerung behandelt *Primus-Heinz Kucher* in seinem Beitrag zu den »blutigen Schlachten« und zur jüdischen Tragödie in Galizien im Ersten Weltkrieg. Dabei werden neben bekannten Autoren auch weniger bekannte Texte wie die Kriegs-Erzählungen von Hermann Blumenthal vorgestellt, der im Vergleich zu Hofmannsthal ein düsteres Bild vom Kriegsverlauf zeichnet und sogar das tabuisierte Thema des Kriegsverbrechens aufgreift. *Ursula Klingensböck* wendet sich wiederum einem Ereignis zu, das im kollektiven Gedächtnis der globalen Welt fest verankert ist. Sie untersucht den 9/11-Roman Ulrich Peltzers, wobei sie dem statischen Konzept des Erinnerungsortes (»lieu de mémoire«) ein dynamisches Gedächtniskonzept des Palimpsests gegenüberstellt, um den vielfachen Erinnerungsschichten einer Stadt wie New York und eines Textes wie jenes von Peltzer gerecht zu werden. Der abschließende Beitrag des Kapitels ist typischen Textsorten der Erinnerungsliteratur gewidmet. Die medialen Veränderungen des literalen Alltags haben auch im ästhetischen Bereich zur Formenvielfalt geführt. *Peter Rinnerthaler* verfolgt diese alten und neuen Gattungen und Formsprachen anhand ausgewählter Beispiele der Kinder- und Jugendliteratur.

»Erinnerung und Sprache sind miteinander unzertrennlich verbunden« (Meier in diesem Heft) – dies zeigt sich beispielsweise durch die schriftliche Fixierung des Erinnerten in Form einer Autobiographie, eines Tagebuchs und Ähnlichem oder durch die mündliche Weitergabe von Erlebnissen und Erfahrungen. Wie die Erfindung des Buchdrucks und die rasanten digitalen Ver-

änderungen der letzten Jahrzehnte auf unsere Gedächtnisfähigkeit einwirken, thematisiert *Jörg Meier* im einführenden Beitrag zum dritten Kapitel des Heftes. Wie sehr Erinnerungen in der Sprache Spuren hinterlassen, bestätigen auch *Brigitte Hipfls* Ausführungen zur Methode der »kollektiven Erinnerungsarbeit«. Sie führt uns mit Hilfe verschriftlichter Erinnerungen der einzelnen Gruppenmitglieder und daran anschließend anhand einer genauen Analyse der in den Texten verwendeten sprachlichen Strukturen vor Augen, wie Identität anhand kollektiver Deutungs- und Sprachmuster hergestellt wird. Die Vorzüge dieser Methode bestehen zum einen in der Gruppenerfahrung, zum anderen in der Gewinnung einer neuen Perspektive auf das Eigene und das Kollektive. Diese sind auch die Vorzüge einer Theaterarbeit, die Jugendliche in die Vorbereitung und Inszenierung von Theaterstücken miteinbezieht und ihnen dadurch aktives Handeln und die Teilhabe an der Konstruktion und Dekonstruktion des kollektiven und kulturellen Gedächtnisses ermöglicht. Über diese performative Kraft des Erinnerns schreibt *Andreas Hudelist* am Beispiel zweier Kärntner Projekte.

Die Beiträge im Praxis-Teil werden von *Eva Schörkhuber* eröffnet, die das Projekt der literarischen Soundspaziergänge und daran anknüpfend die Ergebnisse zweier Schreibwerkstätten zu literarischen Erinnerungsorten präsentiert. Hierzu werden die Geschichten der Erinnerungsorte im Gehen und Hören erkundet. Die Erinnerungskultur eines Landes ist immer heterogen und umkämpft, geprägt von Prozessen der Ausgrenzung, Verdrängung und

Hierarchisierung bestimmter Geschichten. Das neue Feld der Migrationsforschung fragt u. a. nach diesen Machtstrukturen und dem Stellenwert »migrantischer« Erinnerungen im kollektiven Gedächtnis. Hierzu zeigt *Hannes Schweiger* anhand zweier literarischer Beispiele, wie dieses Thema zum Gegenstand eines »kulturreflexiven Unterrichts« werden kann. *Birgit Holzner* zeigt anhand des Konzepts »Kultur als Hypertext« auf, wie man den medialen und digitalen Herausforderungen im Unterricht gerecht werden kann, indem DaF-SchülerInnen wichtige Narrative und Deutungsmuster des österreichischen kollektiven Gedächtnisses durch das Zusammenlesen verschiedener »Texte« bereitgestellt werden. *Ines Morocutti* gewährt abschließend Einblicke in die Arbeit im Deutschunterricht mit der Methode der *écriture automatique*, die SchülerInnen einen ersten Zugang zu ihren (vergessenen) ganz persönlichen Erinnerungen erlaubt, der ihnen in den darauffolgenden Schreibphasen zur Ausformulierung eines Erinnerungstextes verhilft.

Das »Gedicht im Unterricht« mit *Judith Aistleitners* Beitrag zu einem Gedicht von Rose Ausländer ist in diesem Heft der österreichischen Exilliteratur gewidmet. In der Bibliographie präsentiert dieses Mal *Andreas Hudelist* eine Auswahl aus der fast unüberschaubaren Sekundärliteratur zum Thema dieses Heftes.

HAJNALKA NAGY
JÖRG MEIER

Literatur

- ADORNO, THEODOR W. (1970): Erziehung nach Auschwitz. In: Ders.: *Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969*. Hg. von Gerd Kadelbach. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 92–109.
- BIRKMEYER, JENS (2008): Einleitung. In: Ders. (Hg.): *Holocaust-Literatur und Deutschunterricht: Perspektiven schulischer Erinnerungsarbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1–14.
- ERLL, ASTRID (2011): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. Stuttgart-Weimar: Metzler.
- KNIGGE, VOLKHARD (2010): *Zur Zukunft der Erinnerung*. Online: <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39870/zukunft-der-erinnerung> [Zugriff: 14.7.2014].
- KÖSTER, JULIANE (2001): *Archive der Zukunft. Der Beitrag des Literaturunterrichts zur Auseinandersetzung mit Auschwitz*. Augsburg: Augsburger Studien zur Deutschdidaktik.
- UHL, HEIDEMARIE (2010): Warum Gesellschaften sich erinnern. In: *Erinnerungskulturen. Informationen zur Politischen Bildung*. Online: http://www.politischebildung.com/pdfs/32_uhl.pdf [Zugriff: 14.7.2014].

HAJNALKA NAGY ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutschdidaktik an der AAU Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Deutschsprachige Literatur des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart, Transkulturelle Literaturdidaktik, Weltliteratur im Unterricht, Literatur und Mehrsprachigkeit.
E-Mail: hajnalka.nagy@aau.at

JÖRG MEIER lehrte und forschte u. a. an den Universitäten in Bochum, Münster, Leiden (NL), Wien und Klagenfurt. Seit 2010 ist er ständiger Gastprofessor an der Universität Košice (SK) und seit 2015 Professor für Deutschdidaktik am Zentrum für Fachdidaktik der PH Tirol in Innsbruck und dort Leiter des Fachbereichs Deutsch und des RECC Deutsch und Mehrsprachigkeit in Zusammenarbeit mit der Universität Innsbruck. E-Mail: joerg.meier@aau.at; joerg.meier@ph-tirol.ac.at

Daniel Wutti

Gedächtnis, Kollektiv, Identität

Die Entstehung kollektiver Identitäten am Beispiel Kärntens/Koroška

Die Vergangenheit wird aus dem gegenwärtigen Standpunkt heraus konstruiert. Welchen historischen Ereignissen eine Gesellschaft Aufmerksamkeit schenkt und welchen gar ein Feiertag gewidmet wird, welche Personen in Schulbüchern genannt werden und wem Gedenksteine errichtet werden, wer an den Rand der Öffentlichkeit gedrückt wird oder unerwähnt bleibt und welche vergangenen Epochen verleugnet oder nur verschwiegen werden, wird von der Perspektive jener Gruppe(n) bestimmt, die die Deutungsmacht über die Vergangenheit innehaben. Von ihnen wird die Vergangenheit »geschrieben« und mithilfe von Denkmälern, Museen, Büchern, Filmen und nicht zuletzt Lehrmaterial manifestiert und verbreitet. Im öffentlichen Raum treffen diverse Narrative über die Vergangenheit eines Landes, einer Nation oder Region aufeinander. Die Definitionsmacht ist keineswegs als statisch zu sehen, sondern als stets umkämpft und herausgefordert. »Erinnerungskultur« ist in diesem Sinn als dynamisches Feld von Verhandlungen und Konflikten und unabgeschlossener Prozess der Auseinandersetzung darüber zu sehen, was die Geschichte einer Gruppe ausmacht (vgl. Uhl 2010, S. 8). »Welche sozialen Gruppen ihr Geschichtsbild öffentlich ausstellen und somit sichtbar und geltend machen können, hängt davon ab, [...] welchen Platz sie in der Hierarchie der Erinnerung einnehmen. [...] Welche Geschichtsinterpretationen und Narrative sich

DANIEL WUTTI ist Sozialpsychologe und Medien- und Kommunikationswissenschaftler. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Vorstandsmitglied von Aspis-Forschungs- und Beratungszentrum für Opfer von Gewalt und des Slowenischen wissenschaftlichen Instituts Klagenfurt/Celovec. E-Mail: daniel.wutti@aau.at

etablieren können, ist immer politisch bestimmt und das Ergebnis eines permanenten Aushandlungsprozesses«, schreiben Hajnalka Nagy und Werner Wintersteiner (2015, S. 17). Dabei ist eine solche Heterogenität der Geschichtserzählungen für demokratisch-pluralistische Gesellschaften durchaus als normal zu sehen (vgl. Uhl 2002, S. 225). Auch schließen sich die Erinnerungen unterschiedlicher Gruppen nicht gegenseitig aus, sondern beziehen sich vielfach aufeinander, beeinflussen sich auch gegenseitig und stehen trotz unterschiedlicher hierarchischer Standpunkte in einem permanenten gegenseitigen Austauschprozess.

Ziel dieses Beitrags ist es, aufzuzeigen, wie Erinnerungs- und Geschichtsnarrative im Sinne eines kollektiven Gedächtnisses zur kollektiven Identität von Gesellschaften beitragen, welche Identifikationsangebote dabei die verschiedenen Diskurse für Individuen bereit halten und welche Rolle dabei familiär vermittelte Geschichte spielt. Mittels konkreter Beispiele aus Kärnten/Koroška wird die Ausdifferenzierung heterogener Erinnerungsgemeinschaften innerhalb einer Gesellschaft aufgezeigt. Der Beitrag verortet dafür das *kollektive Gedächtnis* (Halbwachs) sowie das Konzept des *kulturellen Gedächtnisses* (Assmann) innerhalb der »sieben Fäden der Gruppenidentität« nach Volkan. Mithilfe des kommunikativen (Assmann) bzw. sozialen Gedächtnisses (Welzer) wird in einem weiteren Schritt die familiäre Weitergabe von Erinnerungen beschrieben. Ein Ausblick zeigt eine Perspektive der Jugendlichen in diesen Einflüssen und sich ständig wandelnden Erinnerungskulturen.

1. Die Herausbildung kollektiver Identitäten am Beispiel Kärntens

Um die Komplexität und Heterogenität der Erinnerungskulturen in der österreichischen Gesellschaft zu veranschaulichen, möchte ich am Beispiel des Bundeslandes Kärnten die Gruppenidentität zweier großer (ethnischer, nationaler) Gruppen an Hand eines spezifischen Konzepts miteinander vergleichen. Eine solche Beschreibung erlaubt es nicht nur, identitäts- und sinnstiftende Elemente der kollektiven Identität festzumachen, sondern auch jene Konfliktlinien sichtbar zu machen, die heute noch öffentliche Diskurse bestimmen.

Der britische Soziologe Stuart Hall führte als einer der Hauptvertreter der Cultural Studies das von Benedict Anderson geprägte Konzept von Nationen als »vorgestellten Gemeinschaften« (*imagined communities*) weiter. So seien nationale Kulturen als konstruierte Diskurse zu sehen, in denen Sinn und Bedeutung und schlussendlich kulturelle Identitäten gefestigt werden. Unterschiede zwischen den Nationen seien in den verschiedenen Weisen begründet, in denen sie sich imaginieren (vgl. Hall 1992, S. 201). Hall nennt unter möglichen Aspekten, wie Erzählungen von Nationalkulturen in der Vorstellung zustande kommen und Geltung erlangen, die gemeinsame *Erzählung der Nation*, eine *Betonung auf die Ursprünglichkeit, Kontinuität, Tradition und Zeitlosigkeit einer Nation*, den *Gründungsmythos* einer Nation sowie die Idee eines *reinen, ursprünglichen Volkes*, das die Nation begründete.

In eine ähnliche Richtung der Konstruktion von kollektiven Identitäten blickte der türkisch-zypriotische Psychoanalytiker Vamik Volkan, als er sein Konzept von

»sieben Fäden der Großgruppenidentität« entwickelte. Er beschrieb Großgruppenidentitäten als Zelte, in denen Menschen Schutz suchen können. Dies werde insbesondere relevant, wenn die individuelle, personale Identität von Menschen Krisen erlebe oder eine Gruppe bedroht werde. »Schützende und Halt gebende Großgruppenzelte« nach Volkan werden zumeist gestützt von narzisstischen Führern (ähnlich, wie eine zentrale Zeltstange das Zelt hält), während das Gewebe der jeweiligen Großgruppenidentität aus *sieben Fäden* bestehe. Der Klagenfurter Sozialpsychologe Klaus Ottomeyer wandte dies auf Kärnten an (Ottomeyer 2009, S. 55). Im Folgenden werde ich seine Ausführungen um die identitätsstiftenden Elemente der Minderheit der Kärntner SlowenInnen erweitern. Im Sinne Aleida Assmanns verstehe ich diese beiden Gruppen, die »Kärntner Mehrheitsbevölkerung« (in den volksgruppenpolitisch brisanten Jahrzehnten des früheren Jahrhunderts auch »Deutschkärntner« genannt) und die Kärntner slowenische Minderheit, als »Gedächtnisgruppen«, die im gemeinsamen Kärntner »Gedächtnisrahmen« ihre Erinnerungen unterbringen (vgl. Assmann 2013, S. 28) und Geltungskämpfe ausfechten.

1. Der erste Faden der Großgruppenidentität: *Gute Objekte*, die für das Gute und Einzigartige der Gruppe stehen (vgl. Ottomeyer 2009, S. 55). In Kärnten hat eine solche Funktion sicher die Kärntner Trachtenkleidung, die zu feierlichen Anlässen getragen wird und symbolhaft mit der heldenhaften Erinnerung an den Kärntner Abwehrkampf in Verbindung steht. Von ihrer identitätsstiftenden Bedeutung zeugen etwa die Kommentare von FernsehsprecherInnen des ORF rund um Kärntner Feiern der Volksabstimmung des 10. Oktober aus dem Jahr 1970: »Das ganze Land im Kärntnergewand« ist eine Losung, die wahr geworden ist. [...] Und Sie werden sich vielleicht die Frage gestellt haben, wie es denn möglich sei, ein ganzes Bundesland zu Trachtenträgern zu erziehen.« Gegenüber dieser positiven Besetzung steht die spezifische Erinnerung der Kärntner SlowenInnen. Die eben erwähnten Archivaufnahmen wurden für den 2005 erschienenen Dokumentarfilm *Artikel 7 - unser Recht! / Člen 7 - naša pravica!* (Regie: Eva Simmler und Thomas Korschil, A/SLO 2005) gesammelt, der auch Angehörige der Minderheit zu Wort kommen lässt. So beschreibt eine Kärntner Slowenin, sie habe diese Feiern als Jugendliche als »deutschnational und ewiggestrig« erlebt, aber auch »optisch finster«, womit sie auf die dunklen Trachten anspielt.
2. *Geteilte Identifikationen*, beispielsweise Essgewohnheiten, Lieder, Tänze, auch der Klang der Sprache. Für Kärnten wären dies bspw. die Heimatlieder, die Kärntner »Kasnudeln«, der Reindling/Pohača oder die Zasaka (ein feingehackter Speck). KennerInnen sind sich hierbei der Ähnlichkeit der Melodien der slowenischen und deutschen Heimatlieder in Kärnten durchaus bewusst, auf dem jährlich abgehaltenen »Rosentaler Pohačafest« wird keine Unterscheidung zwischen Kärntner Reindling und Pohača getroffen und der slawische Ursprung des Worts »Zasaka« ist unverkennbar. Diese *Identifikationen* werden also von beiden Kärntner Gruppen *geteilt*, was das gruppenübergreifende Potential der Elemente verdeutlicht. Volkan legte den Begriff der *geteilten Identifikationen* jedoch auch

auf »die Träger der Großgruppentraditionen« aus (Volkan 1999, S. 59), womit das trennende Element erneut veranschaulicht wäre. Bei Kärntner SlowenInnen wird die Identifikation unzweifelhaft auch über die Sprache geteilt, wobei sowohl das Hochslowenische als auch einzelne slowenische Dialekte in Kärnten gleichsam Identifikation stiften.

3. *Eigener Schmutz auf dem Zeltdach der NachbarInnen*. Die Mitglieder einer Gruppe externalisieren nicht nur Gutes, sondern auch Böses (vgl. Ottomeyer 2009, S. 59). Der *eigene Schmutz* sind die eigenen ungeliebten Anteile einer Gruppe, die im psychoanalytischen Sinne »den Anderen« zugeschrieben werden. »In Kärnten hat man auf dem Zeltdach der slowenischen Nachbarn auch das Element der Gier und des Egoismus abgeladen: ›Die wollen immer mehr. Die haben doch eh schon so viel!« (ebd., S. 60). Dazu kommt der gegenseitige Vorwurf des Verrats: Während es in politisch brisanteren Zeiten vonseiten der »DeutschkärntnerInnen« üblich war, die Kärntner SlowenInnen aufgrund ihrer Forderungen nach Gleichberechtigung der slowenischen Sprache als »HeimatverräterInnen« zu beschimpfen, kamen nicht minder harte Vorwürfe des Verrats vonseiten der »bewussten« Kärntner SlowenInnen an diejenigen KärntnerInnen, denen ihre Muttersprache Slowenisch weniger zur (ethnischen) Identifikation diene. Einige ältere Menschen in Kärnten nennen sich noch heute »windisch«, um sich von stark als SlowenInnen identifizierenden KärntnerInnen abzugrenzen.
4. *Gewählte Ruhmesblätter*, gemeinsame Triumph- und Erfolgsgefühle, die an historische Ereignisse geknüpft werden. In Kärnten ist dies eindeutig der »Abwehrkampf«, dem in Verbindung mit dem Jahrestag der Kärntner Volksabstimmung, dem 10. Oktober, auch heute noch ein besonderer Feiertag gebührt. Folgt man dem Narrativ vieler Kärntnerinnen und Kärntner, stellten sich in diesem »Kampf« mutige Landsleute den SüdslawInnen gegenüber, die Kärnten an den SHS-Staat annektieren wollten. Zugleich widersetzten sich die KärntnerInnen, diesem Geschichtsbild folgend, auch mutig Entscheidungen aus Wien. Wie bereits Volkan (1999, S. 73) beschrieb, sind derartige Erzählungen nicht selten historisch unkorrekt. Das kollektive Selbstwertgefühl einer Gruppe können sie dennoch erhöhen (vgl. ebd., S. 73). Im Geschichtsbild der Kärntner SlowenInnen wird der Kärntner Abwehrkampf ausgeblendet und als antislowenisch, wenn nicht deutschnational begriffen. *Gewählte Ruhmesblätter* sind in dieser Erinnerungsgemeinschaft beispielsweise der Widerstand der PartisanInnen gegen die Nationalsozialisten – die wiederum *gewählte Traumata* für die deutschsprachige Großgruppe darstellen, wie im nächsten Abschnitt verdeutlicht wird.
5. *Gewählte Traumata*. Volkan bezeichnet damit »geistige Repräsentanzen von einem Ereignis, das dazu führte, dass eine Großgruppe durch eine andere Gruppe schwere Verluste hinnehmen musste, dahin gebracht wurde, dass sie sich hilflos und als Opfer fühlte und demütige Verletzung miteinander zu teilen hatte« (Volkan 1999, S. 73). Von politischen Führern werden solche Ereignisse bewusst

gepflegt, um die kollektive Identität der Gruppe zu stärken (vgl. Ottomeyer 2009, S. 66). Für Kärntens *gewählte Traumata* ist jedenfalls die Zeit kurz nach dem Zerfall des Nationalsozialismus relevant: Unmittelbar nach dem 8. Mai 1945 begannen Einheiten der britischen und jugoslawischen Armee mit Verhaftungen von vermeintlich im Nationalsozialismus verstrickten KärntnerInnen: »Insgesamt gelten von den 263 in der ›amtlichen Darstellung‹ als in Kärnten verhaftet angeführten Männern und Frauen 96 als verschollen.« (Entner 2012, S. 426) Für die Kärntner SlowenInnen sind *gewählte Traumata* etwa die Aussiedlungen (Deportierungen) von über 300 kulturell und politisch aktiven slowenischen Familien in Arbeitslager und Konzentrationslager der Nationalsozialisten 1942.

6. *Die innere Welt des narzisstischen Führers.* Volkan charakterisiert charismatische Führer unter anderem als innerlich dazu getriebene Menschen, ihre Anhänger und sich selbst zu »reparieren« (vgl. Volkan 1999, S. 99). Ottomeyer beschrieb den ehemaligen Landeshauptmann Haider in eben diesem Sinne als Kind von Nazi-Eltern, deren schuldhafte Verstrickung er zu bagatellisieren versuchte. Zugleich traf er mit diesem Vorhaben auf ein ähnliches »unfinished business« (im Sinne der »Reparatur« Volkans) in vielen weiteren Kärntner und österreichischen Familien (vgl. Ottomeyer 2009, S. 22).
7. *Symbolbildungen* stellen den siebten Faden laut Volkan dar. Es handelt sich dabei um Symbole, die die Großgruppenidentität repräsentieren. Dabei kann das Symbol ursprünglich für einen der sechs zuvor beschriebenen Fäden stehen – es wird aber letztlich dazu benutzt, alle Fäden miteinander zu verbinden. Fast mythisch aufgeladen wurde in diesem Beispiel die Kärntner Grenze zu Slowenien, die in der vierten Strophe der Kärntner Landeshymne gar besungen wird als »Blutsgrenze«. Für die Kärntner SlowenInnen ist es sicherlich der Artikel 7 des österreichischen Staatsvertrags, in dem die Rechte der slowenischen und kroatischen Minderheit (recht unkonkret) beschrieben werden. Er erlangte hoch symbolischen Charakter.

Das kollektive Gedächtnis hat für die Herausbildung kollektiver Identitäten (»Großgruppenidentitäten«) große Bedeutung: Manche der sieben identitätsstiftenden Fäden beziehen sich offen und direkt auf die Vergangenheit, etwa die gewählten Traumata, die Ruhmesblätter oder die Symbole. Sie sind zum größten Teil institutionalisiert und können dem »kulturellen Gedächtnis« nach Assmann zugeordnet werden.¹ In anderen »Fäden« nach Volkan sind Anspielungen und Bezugnahmen auf das kollektive Gedächtnis schon verdeckter. Am Kärntner Beispiel wird dies insbesondere am »narzisstischen Führer«, dem sechsten Faden, deutlich. Haider

1 Der Begriff *kulturelles Gedächtnis* umfasst den jeder Gesellschaft (und jeder Epoche) eigentümlichen Bestand an Wiedergebrauchstexten, -bildern und -riten, in deren »Pflege« sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt, siehe hierzu auch den Beitrag Hajnalka Nagys in diesem Heft.

versteckte politische Agenda beinhaltete eine stetige Bagatellisierung des Nationalsozialismus. So markierte er zugleich die Trennlinie seiner »Großgruppe« zur Gruppe der Kärntner SlowenInnen (und anderen, die eine Aufarbeitung der Vergangenheit befürworteten). Dies verdeutlicht, dass sich verschiedene Großgruppen in vielen Hinsichten auf ähnliche identitätsstiftende Elemente beziehen, sie aber unterschiedlich deuten oder unterschiedliche Details hervorheben – und sicher nicht selten durch solch konflikthafte Reibungen ihre Gruppenidentität zu stärken versuchen.

2. Familiäre Weitergabe von Erinnerungen

Im Gegensatz zum hoch institutionalisierten »kulturellen Gedächtnis« zeichnet sich das ebenfalls von Jan und Aleida Assmann geprägte »kommunikative Gedächtnis« durch seine Alltagsnähe aus. Es hat die Geschichtserfahrungen der Zeitgenossen zum Inhalt, seine Inhalte sind veränderlich und haben keine festen Bedeutungszuschreibungen (vgl. Erll 2011, S. 127). Es reicht etwa 80 Jahre bzw. drei bis vier Generationen zurück und spielt u.a. eine große Rolle für den familiären Zusammenhalt. Im kommunikativen Gedächtnis unzähliger Familien in Österreich ist nach wie vor der Nationalsozialismus ein einschneidendes, entscheidendes Thema, weswegen eine Betrachtung, wie dieses Kapitel der Zeitgeschichte familiär tradiert wird, übergreifende Vergleiche ermöglicht.

Um Kennzeichen des »familiären Gedächtnisses« beschreiben zu können, haben etwa Soziologen wie Harald Welzer und Angela Keppler das Assmann'sche Konzept des »kommunikativen Gedächtnisses« weiter differenziert. Welzer prägt den Begriff des »sozialen Gedächtnisses« und meint damit »Interaktionen, Aufzeichnungen, Bilder und Räume, [...] die im Unterschied zu ihrem Auftreten im kulturellen und kommunikativen Gedächtnis nicht zu Zwecken der Traditionsbildung verfertigt wurden, gleichwohl aber Geschichte transportieren und im sozialen Gebrauch Vergangenheit bilden« (Welzer 2001, S. 16). Angela Keppler untersucht Kommunikationsformen in der Familie und nennt dabei mündlich erzählte Geschichten als wichtiges Element zur Übermittlung von Wissen innerhalb von Familien (vgl. Keppler 2001, S. 145). Die Vergangenheit werde in Familien einerseits *en passant* (re)konstruiert, ist also nicht eigens das Thema einer Unterhaltung, sondern bleibt einer anderen Aktivität zunächst untergeordnet. Davon unterscheidet sie Vergangenheitserzählungen, die *als solche* der Wiederbelebung der vergangenen Zeit gewidmet sind. Ersteres habe den Zweck, ein Bewusstsein der gemeinsamen Geschichte wachzuhalten, während die längeren Erinnerungssequenzen der deutenden und wertenden Ausgestaltung der Vergangenheit gewidmet sind (vgl. ebd., S. 147).

Der Umgang mit der Vergangenheit ist aber nicht nur durch die familiäre Kommunikationsstruktur, sondern auch durch die Generationszugehörigkeit bedingt. Laut Aleida Assmann entwickelt jede Generation ihren eigenen Zugang zur Vergangenheit und lässt sich ihre Perspektive nicht durch vorangehende Generationen vorgeben. Dies sei auf unterschiedliche generationstypische Werte und Bedürf-

nisse zurückzuführen, die jeweilige Rahmen für die Erinnerung vorgeben würden.² In Deutschland sei es etwa bis in die 1960er-Jahre charakteristisch gewesen, die historische Schuld am Nationalsozialismus repressiv und Komplizität zu beschweigen. Erst eine jüngere Generation, die der 1968er, habe mit dieser Tradition gebrochen (vgl. Assmann 2006, S. 27). Diese Generation sei es auch gewesen, die zur Errichtung von Monumenten und Mahnmalen, Ausstellungen und Museen sowie Filmen über den Nationalsozialismus und somit zu seiner Aufarbeitung beigetragen habe, während die Generation der ZeitzeugInnen dieses Kapitel der Zeitgeschichte unangetastet lassen wollte. Die Radikalität der Generation der 1968er ist sicher auch als eine Antwort auf das Schweigen der ZeitzeugInnen zu sehen.

Auch auf Seiten der Kärntner SlowenInnen war es für viele unmittelbare Nachkommen der ZeitzeugInnen oft schwer, Konkretes über den Nationalsozialismus zu erfahren. »Sie hatten noch den Schock in sich«, meinte etwa Majda auf die Frage, warum sie ihre Eltern, als Opfer des Nationalsozialismus, nicht zur Vergangenheit befragt habe. Zugleich wollten ihre Eltern auch nicht von selbst darüber sprechen: Entweder sie konnten es noch nicht, weil die Erfahrungen zu schmerzlich waren, oder sie wollten ihre Nachfahren schützen. Erst als die Enkelin, recht unbefangen, Jahrzehnte später nachfragte, kam die Familie ins Sprechen – ein hoch emotionaler, aber erleichternder Prozess. Die EnkelInnengeneration hat in vielen Hinsichten einen unbefangeneren Zugang zur Thematik (vgl. Wutti 2013, S. 85).

Das Schweigen ist hiermit als ein wesentliches, nicht-intentionales Element der Weitergabe von Erfahrungen anzusehen. Die Vergangenheit wirkt sich auf die Kinder und Enkel umso nachhaltiger aus, wenn geschwiegen wurde und Familiengeheimnisse entstanden, schreibt Gabriele Rosenthal (1999, S. 70). In einer Fallgeschichte beschreibt sie den Fall von Uli Sonntag, der jahrelang abwechselnd an der ihm vermittelten Familienvergangenheit und seiner eigenen Wahrnehmungsfähigkeit zweifelte, was ihn bis zur (Diagnose) Schizophrenie führte. Er war überzeugt, sein Großvater sei in nationalsozialistische Verbrechen verstrickt gewesen, und wollte dies unbedingt beweisen. Die Familie leugnete jedoch vehement etwaige Täteranteile. Der Großvater selbst war kaum dazu zu bewegen, etwas über seine Kriegsjahre zu erzählen, bestand aber darauf, nichts über Nazi-Verbrechen gewusst zu haben (vgl. Rosenthal 1998, S. 5). Auch auf Seiten der Opfer des Nationalsozialismus gibt es ähnliche Auswirkungen des familiären Schweigens über Ereignisse aus dem Nationalsozialismus: So berichtete Natalija, Tochter eines ehemaligen Partisanen, von großer Angst vor dunklen Höhlen und Wäldern und davor, sich noch als Jugendliche in alltäglichsten Situationen permanent Fluchtstrategien und Fluchtwege ausgedacht haben zu müssen. Ihr Vater hat ihr nie konkret von seinen Erlebnissen im Widerstand berichtet (vgl. Wutti 2013, S. 93).

2 In diesem Zusammenhang ist auch das »Generationengedächtnis« von Bedeutung: Eine Altersgruppe wird gemeinsam geprägt durch historische Ereignisse, durch Sprech- und Denkweisen, durch Vorbilder und Mitmenschen, durch Utopien und Traumata (vgl. Keppler 2001, S. 142).

Sowohl in der von Gabriele Rosenthal beschriebenen Familie Sonntag als auch im Falle Natalijas und Majdas Familien sind die tradierten, intentional erzählten Geschichten über die Zeit des Nationalsozialismus über mehrere Generationen gut bekannt. Wie jedoch Gabriele Rosenthal herausfand, können gerade Geschichten, die viel und ausführlich erzählt werden, dazu dienen, über das eigentlich Belastende nicht zu sprechen (vgl. Rosenthal 1999, S. 73). »Nach Hardtmann (1991) überliefern viele Großeltern und Eltern lebendige und anschauliche Geschichten, die nicht einfach erfunden waren, aber doch insgesamt ein falsches Bild dadurch vermittelten, dass ein Teilaspekt für das Ganze ausgegeben oder das nur bruchstückhaft Mitgeteilte nicht als solches gekennzeichnet wurde«, schreibt dazu Dan Bar-On (1992, S. 171).

3. Ausblick

Sowohl auf einer breiten, gesellschaftlichen Ebene als auch im engeren, familiären Kontext wirkt eine Vielzahl verschiedener Erinnerungskulturen und Identifikationsangebote auf das Individuum ein. Deutungskämpfe sind allgegenwärtig, wenn auch nicht immer offensichtlich. Die Schule als öffentliche Institution bietet dabei eine Vielzahl von Spannungsfeldern: die unterschiedliche Generationszugehörigkeit der LehrerInnen und SchülerInnen, das über Schulpläne zu vermittelnde kulturelle Gedächtnis, das mit familiären Gedächtnissen keineswegs in Einklang stehen muss, persönliche Identifikationen der LehrerInnen, gegenwärtige Gedächtniskulturen der SchülerInnen. Astrid Messerschmidt beschreibt gegenwärtige Jugendliche, die EnkelInnen und UrenkelInnen der ZeitzeugInnen, als sich in einem Zwischenraum befindend, unentschieden und ambivalent gegenüber ihrer zeitgeschichtlichen Position. In der vorhandenen Pluralität an (kollektiven) Identitäten, (Groß)Gruppen und Erinnerungsgemeinschaften in pluralistischen, demokratischen Gesellschaften sei wohl kein eindeutiger Ort zu finden, von dem aus Geschichte für die gegenwärtigen Jugendlichen zu interpretieren wäre. Aber genau das könne wohl auch die Chance bieten für einen neuen Prozess von Aneignung und Auseinandersetzung, ein Aushandeln neuer, inklusiver und transgenerationaler Erinnerungskulturen (vgl. Messerschmidt 2008, S. 104).

Literatur

- ASSMANN, ALEIDA (2006): *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: Beck.
- DIES. (2013): *Das neue Unbehagen einer Erinnerungskultur: eine Intervention*. München: Beck.
- BAR-ON, DAN (1992): Begegnung mit dem Holocaust: Israelische und deutsche Studenten im Prozess des Durcharbeitens. In: Hardtmann, Gertrud (Hg.): *Spuren der Verfolgung. Seelische Auswirkungen des Holocaust auf die Opfer und ihre Kinder*. Gerlingen: Bleicher, S. 167–197.
- ENTNER, BRIGITTE (2012): Vergessene Opfer? Die »Verschleppten« vom Mai 1945 im Spiegel regionaler Geschichtspolitik. In: Petritsch, Wolfgang; Graf, Wilfried; Kramer, Gudrun (Hg.): *Kärnten liegt am Meer. Konfliktgeschichte/n über Trauma, Macht und Identität*. Klagenfurt-Celovec: Drava/Heyn, S. 423–434.
- ERLL, ASTRID (2011): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Stuttgart-Weimar: Metzler.
- HALL, STUART (1992): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. In: Hall, Stuart (Hg.): *Die Frage der kulturellen Identität*. Hamburg: Argument, S. 180–222.
- KEPPLER, ANGELA (2001): Soziale Formen individuellen Erinnerns. In: Welzer, Harald (Hg.): *Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung*. Hamburg: Edition, S. 137–159.
- MESSERSCHMIDT, ASTRID (2008): Zwischen Abwehr und Kritik der Erinnerung. Zum pädagogischen Umgang mit dem Holocaust in der dritten Generation. In: Birkmeyer, Jens (Hg.): *Holocaustliteratur und Deutschunterricht. Perspektiven schulischer Erinnerungsarbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 94–105.
- NAGY, HAJNALKA; WINTERSTEINER, WERNER (2015): Erinnerungskulturen im Umbruch? Eine Einführung. In: Dies. (Hg.): *Erinnern – Erzählen – Europa. Das Gedächtnis der Literatur*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 15–23.
- OTTOMEYER, KLAUS (2009): *Jörg Haider – Mythenbildung und Erbschaft*. Klagenfurt-Celovec: Drava.
- ROSENTHAL, GABRIELE (1998): *Transgenerationelle Spätfolgen einer nationalsozialistischen Familien-Vergangenheit*. Wien: Vortragsreihe des Instituts für Soziologie, Nr. 21.
- DIES. (1999): Die Shoah im intergenerationellen Dialog. Zu den Spätfolgen der Verfolgung in Dreier-Generationen-Familien. In: Friedmann, Alexander; Glück, Elvira; Vyssoki, David (Hg.): *Überleben der Shoah – und danach. Spätfolgen der Verfolgung aus wissenschaftlicher Sicht*. Wien: Picus, S. 68–88.
- UHL, HEIDEMARIE (2002): Konkurrierende Vergangenheiten. Offizielle Narrationen, »Gegenerzählungen« und Leerstellen des »österreichischen Gedächtnisses« in der Zweiten Republik. In: Csáky, Moritz; Zeyringer, Klaus (Hg.): *Inszenierungen des kollektiven Gedächtnisses. Eigenbilder, Fremdbilder*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 220–235.
- DIES. (2010): Warum Gesellschaften sich erinnern. In: *Informationen zur Politischen Bildung*, Bd. 32, S. 5–14.
- VOLKAN, VAMIK (1999): *Das Versagen der Diplomatie: Zur Psychoanalyse nationaler, ethnischer und religiöser Konflikte*. Gießen: Psychosozial.
- WELZER, HARALD (2001): Das soziale Gedächtnis. In: Ders. (Hg.): *Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung*. Hamburg: Edition, S. 9–24.
- WUTTI, DANIEL (2013): *Drei Familien, drei Generationen. Das Trauma des Nationalsozialismus im Leben dreier Generationen von Kärntner SlowenInnen*. Klagenfurt-Celovec: Drava.

Hajnalka Nagy

ErinnerungsORT Schule

Erinnern im sozialen, kulturellen und bildungspolitischen Wandel

Szene 1

In einer Integrationsklasse einer Kooperativen Mittelschule am Rande der Stadt Wien führt die Lehrerin mit ihren SchülerInnen ein Projekt zu Mohieddin Ellabads *Notizbuch des Zeichners* durch. Es sind vorwiegend Kinder mit Migrationshintergrund, denen immer wieder Sprach- und Identitätsverlust zugeschrieben werden, weil sie sich – so das allgemeine Credo – in einem kulturellen, sprachlichen und identitären »Dazwischen« oder schlimmer noch, in einem Weder-noch-Zustand befinden. Um das Thema »Identität« und »Erinnerung« zu behandeln, lesen sie ein autobiographisch angelegtes Notizbuch aus Ägypten, das in seinen Bildcollagen, Kalligraphien und Zeichnungen die Spuren der Erinnerung verfolgt. Bevor das Buch eingehender betrachtet wird, werfen die Kinder einen Blick in die Tiefe ihres eigenen Gedächtnisses: Sie sitzen im Kreis und diskutieren über Erinnerungsstücke, die mit ihrem Leben etwas zu tun haben. Was am Ende des Projekts als Produkt steht, ist ein von Kindern gemaltes Notizbuch, mit ihren eigenen Erlebnissen aus der Vergangenheit, das ihnen sogar zur Versprachlichung traumatischer Erlebnisse, zum Beispiel des Todes des Großvaters, verhilft. Dabei ist Versprachlichung im wörtlichen Sinn gemeint: ein in deutscher Sprache und Schrift artikulier- und greifbar gewordenes Stück Erinnerung.

Szene 2

2014 entzündet sich in den österreichischen Medien angesichts der neuen zentralisierten Deutschmatura und eines vermeintlich die NS-Ideologie vermittelnden Textes Manfred Hausmanns eine heftige Debatte (vgl. Nagy/Wintersteiner 2014).¹ LehrerInnen, AutorInnen und LiteraturwissenschaftlerInnen warnen vor dem drohenden Verschwinden literarischer Bildung – und damit einhergehend vor dem Verlust der als genuin österreichisch definierten Identität einer Kulturnation. Zum ersten Mal wird die Frage der kollektiven Identität der ÖsterreicherInnen in der Verbindung einer bildungspolitischen Reform mit einem als längst bewältigt geglaubten erinnerungspolitischen Konflikt in der breiten Öffentlichkeit behandelt. Die Debatte lässt sich an zwei Ideologemen festmachen: an der Verteidigung eines traditionellen literarischen Kanons als angeblichen Garanten für die Weitergabe kultureller Werte einerseits, und an dem Glauben, die Geister der braunen Vergangenheit bekämpft zu haben bzw. die GegnerInnen dieser so mühsam wieder erlangten Mündigkeit (durch Bildung) bekämpfen zu können andererseits. Die Personen, die in diversen Medien ihre Meinung kundtun, machen eine, übrigens für jede Identitätsbildung notwendige Grenzziehung zwischen dem, was »wir« sind, nämlich eine ihren literarischen und kulturellen Wurzeln und Zugehörigkeiten bewusste Nation, und dem, was »wir« nicht sind, nämlich jene, die sich dem Imperativ des Erinnerns an die NS-Zeit entgegenstellen. Was aber haben diese zwei Beispiele miteinander zu tun?

1. Schule – Bildung – Erinnerung

»Die einen raus – die anderen rein« – in dieser Formulierung brachten Wendelin Schmidt-Dengler und Klaus Zeyringer (1994) die Problematik der Kanonbildung in der österreichischen Literatur treffend auf den Punkt, die gleichsam ein Grunddilemma jedweder Debatte um Identität und kulturelles Gedächtnis berührt: Was wird und welche Identitäten werden ausgeschlossen aus dem großen gesellschaftlichen Narrativ und welche/wessen Geschichten werden als identitäts- und sinnstiftend akzeptiert? An den zwei zitierten Beispielen lassen sich jedoch noch weitere Problemkomplexe erkennen: Erstens, dass heute Erinnerungspolitik zumindest in westeuropäischen Ländern nicht ohne die intensive Auseinandersetzung mit der NS-Zeit und der Shoah auskommt und auch von der Erinnerungsarbeit in der Schule erwartet wird, bei diesem »negativen Gedächtnis«² zu beginnen. Zweitens,

1 Die im Rahmen von Schulversuchen freiwillig erprobte zentralisierte Deutschmatura 2014 verlangte von den KandidatInnen eine Textinterpretation zu Manfred Hausmanns Text *Die Schnecke*. Wegen Hausmanns Rolle in der NS-Zeit wurde der Text in den Medien öfter als Nazi-Text bezeichnet. Der Text handelt von einem Gärtner, der beim Jäten eine Schnecke tötet, um seine Salatkultur zu retten. Unter anderen hat die IG-AutorInnen in der Geschichte »eine Parabel zur Rechtfertigung des Holocausts« gesehen (vgl. Nagy/Wintersteiner 2014, S. 125).

2 »Das Schuldgedächtnis richtet sich auf die im Namen des eigenen Kollektivs begangenen Verbrechen, auf die Frage individueller und kollektiver Mitverantwortung« (Uhl 2010, S. 8).

dass die von Jan Assmann als kulturelles Gedächtnis definierte »Tradition in uns, die über Generationen, in jahrhunderte-, ja teilweise jahrtausendelanger Wiederholung gehärteten Texte, Bilder und Riten, die unser Zeit- und Geschichtsbewusstsein, unser Selbst- und Weltbild prägen« (J. Assmann 2006, S. 70), ein Bildungsgut darstellt, in dessen Besitz wir u. a. durch die Schule kommen können. Und drittens, dass dieses kulturelle Gedächtnis und die damit transportierte kollektive Identität eine Teilhabe an diesem gemeinsamen Imaginären auch, und gerade von jenen abverlangt, die von ebendiesem kollektiven Gedächtnis weitgehend ausgeschlossen sind (u. a. minorisierte und marginalisierte Personen wie MigrantInnen, Minderheiten, Bildungsbenachteiligte). Die Aufgabe, diese Kluft zu überbrücken, kommt abermals der Schule als »moderner Ordnungsinstitution« zu, die SchülerInnen in die Gesellschaft einzuführen und zu integrieren hat, während sie ihre Bildungschancen zugleich durch verschiedene Auswahlprinzipien »verknappet« (vgl. dazu Geister 2008, S. 31).

Schule stellt einen der wichtigsten und widersprüchlichsten Sozialisationskontexte dar, der die in der jeweiligen Gesellschaft herrschenden und gültigen Werthaltungen, Identitätsvorstellungen sowie Deutungsmuster systematisch weitertradiert. Zugleich verständigt sich eine Gesellschaft über ihre eigenen Grundlagen, Normen und (Geschichts)Narrative, indem sie festlegt, was ihr als tradierenswert gilt. Schule trägt auf diese Weise zur Konstruktion, Reproduktion und Hierarchisierung von offiziellen Narrativen über Identität, Geschichte usw. durch die Pflege des kollektiven Gedächtnisses sowie die Weitergabe identitäts- und sinnstiftender Erinnerungen/Erzählungen wesentlich bei. In diesem Sinne wäre Bildungsarbeit *per se* als Erinnerungsarbeit zu definieren,³ zumal von einer gelingenden schulischen Bildung letztlich zweierlei abhängt: Zum einen, inwieweit Schule SchülerInnen zur Teilhabe am kollektiven Gedächtnis befähigen kann, dessen bestimmende Narrative sie nicht nur kennen, sondern sie dessen Konfliktlinien im Idealfall durchschauen und an dessen (De)Konstruktion sie mitarbeiten sollten (vgl. dazu Birkmeyer 2008a, S. 11). Zum anderen, inwieweit es Schule gelingt, zur Herausbildung und Stabilisierung der »imagined community« der Nation (vgl. Benedict Anderson) beizutragen, d. h. SchülerInnen eine weitgehend homogenisierte Meistererzählung über die »Wir«-Gemeinschaft bereitzustellen (vgl. dazu Uhl 2010, S. 3), die sie schließlich als subjektiv bedeutsame erkennen. Solche Erzählungen sind besonders für die Fächer der Geistes- und Sozialwissenschaften grundlegend, nicht einfach deshalb, weil sie Elemente des kulturellen Gedächtnisses explizit behandeln, sondern weil sie ihr Selbstverständnis als Fach unter anderem aus diesen kulturellen Narrativen gewinnen. Im Kampf um Deutungshoheit sind Fächer wie Deutsch oder Geschichte immer wieder herausgefordert, im erinnerungskultu-

3 In den Bildungswissenschaften wird das Verhältnis zwischen Bildung und Erinnerung neu definiert, indem »Erinnerungsarbeit« nicht als ein »Teilgebiet bildenden Unterrichts«, sondern als eine in seiner Struktur radikal veränderte Form des Unterrichts, d. h. des gemeinsamen Aushandelns von Erinnerung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen angesehen wird (vgl. Reitemeyer 2008, S. 44; Geister 2008, S. 33).

rellen Feld ihre Erzählungen als für die Gesamtgesellschaft wichtige hochzuhalten und sich gegenüber anderen zu behaupten. Das offizielle Gedächtnis eines Staates soll maßgeblich in der Schule implementiert werden – zumindest trägt eine breite Öffentlichkeit, wie das Beispiel über die Debatte um die teilzentralisierte Reifeprüfung im Fach Deutsch zeigt, diesen Bildungsauftrag der Schule zu. Dies heißt aber noch lange nicht, dass sich dieses Gedächtnis ohne Widerstände durchzusetzen vermag. Das erste Beispiel zeigt nämlich, dass Gegengedächtnisse, getragen von verschiedenen Erinnerungsgemeinschaften und -subjekten, die Legitimität der dominanten Erinnerungsnarrative hinterfragen können. Schule und somit der Deutschunterricht schreiben sich insofern immer in ein konfliktreiches, dynamisches Feld der Erinnerungskultur ein, die einander entgegengesetzte Gebote des politisch Erwünschten (= Einführung ins nationale Gedächtnis), des sozial Realen (= Vielfalt der Erinnerungskulturen) sowie pädagogisch Angestrebten (= Erziehung zur Mündigkeit, Infragestellung des Vorgefundenen) zu erfüllen trachtet.

Im Folgenden soll nun das Spannungsfeld der Erinnerungskultur charakterisiert werden.

2. Das Spannungsfeld der Erinnerungskultur

2.1 Das Spannungsverhältnis zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis

Wie individuelles und kollektives Gedächtnis einander wechselseitig bedingen, kann man am Beispiel eines Klassenzimmers gut beobachten, in dem Erinnerungssubjekte (d. h. LehrerInnen und SchülerInnen) mit unterschiedlichster Herkunft, generationeller Zugehörigkeit und familiärem Gedächtnis über verschiedene Deutungen der Vergangenheit verhandeln. Haltungen und Denkmuster sind also nie rein individueller Natur, sondern von kollektiven Rahmungen (Familie, Schule, Gesellschaft) geprägt.

Auf diese wechselseitige Bedingtheit von privaten Erinnerungen von Individuen und dem Gedächtnis eines Kollektivs hat erstmals Maurice Halbwachs (1925) in seiner Theorie über das kollektive Gedächtnis aufmerksam gemacht. Demnach können individuelle Erinnerungen nicht unabhängig von dem sozialen Umfeld, in dem Individuen und ihre Erfahrungen eingebettet sind, gedacht werden. Das, woran sich der/die Einzelne erinnert, ist immer schon von kollektiven Deutungsmustern und Denkschemata geprägt. Durch Interaktion und Kommunikation mit unseren Mitmenschen entsteht darüber hinaus ein »Wissen über Daten und Fakten, kollektive Zeit- und Raumvorstellungen sowie Denk- und Erfahrungsströmungen« (Erl 2011, S. 17) – dieses Wissen nennt Halbwachs kollektives Gedächtnis. Dies ist für die Konstruierung einer Gruppenidentität notwendig, weil erst die gemeinsame Praxis des Erinnerns, das heißt das Sprechen über relevante Geschichten, Erinnerungen und Traditionen, die Gemeinschaft als solche konstruiert, wobei immer »gruppenspezifische Sinnbedürfnisse« darüber bestimmen, »welche Vergangenheitsreferenzen Eingang in das jeweilige Kollektivgedächtnis finden«

(Neumann 2003, S. 52). Soziale und kulturelle Entwicklungen beeinflussen das kollektive Gedächtnis, so kommt es immer wieder zu Umstrukturierungen und Verlagerungen, weil sich aus der Perspektive der Gegenwart immer neue Sinnhorizonte, neue Wertehaltungen usw. entwickeln (vgl. ebd.). Das kollektive Gedächtnis beruht auf der Auswahl der Erinnerungen, wobei einige für die Identitätsbildung als wichtig erscheinen, während andere vergessen werden. Individuelles Erinnern ist zwar vom kollektiven Gedächtnis geprägt, es heißt aber nicht, dass sich alle für das Gedächtnis eines Kollektivs wichtigen Ereignisse mit den privaten Erinnerungen der Einzelnen decken müssen.

2.2 Das Spannungsverhältnis zwischen kommunikativem und kulturellem Gedächtnis

Halbwachs' Konzept liefert erste Überlegungen dazu, wie Individuen ihre Zugehörigkeit zu einer Gruppe durch die Praxis gemeinsamen Erinnerns herstellen. Wie dieses kollektiv geteilte Wissen weitergegeben wird, interessiert Jan Assmann, der eine Differenzierung des kollektiven Gedächtnisses einführt, indem er es in kommunikatives und kulturelles Gedächtnis aufteilt (vgl. Assmann 1988). Die Weitergabe von Erinnerungen kann einerseits im Familien- und Bekanntenkreis, in Alltagsinteraktionen und informellen privaten und halböffentlichen Kontexten erfolgen – eine solche Praxis des Erinnerns bezeichnet Jan Assmann als kommunikatives Gedächtnis. Die Erinnerungsinhalte dieses Gedächtnisses beziehen sich auf die rezente Vergangenheit (ca. drei bis vier Generationen) und sind wenig organisiert und geformt. Dass eine Erinnerung einen dauerhaften Status im kollektiven Gedächtnis bekommt, »ist nur durch ›kulturelle Formung‹ zu erreichen, d. h. durch organisierte und zeremonialisierte Kommunikation über die Vergangenheit« (Welzer 2001, S. 13). Im Gegensatz zum kommunikativen Gedächtnis besteht das kulturelle Gedächtnis aus einem mehr oder weniger festen Bestand an »erinnerungswürdigen« kulturellen Artefakten und Traditionen. Das kulturelle Gedächtnis wird durch verschiedene Medien (z. B. Schrift vs. mündliche Erzählungen) und spezifische Erinnerungsträger (Foto, Denkmal, Film) weitertradiert, in verschiedenen Ritualen »gepflegt« (Feiertage), um somit die Einzigartigkeit, Identität und Kohärenz einer Gesellschaft zu gewährleisten (vgl. Assmann 1988, S. 15). In der kontinuierlichen Pflege und Tradierung kommt bestimmten Erinnerungen und ihren kulturellen Repräsentationen ein besonderer Stellenwert in der Hierarchie der Erinnerungen zu, während andere Erinnerungen aus dem aktiven kulturellen Gedächtnis herausfallen.

Diese Unterscheidung ist im Kontext des Deutschunterrichts deswegen von großer Bedeutung, weil er zwischen diesen beiden Gedächtnisformen vermittelt: Er ermöglicht einerseits Erinnerung, indem er SchülerInnen gewisse literarische Werke und die dadurch transportierten Erinnerungsnarrative zur Verfügung stellt, die sonst dem Vergessen anheimfallen würden. Somit kann er zur Pflege und Weitergabe des kulturellen Gedächtnisses wesentlich beitragen. Er ist andererseits aber auch Teil einer Erinnerungskultur, in der sowohl Erzählungen über die Vergangen-

heit und deren Deutungen als auch ein bestimmter Umgang mit Gedächtnis und Erinnerung (in Form einer Anschlusskommunikation zu einem Werk oder während eines KZ-Besuchs etc.) behandelt und praktiziert werden. In diesem Sinne ist der Deutschunterricht ein wichtiger Teil des kommunikativen Gedächtnisses, »in dem ausgewählte Formen historischen Erinnerns artikuliert, eingeübt, kultiviert und reflektiert werden, in spezifischer Art und Weise« (Kölbl 2010). In diesem Sinne sind die in den Medien in der letzten Zeit geführten Diskussionen darüber, was in der Schule gelesen werden sollte (vgl. zuletzt *Der Standard* 2015), einseitig, weil sie den Deutschunterricht auf die Funktion reduzieren, das in Österreich immer noch national gedachte kulturelle Gedächtnis aufrechtzuerhalten. In der Zukunft sollte jedoch eher diskutiert werden, wie der Deutschunterricht alle SchülerInnen dazu befähigen kann, an der Konstruktion, Dekonstruktion und Neukonstruktion des kollektiven Gedächtnisses teilzuhaben.

2.3 Das Spannungsverhältnis zwischen offiziellem Gedächtnis eines Staates und partikularen Gedächtnissen diverser Erinnerungsgemeinschaften

Gerade an der medialen Inszenierung der erwähnten Matura-Debatte wird schnell ersichtlich, wie sehr die Schule an einem »double bind« leidet: Durch schulische Sozialisation soll das offizielle nationale Gedächtnis von oben implementiert werden, während der Unterricht selbst zum Ort des Widerstreits zwischen individuellen und kollektiven Partikulargedächtnissen wird. Mit der Frage, wie dieses offizielle nationale Gedächtnis entsteht, befassen sich Pierre Nora und Aleida Assmann. In seinem mehrbändigen Werk über die französischen »Erinnerungs-orte« (»lieux de mémoire«) legt Nora jene kulturhistorischen Bezugspunkte fest, »in denen sich das Gedächtnis der Nation Frankreichs in besonderem Maße kondensiert, verkörpert oder kristallisiert hat« (Nora, zit. nach Uhl 2010, S. 9). Mit Erinnerungsorten sind dabei konkrete geographische Orte, Personen oder zu Ritualen avancierte symbolische Akte bzw. kulturelle Repräsentationen gemeint. Mit der Festlegung des nationalen Gedächtnisses durch einen scheinbar stabilen Kanon macht Noras Konzept auch den Kampf zwischen dem offiziellen nationalen Gedächtnis eines Staates und den verschiedenen partikularen Gegengedächtnissen von dessen Erinnerungsgemeinschaften sichtbar. Das offizielle Gedächtnis der Nation deckt keineswegs alle partikularen Erinnerungen ab, im Gegenteil, es repräsentiert jene Geschichtsversion »eines dominanten Bevölkerungsteils, die mittels institutioneller, normativer Vergangenheitsbezüge [...] erzeugt und aufrechterhalten wird« und »sich durch Engführungen und Homogenisierungstendenzen auszeichnet« (Neumann 2003, S. 65). In diesem Sinne grenzt Aleida Assmann das »einheitlichere« politische bzw. nationale Gedächtnis, das »von oben« auf die Gesellschaft einwirkt«, vom »vielstimmigen«, sozialen Gedächtnis ab, »das ein Gedächtnis »von unten« ist und sich im Wechsel der Generationen immer wieder auflöst« (A. Assmann 2006, S. 37).

So hat das Gedächtnis nicht nur *soziale Bedingungen*, sondern auch *politische Folgen* und *Funktionen*, indem die glorreiche und leidvolle Vergangenheit gleich-

sam für die Legitimierung einer politischen und gesellschaftlichen Ordnung und für die Konstruktion einer einheitlichen nationalen Identität instrumentalisiert wird (vgl. König 2008, S. 14).

In heterogenen, multikulturellen Gesellschaften haben es Subkulturen und minorisierte Gruppen besonders schwer, ihre marginalisierten »Erzählungen« zu behaupten, »weil sie sich innerhalb von symbolischen Ordnungen äußern [müssen], die entscheidend vom Diskurs der dominanten Kulturen und der jeweiligen *mainstreams* geprägt sind« (Bronfen/Marius 1997, S. 12). Dass Erinnerungskulturen keineswegs frei von Hierarchien sind, zeigt auch die bereits angedeutete Debatte um die Deutsch-Matura und die Möglichkeiten einer verbindlichen Leseliste für die Wiener Schulen (vgl. *Der Standard* 2015). Es wird nämlich ersichtlich, dass das in diesen Debatten lancierte Bild vom Deutschunterricht ein restriktives und hegemoniales ist, weil es auf dem Ausschluss des nicht Dazugehörigen – das heißt der partikularen Gegengedächtnisse – basiert und interne Differenzen der österreichischen Kultur für die Identitäts- und Gedächtnisarbeit keineswegs als produktiv ansieht – anders als es zum Beispiel Bronfen und Marius mit Bezugnahme auf Bhabha und Said für die »Umkonzipierung der Idee der kollektiven Identität« und für die Überwindung des »Nationenmodells« vorschlagen (Bronfen/Marius 1997, S. 3).

2.4 Das Spannungsverhältnis zwischen nationaler und transkultureller Erinnerung

Das von den TheoretikerInnen der Postcolonial Studies angeregte Neudenken des nationalen und kulturellen Gedächtnisses wird aufgrund sozialer und kultureller Veränderungen sowie zunehmender Transkulturalisierung des Alltags immer notwendiger. Das am Anfang des Beitrags zitierte Beispiel eines Unterrichtsprojektes beleuchtet diese Problematik, indem es in die Welt einer mehrsprachigen Klasse führt, in der die meisten SchülerInnen über eine so genannte Patchwork-Identität verfügen und sich gegenüber einer sich monolingual und monokulturell begreifenden Mehrheit, die ihr Identitätsbild und ihre Vergangenheitsdiskurse stets universalisiert, schwer behaupten können. Das Projekt hatte in diesem Sinne zum Ziel, SchülerInnen in ihrer multiplen Identität zu bestärken, indem es ihnen erlaubte, sich mit relevanten Erinnerungen aus ihrer eigenen Vergangenheit auseinanderzusetzen und eigene Erfahrungen mit denen von ihren MitschülerInnen in Beziehung zu setzen. Die Bejahung einer multikulturellen Vielfalt, bei der verschiedene Kulturen friedlich nebeneinanderstehen, entspricht jedoch nicht dem, was ich im Folgenden als *transkulturelle Erinnerungsarbeit* definieren möchte: Diese wendet sich explizit den Fragen nach Macht-Asymmetrien in der Erinnerungskultur sowie nach den Unterschieden zwischen den Erinnerungen der SchülerInnen mit so genanntem Migrationshintergrund und denen der so genannten Mehrheitsgesellschaft zu, als sie sich auch für die Auflösung der Dichotomien zwischen vermeintlich »eigenen« und »fremden« Gedächtnissen interessiert. In der didaktischen Diskussion der letzten Jahre drängt sich vor allem angesichts der Holocaust-Education in multikulturellen Gesellschaften die Frage auf, wie man mit diesen Unter-

schieden umgehen kann und soll, ohne eine Opferkonkurrenz zu provozieren, Schuldaufrechnungen zu begünstigen oder Leid- und Diskriminierungserfahrungen unterschiedlicher Provenienz gleichzusetzten oder gegeneinander auszuspielen (vgl. Wetzel 2008).

Für die Deutschdidaktik liefert in letzter Zeit die Gedächtnisforschung neue Beschreibungsmodele, die den vielfältigen Vernetzungen der kulturellen Bezüge, der »Verknottedheit« unserer Identität (vgl. den Begriff bei Bronfen/Marius 1997, S. 3) gerecht werden und den nationalen Rahmen der Geschichtsschreibung wie der Erinnerungsforschung zu sprengen vermögen. Die Akzeptanz transkultureller Erinnerungskulturen geht einerseits mit einer notwendigen »Ausweitung der Erinnerungsgeschichte [eines Landes] hin auf eine transnationale Ebene« einher (Buchinger/Gantet/Vogel 2009, S. 11), wobei auch Tendenzen der »Kosmopolitisierung« (Levy/Sznaider 2001) mancher Erinnerungen in Betracht gezogen werden, wie dies Daniel Levy und Nathan Schnaider für die globalisierte Moderne am Beispiel der Shoah beobachten (vgl. kritisch dazu Nagy 2015a). Andererseits ist es aber auch notwendig, den pluriversellen Charakter der Erinnerungskultur innerhalb eines Landes anzuerkennen, zumal der immer wieder formulierte Anspruch auf eine homogene, monokulturelle kollektive Identität angesichts der transkulturellen Verfasstheit jeglicher Erinnerung nicht länger aufrechterhalten werden kann.

Der Begriff »transkulturelle Erinnerung« bezeichnet folglich unterschiedliche mnemonische Konstellationen: Erstens kann man diese nach Astrid Erll im Sinne von »travelling memories« konzipieren: »Hier geht es um die translokale, transnationale und globale Zirkulation von Inhalten, Medien und Praktiken kultureller Erinnerung« (Erll 2011, S. 58). Dies bedeutet eine Akzentverschiebung vom statischen Konzept der in einem soziokulturellen Raum »lokalisierbaren« »Erinnerungsorte« hin zu einem dynamischen Modell, das den ständigen Bewegungen und Reisen von Menschen und Medien gerecht wird.

Ferner sind mit der Transkulturalität der Erinnerung jene transversalen Beziehungen gemeint, die zwischen einzelnen Gesellschaften und Staaten bestehen. Die Diskussion um Europas Gedächtnis versucht beispielsweise das Zusammentreffen von Erinnerungsnarrativen in einem gemeinsamen europäischen Erinnerungsraum zu beschreiben, wobei das Verhältnis der Erinnerungen und der Erinnerungsgemeinschaften zueinander oft als miteinander konkurrierend dargestellt wird (vgl. dazu Nagy 2015a). Die Thematisierung europäischer Erinnerungskulturen ist gerade für das Unterrichtsprinzip »europapolitische Bildung« relevant, deren Ziel es ist, das europäische Bewusstsein von SchülerInnen durch die Auseinandersetzung mit europäischen Themenkomplexen zu fördern (vgl. Nagy 2015b).

Neuere Konzepte wie von Michael Rothberg versuchen die Wechselseitigkeit und die dialogische Natur der Erinnerungen zu beleuchten. Rothberg bezeichnet Erinnerungen, die »quer durch nationale Kontexte, Epochen und kulturelle Traditionen« verlaufen (Rothberg 2009, S. 18), als »multidirektional«, die erinnernden Subjekten erlauben, das Verhältnis von vermeintlich »fremden« und »eigenen« Erinnerungen als kooperativ und nicht als kompetitiv zu erkennen. Auf diese Weise wird es ihnen möglich, leidvolle Geschichten und Erfahrungen, die bisher nicht Teil des kollekti-

ven Gedächtnisses waren, in Analogie zu einer mächtigeren, nicht als eigene angesehenen Erinnerung zu artikulieren und zu positionieren. In Folge solcher Entlehnungen, Bezugnahmen und Dialoge zwischen den Erinnerungsgemeinschaften können neue kollektive und politische Identitäten entstehen, die auch neue Formen von Solidarität hervorzubringen vermögen (vgl. ebd., S. 5 und S. 11).

Gerade die Anerkennung der Multidirektionalität der Erinnerungen würde in erster Linie SchülerInnen der »Mehrheitsgesellschaft« und Lehrkräften helfen, andere, das heißt als fremd eingestufte Identitäts- und Vergangenheitsnarrative der MitschülerInnen mit Migrations- oder Minderheitenhintergrund anzuerkennen. Die genuine Transkulturalität der Erinnerungskultur im schulischen Kontext zu beachten heißt aber noch lange nicht, die Untersuchung des »Eigenen« zugunsten des Globalen aufzugeben. Vielmehr geht es darum, das kulturelle Gedächtnis als »Gewordenes« in seiner spezifischen historischen, sozialen, politischen und kulturellen Konstellation auszuleuchten, das wechselseitige Verhältnis zwischen Lokalem/Regionalem/Nationalem und Globalem zu betrachten und den eigenen Blick auf die Geschichte durch die Mitberücksichtigung weiterer, bisher ignoriertes Sichtweisen zu relativieren.

3. Für eine transkulturelle Erinnerungsarbeit im Deutschunterricht

Die Herausforderung schulischer Erinnerungsarbeit liegt – wie wir sehen – darin, dass im Unterricht SchülerInnen und LehrerInnen mit unterschiedlichen Identitätsnarrativen, Geschichtsbewusstsein und historischem Wissen aufeinandertreffen, die angehalten sind, auf die Ansprüche eines von oben angeordneten Gedächtnisimperativs zu antworten. Angesichts der Vielfalt der Vergangenheitsauffassungen kann der Unterricht nicht länger mit homogenisierenden Erinnerungsnarrativen eines monokulturell und statisch aufgefassten kollektiven und kulturellen Gedächtnisses arbeiten und damit Universalitätsanspruch erheben. In multikulturellen Gesellschaften kann der Unterricht SchülerInnen erst dann zur aktiven Teilhabe am kulturellen Gedächtnis befähigen, wenn er ihnen neben der Beschäftigung mit kanonisierten AutorInnen auch erlaubt, sich mit Prozessen der Traditions- und Kanonbildung auseinanderzusetzen und somit die Gegenwart als eine »geschichtlich gewordene« zu verstehen (vgl. Bogdal 2005, S. 2). Die Einsicht in die Konstruiertheit von Kanon, Tradition und Geschichte ermöglicht SchülerInnen, vorherrschende und vorgefundene Bilder von der Vergangenheit in Frage zu stellen (vgl. Reitemeyer 2008, S. 39 f.). Dazu würde man jedoch andere Rahmenbedingungen benötigen, die sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen in Kanonbildungsprozesse aktiv miteinbeziehen.

Darüber hinaus sollen SchülerInnen – durch die Beschäftigung mit diversen literarästhetischen und medialen Formen des Gedächtnisses – das Erzählen sowohl als für die Identitätskonstruktion und Sinnggebung relevante ethische Handlung als auch als eine spezifisch ästhetische Möglichkeit der kritischen Selbst- und Gesellschaftsanalyse erkennen, durch die u. a. individuelle und kollektive Erinnerungsprozesse und erinnerungspolitische Diskurse beobachtbar werden (vgl. dazu Birk-

meyer in diesem Heft). Literarische Werke bieten ein breites Spektrum an Narrativen an, in denen ein kollektiv erinnertes Ereignis in seiner (Be)deutungsvielfalt erfahrbar und durch die ästhetische Verfremdung sichtbar wird. Diese Mehrdeutigkeit lehrt SchülerInnen, dass es nicht nur eine (nämlich die offizielle) Sicht auf die Vergangenheit gibt, und verhilft ihnen auch zur aktiven Partizipation.

Nicht zuletzt sollte der Unterricht – auch wenn es momentan weder die institutionellen noch die sozialen Rahmenbedingungen ermöglichen – als ein offener, weitgehend hierarchiefreier Handlungs- und Erinnerungsraum (vgl. auch Birkmeyer 2008b, S. 67 und S. 76) neu gestaltet werden, wo SchülerInnen und LehrerInnen ihre Konzepte von Identität und Gedächtnis im gemeinsamen Dialog aushandeln und als mündige Subjekte im erinnerungskulturellen Feld Deutungsmacht erlangen. In einem so konzipierten Unterricht gelingt die Mitberücksichtigung einer breiten SchülerInnenschaft, deren Selbstverständnis, Wissen und Werthaltungen bislang immer als defizitär wahrgenommen wurden, nicht dadurch, dass sie in die »Hochkultur« eingeführt wird, oder etwa dadurch, dass die »große« Geschichte additiv mit ihren »kleinen« Geschichten ergänzt wird. Sie gelingt vielmehr dadurch, dass der Unterricht selbst als ein Heterotopos reflektiert wird, in dem Traditionen und Werthaltungen nicht nur wiederholt und eingeübt, sondern auch gewendet und zum Gegenstand kritischer Reflexion werden. Wäre schulische Erinnerungsarbeit in diesem Sinne konzipiert, wäre auch die von den Medien forcierte Frage nach dem Stellenwert von Kanon und Literaturgeschichte, die immer wieder Goethes *Faust* gegen Werke wie das *Notizbuch des Zeichners* ausspielt, längst obsolet.

Literatur

- ASSMANN, ALEIDA (2006): *Der lange Schatten der Vergangenheit: Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: C. H. Beck.
- ASSMANN, JAN (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan; Hölscher, Tonio (Hg.): *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 9–19.
- DERS. (2006): Das kulturelle Gedächtnis. In: Assmann, Jan: *Thomas Mann und Ägypten. Mythos und Monotheismus in den Josephsromanen*. München: C. H. Beck, S. 67–75.
- BIRKMEYER, JENS (2008a): Einleitung. In: Ders. (Hg.): *Holocaust-Literatur und Deutschunterricht: Perspektiven schulischer Erinnerungsarbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1–14.
- DERS. (2008b): Erinnerung als didaktische Kategorie. In: Birkmeyer 2008a, S. 61–78.
- BOGDAL, KLAUS MICHAEL (2005): Einleitung. In: Ders. (Hg.): *Der Deutschunterricht*, H. 6 (»Sprachen der Erinnerung«), S. 2–5.
- BRONFEN, ELISABETH; MARIUS, BENJAMIN (1997): Hybride Kulturen. Einleitung zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte. In: Bronfen, Elisabeth; Marius, Benjamin; Steffen, Therese (Hg.): *Hybride Kulturen. Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte*. Tübingen: Stauffenburg, S. 1–29 (= Stauffenburg Discussion. Studien zur Inter- und Multikultur).
- BUCHINGER, KIRSTIN, GANTET, CLAIRE; VOGEL, JAKOB (Hg., 2009): *Europäische Erinnerungsräume*. Frankfurt/M.-New York: Campus.
- Der Standard (2015): *Stadtschulrat schickt Literatur-Empfehlungen an Schulen*. 26. Februar 2015. Online: <http://derstandard.at/2000012190647/Wiener-Stadtschulrat-schickt-Literatur-Empfehlungsliste-an-Schulen> [Zugriff: 18.3.2015].

- ERLL, ASTRID (2011): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Stuttgart-Weimar: Metzler.
- GEISTER, OLIVER (2008): »Erziehung nach Auschwitz« in der Institution Schule. Zur Problematisierung eines aporetischen Verhältnisses. In: Birkmeyer 2008a, S. 26–35.
- HALBWACHS, MAURICE (1985 [1925]): *Das kollektive Gedächtnis*. Mit einem Geleitwort zur deutschen Ausgabe von Heinz Maus. Aus dem Französischen von Holde Lhoest-Offermann. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuchverlag.
- KÖLBL, CARLOS (2010): *Historisches Erinnern an Schulen im Zeichen von Migration und Globalisierung*. Online: <http://www.bpb.de/apuz/32671/historisches-erinnern-an-schulen-im-zeichen-von-migration-und-globalisierung?p=all> [Zugriff: 14.7.2014].
- KÖNIG, HELMUT (2008): Statt einer Einleitung: Europas Gedächtnis. Sondierungen in einem unübersichtlichen Gelände. In: Ders. (Hg.): *Europas Gedächtnis: das neue Europa zwischen nationalen Erinnerungen und gemeinsamer Identität*. Bielefeld: transcript, S. 9–37.
- LEVY, DANIEL; SZNAIDER, NATAN (2001): *Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- MESSERSCHMIDT, ASTRID (2008): Zwischen Abwehr und Kritik der Erinnerung. Zum pädagogischen Umgang mit dem Holocaust in der dritten Generation. In: Birkmeyer 2008a, S. 94–105.
- NAGY, HAJNALKA (2015a): Einübung ins Grenz(ge)denken. Deterritorialisierungen im europäischen Erinnerungsraum. In: Nagy, Hajnalka; Wintersteiner, Werner (Hg.): *Erinnern – Erzählen – Europa. Das Gedächtnis der Literatur*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 271–293.
- DIES. (2015b): Schule des Erinnerns. Wege zu einer transnationalen Erinnerungskultur am Beispiel des 1956er Ungarn-Aufstandes. In: Krammer, Stefan; Zelger, Sabine (Hg.): *Literatur & Politik. Theorie, Didaktik, Praxis*. Wien: Wochenschau Verlag (= Wiener Beiträge zur politischen Bildung) [im Druck].
- NAGY, HAJNALKA; WINTERSTEINER, WERNER (2014): Zentralmatura Deutsch 2014. Welche Lehre wir aus dem Fall »Die Schnecke« ziehen können. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 38. Jg., H. 3 (»Österreichisches Deutsch und Plurizentrik«), S. 123–146.
- NEUMANN, BIRGIT (2003): Literatur als Medium (der Inszenierung) kollektiver Erinnerungen und Identitäten. In: Erll, Astrid; Gymnich, Marion; Nünning, Angsar (Hg.): *Literatur – Erinnerung – Identität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag, S. 49–78.
- REITEMEYER, URSULA (2011): Erinnerungsarbeit als Aufgabe (allgemein)bildenden Unterrichts. In: Birkmeyer 2008a, S. 36–46.
- ROTHBERG, MICHAEL (2009): *Multidirectional memory: remembering the Holocaust in the age of decolonization*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- SCHMIDT-DENGLER, WENDELIN; SONNLEITNER, JOHANN; ZEYRINGER, KLAUS (Hg., 1994): Die einen raus – die anderen rein. Kanon und Literatur: Vorüberlegungen zu einer Literaturgeschichte Österreichs. Berlin: Erich Schmidt.
- UHL, HEIDEMARIE (2010): Warum Gesellschaften sich erinnern. In: *Erinnerungskulturen. Informationen zur Politischen Bildung*. Bd. 32, S. 5–14.
- WELZER, HARALD (2001): Das soziale Gedächtnis. In: Ders. (Hg.): *Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung*. Hamburg: Hamburgter Edition, S. 9–24.
- WETZEL, JULIA (2008): *Erinnern unter Migranten. Die Rolle des Holocaust für Schüler mit Migrationshintergrund*. Online: <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39851/erinnern-unter-migranten?p=all> [Zugriff: 18.3.2015].
- WRABEL, DIETER; BRAND, TILMAN VON (2012): Nationalsozialismus. In: *Praxis Deutsch*, H. 236 (»Nationalsozialismus«), S. 4–11.

Jens Birkmeyer

Erinnern ohne Erinnerungen?

Der Holocaust im Literaturunterricht

Immer wenn die Frage aufgeworfen wird, welchen spezifischen Beitrag der Deutschunterricht im Umgang mit Literatur und Medien zum Holocaust zu leisten vermag, werden unterschiedliche Begründungssphären zugleich angesprochen. Zunächst geht es einer nicht auf methodische Optionen verkürzten didaktischen Perspektive, die Lernanlässe sichtbar werden, Verstehenspotentiale erschließen und relevante stoffliche Begegnungserfahrungen ermöglichen will, darum, zu klären, in welcher Hinsicht ein solcher Unterricht sich dafür überhaupt zuständig sieht, solche literarischen und medialen Gegenstände zu bearbeiten. Und was sollte im heutigen Umgang mit fiktionaler Holocaustliteratur vorab im Zentrum der didaktischen Reflexion, Selbstverständigung und Begründung stehen, bevor es anschließend zu einem praktischen Unterrichten kommt? ¹

Unter Didaktik der Literatur soll hier vorab ein grundsätzliches Reflexionsbemühen verstanden werden, dem es darum geht, darüber nachzudenken, wie Gegenstände von der Gleichgültigkeit der Menschen befreit werden können. Hierfür benötigen LehrerInnen vor allem einen gut begründeten und Maßstäbe setzenden

JENS BIRKMEYER ist Oberstudienrat im Hochschuldienst für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik am Germanistischen Institut an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster. Arbeitsschwerpunkte unter anderem Literatur des 20. Jahrhunderts, literarische Repräsentationen des Holocaust, Erinnerungskultur, Literatur- und FilmDidaktik. E-Mail: Jens.Birkmeyer@t-online.de

1 Dieser Text ist eine gekürzte, überarbeitete Version meines Artikels »Fakten und Fiktionen. Was vermag Literatur über den Holocaust im Unterricht?«, erschienen in: *Forschungsberichte* (6) 2010 aus dem Duitsland Instituut Amsterdam. Hg. von Duitsland Instituut bij de Universiteit van Amsterdam (Redaktion Nicole Colin). Amsterdam 2011, S. 108–125.

Theorierahmen. Für den schulischen Umgang mit Literatur über den Holocaust bedeutet dies in erster Linie, besonders zwischen den gegenständlichen Aspekten der Texte, ihren ethischen Implikationen und den ästhetisch-literarischen Dimensionen so zu unterscheiden, dass eine genuin medienwissenschaftliche Erschließung und literaturbewusste Aneignungsmöglichkeit sichtbar wird. Diese soll weder auf Aspekte historisch-politischer Bildung reduziert werden noch die jeweiligen Variationen des sprachlich bedingten Imaginären als vermeintlich unmittelbaren Ausdruck einer sich hinter den Texten befindlichen Wirklichkeit annehmen, die nur noch auf die eine oder andere Weise abzubilden wäre. Wenn es etwas im Literaturunterricht diesbezüglich zu beachten gilt, dann dies, dass das zu Vermittelnde selbst immer bereits ein Vermitteltes ist.

Erst durch das ästhetisch und medial realisierte Wie einer Darstellung lässt sich das Was ihres Dargestellten angemessen beschreiben und erschließen. Der im Unterricht drohenden Gefahr, die Beschäftigung mit dem Holocaust durch überzogene pädagogische Ansprüche scheitern zu lassen, ist folglich im Grunde nur dann zu begegnen, wenn der besonderen Leistungsfähigkeit guter Texte, Filme und Medien selbst vertraut wird. Überzogen sind die erzieherischen und aufklärerischen Erwartungen etwa dann, wenn beispielsweise Informationsarbeit, Geschichtsaufklärung, Toleranzbildung, Kritik des Rechtsextremismus und Antisemitismus, Menschenrechtserziehung, Xenophobieabwehr gleichermaßen verfolgt werden sollen, während hierdurch die angemessene Betrachtung literarischer und medialer Zusammenhänge rasch in Mitleidenschaft gezogen werden kann.

1. Literaturdidaktische Perspektive

Fraglos haben sich in den letzten Jahren unter dem Einfluss der kulturellen Erinnerungsjunktur auch literaturdidaktische Sichtweisen gegenüber den zu simplen moralisierenden Bekenntnisimperativen verändert (vgl. Köster 2001). Der erstaunlich anhaltende Erinnerungsboom signalisiert nicht bloß seit den 1990er Jahren einen kulturwissenschaftlichen Paradigmenwechsel, sondern auch ein deutlich verändertes Terrain, auf dem sich diesbezügliche Diskurse über Unterricht, Bildung und Schule überhaupt bewegen und auf den sie sich beziehen können. Da sich Heranwachsende heute ihr historisches Wissen aber nicht mehr gegen eine schweigende Mehrheitsgesellschaft erstreiten müssen, wird es eher darauf ankommen, zu der materialen Vielfalt zum Nationalsozialismus eine angemessene Auswahl und in den unübersichtlichen medialen Angeboten überhaupt eine sinnvolle Navigation zu entwickeln.

Umfragen und Stellungnahmen von Jugendlichen zum Themenbereich des Holocaust deuten seit Längerem darauf hin, dass sich SchülerInnen rasch von den vielfältigen Erinnerungsangeboten überfordert, mitunter auch von den sogleich mitgelieferten moralischen Anforderungen unangenehm bedrängt und mitunter sogar belästigt fühlen (vgl. Zülsdorf-Kersting 2007; Birkmeyer/Kliwer 2010, S. 139 ff.). Die jedoch keineswegs paralytierte Neugier und der durchaus immer noch vorhandene Wille, die Bedeutung der Vergangenheit begreifen zu wollen, ver-

langen daher nach Antworten und Begründungen, die sich nicht darin erschöpfen dürfen, einfach Erinnerungsroutinen abzurufen oder eine mitunter groteske Choreographie der Emotionen zu betreiben. Ein über sich selbst aufgeklärter Unterricht kann insofern kein Interesse haben an zeremonieller Erinnerung, sondern er ist Teil einer selbstkritischen und reflexiven Erinnerungskultur, und er benötigt eine autoreflexive didaktische Begründung für den heute angemessen gehaltenen Umgang mit Literatur über das Dritte Reich und die Shoa.

Eine grundlegende Aufgabe von Kunst und Literatur über den Holocaust sehe ich vor allem darin, eine letztlich unannehmbare wie unverständliche Erfahrung überhaupt erzählbar zu machen. Eine zweite Funktion wirkt komplementär zur Erzählbarkeit der Erfahrung, die dem Rezipienten/der Rezipientin das Erzählte näherbringt: Kunstwerke gestatten uns, dass wir uns in ein ästhetisch distanzierteres Verhältnis zu den historischen Ereignissen versetzen können, deren Erzählungen ihrerseits nie ausschließlich auf Fakten beruhen. Künstlerische Darstellungen vermögen dank ihrer komplementären Leistungen, durch Erzählung Vergangenes nahezubringen und zugleich durch ästhetische Distanz den Abstand zur Geschichte zu wahren, die Verbindung von Kenntnis, Einsicht, Einfühlungsvermögen, Perspektivenübernahme und Reflexion zu fördern.

Von Belang ist in diesem Zusammenhang vor allem die Erkenntnis, dass ein fiktionales Narrativ selbst eine ethische Dimension einschließt, weil narrative Strukturen einen inhärenten Bezug zur Moral enthalten. Die Aufgabe des Literaturunterrichts wäre es dann, einen offenen Denk- und Erfahrungsraum so zu schaffen, dass im Umgang mit Literatur und Kunst weder eine Kryptogeschichtsbetrachtung betrieben wird noch moralische Einstellungen vordergründig kalkuliert vermittelt werden. Eher müsste die Rede davon sein, anhand der Literatur die ethischen Sichtweisen, ästhetischen Perspektiven und memorativen Begründungshaltungen des jeweiligen Mediums zu erfassen und nachzuvollziehen. Es geht im Grunde hierbei nicht um Erinnerung, sondern um das literarisch gestützte Bewusstsein – im Sinne einer kulturellen Gedächtnisbildung – einer generellen zivilisatorischen Gefährdung, aus der heraus die Literatur entsteht und auf die gleichermaßen Literatur, Film und Kunst immer auch reagieren. Durch die fundamentale Einsicht, dass es eine Illusion war, darauf zu vertrauen, der Zivilisationsprozess sei insgesamt unumkehrbar, weiß man auch, dass diese Gefährdung immer aktuell bleiben wird, weswegen eine ethische Dimension im Ästhetischen als ein mitlaufendes ideelles Korrektiv mitgedacht werden muss, das auf ein uneingelöstes Zukünftiges gerichtet ist.

Teilt man hierbei Josef Fröchtl's plausible Prämisse, das Ästhetische als eine paritätische Dimension zu fassen, in der divergierende »Dimensionen sich zu einer spielerischen Einheit zusammenfinden« (Fröchtl 2003, S. 39), dann stünden Ethik und Ästhetik, Moral und Literatur nicht in einem agonalen und inkommensurablen Verhältnis zueinander, sondern in einer komplementaristischen Beziehung. Eine Erfahrung ließe sich dann als ästhetische fassen, wenn etwa kognitive, moralische oder hedonistische Aspekte zugleich und ohne Dominanz im synthetischen Spiel sind. Gegenüber einer mit oft disparaten Quellen rekonstruierenden historischen

Arbeit, die ihren Interpretationsrahmen immer erst gewinnen muss, fundiert und erschließt Literatur eine grundsätzlich andere Dimension. Denn Literatur bietet mit Perspektive, Horizont und zeitlich-narrativer Struktur die wesentlichen Elemente einer verstehenden und nicht nur nachvollziehenden, sondern blick-öffnenden, weiterfragenden, also didaktisch chancenreichen Rezeption implizit schon an. Es wäre insofern nicht das unwichtigste Lernziel, im Umgang mit kulturellen Zeugnissen über den Holocaust zu bemerken, dass die historische Wirklichkeit selbst stets ein umkämpftes Gebilde aus Narrativen ist, wobei das Faktische nur eine Dimension ausmacht, das Imaginäre hingegen eine weitere. Diese Konstellation aus Faktischem, Imaginärem und Narrativem wird nun unter den drei Aspekten der ethischen und ästhetischen Fokussierung sowie der Perspektive der Erinnerung angesprochen.

2. Ethischer Fokus

Für den Umgang mit Literatur über den Holocaust im Unterricht sind hinsichtlich der ethischen Dimensionen dieser Literatur besonders drei mögliche didaktische Fokussierungen relevant. Die strikte Trennung einer Binnenmoral von jeder Außenmoral als Machtdispositiv des Nationalsozialismus. Das zentrale Betriebsgeheimnis der nationalsozialistischen Weltkonstruktion liegt in der grundsätzlichen Zerstörung des Geltungsanspruches eines moralischen Universalismus. Weil Ansprüche an Ungleichheiten in Extermination überführt und okkasionelle Gewalt planmäßig zu einer systematisch autotelischen Eliminationsgewalt dynamisiert werden, ist die Literatur ein Medium, an dem sich diese ethischen Phänomene beobachten, beschreiben und kommunizieren lassen.

In diskursethischer Hinsicht kann gezeigt werden, wie in die Grundstrukturen von Kommunikation und Argumentation Verhältnisse wechselseitiger Anerkennung eingewoben sind, nach welchem ex negativo ein prinzipiengeleiteter, autonomiebasierter moralischer Universalismus auch einen Maßstab zur Beurteilung der nationalsozialistischen Vergangenheit liefert. Wenn in diesem Zusammenhang verstanden wird, inwieweit Verhältnisse wechselseitiger Anerkennung nicht partikularisierbar sind, dann erschließt sich ansatzweise ein grundsätzliches ethisches Verständnis dem diktatorischen Regime und seiner Politiken, aber auch dem Genozid gegenüber, das nicht ausschließlich vor der Monstrosität des vollzogenen Verbrechens oder der erdrückenden Übermacht der Gewaltverhältnisse kapitulieren muss.

Ein zweiter ethischer Aspekt hat mit der Frage zu tun, was im Hinblick auf moralische Gewissheiten von Heranwachsenden geschieht, wenn sie mit den grundlegenden Erschütterungen und Entgrenzungen eines sicher geglaubten Weltverständnisses konfrontiert sind, wie dies angesichts von Völkermorden und Menschheitsverbrechen der Fall sein wird. Nichts ist ganz grundsätzlich so wichtig für Heranwachsende wie Vertrauen haben zu können, sich verlassen zu können, im gegenseitigen Verstehen aufgehoben zu sein. Was, wenn dem eigenen moralischen Urvertrauen plötzlich der Boden entzogen würde, weil das Sich-Hineinversetzen,

der Blick aus den Augen der anderen verweigert, unmöglich gemacht wird? An diesem Punkt, der ja von zahllosen Texten über Auschwitz, Holocaust und Genozid angedeutet oder berührt wird, dehnt sich die Frage nach ethischen Grundsätzen, Gewissheiten und Gefahren im gesellschaftlichen Zusammenleben und in historischen Kontexten rasch zu einer Dimension aus, die auf der einen Seite subjektive Orientierungen ins Wanken bringen kann und auf der anderen Seite die gesamte Zivilisation als fragil und höchst gefährdet erscheinen lässt. Wer von hier ausgehend beginnt, sich mit der gesamten Katastrophengeschichte der Moderne zu befassen, betritt ein riskantes und unkalkulierbares Gelände mentaler Erschütterungen. Sie reichen tiefer als bloß in die Refugien subjektiver Orientierungen, die zwischen moralisch guten und moralisch verwerflichen Handlungen und Einstellungen zu unterscheiden trachten, ohne hier bereits unbedingt zu erahnen, welche Abgründe die Geschichte, moralische Gewissheiten vollständig außer Kraft setzend, tatsächlich hervorgebracht hat, an denen sich ethische Orientierungen erst zu messen und zu bewahren haben.

Ethische Dimensionen liegen den Texten selbst zugrunde und müssen den Rezeptionsvorgang bestimmen, wenn die Texte zugleich als Reaktionen und Angebote auf die antimoralische Katastrophe gelesen werden und eine ständig fortschreitende ethische Reflexion in Gang halten sollen, die die Voraussetzung dafür ist, lesend, verstehend und wertend einen Diskursraum zu betreten, der von LeserInnen eine doppelte Bewegung verlangt: die Bedrohung der Menschheit durch die Möglichkeiten der Zivilisationskälte zu verstehen und gleichzeitig die eigene ethische Orientierung begründend zu kommunizieren. Der Holocaust ist hierbei allerdings nicht der Testfall für die abendländische Moral, sondern die Moral ist der Testfall für die Barbarei, die immer geschehen kann.

Einen dritten Punkt, an dem eine ethische Fokussierung gegenüber der Holocaust-Literatur virulent wird, hat etwa Wolfgang Sofsky in einer Interpretation von Häftlingsberichten aus Konzentrationslagern vorgeführt und dabei plausibel gezeigt, wie der Terror der Lager ein »Universum völliger Ungewissheit« erzeugt. Die »universalen Strukturen des menschlichen Weltbezugs« »wie Raum und Zeit, das soziale Verhältnis zu anderen, das Sachverhältnis zur Arbeit, die Selbstverhältnisse der Menschen« werden zerstört. Und dies, weil »absolute Macht aus jeder Situation eine Situation auf Leben und Tod macht« und damit »die fraglose Idealisierung der eigenen Fortexistenz, auf der alles Handeln aufruht«, zersprengt (Sofsky 1993, S. 39 ff.).

Die Berechenbarkeit des Handelns der anderen, die auf der Möglichkeit der Perspektivenverschränkung beruht, wird durch die prinzipielle Unberechenbarkeit des Terrors zerstört. Daran lässt sich unter anderem verdeutlichen, was in ethischer Hinsicht Literatur über den Holocaust mit dem jugendlichen Interesse an der eigenen Zukunft verbindet, das sich auf ein Urvertrauen in eine moralisch sicher geglaubte Idealisierung der eigenen Fortexistenz im Sinne der prospektiven ethischen Gewissheit stützt. Gerade an den alltäglichen Details amoralischer Regelverletzungen in Bezug auf elementare zivilisatorische Grundsätze, die in literarischen Zeugnissen über die Shoa geschildert werden und die dort als gewaltförmige

Brechungen vermeintlich allgemeingültig gesicherter moralischer Geltungsansprüche zu beobachten sind, teilt sich auch eine Ahnung davon mit, dass es gerade die Verweigerung einer elementaren moralischen Wechselseitigkeit sowie deren ethische Legitimation ist, die gerade den von Dan Diner so bezeichneten »Zivilisationsbruch« ausmacht (Diner 1988). Durch diesen Bruch wird den Marginalisierten und Exkludierten rabiit jenes Mindestmaß zivilisatorischer Gewissheit vorenthalten, das die Möglichkeit eines perspektivenverschränkenden Verstehens überhaupt erst bildet.

Wenn die Lektüre dieser extremen Texte jedoch in einer ethisch erhellenden Perspektive erschlossen wird, kann auch sichtbar werden, dass alle Beteiligten schlicht an einem fortdauernden un abgeschlossenen Projekt beteiligt sind, nämlich ein humanes Zusammenleben der Menschen und das Überleben der Menschheit insgesamt zu garantieren. Wo unser normativ gesättigter Blick heute ethische Grenzen sieht, die realiter permanent überschritten wurden, bestanden für die damaligen Täter überhaupt keine Grenzen, weswegen es stets eine Illusion war zu glauben, der Zivilisationsprozess sei insgesamt stabil und unumkehrbar. Es kommt daher vor allem darauf an, neben dem Blick auf das Grauen auch die Frage zu schärfen, wie sich überhaupt in modernen Gesellschaften solche gravierenden normativen Verschiebungen etablieren und durchsetzen können.

3. Ästhetischer Fokus

Was heißt es nun genau, das spezifisch Ästhetische von Literatur im Zusammenhang mit einer literaturdidaktischen Reflexion über Literatur zum Holocaust in Verbindung zu bringen? Das Ästhetische an Literatur zeichnet sich in epistemologischer Hinsicht auch dadurch aus, dass es, im Gegensatz zur Moral und ihren Begründungsformen, im Modus der Kunst grundsätzlich Bedeutungen und Sichtweise vervielfältigt und dadurch bereits auf besondere Art und Weise ein Irritationspotential repräsentiert.

Ästhetische Erfahrungen sind im Kern als eine Form oder Variante nichtinstrumenteller Aufmerksamkeit auf anderes um des anderen selbst willen zu verstehen, und im Gegensatz zum allgemeinen Begriff der Wahrnehmung kann eine ästhetische Empfindung spezifische Reaktionen derart auslösen, dass Formen als Formen wahrgenommen werden. Ästhetische Gegenstände fordern hermeneutisches Bemühen heraus und weisen es zugleich abermals gegen den Totalitätsanspruch des Verstehens in die Schranken. Ein ästhetisches Grundproblem ist hierbei auch didaktisch relevant, nämlich der Umstand, dass Bilder semiotisch Vollständigkeit und authentische Nähe suggerieren, deren Illusionscharakter aber erst durch ein distanzierendes Narrativ sichtbar gemacht werden kann.

Die didaktische Perspektive auf den Holocaust soll hier daher als Horizont erschließender Fragestellungen gedacht und ermöglicht werden, weil es auch darum gehen muss, den Schein des Authentischen nicht mit einer historischen Wahrheit oder Evidenz zu verwechseln. Anders als im Geschichtswissen vermögen Literatur und Kunst ja gerade durch ihre Zeitreserve eine Verlangsamung der historischen

Zeit und eine perspektivische Dehnung des Augenblicks zu bewirken. Auf diesem Wege entsteht ein metaphorisierter Text- bzw. Zeichenraum, in dem sich die Vorstellungskraft mit der Deutungsarbeit des Verstandes berühren kann. Didaktische Horizonterschließung hieße dann an diesem Punkt, den Erzählraum des Textes (Perspektiven, Zeitmaße, narrative Logik, Sinnangebote etc.) mit den Fragehorizonten eines/einer aufmerksamen Lesers/Leserin zu verbinden. Und zwar so, dass durch dezidiert metaphorisierende Fragestellungen jene Imaginationsräume eröffnet werden, die eine Lektüre als genuin ästhetisch-mediales Unterfangen und nicht bloß als historisches Wissen erfahren lassen (vgl. Birkmeyer 2013).

Im Hinblick auf das Dilemma der Erinnerung ist festzuhalten: Das Sinnbedürfnis und die Suche nach Sinnstiftung sind durch die Geschichtsschreibung nicht zu erfüllen, zumal erst das ästhetische Narrativ einen mythischen Horizont davon entwirft, das, wovon erzählt wird, könnte irgendeine Form der Sinnstiftung und Orientierung sein (vgl. Birkmeyer 2015). Literatur enthält sowohl eine Vergangenheit, eine Zukunft, Möglichkeitswelten sowie seine Wunschformen. In diese temporären Konstellationen vorzustoßen ist das genuine ästhetische Privileg von Literatur. Es bedarf nun solcher Fragestellungen, die in Texten in diese Konstellationen eindringen und die es vermögen, Zeithorizonte mit den subjektiven Reaktionen in Verbindung zu setzen.

Literatur ist als Medium anti-realistischer Gefühle, die sich gegen die Zumutungen und Demütigungen der Wirklichkeit zur Wehr setzen, immer noch dazu prädestiniert, eine Spiegelungsfläche zu bieten für jene Emotionen, die sich immer gegen die Zumutungen der Wirklichkeit sperren. Im Sinne Alexander Kluges lässt sich daher formulieren, dass die Realität nicht realistisch ist, wenn sie den im Subjektiven permanent provozierten »Anti-Realismus der Gefühle« (Kluge 1999) ausschließt. Die antirealistischen Gefühle von Heranwachsenden etwa gegenüber dem Grauen der Geschichte können nur mittels intensiver Beziehungsarbeit versachlicht werden und in realistische Einstellungen und sozialen Nahesinn umgewandelt werden. Der Umgang mit Literatur erlaubt es, antirealistische Gefühle kommunizierbar zu machen. Wichtiger als die Opposition von Utopie und Wirklichkeit sind insofern für das Verständigen über den Holocaust die Kategorien Heterotopie und Heterochronie. Denn diese Kategorien unterstützen die Aufmerksamkeit des Lesers/der Leserin für den Möglichkeitssinn der Literatur und den Variantenreichtum möglicher Perspektiven.

Dass es nicht immer unbedingt vieler Voraussetzungen bedarf, um der so geschehenen oder so vorgestellten Geschichte und ihrer Wirklichkeit eine mitunter ganz andere Wendung zu geben, ist sowohl Gegenstand als auch deren genuine Ressource an Alternativen. Gerade für die literarische Beschäftigung mit dem Holocaust ist es eminent wichtig, gegenüber der brachialen Wucht des jeweils Geschehenen im Medium der Literatur nicht nur davon zu erfahren und nicht allein im jeweils so Dargestellten ein jeweils so Vorgestelltes ausmachen zu können. Entscheidend ist vielmehr, ein Gespür oder eine Ahnung dafür wachzuhalten, wie ein Geschehenes auch einen ganz anderen Verlauf hätte nehmen können. In diesem konjunktivischen Modus berühren sich dann jeweils ethische mit ästhetischen

Fragen und diese mit der Frage, wie all das zu einer medial affizierten Erinnerung verdichtet werden kann.

4. Die Perspektive Erinnerung

Aus einer literaturdidaktischen Perspektive betrachtet, ist Erinnerung vor allem als eine ethisch orientierte Suchbewegung an Texten aufzufassen. Erinnerung unterscheidet sich einerseits vom Gedenken und andererseits vom fundierten Wissen über Geschichte dadurch, dass um die Bedeutung (Sinnhaftigkeit) und Moralität (Ethik) des Erinnerns an den Holocaust gewusst wird. Für die junge Generation ist es jedoch nicht mehr hinreichend, zwischen kollektivem und kulturellem Gedächtnis zu unterscheiden, weil ein medienkritisches Gedächtnis, das vom Erinnernden verlangt, in vielfältigen medialen Codierungen sich zu orientieren und sicher durch das rapide anwachsende Signifikantenmeer zu navigieren, immer wichtiger wird. Angemessener wäre insofern, statt von einem kulturellen allmählich von einem sekundären medienkritischen Gedächtnis als Diskursgedächtnis zu sprechen, das drei Dimensionen zu unterscheiden und zu reflektieren hätte: (1) die Medialität der Angebote; (2) die Regeln der vorherrschenden Diskurse; (3) die Kompetenz zur Decodierung der unterschiedlichsten kulturellen Holocaustnarrative.

Ich gehe hierbei von der Annahme aus, dass eine genuin durch literarische Texte stimulierte Erinnerung an den Holocaust als eine Ethik des fragenden Suchens beschrieben werden kann (vgl. Birkmeyer 2007, S. 61 ff.). Ihr praktisches Ziel besteht unter anderem darin, sukzessive Diskursfähigkeit zu erlangen, die nicht mehr alleine auf Betroffenheitsaffekte angewiesen sein darf, die ohnehin meist nur von kurzer Dauer sind. Es gilt vielmehr, die methodischen Schritte im pädagogischen Feld nicht bloß aus der Perspektive der Aufklärungsabsicht, Wissensvermittlung und Verantwortungsethik zu formulieren, sondern die ästhetischen Gehalte der Literatur selbst mit ethischen Grundfragen, Sinnfragen und Handlungsfragen zu synthetisieren. Die Rede ist von jenen ästhetischen Wirkungen und Effekten literarischer Darstellungen, durch die ethische Reflexionen ausgelöst werden können, die moralisch-diskursive Anschlüsse an den Text ermöglichen und die in dieser Hinsicht gleichsam ein Erinnerungspotential freisetzen können.

Es gehört zur Dialektik des Erinnerns, dass sowohl Geschehenes dokumentiert, imaginiert, ästhetisch repräsentiert und auch vergessen, übersehen und übergangen wird, das heißt, dass der Holocaust tendenziell stets hinter dem kulturellen Ausdruck und Produkt zu verschwinden droht. Diesen Antagonismus an Texten wahrzunehmen und mit zu bedenken, ist die Voraussetzung dafür, einen ethischen Diskurs nicht nur über die Literatur, sondern eben auch anhand der Literatur zu beginnen. Zu fragen ist zum Beispiel danach, woran sich innerhalb des Textes ablesen lässt, dass er nicht eine bereits ohne den Text gewusste Realität repräsentiert, sondern ein narratives Modell generiert? Welche ethischen Fragen entstehen im Anschluss an die Beobachtung, dass etwa Jugendliteratur in der Tendenz das Sinnlose der Shoa sinndeutend und damit auch versöhnlich modellieren will? Das zentrale moralische Problem ist nicht das Böse allein, mit seinen Ursachen, Ausmaßen

und Vorgehensweisen. Es ist auch das System des Bösen selbst, in dem sich der Täter nicht allein berechtigt glaubt, böse sein zu dürfen, sondern sich erst gar nicht erst als böse wahrnimmt, weil das Unmoralische antireferentiell und lückenlos in die jeweilige Normalität eingepasst wird.

Eine Ethik des Suchens zielt vor allem auf jene ästhetischen Wirkungen, die ethische Reflexionen auslösen können, moralisch-diskursive Anschlüsse an den Text erlauben und die in dieser Hinsicht Gedächtnissequenzen ermöglichen. Die zuvor angedeutete Perspektive einer narrativen Ethik sieht in Erzählungen jene Räume repräsentiert, in denen im Kontext ästhetischer Erfahrungen überhaupt erst Reflexionen über Moralbegründungen und ethische Lebensperspektiven sinnvoll ansetzen können. Ein didaktisch-theoretisch gehaltvoller Literaturunterricht über den Holocaust ist Bestandteil einer selbstreflexiven Erinnerungskultur, die sich kritisch gegen memoriale Pathosformeln wendet und sich damit befasst, fortlaufend die Gültigkeitsansprüche der eigenen Erinnerungspraxis zu thematisieren und zu überprüfen, weil es keine überzeitliche Richtigkeit oder Angemessenheit der lernenden Erschließungsweisen geben kann. Es muss zudem auch geklärt sein, inwiefern sich Erinnerung immer nach den Bedürfnissen und Erfordernissen der jeweiligen Gegenwart richtet und der Vektor der Erinnerung immer auch in die Zukunft weist statt in die Vergangenheit. Es sind die prospektiven Wünsche und projektiven Erwartungen an ein Zukünftiges, die Modi des Erinnerns als eine Variante mediengestützter Gedächtnisbildung maßgeblich determinieren.

Literatur

- BIRKMEYER, JENS (Hg., 2007): *Holocaust-Literatur und Deutschunterricht. Erinnerungskultur in schulischer Perspektive*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DERS. (2013): Was sind gute Lernaufgaben? Die verborgene Relevanz von Fragen im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans W.; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 3: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 757–778.
- DERS. (2015): Macht das denn Sinn? Metaphorische Fragestellungen im Unterricht. In: Gebhard, Ulrich (Hg.): *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht*. Heidelberg: Springer, S. 33–50.
- BIRKMEYER, JENS; KLIEWER, ANNETTE (Hg., 2010): *Holocaust im Deutschunterricht. Modelle für die Sekundarstufe II*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DINER, DAN (Hg., 1988): *Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz*. Frankfurt/M.: Fischer.
- FRÜCHTL, JOSEF (2003): Die moderne Moral der Literatur. In: Mandry, Christof (Hg.): *Literatur ohne Moral. Literaturwissenschaften und Ethik im Gespräch*. Münster: LIT, S. 29–42.
- KLUGE, ALEXANDER (1999): *In Gefahr und größter Not bringt der Mittelweg den Tod. Texte zu Kino, Film, Politik*. Berlin: Vorwerk 8.
- KÖSTER, JULIANE (2001): *Archive der Zukunft. Der Beitrag des Literaturunterrichts zur Auseinandersetzung mit Auschwitz*. Augsburg: Wißner.
- SOFSKY, WOLFGANG (1993): *Die Ordnung des Terrors. Das Konzentrationslager*. Frankfurt/M.: Fischer.
- STEFFENS, GERD (2010): Verstehen als Überlebenskunst. Zu Louis Begleys Roman-Autobiografie *Lügen in Zeiten des Krieges*. Ein interpretierender Essay. In: Birkmeyer/Kliwer 2010, S. 107–123.
- ZÜLSDORF-KERSTING, MEIK (2007): *Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation*. Münster: LIT.

Primus-Heinz Kucher

Schicksal und Trauma

Galizien und die Karpathen in der Wahrnehmung österreichischer Autoren zu Beginn des Ersten Weltkrieges

1.

»Alle Straßen münden in schwarze Verwesung«
(Georg Trakl 2000, S. 337)

Als »vergessenen Krieg« hat der Kulturpublizist Martin Pollack den Krieg im Osten, das heißt die blutigen Schlachten in Galizien und in den Karpathen 1914–16, in einem Dossier für *Literatur und Kritik* bezeichnet (vgl. Pollack 2014 und Dornik 2014). Auch ein Themenheft der *horen*, in dem zeitgenössische AutorInnen retrospektiv Blicke auf Städte und deren Stimmungslagen im August 1914 werfen, kommt ohne Galizien, ohne Lemberg und Przemyśl aus (vgl. *die horen* 2014). Obwohl in diesen Regionen Österreich-Ungarn bereits in den ersten Kriegswochen über 300.000 Tote und Verwundete zu beklagen hatte, ist in der Erinnerungspolitik das Grauen, das Trauma sowie die gewaltige Dimension der eingesetzten Kräfte fast völlig von den Materialschlachten im Westen (Verdun) und dem Krieg am Isonzo überdeckt. Dabei geben schon die abstrakten Verlust-Zahlen einen erschütternden Eindruck: Am Ende des ersten Kriegswinters bzw. zu Beginn der Offensive von Gorlice-Tarnów (also binnen 9 Monaten) hatte Österreich-Ungarn auf diesen *Schlacht*-Feldern in der Region rund 800.000 Menschen, Russland mehr als 1,2 Millionen zu beklagen (vgl. dazu Sergeev 2014, S. 90 f.). Dazu kamen noch

PRIMUS-HEINZ KUCHER ist Professor für Neuere Deutsche Literatur am Institut für Germanistik und Mitglied der Curricularkommission Lehramt an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Er ist Leiter des FWF-Projekts »Transdisziplinäre Konstellationen in der Österreichischen Literatur, Kunst und Kultur der Zwischenkriegszeit« (2014–2017). E-Mail: primus.kucher@aau.at

zigtausende Tote und Flüchtlinge unter der Zivilbevölkerung, verwüstete Landschaften und eine stark zerstörte Sthetl-Landschaft. Es versteht sich daher von selbst, dass der Krieg im Osten bald eine auch symbolisch aufgeladene Bedeutung erhielt. Im kulturellen Gedächtnis geblieben ist freilich nur ein einziger Text: Georg Trakls Gedicht *Grodek* (Trakl 2000, S. 337), entstanden unter dem schockierenden Eindruck des Massensterbens im September 1914 an der galizischen Front. Walter Kappacher hat hundert Jahre danach Trakls Ängste und dessen psychischen Zusammenbruch »im galizischen Schlachthof« zu einem eindringlichen Text verarbeitet und ihm eine Vorweg-Exploration der »Urkatastrophe« des 20. Jahrhunderts zugestanden (Kappacher 2014).

Im Folgenden sollen einige der unmittelbaren literarisch-feuilletonistischen Reaktionen vorgestellt und re-kontextualisiert werden, darunter repräsentative wie kaum bekannte. Ferner wird ein spezifischer Aspekt dieses »vergessenen Kriegs« herausgehoben: jener der jüdischen Tragödie in Galizien, wobei ein ebenfalls verdrängtes Thema anzusprechen ist: das der Kriegsverbrechen, die bereits im Herbst 1914 einsetzten.

2.

»Seit Kriegsbeginn (26ter Juli) habe ich, soviel ich mich erinnern kann,
noch nicht geträumt«

(Hugo von Hofmannsthal, *Aufzeichnungen*, 2. XI. 1914)

Der Krieg in und um Galizien hat Schriftsteller zu unterschiedlichen Reaktionen motiviert, wobei sich diese zum größten Teil in die ab Herbst 1914 grassierende »Subordination[en] der Sprache vor dem Unglück« (Kraus 1914, S. 1) einordneten. Als »freiwillige Kriegsdienstleistung« (ebd., S. 16) um den Preis ästhetischer Selbsterniedrigung hat sie Karl Kraus im berühmten *Fackel*-Essay *In dieser großen Zeit* treffend an den Pranger gestellt.

Einer der prominenten Repräsentanten jener willigen literarischen Kriegsdienstleister war zweifellos Hugo von Hofmannsthal. Hat er den Kriegsausbruch noch kommentarlos im Sommerdomizil im Salzkammergut verstreichen lassen, so widmete er sich, nach der angestrebten Versetzung ins Pressebüro des Kriegsfürsorgeamts, gleich seinem ersten patriotischen Projekt: der *Österreichischen Bibliothek* (vgl. Lunzer 1981, S. 25 f.).¹ Darauf ausgerichtet, die Idee des Vielvölkerstaates unter dem Motto »Glaube an Österreich« zu propagieren und eine Abgrenzung zur deutschen Kriegsrhetorik zu markieren, bemühte sich Hofmannsthal dabei immerhin auch um die Präsenz der slawischen Nationen, zum Beispiel über Jaroslav Chvapil (vgl. Hofmannsthal/Bahr 2013, S. 336–338). Neben diesem Projekt, realisiert 1915–1917, exponierte sich Hofmannsthal ab November 1914 zunehmend an der publi-

1 Vgl. auch Hofmannsthals Brief an Bahr vom 3. Oktober 1915 (Hofmannsthal/Bahr 2013, S. 336–338). Als potentielle Mitarbeiter nennt Hugo von Hofmannsthal u. a. Martin Buber, Otokar Březina oder den unter Separatismusverdacht arretierten kroatischen Politiker Josip Smolaka.

zistischen Front (der *Neuen Freien Presse*). Den Kriegsverlauf in Galizien verfolgte er, im Unterschied zu seinen Reisen an die Westfront, vor allem über Brief-Berichte, die ihm der befreundete Harry Graf Kessler, seit Jänner 1915 Offizier bei den deutsch-österreichischen Truppen, lieferte. Die Karpathen-Kämpfe nehmen alsbald einen besonderen Platz in seinen Überlegungen ein: mythisch-heroische Bilder aufrufend und prädestiniert, das kollektive Gedächtnis um neue Akzente zu bereichern, wie dies *Die Taten und der Ruhm* ankündigen: »[...] daß man nach diesem Kriege nicht mehr von den Helden und von den Taten der Griechen und Römer sprechen werde, sondern von denen der Unsrigen; [...] daß ein einziger Monat des Karpathenkampfes mehr Heldentaten enthalte als alle Punischen Kriege zusammen« (Hofmannsthal 2011a, S. 145). Die hymnische Überhöhung – »das Dunkle und Schwere, das sich zu Anfang September begab« (ebd., S. 149) –, vergleichbar dem Widerstand des Spartanerkönigs Leonidas gegen die Perser an den Thermopylen, beziehe ihre Berechtigung weniger aus militärischen Fähigkeiten, denn aus besonderen Haltungen. Diese drückten sich, so Hofmannsthal, in einem »Element unbedingter Hingabe, unbedingten, fast unbegrenzten Ausharrens« aus, – Voraussetzung, um »gigantische Verteidigungstaten« vollbringen und »dem unfasslichen Wüten« (ebd., S. 145) widerstehen zu können. Dieses »menschliche, heroische Angesichte« (ebd., S. 149) des Kriegsgeschehens reihe es in jene der griechischen Antike, generiere Ruhm und Pathos, ohne hierzu eine aggressive militaristische Bildsprache bemühen zu müssen. Seit Anfang April 1915 arbeitete er allerdings an einem seiner wichtigsten Kriegsfeuilletons, an *Geist der Karpathen* (GK), das am 23. Mai 1915, dem Tag der italienischen Kriegserklärung an Österreich-Ungarn in der NFP erschien und einige Modifikationen vornahm.² Zentraler Anstoß für diesen Essay war ein Brief von Kessler noch vor Beginn der Offensive von Gorlice-Tarnow, in dem jener Zweifel an Österreichs Fähigkeiten äußert (vgl. Hofmannsthal/Kessler 1968, S. 392 f.). Im Unterschied zum *Taten-Ruhm*-Text verzichtet nun Hofmannsthal auf eine antikisierende Rahmung; dagegen spricht er erstmals offen aus, wie »das Gesicht dieses Krieges« im Osten zu deuten sei: als Abwehrschlacht für Europa und Teil einer »Kette der schwersten Prüfungen« (GK).

Neben der rhetorisch zugespitzten Funktion der Karpathen, wie ein gespannter Bogen Richtung Osten zu fungieren, übernahm Hofmannsthal aus Kesslers Brief vor allem jene Passagen, die im späteren Feuilleton die quasi augenzeugenhaft wirkenden Beschreibungen der abweisenden Landschaft und alltäglichen Strapazen ausmachten. Er spricht von einem »Terrain, welches das Äußerste auferlegte«, von der »Froststarre«, der »lehmige[n] Erde, die sich in Klumpen an die Füße hängt«, von dem »von Geschossen zerfetzte[n] splitternd[en] Wald«, von einer Landschaft, die sich als verwundete, lebensfeindliche und zugleich alle Soldaten in sich aufnehmende präsentierte (vgl. GK, S. 162). Wie zuvor den Thermopylen-Pässen schreibt Hofmannsthal der Schreckens-Natur auch »Erhabenheit« zu und rüstet sie in

2 <http://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno?aid=nfp&datum=19150523&seite=31&zoom=33> [Zugriff: 8.1.2015].

diesem Sinn auf das »Heroische« um. Die »gestirnten Winternächte« und das »Aufgehen des Morgensterns« werden »wie ein Signal, ein Feuerzeichen« (GK, S. 163) gesehen, das jene Stunden begleitet, die Ströme von Blut zum Fließen bringen: die Stunden des Morgen-Grauens, das heißt der Angriffszeiten. Mythisch und unerklärlich seien diese Berg-Wälle »durch ein ungeheures Geschick zu einer heroischen Landschaft ohnegleichen geworden«, in der auch etwas Unerwartetes geschehen sei: das Zusammenfinden der national heterogenen Truppenverbände zu einem heroischen Körper: »Hier wurde aus einer bloßen Masse von Soldaten ein Heer, das [...] unüberwindlichste, das seit den Tagen des Prinzen Eugen unter dem Doppeladler gefochten hatte«. (Ebd.) Wohl wird auch der Niederlagen gedacht, doch nur als Opferleistung im Dienst einer abstrakten Notwendigkeit, nicht bzw. kaum des sinnlosen Sterbens, des Leidens des Einzelnen, des Verreckens im »gestirnten« Morgengrauen, wie es in jenen Winter-Schlachten blutige Tagesordnung war. Bezeichnend in diesem Zusammenhang ist, dass aus der Liste der »politischen Aufsätze 1914–15« gerade jener unter dem Arbeitstitel *Die Gräber* nicht zustande gekommen ist (siehe Hofmannsthal 2013, S. 634). Die Niederlagen und die dramatischen Verluste hätten »das unsagbare Ausharren« und eine Art »innerliche[s] Überlegenbleiben« (GK, S. 164) – der Natur wie den russischen Truppen gegenüber – letztlich erst hervorgebracht. Unverkennbar zollt hier Hofmannsthal der Phrase seinen Tribut, indem er den realen Leichenfeldern Natur- und heroische Körperbilder überstülpt.

Dieser durch Leidensfähigkeit ausgewiesene »Geist der Karpathen« hat bekanntlich heftige Gegenreaktionen hervorgerufen. Karl Kraus hat in seiner *Fackel* schon im Februar 1915 einen Tag »aus der großen Zeit« anhand einer Montage aus Zeitungsberichten so ausgestaltet, dass der Leser/die Leserin mit präzise beschriebenen Verwundungen und sinnlosem Sterben konfrontiert wird, der Patriotismus im Hals stecken bleibt (vgl. Kraus 1915, S. 1 f.).

Zur selben Zeit, als Hofmannsthal am Karpathen-Essay feilte und Kraus Material über das Grauen, zum Beispiel in Form von Gewalt-Exzessen an und hinter der Front für seine Anti-Kriegstragödie *Die letzten Tage der Menschheit* sammelte, erschien eine Anthologie von »Kriegserzählungen« unter dem Titel: *Galizien. Der Wall im Osten*. Ihr Verfasser war Hermann Blumenthal, geboren 1880 im galizischen Bolechow, aufgewachsen in Lemberg und Wien, Autor von Ghettoerzählungen und historischen Romanen, ermordet nach 1942 in einem Vernichtungslager. Literarisch gesehen zwar ein eher bescheidener Erzählband, war dieser doch der erste überhaupt, der sich dem Kriegsausbruch in Galizien widmet und dabei auch die Haltung des österreichischen Judentums zum Kriegsausbruch mit anspricht.³

3 Zu Hermann Blumenthal vgl. Kohlbauer-Fritz 1991, S. 140–144. Weitere bio-bibliographische Angaben in: *Handbuch* 2002, S. 139; ferner Kraus 1914, S. 16.

3.

»Die vielen Juden Ostgaliziens wurden von den Russen besonders schonungslos behandelt, als treue Österreicher, als erbitterte Feinde des finsternen Rußland und als Juden.«
(BW 1914, 4.9.1914, S. 610)

Bereits am 31. Juli 1914, sieben Tage vor der Kriegserklärung Österreichs an Russland, veröffentlichte *Dr. Bloch's Österreichische Wochenschrift* (BW), das Zentralorgan der Wiener Kultusgemeinde, einen Leitartikel unter dem Titel: *Der Kaiser ruft*. Darin wird eine patriotische Loyalitätserklärung abgegeben, die sowohl nach innen (Infragestellung durch deutschnational-katholische Stimmen) als auch nach außen Signalwirkung beansprucht: »Die Juden dieser Monarchie werden in diesen schicksalsschweren Tagen ungesäumt und entschlossen überall dort zur Stelle sein, wo man Männer der Tat, beherzte, mutige, tapfere, opferwillige Männer braucht.« (BW 1914, S. 530) Der aufflackernde Patriotismus einer tendenziell liberal orientierten jüdischen Gemeinde steigerte sich in den ersten Augusttagen und erblickte gerade im Konflikt mit Russland für das Judentum eine besondere »Pflicht«, die angesichts der Pogrom-Vergangenheit und der neuen Bedrohung des zentralen spirituellen Raums des österreichischen Judentums, d. h. Galiziens, zu Proklamationen wie der folgenden führt: »Die jüdischen Soldaten haben außer den selbstverständlichen vaterländischen Pflichten noch eine eigene, eine spezifisch jüdische Abrechnung mit dem Barbar des Nordens.« (Frühling 1914, S. 547)

Vor diesem Hintergrund versteht es sich von selbst, dass der Krieg um Galizien von Schriftstellern und Publizisten mit (ost)jüdischem Hintergrund mit großer Aufmerksamkeit und Betroffenheit verfolgt wurde. Aufgrund der Militärzensur war der Zugang zu Informationen freilich schwierig, und daher übernahmen die wichtigsten Tageszeitungen, allen voran die *Neue Freie Presse* (NFP), die offiziellen Armeeberichte, wodurch eher falsche Bilder über die tatsächliche Lage an die Öffentlichkeit gelangten.⁴ Auch die *Wochenschrift*, die gute Kontakte nach Galizien hatte, durfte nicht schreiben, wovon sie Kenntnis hatte. Ihre Seiten füllten deshalb Beiträge über herausragende Leistungen jüdischer Soldaten und Offiziere, über Spendenaufkommen sowie über Gewalt gegen die jüdische Zivilbevölkerung in den eroberten Stetl in Ostgalizien. Früher als andere Organe hatte sich die *Wochenschrift* dabei einer Thematik zu stellen, die in dieser Größenordnung noch nie aufgetreten war: den Massenfluchten.

Die durch Augenzeugen, aber auch offizielle Berichte abgestützte patriotische Einstellung der galizisch-jüdischen Bevölkerung, verbunden mit dramatischen Nachrichten über »Judenelend« in Russland, das heißt über Plünderungen und Pogrome – als Stichwort fungierte: Kosakenhorden⁵ – bestimmte 1914–1915 den Tenor der Berichterstattung. Beglaubigung erhielten diese Übergriffe durch regel-

4 Zur Positionierung der NFP im Ersten Weltkrieg vgl. Scheichl 1989, S. 104–109.

5 Vgl. z. B. BW, H. 45, 13.11.1914, S. 782: »Kosakenjustiz« oder H. 46, 20.11.1914, S. 802: »Barbarische Behandlung der Juden in Russisch-Polen«.

mäßige Berichte ausländischer Zeitungen sowie durch Berichte, die der jiddisch-russische Dichter Salomon An-Ski im Auftrag des »Jewish Committee for the Relief of War Victims« 1914–1916 über Galizien verfasste. Unter dem Titel *Khurbn Galitsye* (1921, *The Destruction of Galicia* 1920) erregten diese internationale Aufsehen.⁶

Der anskizzierte Tenor der Berichterstattung – patriotische Opferbereitschaft sowie Anklage der pogromartigen Gewalt – wurde auch von anderen Organen aufgegriffen, zum Beispiel von der »Jüdischen Korrespondenz«. Die verbreitete rhetorische Aufrüstung, ihr plakativer Patriotismus, war ursächlich mit der exponierten Alltagssituation der jüdischen Bevölkerung im Osten Galiziens verknüpft, die durch den Krieg zusätzlichen Gewaltexzessen ausgesetzt war, die an das biblische Katastrophen-Narrativ der Verwüstung (Churban) erinnerten.⁷ In der kollektiven und literarischen Erinnerung seit den 1930er Jahren wird dieses Narrativ auch expliziter zum Thema, wenngleich es »durch die Schoah und den Zweiten Weltkrieg völlig überschrieben wurde« (Ernst 2013, S. 416).

4.

»Die Hauptstadt Lemberg steht ganz unter dem Eindruck der großen Ereignisse.
Die Stadt bietet das Bild eines Militärlagers [...]«
(Hermann Blumenthal 1915, S. 44)

In die Stimmungslage »großer Ereignisse« fielen auch Hermann Blumenthals Kriegs-Erzählungen *Der Wall im Osten* – insgesamt acht Texte, deren längster den Titel *Die Schlacht bei Lemberg* trägt (Blumenthal 1915). Dieser Text kann als erster literarisch ausgewiesener Beitrag über den Kriegsausbruch in Galizien im August-September 1914 angesehen werden. Er besteht aus zehn Abschnitten und ist von präzisen Zeitangaben gerahmt, die hohe Realitätsnähe suggerieren: »Es war in den ersten Augusttagen ...«, so der Beginn bzw. als Tagebuchdatum: 9. September. Fünf Wochen also, in denen die anfängliche Sommerurlaubsstimmung – das erzählende Ich will eigentlich eine Wanderung im Nordosten Galiziens unternehmen – in das Schlachtgewühl von Grodek kippt: »Ich kenne nichts Schöneres als an stillen Tagen über die galizische Ebene dahinzuschlendern [...] Kaum eine Wegstunde von mir scheint die Erde mit dem Himmel zusammenzuwachsen.« (Blumenthal 1915, S. 9) Beziehungsweise: »Heute kam ein Zug mit Verwundeten aus der Schlacht bei Wynniki vorbei und ich erfuhr, daß bereits gestern zwischen Lemberg und Grodek der zweite Abschnitt des galizischen Krieges begonnen hat.« (Blumenthal 1915, S. 86)

6 Vgl. dazu: http://www.yivoencyclopedia.org/article.aspx/Rapoport_Shloyme_Zaynvl (Yivo encyclopedia of Jews in Eastern Europe) [Zugriff: 18.12.2014]; Auszugsweise ins Deutsche übersetzt von Martin Pollack unter dem Titel: Die Tragödie der galizischen Juden zur Zeit des Ersten Weltkriegs. In: *Literatur und Kritik*, H. 481/482, S. 41–49.

7 Vgl. dazu auch das Schwerpunktheft 4/2014 »Der erste Weltkrieg aus jüdischer Perspektive« der Zeitschrift *zeitgeschichte*.

Von Interesse sind hier weniger die einzelnen Etappen dieses Kippens, sondern der Modus der Wahrnehmung und die Form des Sprechens und Fragens. Der Erzähler wird von einem ukrainischen Intellektuellen (Dymitri) begleitet, mit dem er die Hochschätzung des Dichters Taras Schewtschenko sowie eine antiziaristische Einstellung teilt (ebd., S. 13). Im topographisch-temporalen Heranführen an den Krieg ist auch eine Annäherung an tiefer liegende Konfliktmuster in der Region selbst mit-enthalten. Beide Annäherungen bedienen sich einer präzisen historischen, in die Gegenwart reichenden Semantik: Leitvokabeln sind dabei »Überfälle« und »Plünderungen«, als deren Verursacher »die Kosaken« benannt werden (ebd., S. 16). Damit wird ein national-kollektives Muster aufgerufen und die Mobilisierung aller Kräfte gegen einen durch die Geschichte hindurch bekannten Aggressor angestrengt. Untermalt von Volksliedern treffen die durch »stille« Dörfer Wandernden in der Folge auf »Grabhügel aus den Tartarenkriegen«, welche die Landschaft in eine von Mythen und Schlachten umrankte Grenzlandschaft verwandeln (ebd., S. 19).

Doch nicht nur die Kosaken verkörpern das Feindbild, sondern bald auch ein Teil der galizischen Bevölkerung selbst, nämlich jener, der der Kollaboration verdächtigt wird. Dieses Narrativ wird auf Teile der Bauern und die Geistlichkeit projiziert, womit die Frontlinien schlagartig durcheinandergeraten, klassische Eigen-Fremd-Schemata zu etwas Diffusem gerinnen, vermeintlich klare Identitäts- und Zugehörigkeitsparameter fraglich werden. Nach zufälliger Beobachtung eines konspirativen Treffens zwischen Bauern, einem Pfarrer und einem Trupp Kosaken lässt der Text wenig Zweifel zu, wo der »Feind« inzwischen steht: bereits innerhalb des Landes, womit das Kollaborations- und Verrats-Narrativ die weitere Geschichte mitbestimmt (vgl. dazu Wendland 2000).

Durch Berichte und Gespräche und die Einführung einer Gruppe flüchtender Juden wird ein altes, latentes Konfliktmuster in Galizien aufgerufen und auf den Krieg übertragen: das zwischen Polen und Ruthenen/Ukrainern, zwischen denen die jüdische Bevölkerung, im Text Garanten der bestehenden Ordnung sowie immer unter Pogromangst lebend, zu stehen kommt. Zugleich setzen hier erste Überlegungen zu den Gründen jener kollaborativen Konstellation ein, die auch in der zeitgenössischen Publizistik je nach Interessenlage genutzt und instrumentalisiert wurde (vgl. Haid 2014).

»Niemals«, so ein Hauptmann, »hätte ich daran gedacht, daß uns die Bauern an die Kosaken verraten werden« (Blumenthal 1915, S. 34). In diesem »Niemals« drückt sich nicht nur die Überraschung eines mit der Region vertraut wirkenden k. u. k. Offiziers aus, sondern auch die offenkundige Fehleinschätzung realer politischer wie sozialer Konfliktlagen. Blumenthal setzt allerdings nicht zu »klassischer« Belehrung oder Aufklärung an; er lässt vielmehr die Positionen und Problemlagen durch Hereinnahme jener, die als »Verräter« stigmatisiert erscheinen, zum Sprechen kommen, zum Beispiel über eine Gerichtsverhandlung, durch die die Motivlage der Bauern in der Stimme des mitangeklagten Dorfältesten offengelegt wird. Dabei treten soziale Bruchlinien deutlich hervor:

Was hat er [= ein Pope, Anm. d. Verf.] nicht alles versprochen! Das Haus des Arendars, sein Vieh und die Felder sollten uns gehören. Aus der Saline von Kalusz sollten wir so viel Salz als wir nur brauchten umsonst bekommen und Tabak sollten wir pflanzen dürfen. Keine Steuern und das Geld der Juden und Polen sollte uns gehören ... Dreimal verflucht sei er, weil er uns ins Unglück gebracht hat. (Blumenthal 1915, S. 40)

Nicht nur »die Strahlen der habsburgischen Sonne reichten nach dem Osten, bis zur Grenze des russischen Zaren«, um eine Formulierung von Joseph Roth in Erinnerung zu rufen, auch ihre Schatten erreichte sie.⁸ Nach einem Eingeständnis von Mitverantwortung – »wir haben zu wenig getan. Auch uns trifft die Verantwortung.« (Ebd., S. 42) – und einer knappen Beschreibung der Exekution – womit das Thema »Kriegsverbrechen« anklingt⁹ – verlagert sich die Erzählung auf Lemberg selbst, wobei diese nun die Gestalt des Tagebuchs annimmt. Letzteres erlaubt genaue Datierungen und suggeriert ein größeres Ausmaß an Wahrscheinlichkeit durch den Charakter des Augenzeugenhaftens.

In Lemberg suchen die beiden Freunde nach einer kurzen Beschreibung der erregten Stimmung einer in ein Militär- und Flüchtlingslager verwandelten Stadt das »Ruthenische Haus« auf, um ein Kontrastbild zur tristen Episode der Kollaboration und Exekution zu zeichnen. Sie beobachten die Verabschiedung der Sitschower Schützen, eines ukrainischen Freiwilligenverbands mit ideologisch hochaufgeladener antirussischer Ausrichtung.

Blumenthal, der vermutlich ausreichend über das militärische Desaster in Galizien im September 1914 Bescheid wusste, dies aber 1915 wohl nicht offen aussprechen durfte, gelingt letztlich etwas Bemerkenswertes: eine Hommage auf die komplexe Problemlage in der Region, ein Nachzeichnen der chaotischen, verängstigten Stimmung, Hinweise auf das Versagen der habsburgischen Verwaltung im Umgang mit den Ukrainern und darüber hinaus auch noch eine Erzählung, die sich zwar in den Dienst der »österreichischen Idee« stellte, dabei aber einen defensiven, in gewisser Weise verständlichen Patriotismus vertrat. Vor allem gelingt es ihm, die gespenstische Realität anzusprechen, die sich aus der Gleichzeitigkeit von offiziellen Siegesmeldungen, anwachsenden Flüchtlingsströmen sowie zurückflutenden k. u. k. Truppen ergibt. In die hektische Zeichnung des näherkommenden Krieges, deren Semantik weder Stahlgewitter-Ästhetik noch den Thermopylen-Topos heroisch aufruft, werden Episoden eingeflochten, die einerseits das Elend von auseinandergerissenen Familien, andererseits die schwelenden ethnischen Hintergrundkonflikte ansprechen. Zwar werden die zur Schau gestellten Hinrichtungen, d. h. die gehängten Bauern und deren weiße, im Winde flatternde Kittel nicht explizit verurteilt, aber doch als »grässlich« (ebd., S. 84) wahrgenommen, womit letztlich die Gewalt an der Zivilbevölkerung, die Karl Kraus 1919 im Bild der 11.400 Galgen

8 Vgl. Roth ¹²1975, S. 93 (Kap. 9, Beginn des zweiten Teils des Romans).

9 Die Pionierarbeit zu dieser Thematik stammt von Hautmann 1995, S. 73–85. Eine Kurzfassung für die Jahrestagung der GSA 1999 findet sich unter: http://doewweb01.doew.at/thema/thema_alt/justiz/kriegsverbr/hautmann.html [Zugriff: 20.11.2014]. Vgl. ferner: Leidinger u. a. 2014.

an den Pranger stellen wird, Eingang in die Erzählung, ins literarische Gedächtnis, findet (vgl. Kraus 1919, S. 45).

Blumenthals dezidiert proösterreichische Positionierung ist vor dem Hintergrund der exponierten Lage Galiziens nicht überraschend. Zum einen erklärt sie sich aus der Position eines an die österreichische Kultur assimilierten Schriftstellers ostjüdischer Herkunft, zum anderen konvergiert sie mit der Haltung der Kultusgemeinde und ihrer Presse in ihren Zentren wie zum Beispiel Wien, Budapest oder Krakau. Seit Beginn des Krieges hat diese unermüdlich versucht, den Beitrag der jüdischen Bevölkerung, sei es als Soldaten, sei es an der literarischen Propagandafont, sei es in der Bewältigung der Flüchtlingsmassen, ins rechte Licht zu rücken. Dass dem Text über seine zweite Auflage hinaus ein eher geringes Echo beschieden war, liegt abgesehen von seiner ästhetischen Unauffälligkeit vermutlich daran, dass er – bewusst oder unbewusst? – eine schärfere Positionierung pro oder gegen den Krieg bzw. eine aggressiv denunziatorische Haltung vermieden hat. Zugleich war ihm das Ansprechen von Fakten und Wahrnehmungen, die eine aufmerksame Militär-Zensur eigentlich nicht hätte zulassen dürfen, ein Anliegen. Das betrifft zum Beispiel die Einbettung des Vorwurfs der Kollaboration im Text. Zählte dieser zwar zur kriegspublizistischen Praxis, so überrascht doch die distanzierte Haltung, die Mitverantwortung aufgrund von Ignoranz gegenüber latente Unzufriedenheit ebenso in den Raum stellt wie eine Auslagerung dieser Diskussion in die vor Ort präsenten ethnischen Gruppen vornimmt. Sie sucht den Ich-Erzähler als registrierende Instanz über den Konflikt zu positionieren – letztlich eine brüchige Konstruktion, deutet ja das Verratsnarrativ auf allzu präsenste Vorurteilshaltungen hin.

Unter den nachfolgenden kurzen Erzählungen ist die als Aufzeichnungen deklarierte eines Geschäftsmannes aus Stanislau (heute Iwano Frankiwsk) unter dem Titel *Unter russischer Herrschaft* erwähnenswert. Sie beschreibt, wie sich der Alltag nach dem »unter ungeheurem Lärm« vollzogenen russischen Einmarsch am 4. September 1914 verändert hat und schrittweise in einen von Übergriffen, insbesondere von Kosaken an der jüdischen Bevölkerung, dann der Ochrana, der zaristischen Geheimpolizei, überging (ebd., S. 107). Willkür, Gewalt, Plünderungen und Verschleppungen lauten die Leitvokabeln, und dennoch richtet sich der Text nicht primär gegen das Russische, sondern in erster Linie gegen die Soldateska, den russischen Machtapparat, gegen den – wenig verwunderlich – »die humane österreichische Regierung« gesetzt wird.

5.

»Öffentliche Pogrome wie es sie anfangs gegeben hat, gibt es jetzt nicht mehr,
aber insgeheim dauert die ganze Zeit über ein Pogrom.«
(Salomon An-ski 2014, *Khurbn Galitsye*)

In der historischen Distanz von zwanzig und mehr Jahren, als in Exilautobiographien oder Galizien-Romanen der Blick auf den Ersten Weltkrieg und der sich anbahnenden definitiven Vernichtung einer Kultur-Landschaft abzeichnet, modifiziert sich der (Rück)Blick auf ihn nochmals. Was aus der unmittelbaren Erlebnis-

perspektive von 1914–15 als kriegsbedingter Einschnitt mit der Hoffnung auf Wiederherstellung existentiell vertrauter Lebens- und Kultur-Räume wahrgenommen wurde, schreibt sich ab 1933 und danach als eine zentrale Zäsur in eine nun strukturell verstandene Vertreibungs- und Vernichtungsgeschichte ein und findet dafür eigene Narrative: den Abgang auf Kakanien bei Joseph Roth, die Zerstörung der Stetl-Kultur bei H. W. Katz, Soma Morgenstern und Manès Sperber, um nur drei bekanntere Shoah-Überlebende im Exil zu nennen.

Insofern hat der Erste Weltkrieg tatsächlich die Ur-Katastrophe des Jahrhunderts eingeläutet und Hofmannsthals Erwartungen, über die Galizien- und Karpathenschlachten, das kollektive historische Gedächtnis in einer neuen nationalpatriotischen Perspektive zu definieren, Lügen gestraft. Und er hat eine weitere (Hemm-) Schwelle systematisch übertreten: jene der Gewalt gegen die Zivilbevölkerung. Im Besonderen betraf dieses Einläuten der Ur-Katastrophe die jüdische Kultur. Diese war – wenngleich es die Nachkriegskultur (nach 1918, aber noch schärfer nach 1945) lange nicht wahrhaben wollte – wesentlich auch österreichische Kultur, die in Galizien trotz aller Divergenzen zwischen den einzelnen ethnischen, sprachlichen und religiösen Gruppen stark verwurzelt war. Es wundert daher nicht, dass die gar nicht so wenigen Erzählungen sowie das mit ihnen verbundene Wissen, dessen Abwesenheit durch die Historiographie bis in die Gegenwart beklagt wird, nach 1918 und besonders nach 1933/38 aus dem historischen kulturellen Gedächtnis gefallen sind oder deutlicher: systematisch verdrängt wurden, erinnerten sie stets daran, wie eng die jüdische Kultur des Ostens, wie eng Galizien auch mit der deutschsprachigen Kultur Österreichs verknüpft war.

Literatur

- AN-SKI, SALOMON (2014): Die Tragödie der galizischen Juden zur Zeit des Ersten Weltkriegs. Übers. von Martin Pollack. In: *Literatur und Kritik*, H. 481/482, S. 41–49.
- BLUMENTHAL, HERMANN (1915): *Galizien. Der Wall im Osten. Kriegserzählungen*. München: G. Müller.
- BW (1914a): *Dr. Bloch's Österreichische Wochenschrift. Zentralorgan für die gesamten Interessen des Judentums*. Wien, H. 31, 31.7.1914.
- BW (1914b): H. 38, 18.9.1914.
- BW (1914 c): H. 40, 8.10.1914.
- CYBENKO, LARISSA (2001): »Vielvölkerstaat« vs. »Völkerkerker« im Schaffen der österreichischen Ukrainer um 1900. Online: <http://www.kakanien-revisited.at/beitr/fallstudie/LCybenko1.pdf>, S. 1–10. [Zugriff: 8.1.2015].
- die horen* (2014): Mit dieser Welt muss aufgeräumt werden. August 1914. Autoren blicken auf die Städte Europas. Zusammengestellt vom Netzwerk der Literaturhäuser. H. 259.
- DORNIK, WOLFRAM (2014): Der »überlagerte« Krieg. Österreich-Ungarns Soldaten im »Osten«. In: Karner, Stefan; Lesiak, Philipp (Hg.): *Erster Weltkrieg 1914–1918. Globaler Konflikt – lokale Folgen – neue Perspektiven*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 95–104.
- ERNST, PETRA (2013): Galizien im Ersten Weltkrieg im Spiegel deutschsprachig-jüdischer Literatur und Publizistik. In: Bachinger, Bernhard; Dornik, Wolfram (Hg.): *Jenseits des Schützengrabens. Der Erste Weltkrieg im Osten: Erfahrungen – Wahrnehmung – Kontext*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 413–436
- FRÜHLING, MORITZ (1914): Gehet hin und tuet desgleichen. In: *BW*, Nr. 32, 7.8.1914.

- Haid, Elisabeth (2014): Nationalitätenpolitik und Kriegspropaganda. Die galizischen Ruthenen aus der Perspektive Österreich-Ungarns und Russlands. In: Dornik, Wolfram; Wallerszeg-Fritz, Julia; Wedres, Stefan (Hg.): *Frontwechsel. Österreich-Ungarns »Großer Krieg« im Vergleich*. Wien-Köln-Weimar: Böhlau, S. 259–282.
- Handbuch* (2002): Handbuch österreichischer Autorinnen und Autoren jüdischer Herkunft. Hg. von der Österreichischen Nationalbibliothek. Redaktion: Susanne Blumesberger. München.
- HAUTMANN, HANS (1995): Kriegsgesetze und Militärjustiz in der österreichischen Reichshälfte. In: Weinzierl, Erika; Rathkolb, Oliver (Hg.): *Justiz und Zeitgeschichte*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 73–85.
- HOFMANNSTHAL, HUGO VON (2011a): Die Taten und der Ruhm. In: Hofmannsthal, Hugo von: *Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe*. Bd. XXXIV. Reden und Aufsätze 3. 1910–1919. Hg. von Klaus E. Bohnenkamp, Katja Kaluga und Klaus-Dieter Krabiel. Frankfurt/M.: S. Fischer, S. 145–151.
- DERS. (2011b): Geist der Karpaten. In: Hofmannsthal, Hugo von: *Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe*. Bd. XXXIV. Reden und Aufsätze 3. 1910–1919. Hg. von Klaus E. Bohnenkamp, Katja Kaluga und Klaus-Dieter Krabiel. Frankfurt/M.: S. Fischer, S. 162–166. Online: <http://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno?aid=nfp&datum=19150523&seite=31&zoom=33> [Zugriff: 8.1.2015].
- DERS. (2013): *Aufzeichnungen. Sämtliche Werke*, Bd. XXXVIII. Hg. von Rudolf Hirsch und Ellen Ritter in Zusammenarbeit mit Konrad Heumann und Peter Michael Braunwarth. Frankfurt/M.: Fischer.
- HOFMANNSTHAL, HUGO UND GERTY VON; BAHR, HERMANN (2013): *Briefwechsel 1891–1934*. Bd. 1. Hg. von Elsbeth Dangel-Pelloquin. Göttingen: Wallstein.
- HOFMANNSTHAL, HUGO VON; KESSLER, HARRY GRAF (1968): *Briefwechsel 1898–1929*. Hg. von Hilde Burger. Frankfurt/M.: Insel.
- KAPPACHER, WALTER (2014): Trakls letzte Tage. In: Ders.: *Trakls letzte Tage. Mahlers Heimkehr*. Salzburg: müry salzmann, S. 5–70.
- KOHLBAUER-FRITZ, GABRIELE (1991): Gilgul und Galizien: über den Schriftsteller H. Blumenthal. In: *Das jüdische Echo*, 40. Jg., S. 140–144.
- KRAUS, KARL (1914): In dieser großen Zeit. In: *Die Fackel*, Nr. 404, Dezember, S. 1–19.
- DERS. (1915): Ein Tag aus der großen Zeit. In: *Die Fackel*, Nr. 405, Februar, S. 1–2.
- DERS. (1919): Nachruf. In: *Die Fackel*, Nr. 501–507, Jänner.
- LAMPRECHT, GERALD; LAPPIN-EPPEL, ELEONORE; ZETTELBAUER, HEIDRUN (Hg., 2014): *Der Erste Weltkrieg aus jüdischer Perspektive* (= zeitgeschichte), H. 4.
- LEIDINGER HANNES; MORITZ, VERENA; MOSER, KARIN; DOMINIK, WOLFRAM (2014, Hg.): *Habsburgs schmutziger Krieg. Ermittlungen zur österreichisch-ungarischen Kriegsführung 1914–1918*. St. Pölten: Residenz.
- LUNZER, HEINZ (1981): *Hofmannsthals politische Tätigkeit in den Jahren 1914 bis 1917*. Frankfurt/M.-Bern: P. Lang.
- POLLACK, MARTIN (2014): Der vergessene Krieg. In: *Literatur und Kritik*, H. 481–482, März, S. 30–36.
- ROTH, JOSEPH (¹²1975): *Radetzky marsch* [1932]. Reinbek: Rowohlt.
- SCHEICHL, SIGURD PAUL (1989): Journalisten leisten Kriegsdienst. Die Neue Freie Presse im September 1915. In: Amann, Klaus; Lengauer, Hubert (Hg.): *Österreich und der Große Krieg 1914–1918. Die andere Seite der Geschichte*. Wien: Ch. Brandstätter, S. 104–109.
- SERGEEV, EVGENIY (2014): Russian War Experience at the Eastern Front 1914–1918. In: Karner, Stefan; Lesiak, Philipp (Hg.): *Erster Weltkrieg 1914–1918. Globaler Konflikt – lokale Folgen – neue Perspektiven*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 81–91.
- TRAKL, GEORG (2000): *Sämtliche Werke und Briefwechsel. Historisch-kritische Ausgabe mit Faksimiles der handschriftlichen Texte Trakls*. Hg. von Eberhard Saueremann und Hermann Zwerschina. Bd. IV.2: *Dichtungen Winter 1913/14 bis Herbst 1914*. Frankfurt/M.: Stroemfeld/Roter Stern.
- WENDLAND, ANNA VERONIKA (2000): Nachbarn als Verräter. Nationalisierungsprozesse, Erinnerungspolitik und städtische Öffentlichkeit in Lemberg 1914–1939. In: Wendland, Anna Veronika; Hofmann, Andreas (Hg.): *Stadt und Öffentlichkeit in Ostmitteleuropa 1900–1939*. Stuttgart: Steiner, S. 149–170.

Ursula Klungenböck

Metaphern des Erinnerns am Beispiel von 9/11

1. 9/11 – Konzepte von Gedächtnis und Erinnerung

Am 11. September 2001 prallen um 8.46 bzw. 9.03 Uhr Ortszeit zwei Passagiermaschinen in den Nord- bzw. Südturm des World Trade Centers in New York, um 9.37 Uhr fällt ein Flugzeug auf den Westflügel des Pentagons in Virginia, um 10.30 Uhr stürzt eine Passagiermaschine nahe Pittsburgh im Bundesstaat Pennsylvania ab. Zum Signifikanten der Ereigniskette und ihrer Folgen wird die Zahlenkombination 9/11 und damit das »Datum« im Sinne des Faktums, des Gegebenen, aber auch eines (bestimmten) Tages im Kalenderjahr, der den Zeitpunkt des Geschehens markiert; mittlerweile steht 9/11 auch für eine Kategorie. Auf das Ausmaß der Zerstörung verweist auch die Benennung des Areals in New York als »Ground Zero«, auf dem mittlerweile der neue WTC-Gebäude-Komplex hochgezogen und das National September 11 Memorial and Museum eingerichtet wurden.¹

Bebauung und Funktionalisierung der World Trade Center-Site knüpfen an aktuelle Diskurse um Gedächtnis und Erinnerung an bzw. reflektieren diese: Die grundsätzliche Frage nach Repräsentationsformen wird u. a. über die Architektur beantwortet, die nicht nur als Trägerin von Gedächtnis und Erinnerung fungiert,

URSULA KLINGENBÖCK ist Assistenzprofessorin für Neuere deutsche Literatur am Institut für Germanistik der Universität Wien. Arbeitsschwerpunkte: Zeitgenössische Literatur, Literaturvermittlung.
E-Mail: ursula.klingenboeck@univie.ac.at

1 Planungs- und Baugeschichte sind mehrfach dokumentiert, unter anderem unter <http://www.wtc.com/about/wtchistory-wtc-timeline>, <http://www.911memorial.org/>, <http://www.history.com/topics/world-trade-center> [Zugriff: 22.12.2014].

sondern diese auch inszeniert. Die Entscheidung, WTC (neu), Gedenkstätte und Museum auf dem Areal der Anschläge zu errichten, lanciert die Wirksamkeit des Ortes für Erinnerung und Gedächtnis: Als Schauplatz der Katastrophe werden dem World Trade Center-Areal die methodisch nicht unproblematischen Qualitäten von »Aura« und »Authentizität« zugeschrieben. Trotz der Materialität von Erinnerungsträger und -ort akzentuiert das aktuelle Konzept als (vorläufig) letzte Etappe einer Baufolge eine zeitliche Qualität. In der Übernahme früherer Gestaltungs-, Funktions- und Bedeutungselemente und deren Neukontextualisierung/Aktualisierung vermittelt es zwischen Gegenwart und Vergangenheit und verweist auf ein dynamisches Moment von Erinnerung.

1.1 Gedächtnis- und Erinnerungskonzept »Erinnerungsort«

Orts- und Objektgebundenheit scheinen 9/11 (bzw. das, was unter dieser Bezeichnung firmiert) für ein Konzept von Gedächtnis und Erinnerung zu prädestinieren, wie es der französische Historiker Pierre Nora (2005 u. ö.) im Anschluss an die bereits von Maurice Halbwachs (1967 u. ö.) diagnostizierte Verknüpfung von Materialität und Gedächtnis/Erinnerung vorgeschlagen hat. Noras *Les lieux de mémoire* versammeln Orte (der Erinnerung) wie Landschaften, Gebäude, Institutionen, reale Ereignisse, Mythen, Personen, Kunstwerke, Rituale, Begriffe, Ideen u. a. Als historische Fluchtpunkte können diese auch geografische Positionen bezeichnen (an unserem Beispiel: eine Fläche in Lower Manhattan, N.Y.); in erster Linie sind sie aber Topoi (also Orte im übertragenen Sinn wie zum Beispiel 9/11 als reales Ereignis, als Mythos, als Narrativ, als Synonym des Schreckens etc.), wobei das eine nicht notwendigerweise mit dem anderen koinzidiert. Erinnerungsorte im Sinne Noras stehen in Bezug zu einem Kollektiv, tragen symbolische Bedeutung, über die sie eine Funktion für die Identität der Gruppe erhalten, und existieren über einen längeren Zeitraum. Abgesehen von der ambivalent beurteilten methodischen Unschärfe wurde das Konzept der Erinnerungsorte aufgrund ideologischer Implikationen kritisiert. Es ist zu fragen, inwieweit Erinnerungsorte zur Produktion bzw. Bestätigung hegemonialer Strukturen und Identitäten durch Einschreibung vorformulierter Sinnhaftigkeit beitragen (vgl. Seiffert 2013, o. S.). An Repräsentationen von 9/11 wie der Gestaltung der World Trade Center-Site lassen sich interessante Tendenzen gegenwärtiger Erinnerungspraxis beobachten: Als Resultat eines Aushandlungsprozesses (u. a. sichtbar am öffentlichen Design-Wettbewerb) kommt dem Komplex Denkmalqualität zu. Als konsensualisierte Zeichen im öffentlichen Raum liefern 9/11 Memorial, Museum und WTC (neu) Deutungsangebote für die traumatischen Bezugsereignisse. Mit dem Postulat einer spezifisch eigenen Geschichte, hier der nach einem Terrorakt wieder erstarkten Nation, performieren sie im Sinne eines konstruktivistischen Nationsverständnisses Patriotismus und fungieren als Instrumente des Nation Building (vgl. Uhl 2012, S. 121). Während frühe Konzepte von Erinnerungsorten – bei Zugeständnissen an eine mögliche Bedeutungsveränderung vor allem über große zeitliche Distanzen – weitgehend statisch gedacht werden, weist das rezente Beispiel von 9/11 in Richtung Dynamisierung,

wie sie auch für aktuelle Raumkonzepte als konstitutiv erkannt wurde. Dieser steht eine Option für Materialität (hier: jene des Ortes und jene der Architektur) nur scheinbar entgegen. Das dynamische Moment und die Fokussierung auf Materialität koinzidieren in der Metapher des Palimpsests.

1.2 Gedächtnis- und Erinnerungskonzept »Palimpsest«

Das Palimpsest (vgl. dazu Weinrich 2007, Eglinger 2007) steht in der Philologie für einen von früheren, meist schriftlichen Zeichen gereinigten und wieder beschriebenen Zeichenträger. Transdisziplinäre Bedeutung erhält das Palimpsest bzw. das Palimpsestieren (der Prozess des Schreibens, Wieder- und Überschreibens) als Metapher für schichtentheoretische Ansätze, deren Potenzial u.a. in der Verknüpfung von räumlicher und zeitlicher Dimension (vgl. Eglinger 2007, S. 31) liegt. Unter Beibehaltung des Prinzips, aber bei wechselndem »Beschreibstoff«/Zeichenträger wird das Palimpsest u. a. zur Metapher für Körper und Stadt, die beide als Gegenstand, vielleicht auch als Produkt von (kulturellen) Ein- und Überschreibungen gesehen werden können. Als Körpermetapher steht das Palimpsest einerseits für den vom Leben geprägten/gezeichneten Körper selbst, andererseits beschreibt es das menschliche Gehirn (Thomas de Quincey, Charles Baudelaire) oder die menschliche Psyche (Sigmund Freuds Wunderblock), wo Erinnerungen gespeichert und von anderen überlagert, aber nicht endgültig gelöscht werden (vgl. Weinrich 2007, S. 30–33). Insbesondere seit Roland Barthes, der im Rekurs auf Victor Hugo die Stadt als Resultat eines »Schreiben[s] durch den Stein«, als dreidimensionale »Einschreibung [...] in den Raum« (Barthes 1988, S. 200) bezeichnet, steht die Metapher des Palimpsests auch für topografische Gegebenheiten. Neuere Theorien wie der performative Ansatz von Judith Butler verlagern das Interesse vom Beschreib- und Speichermedium hin zum Schreibprozess und seiner Reflexion (vgl. Eglinger 2007, S. 26). Als materialisierte Abbildung eines Überlagerungsprozesses oder auch als dessen metaphorisches Bild präsentiert das Palimpsest unterschiedliche Beschriftungen und deren Abfolge (also ein zeitliches Nacheinander) in einem »räumlichen« Übereinander (von unterschiedlichen Beschriftungsschichten auf demselben Schriftträger). So korreliert es traditionellerweise als oppositionell gedachte Paradigmen wie Zeit und Raum, Gegenwart und Vergangenheit, Zeichen und Spur, Anwesenheit und Abwesenheit, Statik und Dynamik, Konservierung und Verwerfung neu.

Für die Überlegungen zu 9/11 ist der Tropus des Palimpsests deshalb zentral, weil in ihm Gedächtnis- und Erinnerungskonzepte mit Stadt- und Körperkonzepten zusammengebracht und für deren literarische Darstellung und Reflexion geöffnet werden können. Damit sind auch die beiden Schritte des kommenden Abschnitts benannt: Zunächst sollen am Beispiel der World Trade Center-Site einige Überlegungen zur Stadt und ihren Zeichensystemen – des urbanen Raums, der Architektur, der alltagskulturellen Praktiken – angestellt werden. Im Anschluss daran sollen Stadt- und Körpermetaphern für 9/11 verknüpft und am Beispiel von Ulrich Peltzers *Bryant Park* für palimpsestuöse Lektüren funktionalisiert werden.

2. Die Stadt als Zeichensystem

Das Gelände des World Trade Centers wird wesentlich durch das urbane Zeichensystem (vgl. Barthes 1988, S. 202) determiniert: Im Stadtteil (Lower) Manhattan gelegen und begrenzt durch die 14th Street, ist es Wirtschafts- und Finanzdistrikt, ein Raum avantgardistischer Architektur, Transitknotenpunkt und sozialer Hotspot. Als hochgradig funktionaler Raum wird der Komplex um 1 WTC und 2 WTC in erster Linie von ArbeitnehmerInnen frequentiert. Aufgrund seiner städtebaulichen Superlative, vor allem aber aufgrund seiner symbolischen Qualität als »American Icon« ist das Gelände des WTC seit jeher auch von touristischem Interesse. Nach den Anschlägen vom 11. September, die im eigentlichen (als Unlesbarmachung architektonischer Zeichen des urbanen Raums) und im übertragenen Sinn (als Tilgung der Erinnerung an etwas) als Akt der Auslöschung und damit als eine Art Ikonoklasmus (vgl. Stark 2007, o. S.) verstanden werden können, und Phasen des Wiederaufbaus, die als architektonische Neueinschreibungen in die Textur der Stadt gelten können, ist die World Trade Center-Site zum historischen Areal geworden. Archäologische Relikte (z. B. die Fundamente der Towers) sowie nach Beendigung der neunmonatigen Aufräumarbeiten wieder zurückgebrachte architektonische Features (z. B. riesige Stahltrümmer der Twintowers) werden als Spolien verwendet, durch den aktuellen Gebäudekomplex neu kontextualisiert und bezeugen das Ausmaß des Verlusts und der Zerstörung. Als Zeichensetzungen, die Zuschreibungsprozesse in Gang setzen, kodieren Ersatzbau, Museum, Gedenkstätte u. a. den (auch öffentlichen) Raum neu. Nicht mehr die Frage nach einer »objektiven« Rekonstruktion vergangener Wirklichkeit, wie sie der Historismus gestellt hat, steht im Zentrum des Interesses; angesichts der prinzipiellen »uneinholbaren Differenz zwischen dem Ereignis und seinen Repräsentationen« (im Anschluss an Derrida Uhl 2012 S. 120), die durch die Dimension von 9/11 umso prekärer zu werden scheint, rückt etwas anderes in den Vordergrund: eine vergangene und gegenwärtige »gesellschaftliche Wirklichkeit« (ebd.), die Formen ihrer Erschließung und Darstellung sowie deren Tradition. Begreifbar wird die paradoxe Gleichzeitigkeit von Abwesenheit und Anwesenheit unter anderem im Bild der Spur: Als das, was von einem Zerstörten geblieben ist, aber auch als Dokument der Zerstörung (der Anschläge von 2001 und 1993) selbst richten Spuren den Blick auf verborgene Schichten und lancieren mit der Vorstellung von der Stadt als dynamischem Zeichensystem auch jene von der Stadt als Zeichen setzendem und tragendem Körper: Die ehemaligen Zwillingstürme sind – auf die Zweidimensionalität des Grundrisses verdichtet und dem personifizierten Bauwerk als Fußabdrücke kausal zugeordnet – in der urbanen Kartographie verzeichnet.

3. Konzepte von Gedächtnis und Erinnerung in deutschsprachiger 9/11-Literatur am Beispiel von Ulrich Peltzers *Bryant Park*

Die Ereignisse des 11. September 2001 haben für das Areal des WTC Bebauungs- und Funktionalisierungskonzepte generiert, die einzelne Geschehensmomente

bzw. deren Gedächtnis an ihrem Schauplatz versammeln und entlang einer zeitlichen Achse, aber auch zu Geschichten (Architektur »erzählt« von einem Vorgängigen) organisieren. Indem diese symbolische Bedeutung für eine Gruppe/ein Kollektiv, die/das sich sehr deutlich als Nation konstituiert, erhalten, kann der WTC-Komplex als Erinnerungsort ganz im Sinne Noras verstanden werden. Als Materialisierung des ideellen Erinnerungsortes »9/11« wird das WTC (neu) – in seiner räumlichen Schichtung einem dreidimensionalen Palimpsest vergleichbar – zu einem »begehbaren« Erinnerungsraum. Darüber hinaus wurden die Ereignisse von 9/11 und ihr Gedächtnis auch wiederholt Gegenstand künstlerisch-ästhetischer Auseinandersetzung. Indem beispielsweise literarische Texte den Erinnerungsort 9/11 thematisieren und in meist narrativen Entwürfen reflektieren, können sie ihrerseits als Erinnerungsorte, an denen Gedächtnis und Erinnerung gespeichert, aber auch konstituiert werden, fungieren. Auch und gerade verschriftlichte Äußerungen als Palimpsest zu lesen, scheint insofern naheliegend, als die (philologische) Metapher damit in ihren »eigentlichen«, d. h. bildgebenden Bereich rückgeführt wird. Allerdings soll hier nicht auf einzelne Textfassungen, den Prozess von Überarbeitung/«Überschreibung« und damit auf die Textgenese, sondern auf *den* (publizierten und damit autorisierten) literarischen Text und seine palimpsestartigen Verfahren fokussiert werden.

Ein Beispiel (deutschsprachigen) »ereignisnahen Schreibens« (Deupmann 2008, S. 21) zu 9/11 ist Ulrich Peltzers mit dem Bremer Literaturpreis 2003 ausgezeichnete Erzählung *Bryant Park*.² Wie Kathrin Röggla's hybrider Buch-Entwurf *really ground zero. 11. september und folgendes* (2001) und Else Buschheuers Internet-Tagebuch *www.else-buschheuer.de* (Buchveröffentlichung 2002) ist auch Peltzers fiktionale Erzählung als New York-Text angelegt. Doch anders als Röggla und Buschheuer ist der Autor von *Bryant Park* zum Zeitpunkt des Schreibens nicht mehr vor Ort, sondern zurück in Berlin. Zu einem Teil im Jahr der Anschläge entstanden und das selbst wahrgenommene oder medial vermittelte Ereignis mimetisch nachbildend oder auch ästhetisch gestaltend, werden *really ground zero*, *www.else-buschheuer.de* und *Bryant Park* nolens volens zu 9/11-Texten. Im Folgenden soll Ulrich Peltzers *Bryant Park* vor den Gedächtnis- und Erinnerungskonzepten des Erinnerungsortes und des Palimpsests gelesen werden. Dabei werden Körper-Text-Stadt-Analogien eine besondere Rolle spielen.

3.1 Erzählte Erinnerungsorte. Erzählte Palimpseste

Indem es davon erzählt, generiert *Bryant Park* einen Erinnerungsraum für 9/11, der sich in der Ulrich-Handlung verdichtet. Er konstituiert sich über Darstellungen des Geschehenen und in Mutmaßungen über das Kommende (insbesondere politisch-militärische Reaktionen), vor allem aber im Bild der zerstörten Türme bzw. ihrer

2 Zürich: Ammann 2002. Sämtliche Zitate dieses Beitrags aus der Fischer-Taschenbuch-Ausgabe: Frankfurt/M. 2013.

Zerstörung. Nur noch in der Erinnerung des Erzählers können sie kurzfristig wieder errichtet werden: In einer Art kontrafaktorischer Darstellung, die nicht realisierte Möglichkeiten der Geschichte durchspielt, erscheinen sie unversehrt, als die »sich über die Dächer aller anderen Gebäude erhebenden Tower des Welthandels« (Peltzer 2013, S. 114), welche die nach Süden führenden Straßen Manhattans optisch abschließen. Analogien von Stadt, Körper und Text werden für *Bryant Park* zunächst über den Paratext aufgerufen. Das der Erzählung vorangestellte Gedicht *Tattooed City* von Charles Simic installiert Stadt und Körper als Zeichenträger und verknüpft sie in der Metapher der tätowierten Stadt.³ Peltzers New York erweist sich als komplexe, über detailgenaue Deskriptionen konstituierte, fiktionale Textstadt (Begriff nach Mahler 1999).⁴ Der Erzähler Stefan bewegt sich – ganz im Sinne Barthes (1988, S. 206) – rezipierend und dekodierend (also: »lesend«) durch eine Textur visueller und akustischer Zeichen (vgl. auch Reinhäckel 2009, S. 128). Die Stadt erscheint einerseits als Zeichenträger mit ihren Schriften und Schildern, andererseits als architektonisches Zeichensystem »mit [...] ihren Aufbauten in die Höhe, die Stufen bilden wie babylonische Zikkurats, sich übereinandertürmende, rechteckige Formen in den Himmel schneidende Klötze« (Peltzer 2013, S. 14), als Schrift des Vertikalen,⁵ die in der Umschrift des Schlagschattens eine weitere Bedeutungsebene gewinnt (ebd., S. 52 und S. 58). Peltzers Textstadt konstituiert sich nicht nur im Nebeneinander, sondern auch in der Überschreibung, etwa wenn »das Zwielficht der Dämmerung Midtown [...] verwandelt [hat], als beträte man eine neue, mit glitzernden Farben nun belebte Kulisse, die sich vor die Massive aus Stein und Beton geschoben [...]« (ebd., S. 48; ähnlich S. 51 f.). Die palimpsestuöse Struktur der visuellen Zeichen gilt auch für die akustischen Signale der Stadt, die sich in der Textstadt übereinander legen (z. B. Peltzer 2013, S. 30. und S. 48). Nicht zuletzt fasst die Metapher des Palimpsests die Umkodierung von ganzen Vierteln (z. B. des East Village) und eben auch des titelgebenden Parks vom ehemaligen Junkie-Treffpunkt zum angesagten Sozial- und Kulturtreff.

3.2 Erzählen als Erinnerungsort. Erzählen als Palimpsest

Lässt sich über die Metaphern des Erinnerungsortes und des Palimpsests einerseits die Ebene der *histoire*⁶ von Peltzers Erzählung beschreiben, so können die Tropen andererseits auch für das Erzählen selbst (den *discours*) funktionalisiert werden:

3 Zu Tätowierung und Graffiti als Formen urbaner Symbolproduktion vgl. mit Rekurs auf Baudrillard, demzufolge die Wände und Flächen der Stadt durch Graffiti zu einem Körper werden, vgl. Reinhäckel 2009, S. 131.

4 Analog zur Textstadt (der Stadt, wie sie im literarischen Text erscheint) wird in diesem Beitrag auch von »Textereignis« und »Text-9/11« gesprochen.

5 Michel de Certeau (1988, S. 179) spricht von den Türmen des WTC als den »größten Schriftzeichen der Welt«.

6 Die Begriffe »histoire« und »discours« werden hier im Sinne der Erzähltheorie von Gérard Genette (1994) verwendet.

Bryant Park schafft nicht nur einen Erinnerungsraum, sondern ist selbst Erinnerungsort. Analog dazu errichtet die Erzählung nicht nur die Textstadt als Palimpsest, sondern trägt selbst palimpsestartige Züge, indem sie im *Nebeneinander der Schachtelung* ein für das Palimpsest konstitutives *Übereinander der Schichtung* abbildet. *Bryant Park* erzählt zunächst einen Tag aus dem Leben des deutschen Stipendiaten Stefan Matenaar, der in der Public Library an einem wissenschaftlichen Projekt arbeitet, in einem Imbiss zu Abend isst, eine öffentliche Filmvorführung im *Bryant Park* besucht und auf seinem Nachhauseweg von Manhattan ins East Village am späten Abend noch in einer Buchhandlung vorbeischaut. Dazwischen entwickelt *Bryant Park* zwei weitere Handlungsstränge: von einem geplatzten Drogenschmuggel in Neapel und den Drogendeals in einem Neuköllner Kino sowie von Krankheit und Tod eines bzw., sofern man den Erzähler mit jenem der New York-Handlung identifiziert, des Vaters. Weder auf derselben zeitlichen Ebene angesiedelt noch in sich chronologisch arrangiert, werden sie durch die Kursive (nicht aber durch syntaktische oder strukturelle Grenzen) von der New York-Handlung abgehoben und in einem nicht weiter ausdifferenzierten »Davor« kontextualisiert. Während Anzahl und Konturen der Erzählstimmen (»Sprecher«) unscharf bleiben, werden die drei Handlungs-, Orts- und Zeitebenen in einem dualen Modell (Stefan-Handlung/nicht Stefan-Handlung; New York/nicht New York; gleichzeitig/nicht gleichzeitig) abgebildet, das auf der Textoberfläche über verschiedene Schriftschnitte (recte/nicht recte) und – wenn man so will – über zwei Zeichen»stränge« inszeniert wird. Durch die Handlung kaum motiviert, unregelmäßig getaktet und scheinbar kontingent, unterbrechen die Drogen- und die Vater-Erzählung Stefans New York-Geschichte und bleiben als »frühere« Geschichten durch diese hindurch lesbar (Peltzer 2013, S. 26f.). Die Schichtung des Erzählten, die geschachtelte Textstruktur von *Bryant Park* werden damit zur literarischen und poetologischen Spiegelung aktueller Entwürfe von Gedächtnis und Erinnerung.

Besondere Bedeutung erhält das Palimpsestartige durch die bzw. für die 9/11-Erzählung. Sie unterbricht als vierter und nicht nur in der Chronologie des Erzählten, sondern – sofern man angesichts montagehafter und fragmentarischer Verfahren davon sprechen kann – auch in der Chronologie des Erzählens jüngster Erzählstrang die Stefan-Handlung. Die Anschläge vom 11. September 2001 werden für zwölf Seiten zum Erzählten. Als poetologischer Bruch/Riss (vgl. im Anschluss an Mergenthaler 2005 z. B. Pontzen 2010, Deupmann 2009) teilen sie die Erzählung gewaltsam in ein Davor und in ein Danach. Der Suspendierung bestehender Erzählstränge scheinbar entgegengesetzt, werden über 9/11 strukturelle, narratologische und semantische Isotopieebenen erzeugt und damit Korrelationen zwischen den Erzählsträngen hergestellt, die Peltzers Erzählung als literarisches Palimpsest lesbar machen. Der Beginn der 9/11-Erzählung wird formal durch Seitenumbruch, Majuskel und – für *Bryant Park* genauso singular – durch einen expliziten Sprecherwechsel von Stefan zu Ulrich markiert. In Parallelsetzung⁷ zum Erzählanfang

7 Vgl. dazu Mergenthaler 2005, S. 288, der *Bryant Park* als Arrangement von Rahmen- und Binnen-erzählung liest.

(Stefan Matenaar verlässt nach einem Arbeitstag die Public Library in New York und hört von einem Unfall in der 36. Straße) erfährt Ulrich nach Recherchen in der Staatsbibliothek in Berlin via Telefongespräch, Internetkorrespondenz und Medienberichterstattung von den Anschlägen in New York und Washington. Wie das Erzählen in der Stefan-Handlung zu einem wesentlichen Teil aus detailgenauen Deskriptionen der Stadt als optisches und akustisches Gewebe besteht, erfolgt auch die Narration von 9/11 über ein ekphrastisches Verfahren: Medienvermittelte Eindrücke und insbesondere Bilder, meist Bildsequenzen, werden, immer wieder unterbrochen von asyndetisch aneinandergereihten, fragmentarischen Hör- und Schriftzitatzen (Telefongespräche, automatisch generierte Antworten des Netzbetreibers, E-Mails, Radio- und Fernsehbeiträge), beschrieben (u. a. Peltzer 2013, S. 108). Das Ausmaß des Geschehenen scheint nur über Metaphern und Vergleiche unterschiedlicher Provenienz erkundbar, unter anderem – und für die Fragestellung des Beitrags besonders interessant – durch Bilder, die eine Analogie von Stadt und Körper herstellen: Das zweite Flugzeug bohrt sich »wie ein Hartmantelgeschoss durch weiches Gewebe« in den Südturm, die Türme wirken, »als hätten sie Poren [...], die verdrehte, schwarzgrau hochsteigende Dampfsäulen ausschwitzen« (alle ebd., S. 109). Die Zerstörung (der Stadt) und die Verletzung (des Körpers) werden – ganz im Sinne des Palimpsests – als Auslöschungen und Überschreibungen bisheriger Einschreibungen kenntlich gemacht; als Um-Schreibungen von Stadt und Körper machen sie neue Lektüren notwendig.

Auch andere Parameter des *discours* wie zum Beispiel die Perspektive legen eine palimpsestuöse Lektüre für *Bryant Park* nahe: Früher (d. h. in der New York-Handlung) Erzähltes erhält durch das Textereignis 9/11 (neue) Bedeutung und umgekehrt, eine Katastrophenfiktion wird in einer anderen gespiegelt (vgl. Mergenthaler 2005, S. 288). Insbesondere der aktuelle, zunächst gerüchtheilber vernommene Einsturz eines Lastenaufzugs und das erinnerte Umstürzen eines Krans werden *ex post* (d. h. vom Ende her) als »Anspielungen und Antizipationen« (Deupmann 2008, S. 26) auf bzw. von 9/11 lesbar (vgl. Peltzer 2013, S. 8). Die »alltäglichen« Text-Katastrophen, die in der New York-Handlung auch für die Instabilität und Verletzlichkeit des erzählenden Ich stehen, werden zwar überschrieben durch das Text-9/11. Als Spuren, auf welche die Ulrich-Erzählung, wiederum in einem Vergleich, referiert – der erste Tower sackt zu Boden »[...] wie ein Fahrstuhl, dessen Halteseile schließlich gerissen sind« (ebd., S. 109) –, sind sie aber auch in der aktuellen Erzählung präsent.

Über die Metapher des Palimpsests wird *Bryant Park* als komplexes System von Ein- und Überschreibungen lesbar, das sich sowohl im Bereich der *histoire* (am augenfälligsten an einer als Zeichenträger und Zeichensystem beschriebenen und insbesondere über ihre Verletzungen als Körper inszenierten Textstadt) als auch im Bereich des *discours* (als polyphones Konstrukt mehrerer Handlungs-, Orts- und Zeitebenen) festmachen lässt. Darüber hinaus erhält der Tropus auch poetologische Relevanz: Die Definition des Plots als »Summe sämtlicher Möglichkeiten, die eine Geschichte an jeder Stelle in sich birgt« (Peltzer 2009, S. 16), koinzidiert mit der

Vorstellung des Palimpsests, das neben der aktuellen Inschrift (zumindest potenziell) auch alle früheren beinhaltet und das dadurch zum Bild für das Erzählen/Schreiben selbst wird.

Literatur

- BARTHES, ROLAND (1988): *Das semiologische Abenteuer*. Aus dem Französischen von Dieter Hornig. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DE CERTEAU, MICHEL (1988): *Die Kunst des Handelns*. Berlin: merve.
- DEUPMANN, CHRISTOPH (2008): Ausnahmezustand des Erzählens. Zeit und Ereignis in Ulrich Peltzers Erzählung »Bryant Park« und anderen Texten über den 11. September 2001. In: Irsigler, Ingo; Jürgensen, Christoph (Hg.): *Nine Eleven. Ästhetische Verarbeitungen des 11. September 2001*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 17–28.
- DERS. (2009): Versuchte Nähe. Vom Ereignis des 11. September zum Ereignis der Texte. In: Poppe, Sandra; Schüller, Thorsten; Seiler, Sascha (Hg.): *9/11 als kulturelle Zäsur. Repräsentationen des 11. September 2001 in kulturellen Diskursen Literatur und visuellen Medien*. Bielefeld: transcript, S. 139–159.
- EGLINGER, HANNA (2007): *Der Körper als Palimpsest. Die poetologische Dimension des menschlichen Körpers in der skandinavischen Literatur der Gegenwart*. Freiburg/Br.-Wien: Rombach.
- GENETTE, GÉRARD (1994): *Die Erzählung*. München: Fink.
- HALBWACHS, MAURICE (1967): *Das kollektive Gedächtnis*. Stuttgart: Enke. [Neuaufgabe: Frankfurt/M.: Fischer 1985/1991].
- MAHLER, ANDREAS (1999): Stadttex-te - Textstädte. Formen und Funktionen diskursiver Stadtkonstitution. In: Ders. (Hg.): *Stadt-Bilder. Allegorie-Mimesis-Imagination*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 11–36.
- MERGENTHALER, VOLKER (2005): Katastrophenpoetik. Max Goldts und Ulrich Peltzers literarische Auseinandersetzungen mit »Nine-Eleven«. In: *Wirkendes Wort* 55, S. 28–294.
- NORA, PIERRE (2005): *Erinnerungsorte Frankreichs*. München: C. H. Beck.
- PELTZER, ULRICH (2009): 25 Thesen. In: Schoeller, Wilfried F.; Wiesner, Herbert (Hg.): *Widerstand des Textes*. Berlin: Matthes & Seitz.
- DERS. (2013): *Bryant Park. Erzählung*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch.
- PONTZEN, ALEXANDRA (2010): Von »Bryant Park« zum Potsdamer Platz. Ulrich Peltzer erzählt Globalisierung. In: Amann, Wilhelm; Mein, Georg; Parr, Rolf (Hg.): *Globalisierung und Gegenwartsliteratur. Konstellationen - Konzepte - Perspektiven*. Heidelberg: Synchron, S. 223–238.
- REINHÄCKEL, HEIDE (2009): Literarische Schauplätze deutscher 9/11-Romane. In: Poppe, Sandra; Schüller, Thorsten; Seiler, Sascha (Hg.): *9/11 als kulturelle Zäsur. Repräsentationen des 11. September 2001 in kulturellen Diskursen, Literatur und visuellen Medien*. Bielefeld: transcript, S. 121–138.
- SEIFFERT, JANA (2013): *Zwischen Gedächtnis, Geschichte und Identitätskonstruktion: Was ist ein Erinnerungsort und wie entsteht er?* Online: <http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/index.asp?id=4716&view=pdf&pn=tagungsberichte&type=tagungsberichte> [Zugriff: 22.12.2014].
- STARCK, HARRISON (2009): *Architecture and Memory. Iconoclasm as performance of memory*. Online: <http://proteus.brown.edu/architectureandmemory/8237> [Zugriff: 22.12.2014].
- UHL, HEIDEMARIE (2012): Renaissance des Denkmals in der Postmoderne: Kunst als Medium der neuen Erinnerungskultur. In: Klein, Eva; Schiestl, Rosmarie; Stadlober, Margit (Hg.): *Denkmal Zukunft. Der Umgang mit historischem Kulturgut im Spannungsfeld von Gesellschaft, Forschung und Praxis*. Graz: Grazer Universitätsverlag, S. 119–126.
- WEINRICH, HARALD (2007): Schriften über Schriften. Palimpseste in Literatur, Kunst und Wissenschaft. In: Ders.: *Wie zivilisiert ist der Teufel? Kurze Besuche bei Gut und Böse*. München: C. H. Beck, S. 23–34.

Peter Rinnerthaler

Alte und neue ästhetische Formen der Erinnerung in der Kinder- und Jugendliteratur

Sowohl die Kinderliteratur als auch die Jugendliteratur sind miese Verräterinnen. Sie erinnern uns an all jene Momente im Leben, die wir vorsorglich verdrängen wollten. Es scheint so, als würden Texte unter dem Banner der drei Buchstaben KJL stets daran interessiert sein, peinliche, schmerzliche und/oder traumatisierende Erlebnisse des menschlichen Lebens zu sezieren, erfolgreich aus dem Unterbewusstsein zu holen, neue (ästhetische) Formen dieser Erinnerungen zu erfinden und sie unter diversen Etikettierungen so lange zu wiederholen, bis allen klar werden muss: Die Kinder- und Jugendliteratur hat auch ein sadistisches Problem.

Experten/Expertinnen der Bereiche Kinder- und Jugendliteratur könnten gegen diese Behauptung mehrere Gründe anführen: Literatur müsse als Spiegel der Gesellschaft verstanden werden, generell sei das Verhältnis von Ursache und Wirkung zu überdenken, nur aus dem konfliktgeladenen Moment könne Handlung entstehen und Rezipienten/Rezipientinnen würden auch an positive Erlebnisse ihrer bisherigen Biographie erinnert. Und damit könnten die Befürworter/Befürworterinnen der gediegenen Kompromittierung sogar Recht haben. Die Frage, »was« in Literatur erinnert wird, das heißt, woran sich kindliche Protagonisten/Protagonistinnen und deren soziales Umfeld erinnern, kann im Grund nicht beantwortet werden. Zu groß ist der produktive Output und zu groß ist die thematische Vielfalt

des Erinnerens im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur. Auch die Frage, »wie« Erinnerung in Kinder- und Jugendliteratur umgesetzt wird, eröffnet ein weites Feld formaler Möglichkeiten. Diese Formenvielfalt soll im Folgenden anhand von fünf Kategorien exemplarisch dargestellt werden, um nicht zuletzt die Reputation der Kinder- und Jugendliteratur wiederherzustellen.

1. Retrospektives Erzählen

Ruth Ozeki greift in *Geschichte für einen Augenblick* (2014) auf einen Klassiker des erinnernden Erzählens zurück. Die Protagonistin Nao, eine mobbingeplagte japanische Grundschülerin, mit einem Hikikomori¹-Vater, schreibt Tagebuch. Das Tagebuch, das im Präsens verfasst und an ein »Du« adressiert ist, wird durch den Lektüreakt einer kanadischen Autorin namens Ruth, die das Tagebuch an der Pazifikküste findet, zur uns wohlvertrauten schriftlichen Erinnerungsform. Der Roman berichtet abwechselnd vom Vorhaben der gemobbten Problemschülerin, das eigene Leben zu beenden, und dem irrationalen Verlangen der Schriftstellerin, Hilfe zu leisten. Im ersten Kapitel lesen wir im Tagebuch noch ohne Kenntnis über die Existenz Ruths: »Du machst dir Gedanken über mich. Ich mache mir Gedanken über dich. Wer bist du, und was machst du gerade?« (Ozeki 2014, S. 9)

Im zweiten Kapitel beschlagnahmt Ruth die Position des impliziten Lesers für sich und übernimmt die Position einer in der Textwelt des Tagebuchs explizit markierten Position des fiktiven Lesers, das heißt die Perspektive des von Nao angesprochenen Du.² Die Handlungsunfähigkeit als Leserin, die keine Möglichkeit hat, eine helfende Handlung zu setzen, erzeugt bei Ruth ein Gefühl der Beklemmung. Dem/der realen Leser/Leserin bietet der Text jedoch eine übergeordnete Perspektive, die zwischen Ruths Rezeptions- und Naos Produktionsprozess changiert. Die daraus resultierende Spannung wird bis zum Ende des Romans aufrechterhalten. Das retrospektivische Erzählen in Form von Naos Tagebuch wird durch die Verschränkung mit weiteren Erzählebenen und -strängen in ihrer klassischen Gestaltung aufgebrochen: Die Montage zeitgeschichtlicher Ereignisse, Rückblenden aus den Erzählperspektiven Naos und Ruths, umfangreiche Recherchen zu biographischen Daten Naos, die digitale Externalisierung in Form eines Internetblogs, philosophische Metaebenen und die Relativierung von Zeit durch Ruths temporal prekäre Wahrnehmung³ machen den Text zu einem regelrechten »Erinnerungsroman« bzw. zu einem paradigmatischen Versuch, autobiographisches Gedächtnis literarisch umzusetzen, das »nicht nur die Speicherung und den Abruf von wesentlich auf das Individuum bezogenen Ereignissen, sondern auch von Alltagserlebnissen, öffentlichen Ereignissen (z. B. die erste Mondlandung) und von autobiographi-

1 Hikikomori (japan. Begriff) für Menschen, die sich willentlich in die soziale Isolation begeben, meist männlich, meist im jugendlichen Alter, um dem gesellschaftlichen Druck zu entkommen.

2 Vgl. hierzu Wolfgang Iser's Konzept eines mitgedachten Lesers in *Der implizite Leser* (1972).

3 Sie glaubt Nao helfen zu können und bedenkt nicht, dass sich das Tagebuch Naos jahrelang in der Trift des Pazifiks befand.

schen Wissensbeständen im Sinne von Fakten (z. B. persönliche Daten)« umfasst (Weber 2001, S. 67).

Der Schritt vom Versuch zu einem gelungenen fikionalisierten Erinnerungsprojekt erfolgt durch die Implementierung der japanischen Sein-Zeit-Philosophie, die im Roman explizit wie auch implizit umgesetzt wird. Von der Protagonistin Nao im theoretischen Sinn selbst eingeführt – »Ich heiße Nao, und ich bin Sein-Zeit, ich bin Sein, und ich bin Zeit. [...] Jeder, der in der Zeit lebt, ist Sein-Zeit, du, ich und jeder andere von uns, den es gibt, jemals gab oder geben wird« (Ozeki 2014, S. 9) – wird Sein-Zeit auch implizit durch die textimmanenten Lektürestrategien, d.h. durch die fiktionalen Leser/Leserinnen im Roman, umgesetzt. Nao erliert sich ihre autobiographische Geschichte, Ruth realisiert die stets in der Zukunft situierte implizite Leserin und Nao schreibt Tagebuch und Blog in ihrer spezifischen Gegenwart: »The future is Nao« lautet der Titel ihres Blogs und bringt die zeitlich komplexe Strukturierung der Narration auf den Punkt. Anders formuliert heißt dies, dass das verschriftlichte Erinnern eine Brücke zwischen Vergangenheit und Zukünftigem bildet.

Eine Funktion des Tagebuchschreibens sei die Konservierung der Ich-Entwicklung, da nur durch die schriftliche Fixierung »Dauer, Kontinuität und Wandel« festgehalten werden könne, wie es bei Kirsten von Hagen heißt (Hagen 2001, S. 574).

In Blake Nelsons Jugendroman *Paranoid Park* (2008) wird eine dem Tagebuch ähnliche Form gewählt, um Fjodor Dostojewskis »Schuld und Sühne«-Thematik in die Jugendliteratur zu übertragen. Briefroman ist nicht gleich Tagebuch und so kommt es zu einer ähnlichen, aber spezifischeren Funktion des retrospektiven Erzählens. Blake Nelsons Text wird stets mit Fjodor Dostojewskis Roman in Verbindung gebracht, wobei das Wort »Sühne« vom 16-jährigen Protagonisten Alex wesentlich ernster genommen wird als vom letztendlich wenig einsichtigen Raskolnikow. In der ständigen Auseinandersetzung, das heißt in einem zirkulierenden Erinnerungsprozess, versucht der briefschreibende Augenzeuge bzw. Mittäter Alex den tödlichen Unfall eines Wachmannes zu überwinden; moralisch in Gedanken und rechtlich durch Ausflüchte im Polizeiverhör. Dadurch entsteht auch beim Leser/bei der Leserin ein sich ständig fortschreibendes Abgleichen von subjektiv erinnerten Maximen, das Gaston Bachelard im »intimen« Verhältnis zwischen Dichter und Leser erkennt: »Das Unbedeutende wird dann zum Zeichen einer extremen Sensibilität für die intimen Bedeutungen, die eine seelische Gemeinschaft zwischen dem Dichter und seinem Leser begründen« (Bachelard 1975, S. 87). Obwohl Gaston Bachelard mit »Dichter« die reale Person des Autors/der Autorin benennt und da selbstverständlich nicht nur das Unbedeutende eine tragende Rolle spielt, kann der textimmanente Briefautor Alex als Dichter betrachtet werden, der die Leser/Leserinnen mit seinem subjektiven Hadern in den Bewältigungsprozess einbindet. Somit wird ein doppelter Erinnerungsprozess generiert: einerseits das narrativierte Erinnern des Ich-Erzählers in Briefform, und andererseits das rezeptive Erinnern der Lesenden, das die Erzählung anhand moralischer Reflexionen neu strukturiert.

Neben den retrospektiv schriftlichen Formen des Erzählens wird in der Kinder- und Jugendliteratur auch auf mündliche Überlieferungen von vergangenen Ereignissen

nissen in Form von »Oral History«⁴ zurückgegriffen. Dass dies nicht nur in Form der Teichoskopie (Mauerschau) oder der kindlichen Nacherzählungen umgesetzt wird, zeigen biographisch-erinnernde Erzählungen.

2. Biographisches Erzählen

In dieser Kategorisierung können Romane, Bilderbücher oder Graphic Novels zusammengefasst werden, die die Biographie einer real existierenden Person (neu) inszenieren. Ein Beispiel für die biographische Illustration im Format des Bilderbuchs stammt von Fabrizio Silei und Maurizio A. C. Quarello: *Der Bus von Rosa Parks*, das die Geschichte einer Frau im Jahr 1955 erzählt, die sich weigert, ihren Platz im Bus einem Weißen freizumachen. Das ästhetische Potential der Erinnerungsformen, das Ruth Ozeki in der narrativen Erzählung ausreizt, wird in den Illustrationen A. C. Quarellos auf der visuellen Ebene symbolkräftig umgesetzt: schwarz-weiß gestaltete Rückblenden, kunsthistorische Zitate, geschichtlich angepasste Formensprache und der Einsatz von Artefakten des Erinnerns per se, wie die Fotografie, das Denkmal, das Museum oder der Gedenkort. Diese Werkzeuge des Erinnerns werden bei Silei/Quarello auf der Textebene mit der »mündlichen Überlieferung« kombiniert: Ben – etwa acht Jahre alt – wird von seinem Großvater in das Henry Ford-Museum in Detroit geführt und mit folgendem Satz direkt in die Geschichte versetzt: »Setz dich hierhin, genau auf diesen Platz. Das ist der Platz von Rosa! Und bevor Ben ihn fragen kann, wer denn diese Rosa ist, beginnt Großvater zu erzählen« (Silei 2011, S. 10). Das Erinnerungsmoment wird vom Großvater künstlich inszeniert, diese Inszenierung ist jedoch notwendig dafür, eine soziale Interaktion zwischen den Individuen einer Gruppe zu etablieren, die die Konstitution von Wissen erst ermöglicht (vgl. Simonis 2001, S. 425). Mit Hilfe eines Fotos (Porträt Rosa Parks) an einem Gedächtnisort (Sitzplatz im ausgestellten Bus) und im räumlichen Rahmen des institutionellen Erinnerns (Museum) wird über die Narrativierung eines persönlichen Erlebnisses »Historie«, also Geschichte inszeniert, wobei diese Narration genauso wichtig für die Konstruktion von Erinnerung ist wie die Inhalte der erzählten Geschichte, wie Müller-Funk in diesem Zusammenhang festhält: »Der gesellschaftliche Zusammenhalt entsteht nicht allein aus dem manifesten Inhalt der Geschichten (die sich oft auf vergangene Zeiten beziehen), sondern aus dem Akt des Erzählens, der immer zeitgenössisch ist.« (Müller-Funk 2007, S. 65)

Zeitgenössisches Erzählen setzt Chen Jianghong in Form einer autobiographischen Erzählung um. Der Bilderbuchkünstler illustriert (die eigene) Kindheit im China Maos und beschreibt mit *An Großvaters Hand* die Kulturrevolution der 1960er Jahre. Die Formensprache des umfangreichen Bilderbuches, die Farbsymbolik und die Perspektivierung auf das kommunistische China kann in der Erinnerung des Bilderbuchkünstlers über den Begriff »Ikonografie« dechiffriert wer-

4 Unter dem Begriff »Oral History« versteht man in den Geschichtswissenschaften die mündliche Wiedergabe von Erinnerungen.

den: »Die Funktion der Ikonographie als visueller Speicher hängt von der Kapazität der verschiedenen Sprachmodi (Code) ab: Personifikationen etwa eignen sich besonders zur Vermittlung abstrakter Inhalte, [...]«. (Köstler 2001, S. 273) Der kindliche Protagonist könnte hier als die Personifikation der Handlungsunfähigkeit gedeutet werden, somit kann das für Kinder womöglich schwer begreifbare Phänomen der Kulturrevolution durch die figurale Gestaltung des kindlich dargestellten Autors und Illustrators vermittelt werden. Die spezifische Perspektive auf das soziale Umfeld innerhalb des politischen Systems ergibt sich daraus, dass die Geschehnisse aus dem Blickwinkel eines Kindes erzählt werden: »An Großvaters Hand« bei der Einschulung, in Reih und Glied beim Salutieren mit den Mitschülern/Mitschülerinnen oder in der Isolation nach dem Tod des Großvaters. In der bildlich-räumlichen Darstellung greift Chen Jianghong auf die unterschiedlichen Fokussierungsmöglichkeiten der Panels zurück: Er zeigt beispielsweise den schmalen Rücken des Vaters, darauf ein breites Panorama mit Zug und schwerem Schneefall in einer entleerten Landschaft und verdeutlicht so, wie »Allegorien umfänglichere Erzählstränge verbildlichen können [...]« (ebd.). So wird in wenigen Panels die Deportation des Vaters und der gleichzeitige Verlust eines Familienmitglieds illustriert.

3. Erzählungen der Kindheit

In Zeina Abiracheds *Das Spiel der Schwalben* wird der Fokus auf das Kollektiv gelegt. Die zwei Kinder, die im Mittelpunkt der libanesischen Erzählung stehen, können zwar keine Bande mit Gleichaltrigen schließen, werden aber in ein Bündnis eingebettet, das den Zusammenschluss jenseits einer Generationenfrage legitimiert. Beim schier endlosen Warten auf die eigenen Eltern, die nur einige Häuserblöcke entfernt auf Familienbesuch waren, formt sich auf kleinem und immer kleiner werdendem Raum eine Gemeinschaft des Wartens und des Erinnerns. Im Beirut der 1980er Jahre verkommt der städtische Raum zum lebensfeindlichen Labyrinth aus Sandsäcken, Containern und Schutzmauern. Aufgrund der explosiven Bedrohung, die von der Barrikade direkt vor dem Wohnhaus ausgeht, reduziert sich der familiäre Lebensraum auf den kleinsten Raum der Wohnung: In der relativ sicheren Diele einer einzigen Wohnung versammeln sich alle Bewohner/Bewohnerinnen des Hauses, wo Erwachsene den wartenden Kindern erzählen. Die räumliche Konzentration, die Familie und Freunde eng aneinanderbindet, führt zur Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Situation und mit der Hoffnung auf eine bessere Zukunft. Und die Erinnerung, dass man sich immer schon mit dem Krieg arrangieren musste, wird zum generationenübergreifenden Moment, wenn in Erzählungen von Raumverlusten berichtet wird, die schon Generationen davor eingeschränkt haben: »Ich erinnere mich nicht mehr besonders gut an die religiöse Zeremonie. Da Ramzi Maronit ist, wurden wir nach Maronitischem Ritus getraut [...] Das stellte sich als sehr praktisch heraus! Erstens gibt es direkt gegenüber von meinen Eltern eine maronitische Kirche, und zweitens dauert die Zeremonie nicht so lang wie bei den Orthodoxen. Alle Gäste waren erleichtert, dass wir nicht lange außerhalb des Hauses bleiben mussten.« (Abirached 2013, S. 129) Neben den Über-

lieferungen in Form der »Oral History« findet Erinnerung auch auf der allegorischen Ebene statt, in Form eines großen Wandteppichs, der die Hintergrundkulisse über die Erzählung hinweg bildet: »Er zeigt die Flucht Moses und der Hebräer aus Ägypten.« (ebd., S. 32)

4. Erzählung der Leerstelle

Stian Hole und Nikolaus Heidelbach verbindet nicht nur der Verzicht auf die ästhetische Idealisierung des Kindbildes in der Illustration. Beide Bilderbuchkünstler zeigen, dass die ästhetische Darstellung von Verlust, Leerstelle und Erinnerung im familiären Gefüge über die fantastische Imagination gespielt werden können oder sogar gespielt werden müssen, um den Wahrnehmungsformen der kindlichen Trauer gerecht werden zu können. Der Verlust der Mutter und die damit verbundene Erinnerung an eine bzw. die zentrale Figur ist das leitende Motiv in den Bilderbüchern *Annas Himmel* (Hole 2014) und *Wenn ich groß bin, werde ich Seehund* (Heidelbach 2011). Die Worte »Tod«, »Verlust«, »Begräbnis« oder »Trauer« werden auf der sprachlichen Ebene nicht ausgesprochen. Dafür übernimmt die bildliche Ebene die Darstellung der einsetzenden Trauerphase, indem sie die sprachliche Leerstelle füllt. Die Erinnerungsprozesse der beiden kindlichen Figuren werden durch mythische Erzählungen initiiert, die sie außerhalb ihres räumlich-zeitlichen Handlungsspektrums realisieren. Anna begibt sich mit ihrem Vater in eine fantastische Zwischenwelt, die im Grenzbereich zwischen Himmel und Meer angesiedelt ist, während Heidelbachs Ich-Erzähler in die schottische Mythenwelt der Selkies⁵ eintaucht: Die Vorstellungskraft führt sie dabei in bildkräftige und symbolisch aufgeladene Tagträume, um sich so die andere Form von Existenz bzw. die Nicht-Existenz der Mütter vorstellen zu können. Wie Sigmund Freud in seinen Ausführungen zum Zusammenhang von Phantasietätigkeit und ästhetischer Darstellung bemerkt, dienen diese Tagträume und Phantasien »der Erfüllung verdrängter, dem Realitätsprinzip zum Opfer gefallener Wünsche (Verdrängung)« (Butzer 2001, S. 438). Die Narrativierungen, die die kindlichen Figuren unmittelbar nach dem Verlust der Mutterfigur realisieren, können als konstitutiv für das autobiographische Gedächtnis erachtet werden, zumal diese spezifische »Überformung« der Ereignisse im Erzählakt das Erinnern überhaupt erst ermöglicht (vgl. Engel 2001, S. 14).

5. Identitätsverlust und das Spiel mit der Erzählform

Genau diese Überformungen fehlen der Protagonistin der Graphic Novel *Wie ein leeres Blatt* (Boulet 2013). Eloise erleidet eine dissoziative Amnesie. Bei dieser Form der Amnesie hat man keinen Zugriff auf das autobiographische Gedächtnis. Das Resultat: keine Erinnerung an sich selbst und somit fundamentale Probleme in der

5 Orkadischer Mythos: Selkies sind Mensch an Land und Robbe im Bereich des Meeres. Unterschiedliche Erzählungen zu Grenzüberschreitungen, zum Beispiel Tod eines Familienmitglieds.

Konstitution von Identität: »Trotzdem ... ist doch zu komisch ... nicht EINE Erinnerung ... als ob ich eine andere wäre ... aber mit dem eigenen Gesicht ...« (Boulet 2013, S. 139). Während der Erzählung durchläuft die Protagonistin unterschiedliche Stadien der Aufarbeitung dieser Krise und der Identitätssuche, und das Genre des Graphic Novels ermöglicht ein kreatives Spiel mit ästhetischen Formen des Erinnerns. So wird mit den verschiedenen medialen Formen gespielt. Völlig losgelöst von biographischen Hinweisen imaginiert die Protagonistin zu Beginn verschiedenste Szenarien, die eintreten könnten, sobald sie die Wohnungstüre öffnet, die zu ihrem angeblichen Namen gehört; später läuft in ihren Gedanken ein actionreicher Film ab, der den Tathergang des Gedächtnisverlusts illustriert; im Mittelteil breitet sie jeden einzelnen Gegenstand ihres Besitztums auf einer ganzen Doppelseite und drei stark detaillierten Panels aus; um am Ende – durch die völlige Isolation von der Außenwelt wird sie wie Naos Vater zwischenzeitlich zum Hikikomori – radikal mit der eigenen Erinnerung und zugleich mit der eigenen Identität abzurechnen: »Na, sie hat die Bücher gelesen, die ihre Magazine empfohlen haben, hat die richtigen DVDs gekauft ... sie hat angehäuft! Je mehr sie versucht hat, eine Identität zu finden, desto mehr wurde sie ... JEDERMANN. Und eines Tages war sie dann NIEMAND mehr. Die reinste Ironie, oder? Sie ist verschwunden. Sie hat alles ausgelöscht, im verzweifeltsten Versuch jemand zu werden.« (Ebd., S. 200) Die Konzepte Jedermann und Niemand sind bei Boulet, aber auch auf einer allgemeinen kulturellen Ebene, negativ konnotiert. Am Ende stellt sich die Frage, wie gegenwärtig und zukünftig unterschiedliche Erinnerungsformen an der Bildung von Identität zusammenwirken. Führt der Versuch sich vom Niemand-Dasein zu lösen über die kollektive und ästhetisierte Erinnerung zu einer Gesellschaft von Jedermännern? Oder verhindert die inszenierte und höchst subjektivierte Erinnerung die Bildung von Kollektiven und so den Zusammenhalt in der Gesellschaft? Weder noch. Elaborierte ästhetische Formen der Erinnerung und vor allem das letzte Beispiel zeigen besonders eindrücklich, dass Erinnerungen in all ihren ästhetischen Formen stets Bezüge zur Gegenwart besitzen und diese maßgeblich mitgestalten. Einerseits ist der Erinnerungsakt selbst eine in der Gegenwart, das heißt im Jetzt vollzogene Handlung, und andererseits stellt das Erinnerte immer einen Konnex zur gegenwärtigen bzw. zur zukünftigen Lebenssituation der Figuren dar. Somit sind die Kinderliteratur wie auch die Jugendliteratur keine miesen Verräterinnen, sondern wichtige Produzentinnen von Erinnerungsprozessen, die in diversen ästhetischen Formen eine (lebens)wichtige Aufgabe erfüllen: die Stiftung von Identität.

Literatur

ABIRACHED, ZEINA (2013): *Das Spiel der Schwalben*. Aus dem Französischen von Paula Bulling und Tashy Endres. Berlin: Avant. [Franz. EA 2007].

BACHELARD, GASTON (1975): *Poetik des Raumes*. Frankfurt/M.: Ullstein.

BOULET (2013): *Wie ein leeres Blatt*. Illustrationen von Pénélope Bagieu. Aus dem Französischen von Ulrich Pröfrock. Hamburg: Carlsen.

- BUTZER, GÜNTER (2001): Phantasie. In: Pethes/Ruchatz 2001, S. 437–438.
- CHEN, JIANGHONG (2009): *An Großvaters Hand. Meine Kindheit in China*. Aus dem Französischen von Tobias Scheffel. Frankfurt/M.: Moritz.
- HAGEN, KRISTEN VON (2001): Tagebuch. In: Pethes/Ruchatz 2001, S. 574 f.
- HEIDELBACH, NIKOLAUS (2011): *Wenn ich groß bin, werde ich Seehund*. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- HOLE, STIAN (2014): *Annas Himmel*. Aus dem Norwegischen von Ina Kronenberger. München: Hanser [Norw. EA 2013].
- ISER, WOLFGANG (1972): *Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*. München: Wilhelm Fink.
- KÖSTLER, ANDREAS (2011): Ikonographie. In: Pethes/Ruchatz 2001, S. 273.
- MÜLLER-FUNK, WOLFGANG (2007): *Die Kultur und ihre Narrative. Eine Einführung*. Wien-New York: Springer.
- NELSON, BLAKE (2008): *Paranoid Park*. Aus dem Amerikanischen von Heike Brandt. Weinheim-Basel: Beltz & Gelberg [Amerik. EA 2006].
- OZEKI, RUTH L. (2014): *Geschichte für einen Augenblick*. Aus dem Amerikanischen von Tobias Schnettler. Frankfurt/M.: S. Fischer. [Amerik. EA 2013].
- PETHES, NICOLAS; RUCHATZ, JENS (Hg., 2001): *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- SILEI, FABRIZIO (2011): *Der Bus von Rosa Parks*. Illustrationen von Maurizio A. C. Quarello. Aus dem Italienischen von Sarah Pasquay. Berlin: Jacoby & Stuart [Ital. EA 2011].
- SIMONIS ANETTE (2001): Oral History. In: Pethes/Ruchatz 2001, S. 425–426.
- WEBER, ANGELIKA (2001): Autobiographisches Gedächtnis. In: Pethes/Ruchatz 2001, S. 67–70.

Jörg Meier

Sprache und Erinnerung

Zu Beginn des Romans *Rituelen* (dt. *Rituale*) des niederländischen Schriftstellers Cees Nooteboom heißt es: »Herinnering is als een hond die gaat liggen waar hij will« (dt. »Erinnerung ist wie ein Hund, der sich hinlegt, wo er will«; Nooteboom 1980, S. 9). Das Thema des Romans ist die Erinnerung, die nicht gleich bleibt, sondern je nach Zeit und Umständen, in denen sie aufgerufen wird, unterschiedlich ausfällt. Wir erinnern uns nicht immer an alle Dinge gleich und nicht gleich immer an alle Dinge. Das Zusammenspiel von Erinnern und Vergessen macht das Behalten für den Alltag funktional. Doch unser Wissen über das Gedächtnis und über unsere Erinnerungen ist recht ungewiss. Bei Gerhard Roth heißt es in seinem Buch *Das Alphabet der Zeit*: »Die Erinnerung ist eine Fata Morgana in der Wüste des Vergessens« (Roth 2007, S. 5), und Karl-Markus Gauß schreibt in seinem 2014 erschienenen Band *Lob der Sprache, Glück des Schreibens*:

Mein Gedächtnis hat Schwächen im Systematischen, Stärken im Assoziativen. Ich kann mir die Handlung eines Romans, den ich vor dreißig Jahren regelrecht studiert habe, nicht mehr in Erinnerung rufen, aber ich weiß noch ganz genau, dass damals, als ich Dostojewskis »Dämonen« las, der Herbst ungewöhnlich schön war. [...] So viele Einzelheiten aus der Gegend, in der wir wohnten, so viele Dinge, die damals geschahen, kann ich mir dank eines Romans vergegenwärtigen, dessen Handlung ich vergessen habe. (Gauß 2014, S. 47)

Für Marcel Proust löste der Duft und Geschmack eines in Lindenblütentee getauchten Gebäcks namens *Petite Madeleine* eine schier überbordende Zahl von Kind-

heitserinnerungen aus und gab den Anstoß zu seiner literarischen *Suche nach der verlorenen Zeit*, in der ein Ich-Erzähler von seinem Leben und vom Vorgang des Erinnerns berichtet und dabei zwischen freiwilliger und unfreiwilliger Erinnerung unterscheidet.

Auf der Suche nach den Rätseln der Erinnerung stellen wir immer wieder fest, wie viel wir uns merken können, und erschrecken darüber, was wir vergessen. Nur wir Menschen können uns mit dem Bezug zu Raum und Zeit sowie mit dem Bewusstsein der eigenen Identität und der eigenen Vergänglichkeit erinnern.

Welche Regionen im Gehirn aktiv sind beim Speichern oder Abrufen eines Erlebnisses kann heute dank der bildgebenden Verfahren der Hirnforschung beobachtet werden, wobei im Wesentlichen fünf Systeme im Langzeitgedächtnis unterschieden werden: Das *prozedurale Gedächtnis* und das *Priming-Gedächtnis*, das *perzeptuelle* und das *semantische Gedächtnis* sowie das *episodische Gedächtnis*, das unsere Identität und unser »autobiografisches Lebens-Tagebuch« prägt (vgl. u. a. Markowitsch/Welzer 2005).

Das episodische Gedächtnis beginnt aus verschiedenen Gründen erst, wenn ein Kind dreieinhalb oder vier Jahre alt ist. Wir müssen zunächst lernen, was die konstanten Merkmale in der Welt sind: Bezugspersonen, Tagesroutinen, Regeln und konzeptuelles Wissen. Erst mit dem Hintergrund dieser schematischen und abstrakten Wissensstrukturen können wir uns auch einzelne Erlebnisse merken. Außerdem hat das episodische Gedächtnis mit Sprache und Kommunikationsfähigkeiten zu tun. In den ersten Lebensjahren wird alles visuell oder taktil kodiert und erst allmählich wird das zu Speichernde zunehmend sprachlich kodiert. Um sich an Erlebnisse zu erinnern, braucht man zudem ein sogenanntes Selbstkonzept, eine Vorstellung vom Ich. Das entwickelt sich erst im Alter von etwa zwei Jahren. Außerdem muss das Gehirn zunächst reifen, um ein Wissensgerüst zu haben, mit Sprache kommunizieren zu können und ein Selbstkonzept zu entwickeln (vgl. u. a. ebd.; Pohl 2007).

Wir vergessen unsere ersten Jahre, und auch wenn manche Menschen meinen, sich an Erlebnisse aus ihren ersten beiden Lebensjahren zu erinnern, stellt sich bei genauer Nachfrage heraus, dass es sich dabei nicht um eigene Erinnerung, sondern um Wiedererkennen aus zweiter Hand durch ein Video, ein Foto, oder durch Erzählungen anderer handelt.

Sprache und Erinnerung sind untrennbar miteinander verbunden – und zwar sowohl individuell als auch gesellschaftlich. Wie verschiedene Studien mit zwei- oder mehrsprachigen Menschen ergaben, ist Erinnerung mit Sprache verknüpft, denn wer im Laufe seines Lebens seine Sprache wechselt, der wird, auch wenn er die Sprache gut lernt, seine Erinnerungen in der alten Sprache bewahren (vgl. u. a. Schrauf 2000).

Im Deutschen kennen wir zwei Begriffe, die oft synonym, aber bisweilen auch mit gegensätzlicher Wertigkeit verwendet werden (vgl. Pethes/Ruchatz 2001). Die Ableitung des Substantivs »Erinnerung« von dem Verb »erinnern« ist im Gegensatz zur Ableitung des Wortes »Gedächtnis« von »denken« und »gedenken« deutlicher sichtbar. Während »Erinnern« in der Regel für die »Tätigkeit des Zurückblickens auf

vergangene Ereignisse« steht, wird »Gedächtnis« als Voraussetzung dieser Tätigkeit betrachtet, »verankert im biologischen Organ des Gehirns und dem neuronalen Netzwerk« (Assmann 2006, S. 180).

Neben den in der Standard- und Umgangssprache gebräuchlichen Formen »sich an jemanden oder an etwas erinnern«, »jemanden an jemanden oder an etwas erinnern«, »sich einer Sache oder jemandes erinnern« und »etwas erinnern« ist mit dem Wort »erinnern« eine weitere Bedeutung verbunden: »Erinnerung einlegen« oder auch kurz »erinnern« bedeutet im juristischen Sprachgebrauch so viel wie »Einspruch einlegen« bzw. »widersprechen«. Erinnerung kann Einrede sein, Widerspruch gegen Identität und behauptete Kontinuität, und »gegen die behauptete Kontinuität steht die Erinnerung«, dass es nicht immer so war, »dass nichts Gegebenes ein Immer-schon-Gegebenes ist« (Ebach 1988, S. 108). Erinnern bedeutet nicht nur Anknüpfen an Vergangenes, sondern auch Abschiednehmen und darum auch *nicht* wiederholen.

1. Medien und Erinnerung

Lange Zeit diente die Schrift und auch die Malerei als Speichermedium für Vergangenes und diente damit der »offiziellen« Erinnerung, dem »kulturellen Gedächtnis« (vgl. Assmann 1997). Schrift kann allgemein als ein »Mittel zur Verdauerung des in sich flüchtigen sprachlichen Grundgeschehens« bezeichnet werden (Ehlich 1994, S. 18). Da ein großer Teil des menschlichen Wissens auf Kontinuität zielt, erweist sich die mündliche Vertextung – trotz beachtlicher oraler Traditionen in einigen Kulturen – als wenig effizient für die Weitergabe von Wissen sowie für eine zeit- und raumübergreifende Bereitstellung. Mit der Verschriftlichung von Sprache löst sich Kommunikation aus dem situativen Kontext der unmittelbaren Sprechhandlung und ermöglicht dadurch eine diachrone Entzerrung sowie eine räumliche Mobilität der Informationsübermittlung (vgl. ebd.).

Schrift ist eine Technologie, die sich die Menschen geschaffen haben, um Informationen für den Wiedergebrauch zu konservieren. Der Schriftgebrauch gehört zu den ältesten Kulturtechniken der Menschheit, doch die Schrifttechnologie blieb innerhalb der Geschichte überwiegend ein Instrument kleiner elitärer Gruppen. Solange die Hauptquelle für die Informationsspeicherung Handschriften waren, änderte sich daran auch in nachfolgenden Gesellschaften nichts wesentlich. Zwar konnten von Handschriften Kopien angefertigt werden, weshalb bestimmte klassische Texte stark vervielfältigt wurden, doch waren die Kosten dafür so hoch, dass das Lesen und Schreiben ein Privileg der Reichen war und über einen sehr langen Zeitraum blieb. Der Gebrauch von Handschriften war sehr begrenzt und spielte für die breite Masse der Bevölkerung kaum eine Rolle (vgl. u. a. Ludwig 1994, Manguel 1996, Griep 2005).

Erst durch den Buchdruck, der die technischen Voraussetzungen für eine größere Verbreitung von Texten schuf, wurde die Motivation auch von Nichtexperten gestärkt, am Informationszuwachs teilzunehmen. Umso mehr gedruckte Texte einer größeren Gruppe von Menschen zugänglich wurden, desto größer wurde auch die

Notwendigkeit, mit dem neuen Medium umzugehen. Seit der Reformation, vermehrt jedoch seit der Aufklärung wurden Lese- und Schreibfähigkeit als grundlegendes Bildungsgut verstanden. Während der Aufklärungszeit im 18. Jahrhundert erlebte, ausgelöst durch die Diskussion über allgemeine Bildung und Zuwachs des Wissens, auch der Schriftgebrauch einen Entwicklungsschub. Im Kontext des Aufbaus eines allgemeinen Schulwesens spielte die Schrift eine Schlüsselrolle. Das 19. und die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts können als Zeit der stärksten Schriftverbreitung gelten (vgl. u. a. Ludwig 1994, Manguel 1996, Griep 2005).

Da erst durch eine gemeinsame Wissensbasis und ähnliche Denkprozesse eine Verständigung möglich ist, sollen die Gemeinsamkeiten in Schulen erzeugt und überprüft werden. Erst durch eine Kodifizierung der Sprache und Kanonisierung des Wissens, eine Linearisierung des Denkens und Geometrisierung der visuellen Wahrnehmung ist eine gleichartige Deutung von Texten durch unterschiedliche Personen möglich. Sie sind Teil des ambivalenten Programms der selbstverständlich auch schöpferischen, individuellen und kreativen Buchkultur. Nicht erst aus unserer jüngeren Vergangenheit wissen wir allerdings, dass diese Form der Bildung kein Mittel gegen Barbarei ist.

Auch wenn heute ein Großteil der Informationen, die in Datenbanken gespeichert werden, digitalisiert ist, werden die Daten jeweils in Schrift umgesetzt, damit wir in der Lage sind, sie zu verwenden. In unserem digitalen Zeitalter wird Schrift nicht mehr hauptsächlich dafür verwendet, Informationen zu speichern. Seitdem Schrift digitalisiert wird, ist kulturhistorisch zwischen primärer Schriftlichkeit – die seit etwa 7.000 Jahren in einem permanent wachsenden Teil der Bevölkerung den Schriftbesitz fördert – und sekundärer Schriftlichkeit zu unterscheiden, die seit der Entwicklung von Schreibcomputern zu einem – weltweit betrachtet nach wie vor – elitären Instrument einer schriftbesitzenden Klasse mit gehobenem Lebensstandard wurde.

Trotz der großen Ausweitung digitaler Informationstechnologie wird die Beständigkeit der Datenspeicherung immer problematischer. Oftmals können Computerdateien bereits nach wenigen Jahren nicht mehr gelesen werden, weil die Computerprogramme in schnellem Tempo durch immer neue ersetzt werden. Daher müssen Informationen, die für eine Wiederverwendung gespeichert werden sollen, in regelmäßigen Intervallen auf neue Speicher übertragen, Sicherheitskopien angefertigt und Speicherkapazitäten ständig kontrolliert werden. Die Haltbarkeit von Magnetbändern ist mit nur 10 bis 30 Jahren (vgl. Zimmer 2000, S. 180) – nicht nur im Vergleich zu mittelalterlichen Codizes – äußerst begrenzt und die Speicherdauer von EDV-Medien ist häufig noch erheblich kürzer. Darüber hinaus haben wir uns – mit all unserer Technik – in eine unvorstellbare Abhängigkeit von einer geregelten Energieversorgung begeben. Aber nicht nur durch einen Stromausfall, auch durch Systemfehler, defekte Disketten und allfällige Netzwerkprobleme verliert das mächtige externe Gedächtnis, das uns überall umgibt, ganz schnell seine Macht, was nicht automatisch bedeutet, dass das Buch als Speichermedium triumphiert, doch wird seine Überholbarkeit und Verletzlichkeit dadurch stark relativiert (vgl. Bernhofer 1999, S. 18).

Europäische mittelalterliche und frühneuzeitliche Bildungseliten waren durch den »Zwang zur Informationsteilhabe im Wesentlichen über Schrift und Buch« gekennzeichnet, »da ihnen außer der mündlichen Überlieferung keine wirkliche Alternative zur Sprachkommunikation zur Verfügung stand« (Rautenberg/Wetzel 2001, S. 50). Demgegenüber konservieren audiovisuelle Medien nicht nur gesprochene Sprache, sondern entwickeln eigene leistungsfähige »Sprachen«, aufgrund derer das Buch vom einstigen Leitmedium zu einem Basismedium unter anderen wurde (ebd.).

Die Geschichte unserer Kommunikation ist eine Geschichte zunehmender Geschwindigkeit und Ersatzbildung, und mit immer »neuen« Medien beschleunigen und vermitteln wir unsere Erfahrung. Was früher langsam, in kleinen Gruppen und in unmittelbarer Berührung menschlicher Sinne mit der Außenwelt geschah, passiert heute schnell, außerordentlich extensiv und meist über »Zeichen«. Durch Medien künstlich geschaffene Formen und Welten überlagern und verändern den ursprünglich authentischen Weltbezug. Auch das Wissen über Texte beruht zu einem immer geringer werdenden Teil auf der eigenen Leseerfahrung, sondern ist vielmehr ein Produkt der verschiedenen Instanzen der Textvermittlung, der Texte über Texte und der Mechanismen des Erinnerns und Vergessens (vgl. hierzu Schlafli 1999). Auch die Texte, die wir nicht gelesen haben, tragen zu unserer Vorstellung von Texten bei.

Woran und an was wir uns in welcher Form erinnern, ist »nicht nur davon abhängig, wer die Medien kontrolliert, sondern auch, in welchen Medien die Erinnerung transportiert oder besser geformt wird. Medien sind nämlich nie nur neutrale Speicher oder Vermittler von Wirklichkeit; vielmehr strukturieren sie unsere Wahrnehmung, indem sie ihren eigenen Logiken folgen« (Classen 2008).

2. Sprache und Geschichte – Textualität von Geschichte

Seit dem 19. Jahrhundert sind Texte im Kontext der sich professionalisierenden akademischen Geschichtswissenschaften, trotz einer Reihe neuer Ansätze beispielsweise aus der Kulturgeographie, der Archäologie, der Kulturanthropologie und Soziologie, konstitutiv für die Erforschung historischer Phänomene, und an der »Textualität der Geschichte« haben sich innerhalb der verschiedenen historischen Disziplinen seither heftige methodische Kontroversen entzündet. Der Begriff »Textualität der Geschichte« verweist einerseits darauf, dass es sich bei den verwendeten Quellen »in erster Linie um schriftliche Quellen handelt, und zielt zum anderen auf die Tatsache, dass die Darstellung der aus den Quellen gewonnenen Erkenntnisse ebenfalls primär im Medium des Textes erfolgt« (Tschopp/Weber 2007, 85). Im doppelten Sinne wird Vergangenheit daher sprachlich tradiert, denn sowohl die Überlieferung individueller und kollektiver Erfahrung als auch ihre Interpretation »beruhen wesentlich auf Verschriftlichung« (ebd.). Die historischen Wissenschaften befassen sich mit Texten aus der Vergangenheit und verfassen Texte über die Vergangenheit. Fragen nach der Leistungsfähigkeit von Sprache, nach dem Kontext von Sprache und Erkenntnis sowie nach der Korrelation von Sprache

und Wirklichkeit wurden besonders wegen der Angewiesenheit auf sprachlich-textuelle Kommunikation immer wieder gestellt (vgl. Landwehr 2001, S. 9–22).

In der Debatte um die Textualität von Geschichte wird vor allem das Verhältnis zwischen Sprache und Wirklichkeit kritisch diskutiert, und es stellt sich in diesem Zusammenhang nach wie vor u.a. die Frage, ob sich Sprache als verlässliches Medium der Vermittlung von Realität bestimmen lässt (vgl. Goertz 2001, S. 11–31). Dabei geht es um die grundlegende Frage, worauf Sprache referiert, und in welcher Art und Weise sie geeignet ist, Erkenntnisse über historische Realität zu ermöglichen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob Historiographie nicht per se den Gesetzmäßigkeiten poetischer Narration unterliegt und sich daher nicht von fiktionalen Geschichtserzählungen, wie etwa Romanen, abgrenzen lässt.

3. Autobiographisches Erinnern

Unter den Textsorten des Erinnerns und Vergessens kann das autobiographische Erzählen als paradigmatische Kommunikationsform betrachtet werden. Seit einigen Jahren gibt es ein stetig steigendes Interesse und ein fast unüberschaubares Angebot an autobiographischer und biographischer Literatur. »Kein Mensch kann den Wirkungen entgehen oder sich von den Einflüssen trennen, die von seiner Kindheit und Jugend her in sein späteres Leben dringen – auch und gerade, wenn diese Kindheit unter Einflüssen stand und Verhaltensweisen in ihm erzeugt hat, die er am liebsten vergessen und leugnen möchte«, schreibt Christa Wolf in ihrem Buch *Lesen und Schreiben* (Wolf 1980, S. 79).

»Das Vergangene ist nicht tot; es ist nicht einmal vergangen. Wir trennen es von uns ab und stellen uns fremd.« (Wolf 1976, S. 9) So beginnt der Roman *Kindheitsmuster* von Christa Wolf. Sie geht dabei der Frage nach, die wir uns alle irgendwann stellen: »Wie sind wir so geworden, wie wir heute sind« (ebd., S. 196).

Lässt sich beim autobiographischen Erinnern eine Trennlinie zwischen Narration und Leben ziehen, und beinhaltet ein Leben nicht immer eine Vielzahl wirklicher und möglicher Lebensgeschichten, sind nur zwei der Fragen, die wir uns immer wieder stellen. Christa Wolf wehrte sich gegen »die verfluchte Verfälschung von Geschichte zum Traktat« (ebd., S. 332), gegen das Nicht-erinnern-Wollen, gegen einen Verdrängungsprozess. Sie betonte das »moralische Gedächtnis« (ebd., S. 364). Ihre Anstrengung galt der Mühe, »die Struktur der Vergangenheitsbeziehungen« ihrer Generation zu erfassen, das heißt: »Bewältigung der Vergangenheit in der Gegenwart« (Wolf 1980, S. 85). Christa Wolf arbeitete am Beispiel der eigenen Lebensgeschichte *Zeitgeschichte* auf, mit *ihrer* Reise in die Vergangenheit und kommt dabei zu dem Schluss: »Worüber man nicht sprechen kann, darüber muss man allmählich zu schweigen aufhören« (Wolf 1976, S. 167).

Durch unsere narrativen Konstruktionen der erinnerten Lebensgeschichte, des »Lebenstextes«, entsteht »die Identität des Menschen, [...] die Vorstellung, die wir uns von unserem Selbst machen« (Brockmeier 1999, S. 23). Unsere »Erinnerungskonstruktionen des Lebens erfolgen nach den gleichen Prinzipien, die alle Formen der Interpretation bestimmen: Sie hängen ab von unseren Intentionen, von den

Konventionen, denen unsere Interpretationen jeweils unterliegen, und von den Bedeutungen, die uns unsere Kultur und insbesondere der Gebrauch unserer Sprache vorgeben« (ebd., S. 24). Bei autobiographischem Erzählen geht es meist nicht um ein genaues Nacherzählen des Vergangenen oder um ein getreues »Sich-Erinnern«, nicht um das, was war, sondern was daraus im autobiographischen Schreib-Prozess gemacht wird (vgl. ebd., S. 25). Wenn eine Lebensgeschichte erzählt wird, dann »werden bestimmte sprachliche – rhetorische, narrative und diskursive – Konventionen befolgt«, denn welcher Textsorte »oder welchem Kontext ein Text – mündlich oder schriftlich, sprachlich oder nicht-sprachlich – zugerechnet wird, ist oft entscheidend dafür, wie er verstanden wird, oder auch, wie er verstanden werden will« (ebd., S. 27). Durch das Verwenden von »Biographemen«, die als Metaphern fixiert werden, entsteht eine neue, tropische und narrative Ordnung. »Die Jahre vergehen«, heißt es bei Jorge Luis Borges, »und ich habe die Geschichte so oft erzählt, daß ich nicht mehr weiß, ob ich mich wirklich an sie erinnere, oder nur an die Worte, mit denen ich sie erzähle« (zit. nach Brockmeier 1999, S. 31).

4. Ausblick

Zu den Themen »Erinnerung, Gedächtnis und Gedenken« gibt es mittlerweile unzählige anthropologische, philosophische, soziologische, historische, theologische, psychologische und pädagogisch-didaktische, aber noch wenig linguistische Literatur. Im deutschsprachigen Raum steht dabei besonders die Notwendigkeit einer bleibenden Erinnerung an die Verbrechen in nationalsozialistischer Zeit im Fokus. Dabei stellen sich die Fragen, wie diese größte Menschheitskatastrophe des 20. Jahrhunderts im Gedächtnis bleiben wird, wie und mit welcher Absicht biographische Erinnerungen auch für spätere Generationen festgehalten werden können, und wie kommunikative, derzeit noch lebendige Erinnerungen (nicht nur sprachlich) in kulturelle Erinnerungen transformiert werden können. Begleitet werden diese Fragen durch immer neue Kommunikationstechniken und »neue« Medien, die ganz andere Formen des künstlichen Gedächtnisses mit sich bringen. Wie sie unser kulturelles Leben verändern werden und ob »speichern« dasselbe wie erinnern oder unter Umständen gleichbedeutend mit »vergessen« ist, können wir (derzeit) nicht beantworten (vgl. dazu bereits Enzensberger 1995, S. 31). Ebenso wenig wie die Frage, wie die neuen Formen und Medien unsere Erinnerungsfähigkeit und unser Gedächtnis beeinflussen. Erinnern hat auf allen Ebenen vielfältige Dimensionen, und eine Erinnerungskultur lässt sich weder herstellen oder verordnen noch ist sie ein Patentrezept beispielsweise gegen rechtsradikale Gewalt oder Pegida. Erinnerungen brauchen eine Kultur, um für nachfolgende Generationen lebendig zu bleiben und nicht zu einer Pflichtübung zu verkommen.

Literatur

ASSMANN, ALEIDA (2006): *Einführung in die Kulturwissenschaften. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen*. Berlin: Erich Schmidt.

- ASSMANN, JAN (1997): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. 2., durchges. Aufl. München: C. H. Beck.
- BERNHOFER, MARTIN (Hg., 1999): *Das Buch meines Lebens. Erinnerungen an das Lesen*. Wien: Sonderzahl.
- BROCKMEIER, JENS (1999): Erinnerung, Identität und autobiographischer Prozeß. In: *Journal für Psychologie* 7/1, S. 22–42.
- CLASSEN, CHRISTOPH (2008): *Medien und Erinnerung*. Online: <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39857/medien-und-erinnerung?p=all> [Zugriff: 27.3.2015].
- EBACH, JÜRGEN (1988): Erinnerung gegen die Verwertung der Geschichte. In: Eschenhagen, Wieland (Hg.): *Die neue deutsche Ideologie. Einsprüche gegen die Entsorgung der Vergangenheit*. Darmstadt: Luchterhand, S. 100–113.
- EHlich, KONRAD (1994): Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit – Writing and its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung – An interdisciplinary Handbook of International Research*. Berlin-New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 10/1), S. 18–41.
- ENZENSBERGER, HANS MAGNUS (1995): *Kiosk. Neue Gedichte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- GAUSS, KARL-MARKUS (2014): *Lob der Sprache, Glück des Schreibens*. Salzburg-Wien: Otto Müller.
- GOERTZ, HANS-JÜRGEN (2001): *Unsichere Geschichte. Zur Theorie historischer Referentialität*. Stuttgart: Reclam.
- GRIEP, HANS-JOACHIM (2005): *Geschichte des Lesens. Von den Anfängen bis Gutenberg*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- LANDWEHR, ACHIM (2001): *Geschichte des Sagbaren. Einführung in die historische Diskursanalyse*. Tübingen: edition diskord.
- LUDWIG, OTTO (1994): Geschichte des Schreibens. In: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit – Writing and its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung – An interdisciplinary Handbook of International Research*. Berlin-New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 10/1), S. 48–65.
- MANGUEL, ALBERTO (1996): *A History of Reading*. Toronto: Alfred A. Knopf.
- MARKOWITSCH, HANS-JOACHIM; WELZER, HARALD (2005): *Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- NOOTEBOOM, CEES (1980): *Rituelen*. Amsterdam: Uitgeverij De Arbeiderspers. [Dt. Übersetzung (1985): *Rituale*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.]
- PETHES, NICHOLAS; RUCHATZ, JENS (Hg., 2001): *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon*. Reinbek: Rowohlt.
- POHL, RÜDIGER (2007): *Das autobiographische Gedächtnis. Die Psychologie unserer Lebensgeschichte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- RAUTENBERG, URSULA; WETZEL, DIRK (2001): *Buch*. Tübingen: Niemeyer (= Grundlagen der Medienkommunikation, Bd. 11).
- ROTH, GERHARD (2007): *Das Alphabet der Zeit*. Frankfurt/M.: Fischer.
- SCHLAFFER, HEINZ (1999): Der Umgang mit Literatur. Diesseits und jenseits der Lektüre. In: *Poetica. Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft*, Bd. 31, H. 1–2, S. 1–25.
- SCHRAUF, ROBERT W. (2000): Bilingual autobiographical memory: Experimental studies and clinical cases. In: *Culture & Psychology* 6 (4), S. 387–417.
- TSCHOPP, SILVIA SERENA; WEBER, WOLFGANG E. J. (2007): *Grundfragen der Kulturgeschichte*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- WOLF, CHRISTA (1976): *Kindheitsmuster*. Berlin-Weimar: Aufbau.
- DIES. (1980): *Lesen und Schreiben. Neue Sammlung. Essays, Aufsätze, Reden*. Darmstadt-Neuwied: Luchterhand.
- ZIMMER, DIETER E. (2000): *Die Bibliothek der Zukunft. Text und Schrift in den Zeiten des Internet*. Hamburg: Hoffmann & Campe.

Brigitte Hipfl

Lesarten des Eigenen mithilfe der kollektiven Erinnerungsarbeit

In diesem Beitrag wird die kollektive Erinnerungsarbeit als eine Methode vorgestellt, die uns Einblicke in die kulturellen und gesellschaftlichen Prozesse gibt, mit denen wir zu sozialen und handlungsfähigen Subjekten werden. Im Mittelpunkt stehen Erinnerungen an eigene Erfahrungen, die dazu genutzt werden, Subjektivierungsprozesse zu erforschen. Zu Beginn wird die narrative und diskursive Konstruktion von Subjektivität als ein theoretischer Kontext vorgestellt, in dem die kollektive Erinnerungsarbeit verortet werden kann. Danach wird auf den Entstehungskontext der Methode eingegangen und die Methode beschrieben.

1. Narrative und diskursive Konstruktion von Subjektivität

Erinnerungsarbeit setzt bei der uns vertrauten Praxis an, unsere Erfahrungen in narrativer Form anderen zu kommunizieren und damit für uns selbst und für sie verstehbar zu machen (vgl. Kraus 1996). In unterschiedlichen Modi, wie etwa in Gesprächen, am Telefon, in online-Blogs oder auf Facebook, erzählen wir anderen, was wir erlebt und gefühlt haben, welche Fragen uns bewegen und welche Ziele wir verfolgen. Durch die Art und Weise, wie wir uns und unsere Relationen zur Umwelt und zu anderen Personen in diesen Erzählungen beschreiben, konstruieren wir ein

BRIGITTE HIPFL ist Ao. Universitätsprofessorin am Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Sie ist Vorsitzende der Österreichischen Gesellschaft für Kommunikationswissenschaft und Prodekanin der Fakultät für Kulturwissenschaften an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. E-Mail: brigitte.hipfl@aau.at

bestimmtes Bild von uns. Wir sind zwar die Schöpfer dieser Geschichten, nutzen dafür jedoch die uns gesellschaftlich bereitgestellten Erzählmodi und Erklärungsmuster, die nicht bloß rhetorische Formen, sondern immer auch Ausdruck gesellschaftlicher Vorstellungen und Konventionen sowie kultureller Normen sind.

Erzählungen von sich selbst geben daher Aufschluss darüber, in welcher Weise sich die Autoren und Autorinnen zu den zu spezifischen Zeitpunkten zur Verfügung stehenden Subjektformen in Beziehung setzen. Mit Subjektformen sind Praktiken von Arbeit und sozialen Beziehungen, von Formen des Selbstverständnisses, des Wünschens und Begehrens gemeint. Verändern sich die Lebensbedingungen, verändern sich auch die Subjektformen (vgl. Reckwitz 2006). Aus den Studien von Foucault wissen wir, dass die gesellschaftlich anerkannten bzw. unerwünschten Subjektformen Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse sind. Vermittelt werden uns diese Subjektformen über gesellschaftliche Instanzen wie Familie und Schule, vor allem aber über Medien.

Die Methode der kollektiven Erinnerungsarbeit eröffnet uns durch die Analyse von verschriftlichten Erfahrungen Einsichten in die Art und Weise, wie wir uns zu den uns als erstrebenswert nahegelegten Subjektformen positionieren (vgl. Haug 1990, S. 175 f.; Haug 1999, S. 208 f.). Die individuellen Konstruktionen in den Erinnerungen werden als mögliche Muster erkennbar, wie frau/man sich in den gesellschaftlichen Verhältnissen einrichten kann. Die Erinnerungsarbeit liefert somit eine Art Kartografie von Machtrelationen und diskursiven Bedingungen von Subjektivierungsprozessen (vgl. Braidotti 2011). In den Diskussionen im Kollektiv werden zusätzlich noch andere mögliche Konstruktionen entwickelt. Eine wichtige Frage für die Arbeit im Kollektiv bezieht sich auf die Formen von Handlungsfähigkeit, die in all diesen Konstruktionen zum Ausdruck kommen. So verfolgen die Diskussionen im Kollektiv auch das Ziel, blockierte Formen von Handlungsfähigkeit aufzubrechen und Ansatzpunkte für Veränderungen aufzuzeigen.

2. Entstehungskontext der kollektiven Erinnerungsarbeit

Die Methode der kollektiven Erinnerungsarbeit wurde von der deutschen Soziologin Frigga Haug zur Zeit der zweiten Frauenbewegung in den 1970er Jahren entwickelt. Zu der Zeit wurde mit der Kurzformel »Das Private ist politisch« auf die gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen verwiesen, die über Rollenzuschreibungen an Mann und Frau in den als privat erlebten Bereichen wie Sexualität und Familie zum Ausdruck kommen. Im Zentrum stand die Frage, wie Frauen aus diesen Unterdrückungsverhältnissen (in denen ihnen zum Beispiel nicht im selben Maße wie Männern Zugang zum öffentlichen Leben gewährt wird, sie einzelne Berufe nicht ausüben dürfen, die Haus- und Reproduktionsarbeit gesellschaftlich nicht wertgeschätzt wird) befreit werden können. Als erster Schritt wurde es als notwendig erachtet, Bewusstsein für die Unterdrückung von Frauen zu schaffen. Dies erfolgte unter anderem in Selbsterfahrungsgruppen, in denen sich Frauen über erlebte Formen von Unterordnung und Unterdrückung austauschten und ihre Erfahrungen in den Geschichten der anderen Frauen wiedererkannten.

Haug ging das jedoch nicht weit genug, sie problematisierte den zu der Zeit vorherrschenden Diskurs, Frauen in erster Linie als Opfer unterdrückerischer gesellschaftlicher Verhältnisse zu verstehen. Sie argumentierte, Frauen nicht nur als Opfer, sondern als tätige Subjekte, die mit ihrem Handeln die gesellschaftlichen Strukturen reproduzieren, zu verstehen. Indem Frauen die in den gesellschaftlichen Verhältnissen vorfindbaren Formen – wie zum Beispiel Mutterschaft und Ehe in der herkömmlichen Weise – anstreben, willigen sie freiwillig in ihre Unterdrückung ein (vgl. Haug 1990, S. 13 f.). Im Gegensatz zu Sozialisationstheorien, die von einfachen Prägungen ausgehen, verweist Haug in ihrem programmatischen Text *Frauen – Opfer oder Täter?* (Haug 1982), der sehr kontroversiell aufgenommen wurde, darauf, dass Sozialisationsprozesse ständig Einwilligung und Zustimmung einfordern. Diese Konzeption beinhaltet auch einen Ansatz für Veränderung, denn wenn die Verhältnisse durch das eigene Zutun hergestellt und reproduziert werden, können sie auch geändert werden. Vor dem Hintergrund hält Haug es für die Forschung und die Arbeit in der Frauenbewegung für wichtig, nicht nur auf strukturelle Bedingungen, sondern auch das Tun der »Unterdrückten« einzugehen. Dabei soll das Augenmerk nach Haug insbesondere auf die gesellschaftlich nahegelegten Praktiken und emotionalen Konstellationen gerichtet werden, die Frauen davon abhalten, alternative Handlungsmöglichkeiten zu wählen (vgl. Haug 1990, S. 15 f.). Sie führt dies am Beispiel der Frage aus, warum Frauen sich »freiwillig« dafür entscheiden, ausschließlich Hausfrau und Mutter zu sein und sich damit in Abhängigkeit vom Ehemann begeben. Dies kann mit dem angenehmeren und geschützteren Leben gegenüber einem anstrengenderen, aber dafür gesellschaftlich stärker eingebundenen Leben bei Berufstätigkeit zusammenhängen, aber auch mit der emotionalen Einbettung, die »als Verführung, als Traum von ewiger Liebe gesellschaftlich unterstützt wird« (ebd., S. 16). Haug verweist darauf, wie schwierig es für Frauen ist, sich innerhalb der bestehenden Machtverhältnisse, die von der »Unterordnung« der Frauen profitieren und dies zu perpetuieren suchen, weiterzuentwickeln und von verfestigten Strukturen zu befreien. Ihrer Meinung nach braucht es dazu eine ganz andere Lernkultur, ein Lernen im Kollektiv.

Auf der Suche nach einer Methode, die das leisten kann, entwickelte Haug mit der Erinnerungsarbeit eine »eingreifende Analyse«, die eine »neuartige, kollektive Weise des Verstehens« ermöglicht (Kippax 1997, S. 737). Ansatzpunkt sind Erinnerungen an eigene Erfahrungen, die ja Momentaufnahmen von Subjektivierungsprozessen sind. Aus diesen kann gelernt werden, wie sich die Menschen in den gesellschaftlichen Verhältnissen einrichten, das heißt, in welcher Weise sie sich zu den Denk-, Gefühls- und Handlungsvorschlägen, die von den herrschenden gesellschaftlichen Kräften ausgehen, positionieren. Die zentrale Frage, um die es dabei geht, bezieht sich auf die Formen von Handlungsfähigkeit, die mit diesen Positionierungen verknüpft sind. Ausgehend davon werden Möglichkeiten der Erweiterung der Handlungsfähigkeit erarbeitet.

Wie die Bezeichnung der Methode, kollektive Erinnerungsarbeit, deutlich macht, soll die Auseinandersetzung mit den individuellen Erfahrungen in einer Gruppe erfolgen. Der Gruppe kommt aus zwei Gründen eine wichtige Funktion zu. Einmal

wird durch die Arbeit in der Gruppe erfahrbar, dass individuelle Erinnerungen allgemeine Bedeutung haben, da sie jeweils eine von vielen möglichen Formen der Positionierung in den gegebenen Verhältnissen darstellen. Es geht also nicht um die Analyse oder gar um eine psychologische oder sozialwissenschaftliche Kategorisierung der Autoren und Autorinnen der Erinnerungstexte. Vielmehr steht die Frage im Mittelpunkt, in welcher Weise sich die Einzelnen in spezifischen, durch die gegebenen Machtverhältnisse strukturierten Situationen als handlungsfähig konstruieren. Das ist jedoch nicht alles, denn die Analysen und Diskussionen der Subjektkonstruktionen in der Gruppe verfolgen vor allem auch das Ziel, potentielle Erweiterungen der Handlungsfähigkeit herauszuarbeiten, oder in den Worten Haugs, »in unseren Erfahrungen [zu suchen], wo unsere *möglichen* Tätigkeiten stecken« (Haug 1982, S. 11; Hervorhebung B. H.). Dafür braucht es die unterschiedlichen Erfahrungen, aber auch die Phantasie, Kreativität und Experimentierfreudigkeit der Gruppenmitglieder. Haug selbst hat die Erinnerungsarbeit in Lehrveranstaltungen an der Universität genutzt, aber auch in der Arbeit mit Frauengruppen in verschiedenen Kontexten.

Mit den theoretischen Grundlagen der Erinnerungsarbeit hat Haug bereits ein Verständnis von Subjektivierungsprozessen vertreten, das sich erst Jahre später in der feministischen, kultur- und sozialwissenschaftlichen Forschung durchgesetzt hat (vgl. Hipfl 2002). Das ist wohl mit ein Grund, warum die Methode sich als so anschlussfähig erwiesen hat und ganz im Sinne von Haugs Vorstellung, ein Werkzeug zu sein, das für innovatives Eingreifen offen ist, vielfach aufgegriffen und weiterentwickelt wurde. Vor allem in feministischen und pädagogischen Zusammenhängen sowie in den Cultural Studies fand die kollektive Erinnerungsarbeit weltweit großen Zuspruch (vgl. z. B. Onyx/Small 2001, Davies/Gannon 2006; Johnson/Chambers/Raghuram/Tincknell 2004).

3. Methodische Schritte der Involvierung und Distanzierung

Haug's Intention war, die kollektive Erinnerungsarbeit möglichst breit einsetzbar zu machen, sodass mithilfe einer methodischen Anleitung ohne wissenschaftliches Vorwissen damit gearbeitet werden kann. Die Anleitung beinhaltet Hinweise zur Verschriftlichung der Erinnerungen sowie zur Analyse der Texte, die sicherstellen sollen, dass zwei zentrale Bedingungen der kollektiven Erinnerungsarbeit, Involvierung und Distanzierung, erfüllt werden (vgl. Haug, 1999, S. 199 f.; Ortner/Thuswald 2012, S. 74 f.). Die Erinnerungsarbeit ist ein Beispiel für einen partizipativen Forschungsansatz (siehe auch Bergold/Thomas 2012), in dem alle Beteiligten als gleichberechtigte Forschungssubjekte involviert sind und ihre eigenen Erinnerungen zum Gegenstand der Forschung im Kollektiv machen. Gleichzeitig braucht es Schritte der Distanzierung, mit denen die in den Erinnerungen verschriftlichten Subjektkonstruktionen als mögliche Positionierungen in und als Lavieren zwischen den sozio-kulturell verfügbaren Subjektformen erkennbar und zum Anlass für die Diskussion der damit verknüpften Handlungsmöglichkeiten werden.

3.1 Forschungsfrage und Schreiben der Erinnerungsszenarien

Damit die Arbeit in der Gruppe, die sich über mehrere Sitzungen erstreckt, überhaupt funktionieren kann, ist der erste Schritt, die Formulierung der Forschungsfrage, sehr ernst zu nehmen. Die Forschungsfrage kann in der Gruppe entwickelt oder vorgegeben werden. Sie sollte möglichst für alle Gruppenmitglieder so interessant sein, dass sie motiviert werden, sich intensiver damit auseinanderzusetzen. Die Frage sollte nicht als theoretische Frage formuliert werden, sondern auf konkrete Erfahrungen ausgerichtet sein. »Als ich einmal Angst hatte«, lautete zum Beispiel die Frage in einem von Frigga Haugs Projekten (Haug/Hauser 1991). In unserer Studie zu Filmerfahrungen von Frauen schrieben wir Erinnerungen zur Frage »Als mich ein Film berührte, den ich schlecht fand« (vgl. Haug/Hipfl 1995). Johanna Dorer (2000) arbeitete mit Studierenden zum Thema »Das erste Mal in einem Chat«. »Als ich einmal etwas tun musste, das ich nicht wollte«, lautete die Aufforderung in einem pädagogischen Projekt, in dem Rosemarie Ortner und Marion Thuswald (2012) mit Lehrenden, Schülern und Schülerinnen einer Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik und Studierenden des künstlerischen Lehramts die Erinnerungsarbeit einsetzten.

Zur Forschungsfrage sollte eine spezifische Erinnerung möglichst detailliert beschrieben werden. Der Fokus auf ein Szenarium soll verhindern, dass typische (auto)biographische Texte produziert werden, die dazu tendieren, ein kohärentes Bild zu vermitteln und Widersprüche und Elemente von Widerständigkeit geglättet werden. Wird jedoch nur eine Erfahrung genau beschrieben, wird auch auf die spezifischen Kontexte der Erfahrung eingegangen, und es werden die Relationen zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und den damit verknüpften Subjekt- und Lebensformen erkennbar. Haug empfiehlt, die Erinnerungen in der dritten Person zu verfassen, weil dieser Schritt der Verfremdung und Distanzierung die Autoren und Autorinnen zwingt, das Geschehen genauer zu beschreiben. Die Verwendung der Ich-Form kann nämlich dazu führen, dass vieles nicht ausgeführt wird, da es als selbstverständlich und vertraut gilt. Unter den gegenwärtigen Bedingungen, in denen die neuen Medientechnologien die Nutzer und Nutzerinnen veranlassen, sich ständig darzustellen und die eigenen Befindlichkeiten zu thematisieren, erweist sich diese Sorge wahrscheinlich als hinfällig. Hier besteht eher die Gefahr, dass auf die in den sozialen Medien üblichen Modi der Selbstrepräsentation zurückgegriffen wird. Die Aufforderung, die Erinnerung an eine spezifische Erfahrung in allen Details schriftlich festzuhalten, kann davon wegführen.

3.2 Analyse der sprachlichen Konstruktionen der Erinnerungsszenarien

Die Erinnerungsszenarien werden nicht hermeneutisch-verstehend interpretiert, sondern auf ihre sprachlichen Konstruktionen hin analysiert. Es geht also darum, die sprachlichen Konstruktionen zu dekonstruieren, um auf diese Weise die »gesellschaftlichen Bedeutungen in den beschriebenen Handlungen und Details aufzudecken« (Kippax 1997, S. 735). Diese Vorgangsweise beruht auf einem Verständ-

nis der gesellschaftlichen Rolle von Sprache als symbolischer Ordnung, die für uns historisch-spezifische Begriffe und Diskurse bereithält, mit denen wir unseren Erfahrungen Sinn und Bedeutung verleihen (vgl. Weedon 1990). Sprache ist viel mehr als bloß ein Werkzeug, mit dem wir uns ausdrücken. In den unterschiedlichen Diskursen, das heißt in den unterschiedlichen Arten und Weisen, über bestimmte Dinge zu sprechen, kommen immer Machtverhältnisse zum Ausdruck. Für die Erinnerungsarbeit besonders relevant ist die Tatsache, dass Diskurse Subjektpositionen bereitstellen, das sind die durch diese Diskurse nahegelegten Denkweisen, die ein je spezifisches Verständnis von sich selbst und eine spezifische Sicht auf die Welt beinhalten. Diskurse konkurrieren miteinander darum, von uns aufgegriffen und übernommen zu werden. Denn nur auf diese Weise bestehen sie weiter. Aber es liegt an uns, ob wir diese Subjektpositionen einnehmen, sie in Frage stellen, uns ihnen widersetzen oder andere Subjektpositionen entwickeln. Diese Subjektpositionen können als Verschränkung von Makroebene (gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse) und Mikroebene (Alltagshandeln der Einzelnen) verstanden werden.

Was uns die Sprache als Formen des Denk- und Sagbaren nahelegt, beruht auf spezifischen Differenzierungen und Vorstellungen davon, was als »normal« und erstrebenswert gilt und was als davon Abweichende, das abgewertet, ausgegrenzt oder ausgeschlossen wird. In diesem Sinne fungiert Sprache als symbolische Ordnung, in der gesellschaftliche Regeln und Konventionen und Machtverhältnisse zum Ausdruck kommen. Gleichzeitig ist die Sprache aber auch ein Raum des Möglichen, in dem neue Konstruktionen vorgenommen werden können. In der Erinnerungsarbeit werden die sprachlichen Konstruktionen als Positionierungen der Autorin/des Autors in der symbolischen Ordnung verstanden und aufzuschlüsseln versucht.

Ausgegangen wird von den grammatikalischen Grundregeln, wonach Sätze ein Subjekt, ein Verb, ein Objekt und häufig auch Adjektive beinhalten. Dies sind die Versatzstücke, mit denen Personen und die ihnen zugeschriebenen Qualitäten sowie deren Aktivitäten und Emotionen im Text konstruiert, als auch Verknüpfungen und Differenzierungen vorgenommen werden. Die Analyse besteht nun darin, den Text in diese Grundelemente zu zerlegen und ganz pragmatisch in Spalten aufzulisten. Dies erfolgt für die verschiedenen Akteure, beginnend mit dem Subjekt der Erzählung über die anderen Personen bis zu unpersönlichen Subjekten (wie etwa in Aussagen wie »Angst erfasste mich«). Es wird als Erstes nach Verben gesucht, die notiert werden. Verben stehen für Aktivitäten. Das Sammeln dieser Verben erweist sich bereits als höchst aufschlussreich, weil sich zum Beispiel gar nicht so viele bzw. immer wieder ähnliche Verben finden, häufig negierte Verben verwendet werden oder Aktivitäten durch Modalverben (wie wollen, können) abgeschwächt werden. Die nächsten Spalten betreffen Gefühle und Motivation/ Interessen, und es wird genauso vorgegangen, indem Worte aufgelistet werden, die Emotionen bzw. Interessen ausdrücken. Haug empfiehlt, eine zusätzliche Spalte anzulegen, in der die beim Sammeln erkannten sprachlichen Besonderheiten festgehalten werden. Zusätzliche Spalten beziehen sich auf Widersprüche sowie auf Aspekte, die in den

Texten nicht vorkommen, aber »unbedingt hätten da sein müssen, um der Geschichte Plausibilität und Zustimmung zu geben« (Haug 1999, S. 215).

Im nächsten Schritt wird auf der Basis der Eintragungen in den Spalten herausgearbeitet, wie die einzelnen Akteure im Text konstruiert werden und welche Relationen zwischen den Akteuren bestehen. Diese Phase ist sehr aufschlussreich, werden hier doch meist sehr überraschende Konstruktionen erkennbar. Nachdem die einzelnen Szenarien auf diese Weise analysiert wurden, wird untersucht, ob spezifische Konstruktionen in mehreren Erinnerungen auftreten. So zeigte sich zum Beispiel in den Texten, die zum Thema »Zum ersten Mal im Chat« geschrieben wurden, dass die Teilnahme an einem Chat häufig mit dem Begriff Leistung gekoppelt wird, wie überhaupt Technik für Frauen als eine Herausforderung, und nicht als etwas Selbstverständliches konstruiert wird (vgl. Dorer 2000, S. 48). In den Texten zur pädagogischen Arbeit, die in der von Ortner/Thuswald geleiteten Forschungsgruppe produziert wurden, fand sich häufig die Konstruktion eines Subjekts, das selbst in Anwesenheit anderer alleine, ohne Unterstützung durch andere, handelt.

Die Erinnerungsarbeit belässt es aber nicht bei den herausgearbeiteten Konstruktionen. Besonders wichtig und produktiv sind die Diskussionen in der Gruppe, die zum einen bei den Brüchen und Widersprüchen in den Texten ansetzen, die auf Widerständigkeit gegenüber den gesellschaftlich nahegelegten Subjekt- und Lebensformen verweisen. Zum anderen werden die Formen von Handlungsmöglichkeit, die mit den jeweiligen Konstruktionen verknüpft sind, besprochen, und es werden alternative Konstruktionen entworfen, die ein größeres Maß an Handlungsfähigkeit beinhalten.

4. Kollektive Erinnerungsarbeit als Bildungsprozess und Sprachschule

Für die Arbeit mit der Methode der Erinnerungsarbeit braucht es einen sicheren Raum, in dem die Teilnehmenden eine Frage, die sie interessiert, gemeinsam anhand eigener Erinnerungen erforschen können. Die Dekonstruktion dieser Erinnerungen liefert Einsichten in die eigenen Konstruktionsweisen, die als Ausdruck widersprüchlicher Selbstpositionierung in den gesellschaftlichen Diskursen, Anforderungen und Ansprüchen erkennbar werden. Die Diskussionen im Forschungskollektiv können blockierte Handlungsmöglichkeiten durchbrechen und Ansatzpunkte für Veränderungen aufzeigen. Der Forschungsprozess wird auf diese Weise zu einem Bildungsprozess, »der selbst als Weg schon Ziel« ist (Haug 1990, S. 227). Gleichzeitig sensibilisiert die genaue Analyse der sprachlichen Konstruktionen für den Umgang mit Sprache. Diese Methode macht erfahrbar, dass Sprache »zugleich ein Gefängnis ... oder Material zur Befreiung« (ebd., S. 74) sein kann und wie stark die Versuchung ist, »die in der Luft liegenden Angebote an Wort-Ketten und damit zugemuteten Gefühlen aufzugreifen« (ebd., S. 226).

Literatur

- BERGOLD, JARG; THOMAS, STEFAN (2012): Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 13,1. Online: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801/3332> [Zugriff: 6.1.2015].
- BRAIDOTTI, ROSI (2011): *The Portable Rosi Braidotti*. New York: Columbia University Press.
- DAVIES, BRONWYN; GANNON, SUSANNE (2006): *Doing Collective Biography: Investigating the Production of Subjectivity*. Milton Keynes: Open University Press.
- DORER, JOHANNA (2000): Geschlechterkonstruktionen in der Aneignung und Anwendung des Internet. In: *Medien & Zeit*, H. 2, S. 40–51.
- HAUG, FRIGGA (1982): Frauen – Opfer oder Täter. Über das Verhalten von Frauen: In: *Argument Studienheft*, H. 46, S. 4–12.
- DIES. (1990): *Erinnerungsarbeit*. Hamburg/Berlin: Argument.
- DIES. (1999): *Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit*. Berlin-Hamburg: Argument.
- HAUG, FRIGGA; HAUSER, KORNELIA (1991): *Die andere Angst*. Berlin-Hamburg: Argument.
- HAUG, FRIGGA; HIPFL, BRIGITTE (1995): *Sündiger Genuß? Filmerfahrungen von Frauen*. Hamburg: Argument.
- HIPFL, BRIGITTE (2002): Medienbezogene Alltagsforschung. Erinnerungsarbeit, Cultural Studies, Interpassivität. In: *Medien Journal*, H. 4, S. 43–53.
- JOHNSON, RICHARD; CHAMBERS, DEBORAH; RAGHURAM, PARVATI; TINCKNELL, ESTELLA (2004): *The Practice of Cultural Studies*. London-Thousand Oaks-New Delhi: Sage.
- KIPPAX, SUSAN (1997): Erinnerungsarbeit. In: Haug, Wolfgang Fritz (Hg.): *Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus*. Bd. 3. Berlin-Hamburg: Argument, S. 734–739.
- KRAUS, WOLFGANG (1996): *Das erzählte Selbst: Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne*. Herbolzheim: Centaurus.
- ONYX, JENNY; SMALL, JENNIE (2001): Memory-Work: The Method. In: *Qualitative Inquiry* 7, 6, S. 773–786.
- ORTNER, ROSEMARIE; THUSWALD, MARION (2012): In Differenzen schreiben. Kollektive Erinnerungsarbeit zu pädagogischen Situationen. In: Ortner, Rosemarie (Hg.): *exploring differences. Zur Vermittlung von Forschung und Bildung in pädagogischer Praxis*. Wien: Löcker, S. 65–81.
- RECKWITZ, ANDREAS (2006): *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück.
- WEEDON, CHRIS (1990): *Wissen und Erfahrung. Feministische Praxis und poststrukturalistische Theorie*. Zürich: eFeF.

Andreas Hudelist

Gelebte Erinnerungen

Theater als Erinnerungsmedium und politische Bildung am Beispiel Kärntner Jugendprojekte

»Ich bin ein einziger Spätschaden, keine Erinnerungsplatte, die ich auflege,
die nicht mit einem schrecklichen Nadelkratzen losginge.«
(Bachmann 1989, S. 75)

In diesem Beitrag werden zwei Theaterprojekte, die im Rahmen von »Macht|schule|theater« gefördert wurden und Formen der Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg behandeln, im Kontext der Gedächtnisforschung näher betrachtet. »Macht|schule|theater« ist ein Projekt, das im Schuljahr 2008/2009 vom Bundesministerium für Bildung und Frauen initiiert wurde. Es wird in ganz Österreich durchgeführt und fördert die Zusammenarbeit zwischen Schule und Theater in der Realisierung eines Projekts, an dem Schülerinnen und Schüler unterschiedlich, aber wesentlich in die Theaterarbeit eingebunden werden. Dabei stehen die kreative Entfaltung junger Menschen, Gewaltprävention, die Auseinandersetzung mit Gewalt sowie die Förderung von sozialen Kompetenzen und Zivilcourage im Vordergrund (vgl. <http://www.machtschuletheater.at>). Im Folgenden stehen jedoch die aufgeführten Produktionen und die Herangehensweisen der Projektleitenden im Mittelpunkt, wobei die Frage, inwieweit Theaterarbeit Jugendlichen Partizipation und Handlungsmöglichkeiten erlaubt, eine wesentliche Rolle spielt. Die Analyse der zwei Theaterstücke über den Umgang mit der Vergangenheit hat auch das Ziel, zu zeigen, inwieweit gerade Theaterprojekte an der Schnittstelle zweier Gedächtnisformen – des kulturellen und des kommunikativen Gedächtnisses – angesiedelt sind. Auf diese Weise wird das kollektive Gedächtnis in Form eines Denkmals und von Aufzeichnungen

ANDREAS HUDELIST ist Senior Scientist am Institut für Deutschdidaktik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Er ist Mitbegründer und -herausgeber von *etum* (eJournal für Theater und Medien): <http://ejournal.theaterforschung.de>. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen Ästhetik, Cultural Studies und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. E-Mail: andreas.hudelist@aau.at

durch die rezente Vergangenheit der hier mündlichen bzw. performativen Weitergabe von Erinnerungen zur Diskussion gebracht und neu verhandelt.

1. Zwei Theaterstücke erinnern

Das erste von mir untersuchte Theaterstück ist die vom Verein Special Symbiosis sowie dem Gymnasium Peralu und der Polytechnischen Schule in Villach im Jahr 2013 aufgeführte Theaterproduktion *DenkMal*. Der Aufführungsort war ein öffentlicher Platz vor dem Villacher Stadtmuseum und der gegenüberliegende Garten der Stadtpfarrkirche. Protagonist der Aufführung war das »Denkmal der Namen«, das durch Initiative des Vereins »Erinnern« gegenüber dem Stadtmuseum aufgestellt wurde. Der Entmenschlichung und Verwandlung von Opfern des Nationalsozialismus in Nummern wirkt das Denkmal durch die Dokumentation von Namen der Opfer entgegen. Es wurde seit seiner Errichtung im Jahr 1999 über 15 Mal durch Vandalismus beschädigt. Dies war auch der Grund, warum sich das Team rund um Projektleiter Martin Mittersteiner mit den Jugendlichen dem Thema widmete und den Opfern der nationalsozialistischen Gewalt durch das Theaterprojekt eine Stimme in der Gegenwart verlieh. Die aufgeführte Geschichte handelt von den Figuren Josef und David, die jeweils Vergangenheit und Gegenwart verkörpern. Josef wird in der Vergangenheit ausgegrenzt und begeht daraufhin Selbstmord. Im Stück spielt er mit Hilfe eines Lautsprechers als Gewissen weiterhin mit. Die Interpretation, ob Josef als Geist, gewissenhafte Erinnerung oder Stimme der Vernunft in der Gegenwart weiterspielt, bleibt aber letztendlich dem Publikum überlassen. Dieses wird in der Gegenwart mit der Schändung des Denkmals konfrontiert und muss zusehen, wie die Jugendlichen das »Denkmal der Namen« mit Farbe beschmutzen. Als David das Denkmal nicht beschmieren möchte, entdeckt die Gruppe seinen Nachnamen unter den aufgelisteten Opfern. David wusste nichts von der Vergangenheit seiner Familie, die sich in Opfer und Täter spaltet. Er erfährt nun aber die Ausgrenzung durch die jugendliche Gruppe und sympathisiert mit Josefs Selbstmord. Beim Nachahmungsversuch wird David jedoch von einer Jugendlichen aus der Gruppe davon abgehalten, und die Gruppe beginnt daraufhin, gemeinsam mit David das Denkmal zu reinigen. Das Schweigen über Opfer und Täter des Nationalsozialismus wird gebrochen und gegenwärtige Ausgrenzungen reflektiert.

Das zweite, hier zu analysierende Theaterstück, *Die Konsumoper – the brick in the wall*, behandelt die Auseinandersetzung mit faschistischen Strukturen. Das Stück hatte am 25. April 2014 Premiere und wurde insgesamt neun Mal aufgeführt. Der Aufführungsort war ein Raum in der HTL Villach. Dabei hielten sich die Produzierenden an den Film *The Wall*, bei dem Alan Parker für die Regie verantwortlich zeichnete. An diesen Film angelehnt, produzierte die *neuebuehnevillach* mit den SchülerInnen der NMS Villach-Lind und der HAK Villach eine deutsch- und englischsprachige Produktion mit Filmausschnitten und Gesang. Die Geschichte von *Die Konsumoper* handelt von einer Englischklasse, in der der Lehrer den Unterricht nicht mehr abhalten kann, da seine SchülerInnen nicht auf ihn hören (wollen). Durch seinen Wutausbruch merkt er, dass seine Autorität nur durch Disziplinie-

rung und Bestrafung aufrechterhalten werden kann. Die SchülerInnen fürchten nun den Englischlehrer, der fortan den Unterricht mit eiserner Hand führt. Auch die Kleidung wechselt ab diesem Zeitpunkt und alle tragen nun eine dunkle Uniform. Die Dialoge der SchülerInnen untereinander und mit dem Lehrer werden sowohl gesprochen als auch gesungen. Das Licht nimmt stark ab und an die beiden Seitenwände des Publikumsraums wird Neonlicht projiziert. Im Hintergrund und auf den Seiten erscheinen projizierte Clips, die Cartoonausschnitte Gerald Scarfes aus dem Film *Pink Floyd – the Wall* zeigen. Das Publikum ist einer düsteren dystopischen Welt ausgeliefert, die den Zusehenden passiv macht, da sie das sich langsam aufbauende faschistische System betrachten, aber nichts dagegen unternehmen (können). So endet das Theaterstück auch ohne Happy End und lässt das Publikum ohne Aussicht auf Hoffnung den Aufführungsraum verlassen. Der Projektleiter Clemens Lukas Luderer wollte mit diesem Worst-Case-Szenario das Publikum zur eigenständigen Reflexion zwingen.

2. Theater und sein Gedächtnis

Sich während des Theaterstücks an den Faschismus des Zweiten Weltkriegs zu erinnern, bedeutet, prospektiv die unmittelbare Gegenwart und Zukunft neu zu verhandeln. Wie Carlos Kölbl (vgl. 2010, S. 29) betont, sind Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft nicht gesondert voneinander zu verhandeln, sondern beeinflussen sich gegenseitig. Die Erfahrung der Theaterproduktionen hilft also den Beteiligten, das heißt sowohl ZuschauerInnen als auch SchauspielerInnen, das Verständnis vergangener Ereignisse neu zu formen und Handlungsmacht im gegenwärtigen Alltag zu gewinnen. Theaterarbeit, wie die hier behandelten Beispiele zeigen, hat besonders im Zeitalter der Globalisierung und Migration das besondere Potential, Erinnerung neu zu verhandeln, da es in einer heterogenen Gesellschaft nicht nur *ein* kollektives Gedächtnis mit einem einzigen dominanten Geschichtsnarrativ gibt. Nach Maurice Halbwachs (vgl. Halbwachs 1967, S. 68) unterscheidet sich dieses kollektive Gedächtnis von der Geschichte in zwei Punkten. Erstens ist das kollektive Gedächtnis Ergebnis eines kontinuierlichen Konstruktionsprozesses und zweitens bestehen mehrere unterschiedliche Gedächtnisse nebeneinander. Vergangene Ereignisse leben im Bewusstsein einer Gruppe laufend so lange fort, als die sich diese Gruppe dafür interessiert. Das kollektive Gedächtnis lässt sich – anders als die in Geschichtsbüchern verhandelte Vergangenheit – nicht in ein Vorher und Nachher einteilen, sondern ist nach Halbwachs mit dem Aufbau eines Theaterstückes vergleichbar, das die Geschichte wie einen dramatischen Stoff über mehrere Akte einteilt (vgl. ebd.). Während in den Geschichtsbüchern der Eindruck entsteht, dass eine neue Periode auch immer mit neuen Menschen beginnt und somit mit neuen Geisteshaltungen, Traditionen und Zukunftsperspektiven einhergeht, wird die Geschichte im Theater – so wie im kollektiven Gedächtnis – von den gleichen Personen wiederaufgenommen und entwickelt. Ein neuer Akt führt die Meinungen, Personen und Themen weiter und lässt sie mit neuen konkurrieren. Wenn sich eine Gruppe für bestimmte Themenkomplexe nicht mehr interessiert, bedeutet das

noch lange nicht, dass dieser Themenkomplex aufhört zu existieren. Vielmehr kommt es zu einer Spaltung, die zur Herausbildung von zwei oder mehreren Erinnerungsgemeinschaften mit unterschiedlichen Interessen führt, die nebeneinander bestehen und eventuell miteinander konkurrieren. Dass die Heterogenität der Erinnerungsgemeinschaften mit unterschiedlichen Interessen und Erinnerungsnarrativen in demokratischen und pluralistischen Gesellschaften immer einen Normalfall darstellt, zeigt uns bereits ein Blick in ein (österreichisches) Klassenzimmer, wo »etwa Phänomene wie die Unterschiedlichkeit von Lernvoraussetzungen und Interessen sowie von sozioökonomischen und familiären Hintergründen« (Kölbl 2010, S. 30) zur Tagesordnung gehören.

Theaterprojekte haben aber nicht nur das besondere Potential, diese Vielstimmigkeit im erinnerungskulturellen Feld zur Sprache zu bringen, sondern auch die Bewegung zwischen kulturellem und kommunikativem Gedächtnis zu veranschaulichen, zumal sie an der Schnittstelle von diesen zwei Gedächtnisformen situiert sind. Theaterarbeit bietet darüber hinaus die Möglichkeit, sich mit Formen der »Erzählung« auseinanderzusetzen, die Erinnerungen vergegenwärtigen bzw. das Erinnern erst möglich machen. In dieser Hinsicht ist sowohl die Auseinandersetzung mit den Tagebüchern und Briefen der Opfer des Nationalsozialismus im Falle des Theaterprojekts *DenkMal* interessant als auch die Bearbeitung der filmischen Erinnerung im Projekt *Die Konsumoper*, ebenso wie die Verfilmung *The Wall* von Allen Parker, in der Roger Waters den Tod seines Vaters im Zweiten Weltkrieg verarbeitet. Die mediatisierten Erfahrungen in Briefen, Tagebucheinträgen, Musik und Film werden in den Theaterproduktionen als »Erfahrungsbilder deponiert und von einem Publikum rezipiert« (Siegmond 1996, S. 69). Die Medien, die hier für die Theaterinszenierungen verwendet wurden, können dem kulturellen Gedächtnis zugerechnet werden, da dieses eine Affinität zur Schriftlichkeit aufweisen. Im Gegensatz dazu könnten die Theaterinszenierungen aufgrund ihrer Mündlichkeit dem kommunikativen Gedächtnis zugeordnet werden. Da bei den Theaterproduktionen die zeitliche Distanz fehlt, ist eine eindeutige Zuordnung nicht möglich. Letztendlich sollen kommunikatives und kulturelles Gedächtnis hier zwei unterschiedliche Analysekategorien bilden (vgl. Welzer 2001, S. 12 und Assmann 2007, S. 59). Zum einen kann festgestellt werden, dass die Institution Theater bzw. Theater als Medium Erinnerungen gemeinschaftlich festlegt. So schreibt der Theaterwissenschaftler Gerald Siegmund (1996, S. 69f.): »Die Gedächtnisfunktion der Institution Theater lässt sich bestimmen als Erinnerung an die konstitutiven Werte einer Gemeinschaft, an die Grundlagen, die sie als Gemeinschaft allererst auszeichnet.« Zum anderen lassen die Inszenierungen individuell und gemeinschaftlich Erinnerungen verkörpern, die die Schauspieler*innen potentiell liminal erfahren lassen. So erklärt der Psychologe Daniel Wutti (vgl. Wutti 2013, S. 54f.) in seiner Studie gerade die Notwendigkeit, Erinnerungen der Opfergeneration performativ erleben zu müssen, da diese innerhalb der Familie (insbesondere in der Generation nach den Opfern) kaum reflektiert werden. Wutti zeigt, wie eine Interviewpartnerin sich wiederholt Situationen aussetzt, in denen sie die Erzählungen über Gewalterfahrungen des Vaters selbst körperlich erfahren konnte. Das Trauma des Vaters wurde

ihres und erst durch die körperlichen Erfahrungen war sie in der Lage, diesem zu begegnen.

3. Schülerinnen und Schüler erinnern

Beide beschriebenen Theaterproduktionen erinnern in unterschiedlicher Art und Weise. Während *DenkMal* explizit an einem Ort des Erinnerns, nämlich beim Villacher »Denkmal der Namen« durch die Inszenierung von privaten Tagebucheinträgen und Briefen erinnert, befasst sich *Die Konsumoper* mit dem Zweiten Weltkrieg mit Hilfe eines Textes aus der Populärkultur. Beide fokussieren jedoch die Beschäftigung und Verhandlung der Folgen des Zweiten Weltkriegs und des Holocausts. Im Vordergrund der Theaterprojekte stehen also nicht selbst erfahrene, sondern medial weitergegebene Erinnerungen. Es werden Erinnerungen ins Leben gerufen, die von den Personen durch die Aufführung nicht nur kognitiv durch das Lesen, sondern auch performativ körperlich erfahren werden. Diese gelebte Erinnerung geht deshalb über den performativen Akt des Lesens hinaus und lässt die Beteiligten, erleben, aber auch handeln. Es entsteht ein politischer Moment, da in der Aufführung und den Erzählungen Machtstrukturen transparent gemacht werden und alle eingeladen sind, diese zu verändern. Diese gelebten Erinnerungen körperlicher Wahrnehmung lassen die Betroffenen erfahren, was ausgrenzen und unterdrücken bedeutet.

Bei *DenkMal* haben sich die Jugendlichen mit den Dokumenten der Opfer auseinandergesetzt und ihre Geschichten durch den Protagonisten Josef und David in Szene gesetzt. Durch Beschimpfungen und Schändung des »Denkmals der Namen« verbinden sie die Erzählungen der NS-Opfer mit eigenen Gewalterfahrungen. Auf Basis von Texten von Ausgesiedelten formulieren sie Ängste und Wünsche, die zuerst in Workshops mit dem Regisseur und Projektleiter, Martin Mittersteiner, und dem Gründer des Vereins »Erinnern«, Hans Haider, diskutiert und formuliert wurden. Im Schreibworkshop thematisiert Mittersteiner mit den Jugendlichen kleine im Alltag oft verharmloste Gewaltakte, deren Folgen, wie der Selbstmord von Josef, nicht vorherzusehen sind. In der Vorbereitung wurden das Denkmal und seine Geschichte von Hans Haider in den zwei Schulen diskutiert. In den Schreibworkshops näherten sich die Jugendlichen gut dokumentierten Fällen der Opfer und verfassten basierend darauf mögliche Dialoge beziehungsweise Szenen. Zusätzlich schrieben die Jugendlichen auch über Gewalterfahrungen und Ausgrenzungen in der Gegenwart. Die Verknüpfung der unterschiedlichen Texte ließ eine Vielzahl von möglichen Aufführungstexten entstehen, die die Beteiligten bis zum Schluss herausforderten, sich auf einen Text zu einigen.

Bei der *Konsumoper* war der Text, geschrieben von dem Projektleiter Clemens Luderer und seinem Bruder Sascha, bereits vorgegeben. Die erzählte Geschichte, die sich visuell aus dem Film *The Wall* speist, spielt im Klassenzimmer während des Englischunterrichts. Die zusehenden SchülerInnen werden also auf ihren eigenen Schulalltag zurückgeworfen und mit Gewalthandlungen konfrontiert. Ausgehend von einer Informationsflut, die die SchülerInnen nicht mehr eigenständig denken,

sondern nur mehr Strukturen folgen lässt, verwandeln sich diese, im Einklang mit dem Lied *Another Brick in the Wall (Part 2)*, zu einer gelenkten Masse. Die Erinnerungen, die hier heraufbeschwört werden, können nicht verarbeitet werden, da sie in ein wiederholendes Tremolo münden, das die ProtagonistInnen immer wieder aufs Neue einschnürt, jedes Mal stärker. Dabei wird man in der Institution Schule noch geführt, außerhalb davon kann man nur mehr ein beschädigtes Leben leben. Die Frage, ob nach der Erfahrung des Faschismus noch ein unbeschädigtes Leben geführt werden kann, klingt in Parkers Film *The Wall* noch an. In der Theaterinszenierung nach Luderer ist die Frage gänzlich verschwunden. Das bereits beschriebene Ende lässt die SchauspielerInnen in ihren Handlungen begrenzt, da es die Hoffnung auf eine mögliche Veränderung nimmt.

4. Ausblick

Jugendliche sind fähig, Texte zu interpretieren, wenn sie ermutigt werden, über den Text zu sprechen. So betont die Literaturwissenschaftlerin Shelby Anne Wolf die Eigenständigkeit von Kindern und Jugendlichen, wenn es um die Interpretation von literarischen Texten geht. Es müsse immer der Dialog mit den Lernenden und keine Leseschablone, nach der die Texte gelesen werden, im Vordergrund stehen. In den Theaterproduktionen erlernen sie nicht nur das Verfassen und die Aufführung eines Dialogs zwischen SchauspielerInnen, sondern wie sie als Menschen zu Menschen sprechen können (vgl. Wolf 1993, S. 544). Sie lernen die Thematik zu erklären, Argumente abzuwiegen und gleichzeitig erfahren sie durch das performative Handeln, wie es sich anfühlt, auszugrenzen und ausgegrenzt zu werden. Rainer Winter (vgl. Winter 2010, S. 287) hat in seiner empirischen Studie *Der produktive Zuschauer* gezeigt, dass der passive Zuschauer bzw. die passive Leserin ein Mythos ist und das Publikum sehr wohl eigenständige kreative Interpretationen vollbringen kann. Diese Kreativität ist insbesondere im Theater zwischen Aufführenden und Zuschauenden wichtig. Sowohl das kommunikative als auch das kulturelle Gedächtnis kommen dadurch in eine gelebte Erfahrung, die Menschen nicht durch ihre Interpretationslast einengt, sondern zum Handeln anregt. In beiden beschriebenen Beispielen schufen Schülerinnen und Schüler mit dem Theater ein Medium, um Vergangenes zu vergegenwärtigen. Die erzählten Geschichten werden *verkörpert* und fragen nach der Handlungsmacht der Beteiligten. Damit kreieren die Beteiligten »interpretierende[] narrative[] Rekonstruktionen von Erfahrungen und Befindlichkeiten, die imstande sind, den offiziellen Erinnerungsdiskurs herauszufordern, zu hinterfragen und zu durchbrechen« (Müller-Funk 2015, S. 53).

Dieser kreative Umgang der Jugendlichen kommt bei beiden vorgestellten Produktionen in unterschiedlicher Qualität zu Tage. Bei *DenkMal* wird die Ausgrenzung exemplarisch an den Figuren Josef und David gezeigt. David denkt wie Josef auch an Selbstmord und möchte ihm folgen. Als die Menschen, die ihn ausgrenzten, dies jedoch erfahren, hindern sie ihn daran und reinigen das zuvor von ihnen verschmutzte Denkmal der Namen. Sein Name wird damit reingewaschen und er findet sich in einer Gruppe unter Gleichgesinnten wieder. Im Gegensatz zur Auf-

führung *Die Konsumoper* werden hier die Handlungsmöglichkeiten erweitert und führen zu einem positiven Ende. Das negative Ende der *Konsumoper*, das nur mehr beschädigte Leben zulässt, erinnert an das Einführungs zitat von Bachmann (1989, S. 75), das aus der Traumerzählung von Franza stammt. Dort erzählt Franza den Traum, dass ihr Mann, ein Psychiater, der sich mit den Spätfolgen bei KZ-Häftlingen beschäftigt, sie in einer Gaskammer ermordet. Nicht die körperliche Gewalt steht hier im Vordergrund, sondern die psychische Vernichtung, die im Traum zum Ausdruck kommt. *Die Konsumoper* kritisiert die Informationsflut, indem sie sie reproduziert, vergisst dabei jedoch, die Beteiligten aus dem psychischen Druck eines faschistoiden Systems zu entlassen. Wenn auch die Theaterproduktion nur eine Problematik aufwerfen wollte, hätte diese in der Schule einen Dialog in unterschiedlichen Fächern finden müssen, wie es bei *DenkMal* der Fall war. Wenn keine kritische handlungsorientierte Auseinandersetzung mit den negativen Horizonten der eigenen Geschichte passiert, bedient man zuletzt nur einen leerlaufenden Erinnerungsimperativ. Der bewusste Einsatz von Erinnerungsmedien jedoch muss inhumaner Gesittung und menschenfeindlicher Praktik in der individuellen Geschichte entgegenwirken (vgl. Knigge 2010, S. 14 ff.).

Literatur

- ASSMANN, JAN (⁶2007): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Beck.
- BACHMANN, INGEBOURG (1989): *Der Fall Franza. Requiem für Fanny*. München: Piper.
- HALBWACHS, MAURICE (1967): *Das kollektive Gedächtnis*. Stuttgart: A. Oelschläger'sche Buchdruckerei GmbH.
- KNIGGE, VOLKHARD (2010): Zur Zukunft der Erinnerung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (Apuz)*, H. 25–26, S. 10–15. Online: <http://www.bpb.de/apuz/32665/zur-zukunft-der-erinnerung?p=2> [Zugriff: 1.1.2015].
- KÖLBL, CARLOS (2010): Historisches Erinnern an Schulen im Zeichen von Migration und Globalisierung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (Apuz)*, H. 25–26, S. 29–35. Online: <http://www.bpb.de/apuz/32671/historisches-erinnern-an-schulen-im-zeichen-von-migration-und-globalisierung> [Zugriff: 8.12.2014].
- KULTURKONTAKT AUSTRIA (o. J.): *Macht|schule|theater im Schuljahr 2014/2015*. Online: <http://www.machtschuletheater.at/> [Zugriff: 25.12.2014].
- MÜLLER-FUNK, WOLFGANG (2015): Erinnerungen als narrative Konstruktion des Vergangenen. Theoretische Überlegungen zu einer großen europäischen Erzählung, der Shoah. In: Nagy, Hajnalka; Wintersteiner, Werner (Hg.): *Erinnern – Erzählen – Europa. Das Gedächtnis der Literatur*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 37–56.
- SIEGMUND, GERALD (1996): *Theater als Gedächtnis: semiotische und psychoanalytische Untersuchungen zur Funktion des Dramas*. Tübingen: Gunter Narr.
- WELZER, HARALD (2001): Das soziale Gedächtnis. In: Ders. (Hg.): *Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung*. Hamburg: Hamburger Edition, S. 9–21.
- WINTER, RAINER (²2010): *Der produktive Zuschauer. Medienaneignung als kultureller und ästhetischer Prozess*. Köln: Herbert von Halem.
- WOLF, ANNE SHELBY (1993): What's in a name? Labels and literacy in Readers Theatre. In: *The Reading Teacher*, Vol. 46, No. 7 (»Innovations in Literacy for a Diverse Society«), S. 540–545.
- WUTTI, DANIEL (2013): *Drei Familien, drei Generationen. Das Trauma des Nationalsozialismus im Leben dreier Generationen von Kärntner SlowenInnen*. Klagenfurt: Drava.

Eva Schörkhuber

Die Stadt gehend lesen, hörend lesen

Literarische Soundspaziergänge als Taktiken des Gehens und des Erinnerns

»Die Gegenwart ist ein Museum, in dem wir umhergehen, als wäre es eine Stadt [...]«
(Mieke Bal)

In diesem Zusammenhang möchte ich Praktiken hervorheben, die dem »geometrischen« oder »geographischen« Raum der panoptischen oder theoretischen, visuellen Konstruktionen fremd sind. Diese Art, mit dem Raum umzugehen, verweist auf eine spezifische Form von Tätigkeit (von »Handlungsweisen«), auf eine »andere Räumlichkeit« (eine »anthropologische«, poetische und mythische Erfahrung des Raumes) und auf eine undurchschaubare und blinde Beweglichkeit der bewohnten Stadt. Eine metaphorische oder herumwandernde Stadt dringt somit in den klaren Text der geplanten und leicht lesbaren Stadt ein.
(Michel de Certeau)

Seit 2010 konzipiere und veranstalte ich gemeinsam mit Elena Messner über die literatur- und kulturwissenschaftliche Plattform »Textfeld Südost« (www.textfeldsuedost.com) literarische Soundspaziergänge, in denen sich zeitgenössische Autor_innen Orten, Plätzen und Straßenzügen in Städten entlangschreiben: Diese Arten und Weisen, sich mit konkreten Orten auseinanderzusetzen, ihre Schichten und Geschichte_n freizulegen und neu zu erzählen, neu zu schreiben, sind für die Rezipient_innen als Hörtexte zugänglich – das heißt, diese können mit diesen Texten im Ohr an den erzählten Orten spazierengehen. Diese Soundspaziergänge haben wir auch im Rahmen von Schreibworkshops, zum Beispiel in Mazedonien, in Skopje und in Tetovo, mit mazedonischen und albanischen Germanistik-Studie-

EVA SCHÖRKHUBER ist ÖAD-Lektorin an der Univerzita Komenského in Bratislava und Schriftstellerin; sie lebt und arbeitet in Bratislava und Wien und konzipiert seit 2010 gemeinsam mit Elena Messner literarische Soundspaziergänge, die auch in der Buch-Reihe *Texte im Ohr: Stadt vor Augen* (Sonderzahl) dokumentiert werden, zuletzt: *Aus allen Richtungen. Karlsplatzierungen*. 2014 ist ihr erster Roman *Quecksilbertage* (Edition Atelier) erschienen. E-Mail: eva_schoerkhuber@gmx.at

renden gemeinsam konzipiert und durchgeführt. Dieser Beitrag versteht sich als Werkstattbericht, in dem einerseits die literarischen Soundspaziergänge in ihrer Konzeption und ihrer Verankerung in Gedächtnis- und Archivtheorien vorgestellt werden; andererseits werden auch Erfahrungen mit und in der schreibdidaktischen Umsetzung des Konzeptes dargestellt.

1. Literarische Soundspaziergänge – Konzeption und theoretische Rahmungen

1.1 Wir gehen

Wir gehen in der Stadt. Texte von Autor_innen aus Belgrad, Wien und Zagreb im Ohr, den Wiener Donaukanal vor Augen. »Der« Donaukanal, so wie er auf den Stadtplänen, den Karten, verzeichnet ist, verliert mit jedem Schritt seine eindeutig zu lokalisierende Fassung. Springende Zeitpunkte. Orte, die ineinanderrutschen, sich überlagern, sich zu Räumen – zu »Geflechten von beweglichen Elementen« (de Certeau 1988, S. 218) – erweitern und verdichten. Unter unseren Füßen gewinnt er an Raum, der Wiener Donaukanal. Wir setzen einen Fuß vor den anderen. In unseren Ohren pulsieren Erzähler_innen-Stimmen, Geräusche, Musikstücke. Mit einem Fuß in einer Vergangenheit, mit dem anderen in einer Zukunft. Gegenwärtig sind uns die Stimmen, die Erzählungen und Geräusche. Sie spielen Orte an, die vor uns liegen, die hinter uns liegen. Sie bewegen sich entlang ihrer Handlungsstränge, nehmen ihren Verlauf, legen auf unterschiedliche Weisen Wegstrecken zurück und begleiten unsere Schritte, unsere Blicke. In unseren Ohren gewinnt er an Raum, der Wiener Donaukanal. Mit unseren so gehend lesenden, so hörend lesenden Körpern durchqueren wir einen Raum, spannen ihn auf zwischen uns Gehenden, zwischen uns Hörenden. Wir bilden »Weg-Figuren« (ebd., S. 195), übersetzen, übertragen uns, nehmen Teile für ein Ganzes, verkürzen und kürzen ab. Der klare und eindeutig zu entziffernde Text – der »geplanten und leicht lesbaren Stadt«, des stringenten, kausal-chronologisch strukturierten Handlungsverlaufes – beginnt zu zittern, zu tanzen. Ein Spiel mit den Räumen, den begangenen und den erzählten. Mit unseren Körpern, unseren Füßen und Ohren unterwandern wir die Stabilität der Orte als eine »Ordnung (egal welcher Art), nach der Elemente in Koexistenzbeziehungen aufgeteilt werden« (ebd., S. 217 f.), wir unterwandern die Stabilität des Signifikanten, der feststellt, verortet und festschreibt.

1.2 Texte im Ohr. Stadt vor Augen

Die Soundspaziergänge, unter anderem inspiriert von Janet Cardiffs Audio-Walks, werden entlang von literarischen Texten konzipiert. Autor_innen aus Mittel- und Südosteuropa durchwandern schreibend bestimmte Orte in Wien. 2011 den Donaukanal. 2012 das Museumsquartier. 2013 den Karlsplatz. Und 2014 das Regierungsviertel zwischen dem Minoritenplatz und dem Äußeren Burgtor. Neue Geschichten kommen auf diesen Wegen zustande: Sie finden statt vor Ort, ranken sich um diese

Orte und stören die in Stadtplänen, Reiseführern und Enzyklopädien verankerten Ordnungsgefüge – führen sie vor, vor Augen; durchbrechen sie und würfeln sie durcheinander. In den literarischen Texten träumen sich die symbolisch besetzten Orte in eine »zweite, poetische Geographie« (de Certeau 1988, S. 200), sie verwandeln sich in Passagen, die von Erzähler_innen-Stimmen, Handlungsverläufen und Figuren durchquert werden. Die von den Autor_innen oder von Sprecher_innen eingelesenen Texte werden mit Geräuschen und Musikstücken unterlegt: Ein Geflecht von Stimm- und Tonspuren; ein Hörraum, in den die Akte_n des Vorübergehens eingelagert werden – nicht, um als Referenzpunkte für neue Verortungen und Einbettungen in kulturelle oder inter-kulturelle Grammatiken zu fungieren, sondern: Sie markieren Richtungen, machen Sinn und produzieren Bedeutungen. Diesen Richtungen und Bedeutungen gehen wir nach, hörend lesend, gehend lesend. Die zu Hör-Texten arrangierten Erzählungen von Orten (im doppelten Sinn, in zweifacher Richtung) sind als Audio-Dateien downloadbar, aufs Mobiltelefon, auf den MP3-Player. Die Soundspaziergänge finden sowohl in Gruppen zu bestimmten Terminen als auch zwischendurch statt: Zu jeder Zeit, von jeder und jedem können die Audio-Dateien heruntergeladen werden, die mit ihnen zurückgelegten Wegstrecken nachvollzogen, erweitert und abgekürzt werden.

1.3 Akte_n des Vorübergehens

Das Gehen in der Stadt, die schrittweise Verschränkung von Räumen, die sich zwischen Gehenden, Hörenden und »Stadt«, zwischen Stimm- und Tonspuren konstituieren, ist als Akt des Vorübergehens eine Taktik, die Bedeutungszuweisungen und -festschreibungen durch Repräsentationsinstanzen, durch die Verwalter_innen und Verweser_innen des ökonomischen und/oder sozialen Durchsetzungsvermögens zu umgehen.

Das Gehverhalten spielt mit der Raumaufteilung, so panoptisch sie auch sein mag: es ist ihr weder fremd (es bewegt sich nicht woanders) noch konform (es bezieht seine Identität nicht aus ihr). Es erzeugt in ihr Zwielfichtigkeit und Zweideutigkeit. Es lässt in sie eine Vielzahl seiner Bezugspunkte und Zitate eindringen (gesellschaftliche Modelle, kulturelle Gebräuche, persönliche Faktoren). (de Certeau 1988, S. 194)

Vorübergehend werden die Räume neu besetzt. Die changierenden Bezugspunkte machen die Raumaufteilung zwielfichtig, zweideutig und setzen sie stellenweise, etwa durch Abkürzungen oder durch das Spiel mit den Eigennamen (der Straßen, der Plätze) und Bezeichnungen außer Kraft. Eine entlang unterschiedlicher, nicht eindeutig zu verortender Bezugspunkte »herumwandernde Stadt«. Die vorübergehende Neu-Besetzung der Räume erfolgt mit verschiedenen Mitteln – Gebewegungen und Rhythmen; zurückgelegten Wegstrecken und spontanen Versammlungen (*flash mobs*, Demos); Bildern und Zeichen (Graffiti, »sprechende Hauswände«), Verfremdungen (von Plakat-Sprüchen und Bildern), Entwendungen und Entstellungen; Erzählungen und Legenden ... –, die sich in den Stadt-Raum einschreiben und einer panoptischen, feststellenden Zusammen-Schau entgehen. Die Spuren,

die dabei in diesem Akt des Vorübergehens hinterlassen werden, führen nicht zurück auf ein in und mit diesem Akt behauptetes Eigenes, dienen nicht der Repräsentation eines bestimmten, ein für alle Mal eingenommenen Standpunktes. Sie zeigen, dass jemand*// etwas vorübergegangen, dass jemand*// etwas passiert ist. Sie bedeuten, ohne erscheinen zu lassen – ohne die gehend Lesenden, die hörend Lesenden als passive Betrachter_innen vor einen gegebenen Sinn, den sie sich zu vergegenwärtigen haben, zu stellen, sie in Anbetracht des Gegebenen zu stellen, festzustellen. Mit jeder Wegstrecke, die auf einem Gang, der durch die Stadt führt, zurückgelegt wird, erweitert und verdichtet sich der Text »Stadt«. Meistens sind diese Spurengewebe (etwa persönliche Bezüge zu Straßennamen und -zügen, die vorübergehend hergestellt – erinnert werden) unsichtbar und tauchen nur für die Gehenden vernehmbar auf; Taktiken des Gehens, des Spurenlegens und -lesens sind aber auch Wege, Ordnungsgefüge und Verweiszusammenhänge zu entstellen und neu zu besetzen: »Schließlich geht es nicht nur darum, durch Aktivitäten im öffentlichen Raum Aussagen zu treffen, es ist auch wichtig, den ›bespielten‹ Raum zu verändern und mit neuen Assoziationen zu besetzen.« (autonome a.f.r.i.k.a. gruppe u. a. 2001, S. 36f.)

Neu-Besetzungen, in und mit denen feststellende, das heißt verortende und Bedeutungen verleihende Verweiszusammenhänge entwendet und verfremdet werden. Neue Geschichten kommen auf diesen Wegen zustande: Die Akte_n des Vorübergehens stapeln sich, sie schichten sich zu einem Gedächtnis, welches das als erinnerungswürdig Konstituierte nicht im Namen der Repräsentativität und/oder einer großen hegemonialen Erzählung zusammenhält, sondern streut, »zersplittert« (de Certeau 1988, S. 205). Die »Vielzahl der Bezugspunkte und Zitate«, welche durch das Gehen, das Spurenlegen und -lesen in die Raumaufteilung der Stadt »eindringt«, markiert auch eine Vielzahl von Erinnerungsbezügen, die sich aufspannen zwischen dem Stadt-Raum, den in ihm zurückgelegten Wegstrecken und den Bezugsrahmen der unterschiedlichen Gruppengedächtnisse – das Gehen, der Spaziergang als »kollektives Gedächtnis *in actu*« (vgl. Halbwachs 1991, S. 2). Die Vorstellung »des einen« kollektiven Gedächtnisses einer Stadt, das eindeutige und homogene Stadt-Bewohner_innen-Identitäten herstellt, also beinhaltet, feststellt und produziert, wird durch die Pluralität der Bezugspunkte und Erinnerungsbezüge ebenso unterwandert wie die Annahme eines »klaren Textes« der »leicht lesbaren Stadt«.

Die Geschichten, die auf diesen Wegen zustande kommen, erzählen eine »metaphorische«, eine »herumwandernde Stadt«, eine Stadt, die zwischen unterschiedlichen Bezugspunkten und Erinnerungsbezügen, zwischen verschiedenen Gruppengedächtnissen und Sprachen umherschweift. Wir gehen und erinnern uns, wir gehen und machen Geschichte_n. Die Schauplätze der großen, repräsentativen Erzählungen besetzen wir, wir besetzen sie neu, vorübergehend, immer wieder vorübergehend.

2. Schreibdidaktische Umsetzungen

2.1 Zwei Städte

Wir gehen über die alte Steinbrücke. Unter dem groben Kopfsteinpflaster rauscht der Fluss. Die Straße ist gesäumt von Läden, vor denen rote, grüne, gelbe und weiße Stoffe flattern. Eine sagt: »Die Läden in den Straßenabschnitten sind thematisch sortiert: Hier die Kleider, dort der Schmuck und drüben der Hausrat.« Wir passieren den Friedhof und wandern zurück zur Uni. Szenenwechsel. Wir gehen zwischen den eng aneinander gereihten Marktständen hindurch. Aufpassen müssen wir, dass wir uns nicht aus den Augen verlieren auf diesem Marktgelände, das zwar Bit Pazar, also Flohmarkt heißt, auf dem aber nur in bestimmten Abschnitten alter Krimskrams verkauft wird. Sonst: frisches Obst und Gemüse, Brot, Honig, Kaffee. Wir spazieren weiter. Die Oper ist ein aufregender, schnittiger Bau aus den späten 1960er Jahren, der schräge Lichtchoreografien im Foyer inszeniert. Wir aber gehen hinter die Kulissen – Baumaterialien, Stoffe, Kreissägen und ein Lastenaufzug, der eng und dunkel und unheimlich ist.

In Tetovo und in Skopje sind wir spazieren gegangen, wir – eine Gruppe, bestehend aus Germanist_innen, die in den beiden Städten studieren, und die sich auf diesen Wegen durch die beiden Städte als Schreibgruppe konstituiert. Sammeln von Eindrücken, Recherchen vor Ort. In etwa 40 Kilometer liegen diese beiden Städte voneinander entfernt: Die meisten der in Tetovo studierenden Teilnehmer_innen sind schon in Skopje, der Hauptstadt Mazedoniens (bzw. der Ehemaligen Jugoslawischen Republik Mazedonien) gewesen; für die meisten der in Skopje studierenden Teilnehmer_innen hingegen ist es der erste Ausflug nach Tetovo. Die Student_innen aus Tetovo, deren erste Sprache Albanisch ist, führen uns durch ihre Stadt: alte Steinbrücke, Fluss, Café am Fluss, Einkaufsstraße, Moschee, Friedhof. In Skopje begleitet uns ein Architekt auf dem Spaziergang, er führt uns in die Bühnenwerkstätten der Oper und unterhält sich mit den Student_innen über eine Stadt, die auf unterschiedliche Weisen »ihre« Stadt ist. Am Ende der beiden Spaziergänge gibt es jeweils eine gemeinsame Stadt, die sich aus gesammelten, aus aufgelesenen Eindrücken zusammensetzt, die miteinander geteilt, die einander mitgeteilt worden sind.

2.2 Geschichte_n schreiben

Und diese gemeinsam begangenen Städte haben den Ausgangspunkt gebildet für die beiden Geschichten, die entstanden sind – die also geschrieben, eingesprochen und als Hör-Text arrangiert worden sind. Sowohl der Schreib- als auch der Aufnahmeprozess ist ein kooperativer gewesen, der größtenteils von der Gruppe selbst geplant und organisiert worden ist (vgl. Faistauer 1997; Struger 2014, S. 113–115). Als Workshopleiterinnen haben wir die Mittel und den methodischen Rahmen zur Verfügung gestellt. Die Möglichkeit, sich gleichsam »frei« zu schreiben, haben die Teilnehmer_innen in zeitlich eng begrenzten Schreibphasen bekommen, während der

sie entlang von vorgegebenen Schlagwörtern («Stadt«, »Erinnerungen«, »Wege«, »Geräusche«) Assoziationsfelder geschrieben haben. Aus diesen Texten, die bei den Teilnehmer_innen geblieben sind, die also nicht ins Plenum oder in die Kleingruppe gegangen sind, sind Wörter durch ein Zufallsprinzip ausgewählt worden, die schließlich in jene Texte eingewoben worden sind, die in den Kleingruppen (à drei bis vier Teilnehmer_innen) verfasst worden sind. In den Kleingruppen sind die ersten Szenarien, Plots und Erzählungen skizziert worden. Nach der ersten Gruppenschreibphase ist im Plenum darüber diskutiert worden, ob es eine gemeinsame längere Erzählung oder einzelne Kurz- und Kürzestgeschichten geben soll. Die Entscheidung, alle Szenarien, Plots und Erzählungen in einen gemeinsamen Bogen zu spannen, ist also auch kooperativ getroffen worden. Dementsprechend sind die einzelnen Erzählungssequenzen noch einmal in den Kleingruppen – im Hinblick auf die Abfolge in der gemeinsamen Erzählung – überarbeitet worden. Was die Genres der beiden Erzählungen betrifft, ist die »Seifenoper«, die in Tetovo spielt, aus den in den Kleingruppen verfassten Texten hervorgegangen, während die »Horrorgeschichte« von uns als Workshopleiterinnen als gattungsmäßiger Fluchtpunkt für die Skopje-Erzählung vorgegeben worden ist. Für das Einsprechen der Textabschnitte ist im Plenum gemeinsam ein Aufnahmeplan erstellt worden – sowohl für die Sprecher_innen, die sich freiwillig gemeldet und sich ihre Textpassagen ausgesucht haben, als auch für die Geräusche und die Musik, die von den Teilnehmer_innen ausgewählt und aufgenommen worden sind (teilweise während der gemeinsamen Spaziergänge, teilweise in Eigenregie). Die aufgenommenen und arrangierten Hör-Texte wurden am Ende des Workshops präsentiert und sind auf der Webseite textfeldsuedost.com dokumentiert, von wo aus sie jederzeit heruntergeladen und/oder auf anderen Webseiten eingebettet werden können.

3. Fazit

Der Workshop hat insgesamt fünf Tage gedauert: Drei Tage lang haben wir in Tetovo gemeinsam gearbeitet, zwei Tage lang in Skopje, wobei die Student_innen in der Früh aus der jeweils anderen Stadt angereist sind. Auf der einen Seite war es der Prozess – des gemeinsamen Gehens, des Austausches über die Städte, des zusammen Schreibens, des Ausverhandelns, des Einsprechens und Hörens –, der wichtig gewesen ist: Übersetzungen haben in diesem Zusammenhang auf mehreren Ebenen stattgefunden – im Hinblick auf die albanisch-mazedonischen bzw. mazedonisch-albanischen Städte, Erzählungen, Erinnerungen und Sprachen; im Hinblick auf Deutsch als gemeinsame Erzähl- und Schreibsprache und auf die Erzählungen, in die sich Eindrücke, Assoziationen und Erinnerungen übersetzt haben. Auf der anderen Seite gibt es nun diese Geschichten als Hör-Texte, mit denen im Ohr die Städte Tetovo und Skopje begangen werden können. Sie stellen ebenso Akte des Vorübergehens dar, die sich nicht so einfach reduzieren lassen auf erinnernde Erzählungen bzw. erzählte Erinnerungen, die einwandfrei der einen oder der anderen ethnisch markierten Gemeinschaft unterstellt oder zugeschrieben werden können.

Literatur

- AUTONOME A.F.R.I.K.A. GRUPPE; BLISSETT, LUTHER; BRÜNZELS, SONJA (⁴2001): *Handbuch der Kommunikationsguerilla*. Berlin-Hamburg: Assoziation A.
- BAL, MIEKE (2006): Das Subjekt der Kulturanalyse. In: Dies.: *Kulturanalyse*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 28–34.
- CARDIFF, JANET (2005): *The Walk Book*. Wien-New York: Walther König.
- DE CERTEAU, MICHEL (1988): *Die Kunst des Handelns*. Übersetzung von Ronald Voullié. Berlin: Merve.
- EHRENMÜLLER, JÜRGEN (2014): »Du schreibst Geschichte!« In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 38. Jg., H. 2. (»Projekt und Deutschunterricht«), S. 136–141.
- FAISTAUER, RENATE (1997): *Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- HALBWACHS, MAURICE (1985): *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Übersetzung von Lutz Geldsetzer. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DERS. (1991): *Das kollektive Gedächtnis*. Übersetzung von Holde Lhoest-Offermann. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- SCHAUB, MIRJAM (2007): Die Kunst des Spurenlegens und -verfolgens. Sophie Calles, Francis Alÿs' und Janet Cardiffs Beitrag zu einem philosophischen Spurenbegriff. In: Krämer, Sybille; Kogge, Werner; Grube, Gernot (Hg.): *Spur. Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 121–141.
- STRUGER, JÜRGEN (2014): Schreiben von Sachtexten im Projektunterricht. Vorteile, Bedingungen und Effekte. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 38. Jg., H. 2 (»Projekt und Deutschunterricht«), S. 113–120.

Links [Zugriff: 6.12.2014]

<http://www.cardiffmiller.com/artworks/walks> – *Audio Walks von Janet Cardiff*

<http://www.textfeldsuedost.com/wiener-soundspaziererg%C3%A4nge/> – *Wiener Soundspaziergänge*

<http://www.textfeldsuedost.com/wiener-soundspaziererg%C3%A4nge/spaziergang-skopje-und-tetovo/> – *Soundspaziergang in Skopje und in Tetovo*

Hannes Schweiger

Erinnerungsorte der Migrationsgeschichte

Literarisches und kulturreflexives Lernen im Deutschunterricht

1. Die Transnationalisierung des kollektiven Gedächtnisses

Erinnern bringt die Vergangenheit in unendlich vielen Variationen hervor. Gerade in Migrationsgesellschaften, wie es die österreichische eine ist, zeichnen sich Erinnerungskulturen durch die Vielfalt ihrer Perspektiven aus. Welche Perspektiven von wem präferiert werden und sich durchsetzen können, hängt in erster Linie von den bestehenden Machtverhältnissen in einer Gesellschaft und von der gesellschaftlichen Position der an spezifische Zugänge zu Geschichte gebundenen Kollektive ab. »Sichtbarkeit in der Geschichte ist eine wichtige Grundlage für gesellschaftliche Akzeptanz«, stellt der Historiker und Migrationsforscher Dirk Rupnow fest und verweist darauf, dass die Geschichte der Migration in Österreich bislang zu wenig sichtbar ist und daher die Vielfalt der Gesellschaft sich noch nicht in entsprechendem Maß im kollektiven Gedächtnis widerspiegelt (Grancy 2014). Zu diesem Befund kommt auch Christiane Hintermann, deren Analyse österreichischer Schulbücher ergab, dass die fortgesetzte Marginalisierung des Themas Migration in den dominanten Narrativen der Zweiten Republik der Randständigkeit des Themas in den Unterrichtsmaterialien entspricht (vgl. Hintermann 2009). Seit den 1990er Jahren werden Migrationsthemen in verstärktem Maße in den Schulbüchern aufgegriffen, allerdings spiegelt die Art der Thematisierung häufig den Problem-

HANNES SCHWEIGER ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Literaturarchiv der Österreichischen Nationalbibliothek und Lehrbeauftragter am Institut für Germanistik der Universität Wien, Fachbereich DaF/DaZ. E-Mail: hannes.schweiger@univie.ac.at

diskurs, der in der Öffentlichkeit des Landes dominiert, wider. Darüber hinaus werden die Geschichten der MigrantInnen nicht als selbstverständlicher Teil der Erinnerungskultur Österreichs gesehen, für dessen Gesellschaft nicht erst seit der Arbeitsmigration ab Mitte der 1960er Jahre Diversität ein zentrales Charakteristikum ist (vgl. Hintermann 2009). Kristallisationspunkte von Erinnerungskulturen sind Erinnerungsorte, unter denen *loci* im weitesten Sinne zu verstehen sind, also neben geographischen Orten, Gebäuden, Denkmälern auch Kunstwerke, Gedenktage oder symbolische Handlungen (vgl. Erll 2005, S. 23). Auch literarische Texte können Erinnerungsorte sein, nicht nur dann, wenn sie, wie beispielsweise Heimito von Doderers *Die Strudlhofstiege* oder Thomas Bernhards *Heldenplatz*, mit geographischen Orten korrespondieren, sondern auch, wenn sie allgemein eine erinnerungsstiftende Funktion haben, wie etwa im Fall von Mira Lobes *Das kleine Ich bin Ich* oder Joseph Roths *Radetzkymarsch*. Literarische Texte können auch Darstellungen von Erinnerungsorten enthalten und damit Teil der Auseinandersetzungen mit Formen und Prozessen kollektiven Erinnerens sein.

In den Memory Studies lässt sich in den letzten Jahren eine Tendenz zur Transnationalisierung beobachten: Es werden »mnemonic processes unfolding across and beyond cultures« in den Blick genommen und »the incessant wandering of carriers, media, contents, forms, and practices of memory, their continual ›travels‹ and ongoing transformations through time and space, across social, linguistic and political borders« untersucht (Erll 2011, S. 9). Eine derartige Refokussierung auf transnationale Prozesse des Erinnerens geht mit einer Kritik am nationalen Paradigma einher, das in der Geschichtswissenschaft lange Zeit ebenso wie in den philologischen Fächern und damit auch in der Germanistik vorherrschend war (vgl. auch Nagy in diesem Heft). Andere als die national geprägten Perspektiven zu berücksichtigen führt zur Beschäftigung mit Erinnerungsorten, die mit der Geschichte der Migration in Verbindung stehen oder globalgeschichtliche Blickwinkel eröffnen.

2. Literarische Erinnerungsorte im Deutschunterricht

Im Fach Deutsch als Fremdsprache hat sich das Konzept der Erinnerungsorte als didaktisch äußerst potent erwiesen, wie insbesondere Camilla Badstübner-Kizik (2014) gezeigt hat und wie auch ein jüngst erschienener Sammelband mit zahlreichen konkreten Unterrichtsbeispielen deutlich macht (vgl. Roche/Röhling 2014). Das didaktische Potential von Erinnerungsorten lässt sich auch aus migrationspädagogischer Perspektive veranschaulichen und für den Deutschunterricht fruchtbar machen. Migrationspädagogik zielt darauf ab, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen zu thematisieren und zu hinterfragen (vgl. Mecheril u. a. 2010). Was wird als Teil der österreichischen Geschichte gesehen? Woran wird aus der Perspektive einer nationalen Geschichtsschreibung erinnert und was wird dabei nicht in den Blick genommen? Im Zuge dieser und weiterer migrationspädagogisch ausgerichteter Fragestellungen (siehe unten) wird »die *Macht* der Unterscheidungen«, die von den prägenden natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen ausgeht, zum Thema gemacht (Mecheril 2014, S. 159).

Welche Fragen und Themen sich aus migrationspädagogischer Sicht in den Mittelpunkt der Arbeit mit Literatur im Deutschunterricht stellen lassen, haben İnci Dirim, Ulrike Eder und Birgit Springsits (2013, vgl. besonders S. 136 f.) mit ihrem subjektivierungskritischen Ansatz gezeigt. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Auseinandersetzung mit Rassialisierungen und Inferiorisierungen. SchülerInnen hinterfragen Subjektpositionen, die in unterschiedlichen diskursiven Zusammenhängen angeboten oder zugewiesen werden. In diesem Zusammenhang steht auch die Analyse migrationsgesellschaftlich geprägter Erinnerungskulturen am Beispiel literarischer Texte. Dabei stehen folgende Fragen im Vordergrund:

- Welche Erinnerungsorte werden in literarischen Texten dargestellt, die mit der Migrationsgeschichte Österreichs zusammenhängen?
- Wie und aus welchen Perspektiven werden diese Erinnerungsorte dargestellt? Wie sind sie in den allgemeinen Erinnerungsdiskurs, der sich nicht nur auf Migrationsgeschichte bezieht, eingebettet?
- Welche Funktion haben migrantische Erinnerungsorte in den jeweiligen Texten?
- Welche natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen werden durch die Darstellung migrantischer Erinnerungsorte abgebildet, hinterfragt oder dekonstruiert?

Wie diese Fragen konkret in der Arbeit mit Literatur im Deutschunterricht zum Thema gemacht werden können und welche Aufgaben und Projekte ausgehend von literarischen Darstellungen von Erinnerungsorten der Migrationsgeschichte sinnvoll und zielführend sein können, soll im Folgenden an zwei Beispieltexten dargestellt werden.

Beispiel 1: Dimitré Dinev: *Engelszungen*

Dimitré Dinevs Erfolgsroman *Engelszungen* (2003) beginnt mit einer Szene am Wiener Zentralfriedhof, genauer gesagt am Grab Miros, an das viele Migrantinnen und Migranten pilgern, im Glauben und in der Hoffnung, dass Miros Einfluss und Macht auch über seinen Tod hinaus wirken. Zu Lebzeiten hatte er nämlich vielen illegalisierten MigrantInnen zu Aufenthaltsbewilligungen und Arbeitsgenehmigungen verholfen.

[S]ein Grab befand sich in einer der prominentesten Alleen des Wiener Zentralfriedhofes. Von bester, ehrenwertester Gesellschaft war er umgeben. [...] Umgeben von Künstlern, Offizieren und hohen Beamten, von Leuten, die die österreichische Geschichte stumm, doch verlässlicher als jedes Lehrbuch widerspiegelten. (Dinev 2003, S. 7 f.)

Dass sich das Grab eines Migranten an solch exponierter Stelle an einem wichtigen Erinnerungsort österreichischer Geschichte befindet, irritiert Angehörige der so genannten Mehrheitsgesellschaft (vgl. Dinev 2003, S. 10). Die Position von Miros Grab stellt den nationalen Erinnerungsdiskurs in Frage und weist nachdrücklich auf die Anwesenheit von MigrantInnen in der Gesellschaft und zugleich auf ihre Marginalisierung im kollektiven Gedächtnis hin.

Vom Eingangskapitel und den genannten Textstellen des Romans ausgehend kann im Unterricht zu folgenden Fragen recherchiert und diskutiert werden: Welche gesellschaftlichen Verhältnisse spiegelt ein Erinnerungsort wie der Wiener Zentralfriedhof wider? Wer erhält ein Ehrengrab aus welchem Grund? Und nicht nur auf den Wiener Zentralfriedhof bezogen: Welche Orte sind mit der Geschichte der Migration verbunden? Wie schreiben sich die Migrationsgeschichten eines Landes

in Erinnerungsorten ein? Es können weitere Stellen des Romans gelesen und diskutiert werden, die am Zentralfriedhof und an Miros Grab spielen. Dieses ist auch in einem weiteren Sinn ein Ort des Erinnerns: Es setzt bei BesucherInnen wie Svetljo den Prozess des (Sich-)Erinnerns an die eigene Migrationsgeschichte in Gang (vgl. Dinev 2003, S. 21 f.) und wird außerdem zum zentralen Kreuzungspunkt der Familiengeschichte der beiden Hauptfiguren Svetljo und Iskren.

Literarische Texte können nicht nur zeigen, wie Migrationsgeschichten in bestehende, national konstruierte Erinnerungsdiskurse eingeschrieben werden, sie können auch dazu beitragen, Erinnerungsorte aus einem ungewohnten und möglicherweise völlig neuen Blickwinkel wahrzunehmen, wenn sie Gegenerzählungen zu den – häufig national geprägten – dominanten Narrativen anbieten.

Durch Migrationsprozesse stoßen die Nationalstaaten auf ihre eigene Macht- und Gewaltgeschichte, auf ihre Homogenisierungskonzepte, durch die interne Differenzen und die innere Heterogenität zugunsten von Identitätsvorstellungen zurückgewiesen worden sind. (Messerschmidt 2009, S. 97)

Beispiel 2: Alma Hadzibeganovic: »PRETTY CITY @ WIR«

In dem kurzen Prosatext *PRETTY CITY @ WIR* von Alma Hadzibeganovic wird eine postkoloniale Perspektive eröffnet und die Gewaltgeschichte thematisiert, die im Zusammenhang mit einem prominenten Erinnerungsort in Wien kaum zur Sprache kommt, weil sie nicht dem herrschenden Diskurs entspricht und die mit ihm verbundene Heldengeschichte unterläuft. Die Ich-Erzählerin befindet sich am Wiener Südbahnhof (der seit Erscheinen des Textes von Hadzibeganovic durch den neuen Hauptbahnhof ersetzt wurde), einem zentralen Erinnerungsort vieler ArbeitsmigrantInnen, die in den 1960er und 1970er Jahren in Folge der Anwerbung durch Österreich nach Wien gekommen sind. Sie meidet diesen Ort und fragt sich, ob das mit der Geschichte der Arbeitsmigration zu tun hat, mit der sie sich möglicherweise nicht auseinandersetzen möchte, weil sie auch mit ihrer eigenen Migrationsgeschichte verbunden ist. Sie meidet aber noch einen anderen Ort, der sich nur wenige Schritte vom Südbahnhof auf der anderen Straßenseite befindet: »Dem Schloss B., einem der bedeutendsten Schlösser Wiens neben Schönbrunn, keinen Besuch abzustatten – ist das denn möglich?« [...] »Und warum? Woher dieser Haß? Gerade gegen dieses Schloß, gegen diese Palastanlage? Wieso diese Ablehnung?« (Hadzibeganovic 2000, S. 60). Der Grund dafür liegt in der Geschichte, die mit diesem Schloss und seinem ursprünglichen Besitzer, Prinz Eugen von Savoyen, verbunden ist. Dieser hatte auf einem Feldzug gegen das osmanische Heer mit seinen Truppen 1697 Sarajevo überfallen und größtenteils zerstört.

Der Text von Hadzibeganovic verdeutlicht, was für viele Erinnerungsorte gilt: Sie sind umstritten, können verbindenden, aber auch trennenden Charakter haben und können aus unterschiedlichen Perspektiven, vor allem im Kontext von nationalkulturellen Narrativen, sehr gegenteilige Bewertungen erfahren und Gefühle der Identifikation, Bewunderung oder des Stolzes ebenso auslösen wie Ablehnung und Wut.

Erinnerungsorte konstituieren auch Gemeinschaft, Texte wie *PRETTY CITY @ WIR* führen diese Funktion von Erinnerungsorten vor Augen und geben Anstoß zu Diskussionen und Recherchen. Der Text lässt sich im Unterricht neben andere literarische und nicht-literarische Texte stellen, die entweder den Erinnerungsort Süd-

bahnhof oder das Schloss Belvedere aus unterschiedlichen Blickwinkeln darstellen. Die Sammlung in der Reihe »Europa erlesen« bietet dafür viel Material (vgl. Kohlwein 2010). Die SchülerInnen bekommen zunächst nur die Textausschnitte vorgelegt, ohne Angaben zu AutorIn, Entstehungszeit oder Textsorte und sollen überlegen, woher der Text stammt, wann er entstanden ist und aus welcher Perspektive er möglicherweise geschrieben wurde. So lassen sich auch textsortenspezifische Merkmale, etwa von Reiseführern oder Werbetexten im Unterschied zu literarischen Texten, thematisieren.

Die Aufgabe an die SchülerInnen kann ausgehend von diesem Text auch sein, weitere Beispiele für Erinnerungsorte und die mit ihnen verbundenen konfliktbeladenen Narrative zu finden, beispielsweise zum Wiener Kahlenberg, dem Peršmanhof in Kärnten oder der Donau. Damit wird kulturreflexives Lernen im Sinne einer kritischen Auseinandersetzung mit vorherrschenden Erinnerungsdiskursen und den mit ihnen verbundenen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen initiiert und zugleich die Frage nach der Funktion von Literatur in kollektiven Erinnerungsprozessen gestellt.

Literatur

- BADSTÜBNER-KIZIK, CAMILLA (2014): »Erinnerungsorte« in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial. In: Mackus, Nicole; Möhring, Jupp (Hg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 43–64.
- DINEV, DIMITRÉ (2003): *Engelszungen*. Wien: Deuticke.
- DIRIM, İNCI; EDER, ULRIKE; SPRINGSITS, BIRGIT (2013): Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe. In: Gawlitzek, Ira; Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Klett, S. 121–142.
- ERLL, ASTRID (2005): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Stuttgart-Weimar: Metzler.
- DIES. (2011): Travelling Memory. In: *Parallax*, 17, H. 4, S. 4–18.
- GRANCY, ALICE (2014): Dirk Rupnow. In: *Die Presse*, 12.09.2014. Online: <http://diepresse.com/unternehmen/austria14/3869210/Dirk-Rupnow> [Zugriff: 05.12.2014].
- HADZIBEGANOVIC, ALMA (2000): PRETTY CITY @ WIR. In: Dies.: *ilda zuferka rettet die kunst*. Wien: edition exil, S. 53–61.
- HINTERMANN, CHRISTIANE (2009): Migration and Memory in Austria: Representations of Migration in a Reluctant Immigration Country. In: *Finnish Journal of Ethnicity and Migration*, H. 2, S. 4–16. Online: http://etmu.fi/wp-content/uploads/2013/01/FJEM_2_2009.pdf [Zugriff: 7.2.2015].
- KOHLWEIN, THOMAS (Hg., 2010): *Wien Südbahnhof*. Klagenfurt/Celovec: Wieser.
- MECHERIL, PAUL (2014): Kritik als Leitlinie (migrations)pädagogischer Forschung. In: Ziegler, Albert; Zwick, Elisabeth (Hg.): *Theoretische Perspektiven der modernen Pädagogik*. Münster: LIT, S. 159–173.
- MECHERIL, PAUL; CASTRO VARELA, MARÍA DO MAR; DIRIM, İNCI; KALPAKA, ANNITA; MELTER, CLAUDIUS (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim-Basel: Beltz.
- MESSERSCHMIDT, ASTRID (2009): *Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.
- ROCHE, JÖRG; RÖHLING, JÜRGEN (Hg., 2014): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Birgit Holzner

Die Arbeit an der kulturellen Identität Am Beispiel des Mythos »Heimat Österreich«

Durch Digitalisierung und Internet haben sich die Rahmenbedingungen für den Unterricht in den vergangenen Jahren stark geändert. Spätestens seit der Jahrtausendwende gilt es, sich diesen neuen Herausforderungen zu stellen und die Unterrichtskonzepte dahingehend anzupassen. Während meiner Lektoratstätigkeit in Frankreich habe ich deshalb versucht, im landeskundlichen DaF-Unterricht Verfahren auszuprobieren, die dem medialen Alltag der SchülerInnen gerecht werden.¹ Ziel der Arbeit war es, ausgehend von der Fragestellung »Wie kann das im kollektiven Gedächtnis einer Kultur gespeicherte und in Texten kodierte Wissen rekonstruiert und für fremdkulturelle Studierende zugänglich gemacht werden?« zu demonstrieren, dass literarische Texte ein geeignetes Mittel sind, österreichische Landeskunde zu vermitteln. Zu diesem Zweck habe ich versucht, den von Claus Altmayer in *Kultur als Hypertext* (2004) entwickelten Ansatz kultureller Deutungsmuster weiterzuentwickeln und methodisch-didaktisch – auch durch konkrete literarische und mediale Beispiele – abzurunden.

Laut Altmayer ist es Aufgabe der Kulturwissenschaft, den zu analysierenden Text so mit anderen Texten zu verknüpfen, dass der Charakter des im Ausgangstext ersichtlichen Wissens sichtbar wird.

BIRGIT HOLZNER promovierte an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck, wo sie seit 2008 als Verlagsleiterin der innsbruck university press tätig ist.
E-Mail: birgit.holzner@uibk.ac.at

1 Die aus diesen Erfahrungen gewonnene Theorie und Praxis habe ich in meiner Dissertation *Österreichische Identität in Text und Hypertext* zusammengefasst (Holzner 2010).

Die Kulturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache hat es mit dem lebensweltlichen Hintergrundwissen zu tun, von dem in deutschsprachigen kommunikativen Handlungen als einem den Angehörigen bzw. Teilnehmenden der deutschsprachigen Kommunikationsgemeinschaft gemeinsam und selbstverständlich unterstellten Wissen implizit Gebrauch gemacht wird. Ihre Aufgabe besteht vorrangig darin, dieses implizite Wissen explizit und sichtbar und auf diese Weise für die Angehörigen anderer Kommunikationsgemeinschaften nachvollziehbar zu machen. (Altmayer 2004, S. 150)

Unter Hypertext versteht Altmayer die Verknüpfung von Textdokumenten durch hierarchische Relationen, die mit dem Ziel entwickelt werden, interaktive Recherchen in umfangreichen Textbeständen zu erleichtern. Während herkömmliche Lehrtexte linear aufgebaut sind, bietet der Hypertext dem Lernenden die Möglichkeit, selbst Verknüpfungen zu aktivieren und den Lernprozess mitzugestalten. So können Bezüge zu Hypertexten hergestellt und als Bestandteile eines kulturellen Wissens einer Kommunikationsgemeinschaft kenntlich gemacht werden. Deutungsmuster sind im kollektiven Gedächtnis einer Kultur fest verankert, können aber für fremdsprachige LeserInnen erhebliche Verständnisschwierigkeiten bedeuten. Wenn Literatur nicht bloß zur Illustration der Landeskunde dienen soll, müssen diese kulturellen Deutungsmuster rekonstruierbar gemacht und verschiedene Texte zur wechselseitigen Erhellung herangezogen werden.

1. Ein Beispiel: Arno Geiger: *Es geht uns gut*

Arno Geigers Roman *Es geht uns gut* (2005) porträtiert drei Generationen einer Wiener Familie und nebenbei die politischen Ereignisse Österreichs im 20. Jahrhundert nicht chronologisch, sondern anhand einiger spezifischer Tage zwischen 1938 und 2001. Auch das Leben der Familienangehörigen ist fragmentarisch, hat weder eine durchgängige Ordnung noch eine strenge Chronologie. Der Titel des Romans verweist auf ein für die österreichische Identität konstituierendes Merkmal der Zweiten Republik, nämlich Wohlstand und sozialen Frieden. Den Rahmen der Handlung bildet das Jahr 2001, im Mittelpunkt steht der ratlose und zaudernde Romanheld Philipp Erlach, eine gesellschaftliche Randfigur, die nicht zu Unrecht mit Robert Musils *Mann ohne Eigenschaften* verglichen wurde. Philipp erbt die Hietzinger Villa seiner Großmutter, steht jedoch sowohl seiner Erbschaft als auch deren Vergangenheit ambivalent gegenüber. Zu sehr bedrücken ihn der Geruch nach Politur, Schrankpapier und alten Menschen, der dem Gebäude anhaftet, und die unangenehmen Erinnerungen, die hartnäckig hinter den Fenstern lauern. Mit Hilfe zweier Schwarzarbeiter entrümpelt und renoviert Philipp das Haus seiner Großeltern, befreit zunächst den Dachboden vom Dreck dutzender Tauben, die sich dort eingenistet haben. Der Dachboden ist ein wichtiges Symbol in diesem Roman, da er ein anschauliches Bild für das Latenzgedächtnis ist: Die Gegenstände liegen dort unordentlich und vernachlässigt herum, sie sind als Gerümpel ausrangiertes, vernachlässigtes Gut ohne Zweck und Ziel. Darüber hinaus sind die ausrangierten Möbel symbolische Platzhalter für Leid und Unrecht, die sich im Lauf der Familiengeschichte hier angesammelt haben.

Wie viele Figuren Thomas Bernhards, die am übermächtigen Erbe zugrunde gegangen sind, kann der Antiheld mit der Last der Vergangenheit als Personifikation des Staates Österreich gedeutet werden. Philipp ist sich nicht sicher, ob er sich für seine Ahnen interessieren soll oder nicht; für seine Großeltern, den Minister a. D. Richard und dessen Frau Alma, die beide nichts mit den Nazis zu tun haben wollen und von der Zukunft, von der 1938 überall voller Begeisterung geredet wird, nicht viel halten.

Es sind die Figuren der Großeltern, deren Schicksal am engsten mit der »großen« Geschichte Österreichs verbunden ist. Die Großeltern kommen in vier Kapiteln zu Wort, unter anderem am Samstag, 6. August 1938. Da wird von einer Episode berichtet, die auf den Anschluss Österreichs rekurriert und woraufhin der Großvater die Vermutung verwirft, dass »unter den neuen Herren vielleicht doch alles besser wird, breitere Straßen, hellerer Mond, bessere Orientierung« (Geiger 2005, S. 60). In der unmittelbaren Nachkriegszeit (29. September 1952) schützt Richard seine Möbel vor den Plünderungen der russischen Besatzer mit Spezialkrampen. Er ist es auch, der 1955 die Vorbereitungen für den Staatsvertrag ironisch kommentiert und ein für die österreichische Identität konstituierendes Dokument zitiert, an dessen Entstehung er als Minister beteiligt ist:

Wenn das so einfach wäre, würden die Ungarn weniger Fußball spielen und statt dessen das Saufen üben. Wahrscheinlich ist, daß vor fünf Jahren im Zentralkomitee der Obersten Sowjets, noch unter Stalin, beschlossen wurde, Österreich im Mai 1955 einen Staatsvertrag zu geben, und so wird's gemacht, streng nach Plan, unabhängig vom Wodkawetter. Trotzdem lassen sich die Herrschaften in der Bundesregierung für ihre Ausdauer und für ihr Verhandlungsgeschick feiern, fehlt nur, daß es in der Zeitung heißt, der Staatsvertrag wäre schon früher zustande gekommen, wenn man während der ersten Jahre besser genährt gewesen wäre. [...] Er ist ein interessanter Kasus, Subjekt Österreicher. (Geiger 2005, S. 146)

Mit solchen Passagen konstruiert Geiger ein Gegengedächtnis und zeigt, dass die individuelle Geschichte deutlich von jener, die wir aus Geschichtsbüchern kennen, abweichen kann.

Auch die Geschichte von Ingrid Mann Peter ist mit der österreichischen Geschichte verbunden. In einem der Kapitel sehnt er als Junge seinen Kriegseinsatz herbei, um dem Sterben seiner krebserkrankten Mutter nicht länger zusehen zu müssen. Als Achtjähriger kriecht er wiederum durch eine dichte Menge jubelnder Menschen hindurch, um den Führer zu sehen, der aus der Limousine heraus die Wiener Bevölkerung grüßt. Am Weißen Sonntag, 8. April 1945, nimmt er am Abwehrkampf einiger Hitlerjungen gegen die Sowjets teil, die zum Niederlegen der Waffen aufrufen und aus blechernen Lautsprechern mit dem Hinweis auf die Moskauer Deklaration »Wir kommen als Befreier« deklamieren. Nach dem Krieg versucht er sein Leben mit dem Verkauf des Brettspiels *Wer kennt Österreich?* zu bestreiten, das die Verharmlosung österreichischer Geschichte betreibt, indem es die Landschaft und die »touristischen« Sehenswürdigkeiten des Landes in den Mittelpunkt stellt: Es ist »ein Reise- und Geographiespiel, das die kleine, besetzte (und bald die Unabhängigkeit wiedererlangende?) Republik in seiner Schönheit und Harmlosigkeit in den Mittelpunkt stellt« (ebd., S. 161). und dessen letzte Spielregel lautet, dass der

Verlierer nicht lachen dürfe: »Als ob in Österreich je jemand gelacht hat, wenn er unter den Verlierern war. Man war ja nahezu immer unter den Verlierern.« (Geiger 2005, S. 380) Mit dieser Vergangenheit will sich Philipp nicht länger beschäftigen. Statt der realen Familie und deren Geschichte erfindet Philipp verschiedene fiktive Geschichten, so über die Kanonenkugel am Ende des Handlaufs auf dem Treppengeländer der Familienvilla, »die in jeder anständigen Familie den Punkt markieren würde, bis zu dem man sich zurückerinnern kann« (ebd., S. 12).

Der Roman nimmt Bezug auf die wichtigsten historischen Ereignisse, die für ÖsterreicherInnen sinnstiftend sind und arbeitet mit vielen Medien. Kursiv zitierte Schlagzeilen aus den Zeitungen und Radionachrichten der beschriebenen Tage schaffen zeitliche Nähe zu den historischen Ereignissen, illustrieren die Blickwinkel der drei Generationen und geben Einblicke in die österreichische Zeitgeschichte. An anderen Stellen werden Fotos beschrieben, die zwar für das familiäre Gedächtnis wichtig sind, aber auch kollektive österreichische »Mythen« (meist ironisch) zitieren. So ein Bild ist zum Beispiel jenes, das Philipps Mutter bei den Dreharbeiten zum Film *Der Hofrat Geiger* zeigt, bei dem die Elfjährige als Statistin einen kleinen Auftritt hatte, im Hintergrund ist die Donau und die Zither spielende Waltraud Haas zu sehen. Diese verschiedenen Medien lassen sich gut für das Hypertextverfahren anwenden.

2. Praktische Arbeitsaufgaben

Im kulturellen Gedächtnis der ÖsterreicherInnen sind die im Roman angesprochenen Erinnerungen, u.a. über die Machtübernahme der Nationalsozialisten, den Staatsvertrag und die Verdrängung der braunen Vergangenheit in der Nachkriegszeit, fest verankert. Dieses kulturelle Wissen soll nun auch DaF-SchülerInnen in Texten und Medien bereitgestellt werden, indem die verschiedenen Texte »zusammengelesen« werden. Somit werden Lernende in die Lage versetzt, ein lebensweltliches Wissensschema auszubauen. Kulturelle Deutungsmuster sollen abstraktes und typisiertes Wissen über einen bestimmten Erfahrungsbereich enthalten, neue Informationen zu den bestehenden Wissensstrukturen in Beziehung setzen und kollektive Erfahrungen explizieren.

- Erzählende Familienromane sind in Österreich seit der Jahrtausendwende sehr beliebt, nachdem die österreichische Literatur in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts als avantgardistisch und experimentell galt. Lassen sich in Ihrem Land vergleichbare Tendenzen feststellen? Welche Merkmale kennzeichnen Familienromane? Inwiefern kann sich die Figurenperspektive auf die Geschichte von der in Geschichtsbüchern geschriebenen unterscheiden?
- Gruppenarbeit: Tragen Sie in einen Zeitstrahl wichtige europäische Ereignisse zwischen 1938 und 2001 ein und setzen Sie sie in Beziehung zum Roman. Welche dieser Ereignisse sind noch gesellschaftlich relevant? Welche werden erinnert? Wie geht der Roman mit diesen Ereignissen um? Welchen Stellenwert haben diese Ereignisse für die Figuren?
- Hören Sie die Weihnachtsrede Leopold Figls zum Jahreswechsel 1947/48, die sich im kollektiven Gedächtnis der ÖsterreicherInnen verankert hat, drei Mal und fassen Sie sie schriftlich zusammen.

- Lesen Sie das Kapitel 12. Mai 1955 und beantworten Sie folgende Fragen:
 - Wie wird dieses Ereignis dargestellt? (Was bewirkt die Verwendung des Präsens beim Leser/bei der Leserin? Was bewirkt die nüchterne und knappe Sprache? Was bewirkt der blitzlichtartige Stil?)
 - Was erfahren Sie über den historischen Kontext?
 - Welche familiäre Erinnerungen sind mit diesem Datum verknüpft? Was passiert in der Familie zu dieser Zeit?
- Beschreiben Sie das Foto »Leopold Figl präsentiert auf dem Balkon von Schloss Belvedere dem Volk am 15.5.1955 den Staatsvertrag«. In welchem historischen Kontext wurde es aufgenommen?
- Vergleichen Sie den Romanauszug mit dem historischen Foto und der Rede Figs. Inwiefern unterscheidet sich darin das individuelle vom kollektiven Gedächtnis?
- Diskussion: Hellmuth Karasek argumentierte, dass die Deutschen (wie die ÖsterreicherInnen) das Kriegsende 1945 als Zusammenbruch und »Stunde Null« erlebten (und nicht das Jahr 1933) und es deshalb von da an nur bergauf gehen konnte. Die Menschen spielten in einer materiellen und geistigen Trümmerlandschaft weiter, als wäre nichts geschehen. Diskutieren Sie, was Karasek mit dieser Aussage meint, und welche Textzeilen aus dem Roman damit bekräftigt werden.

Mit dieser Methode können auch andere Themen und Texte behandelt werden, wie NS-Zeit/Opfermythos/Vergessen (beispielsweise anhand der Chronik *Abschied von Sidonie* [1989] von Erich Hackl, die die Geschichte eines Roma-Mädchens, das 1933 in Steyr gefunden, den Pflegeeltern entrissen und von den Nazis ermordet wird, erzählt, oder Alois Hotschnigs Erzählung über Kurt Weber, der eine Erbschaft in Kärnten macht und nach und nach das in der NS-Vergangenheit liegende Geheimnis um *Ludwigs Zimmer* [2000] lüftet), Heimat (z. B. anhand Norbert Gstreins Debüterzählung *Einer* [1988] deren Held an der sprachlosen Kälte der dörflichen Umgebung eines Tiroler Fremdenverkehrszentrums scheitert), oder Musik (etwa anhand Robert Schneiders Anti-Heimat-Roman *Schlafes Bruder* (1992) über die Geschichte des Bauernsohns Johannes Elias Alder, der durch seine musikalische Genialität zu einem Außenseiter innerhalb einer Vorarlberger Dorfgemeinschaft wird und beschließt, nicht mehr zu schlafen). Alle diese Beispiele thematisieren wichtige Narrative des österreichischen kollektiven Gedächtnisses, sie bilden diese aber keineswegs nur ab, sondern sie unterwandern das »offizielle« Gedächtnis, stellen irritierende Fragen über Identität und Selbstverständnis einer Gesellschaft, und nicht zuletzt ermöglichen sie LeserInnen eine kritische Auseinandersetzung mit eigener und fremder Vergangenheit.

Literatur

- ALTMAYER, CLAUS (2004): *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- GEIGER, ARNO (2005): *Es geht uns gut*. München: Hanser.
- HOLZNER, BIRGIT (2010): *Österreichische Identität in Text und Hypertext. Zur Literatur und Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck: innsbruck university press.

Ines Morocutti

Projekt »erinnern«

Ich erinnere mich daran, wie es war zu erinnern; früher, als das Vergangene noch klein und das Kommende riesengroß war.

Ich erinnere mich daran, wie wenig Bedeutung es damals hatte, für einen Geist, der einfach nur rannte, stolperte, fiel, tanzte. Zurück war keine Richtung, kein Ort, an dem ich mich aufzuhalten pflegte, denn zu gewaltig war das Jetzt, zu sehr wurde ich eingenommen von jedem neuen Moment, der mir kleine ungekannte Welten offenbarte. Wie Schmetterlinge fangen war das, wie Seifenblasen hinterher laufen.

Mir war ja nicht einmal bewusst, dass Zeit vergeht, dass etwas zurückbleibt und langsam verblasst, dass sich hinter mir langsam aber sicher Berge auftürmen würden ... Nein... nennen wir es Laubhäufen... Das Kind kannte die Laubhäufen nicht, es kletterte von einem Baum auf den nächsten ohne hinabzusehen, verstand weder gestern noch morgen ...

Verrückt, dass es diese Zeit einmal gegeben hat. Eine Zeit, in der es das Erinnern für mich noch nicht gab; in der Geschehenes noch nicht begonnen hatte mich zu verankern und zu formen ...

(T.M., *Textauszug*)

Begonnen haben wir mit einer guten halben Stunde *écriture automatique*. Wir waren am Ende der sechsten Klasse (10. Schulstufe) und unseres ersten gemeinsamen Schuljahres, draußen wartete der Sommer auf uns. Den Großteil des Jahres hatten wir uns mit Textsorten beschäftigt, die der Katalog für die neue Reifeprüfung vorsieht. Mit Stilmitteln der Lyrik und den Gestaltungsmitteln epischer Texte, mit der

Entwicklung der deutschen Sprache und Brechts *Leben des Galilei*. Die Einladung, sich zur Abwechslung einmal mit der eigenen Biografie, mit dem Thema des Erinnerns auseinanderzusetzen, kam sicher etwas überraschend. Und die Methode des automatischen Schreibens, die ich dafür vorschlug, kannten einige aus einem Versuch in der Unterstufe, der offensichtlich nicht nur erfolgreich abgelaufen war.

Ich ersuchte, für fünfzehn Minuten lang den Stift nicht mehr vom Papier zu heben, I-Schlingen zu malen, wenn einem sonst nichts einfiel, nicht irritiert zu sein, wenn man vom Thema abkam, sich nicht um Satzzeichen zu kümmern und – mit dem Verweis auf die Surrealisten – sich einer möglicherweise neuen Erfahrung zu überlassen, wenn es gelänge, die normalerweise beim Schreiben auftretenden Kontrollmechanismen (zumindest etwas) auszuschalten.

Und selbstverständlich schrieb ich mit. Ein Draußenbleiben wäre mir voyeuristisch erschienen, und abgesehen davon machte es mir großen Spaß, an der entstehenden Energie in dieser Schreibgruppe teilzuhaben ... Nach fünfzehn Minuten war atmosphärisch spürbar, dass hier niemand aufhören wollte, (auch ich nicht), und wir nutzten die Zeit bis zum Läuten. Als ich am Ende in die Runde blickte, sah ich viele nachdenkliche und manche etwas melancholische Gesichter. Es gab auch einige wenige SchülerInnen, die nicht in den Schreibfluss gelangt waren und mir eher frustriert erschienen. Eine Schülerin hatte, wie sie mir später erzählte, ihren Text zum Großteil mit geschlossenen Augen geschrieben und war zu Hause total erstaunt, was sie da zu lesen bekam. Eine Erfahrung, von der auch andere berichteten, die mit offenen Augen geschrieben hatten...

Dass dies keine Methode ist, um in einem Wurf den perfekten Text zu kreieren, hatte ich erklärt. Sondern dass hier im günstigsten Fall Material zu Tage gefördert wird, aus dem man in einem zweiten Durchgang einen Text schaffen kann, dass also allein die schreibende Person entscheidet, was mit dem Material geschehen soll, kann man vermutlich gar nicht genug betonen.

Am Anfang des neuen Schuljahres in der siebenten Klasse legte ich den SchülerInnen einen Fragebogen vor. Ich wollte wissen, wie sie den Schreibversuch erlebt hatten, welche Themen aufgetaucht waren, aus welcher Lebenszeit sie stammten, was die Erinnerungen ausgelöst hatte, mit welchen »Medien« (Gerüchen, Farben, Bildern, Liedern, Wörtern etc.) sie verbunden waren und welche Gefühle sie begleiteten. Ich stellte außerdem die Frage, wozu ihrer Meinung nach Erinnerungen gut seien und mit welchen Erinnerungen sich die SchülerInnen in der Folge beschäftigen wollten.

Die meisten Befragten gaben an, sich mit Themen beschäftigt zu haben, die aus ihrer mehr oder weniger frühen Kindheit stammten: mit bestimmten Szenen oder Ritualen, damit, wie sie damals ihre Eltern erlebt hatten, mit dem Erlernen bestimmter Fähigkeiten als Kind, mit ihren kindlichen Zukunftsplänen, mit einer bestimmten Geschichte oder einem bestimmten Film, mit einem besonders schönen oder besonders traurigen Moment. Man stellte fest, dass Erinnerungen immer mit Gefühlen verbunden seien, und äußerte Zweifel an der »Echtheit« mancher Erinnerung.

Ich weiß das, denn ich war gestern noch da.

Gestern Nacht, wie in so vielen Nächten, auf der Suche nach Etwagigem, verirrte ich mich genau dorthin und sah die Bilder. War der Riegel erst einmal zur Seite geschoben, umgab uns ein vertrautes Terrain, mit all seinen Geheimnissen. Wir tauchten ein in diese Welt, ließen uns von dem leicht modrigen Geruch leiten. Kletterten die auf einmal doch nicht so unbezwingbaren Leitern hinauf, und als wir oben waren, schrien wir uns die Seelen aus dem Leib und blickten hinab auf das Tor. So weit war es weg. Es ist immer noch dasselbe hölzerne Tor, der gleiche karge Boden, auf dem unsere brüchigen Roller nur allzu schwer vorankamen – nicht dass uns das aufhielt. Wir tosten nur so umher, stießen jegliche Barrieren um und schufen Träume, wo keine zu finden waren. In jeder hintersten Ecke, jeder kleinsten Pore pflanzten wir Glück, sonst hinterließen wir nichts. Und plötzlich waren wir weit, weit weg – wurden in die Ferne gezogen. Verdutzt fanden wir uns wieder in neuem Land mit klaren Regeln und Grenzen. Wir respektierten es, bauten uns immer wieder Neues auf und ließen es einstürzen. Doch ein Teil des Glücks, das uns einst umgeben hatte, blieb zurück. Vielleicht ist es gut, dass wir gegangen sind, immer weiter. Wir verweilten nie zu lange, mit dem Wissen, dass nichts für immer ist. Und an jedem Ort ließen wir Bilder. Verstaubt und verwelkt sind sie jetzt.

Leben sie?

(T.K., Textauschnitt)

Die SchülerInnen hatten herausgefunden, dass Erinnerungen »das Selbst formen«, »Prägendes erkennen lassen«, »Identität bzw. Sinn stiften«. Dass sie häufig »unbewusst wirken« und »den Großteil einer Existenz ausmachen«. Einige bezweifelten, ob Erinnerungen überhaupt adäquat darstellbar seien.

Woher

Da war keine Luft,
und doch habe ich geatmet.
Da war kein Schmerz,
und doch habe ich geweint.
Da war es wichtig,
und mir war es egal.
So wie heute,
nur ganz anders.
Woher kommt sie?
(D.A.)

Wir diskutierten die Ergebnisse der ersten Befragung und einigten uns darauf, folgendermaßen weiterzuarbeiten:

Jede Schülerin und jeder Schüler sollte mindestens zwei Texte verfassen: einen, in dem sie/er sich mit einem selbstgewählten Erinnerungsgegenstand bzw. Thema beschäftigte, und einen zweiten, der auf einen vorgelegten Impuls antworten sollte.

Es gab keinerlei Vorgaben bezüglich der Textsorte. Einer der beiden so entstandenen Texte sollte allerdings in einer Überarbeitung noch einem »Verdichtungsversuch« unterzogen werden. Außerdem sollten sich die SchülerInnen zu jedem Text, den sie selbst für fertig hielten, eine Rückmeldung aus dem Kreis ihrer MitschülerInnen einholen, für die eine konkrete Frage zu formulieren war (zum Beispiel: Ist mein Text verständlich? / Was könnte ich weglassen, damit mein Text noch dichter wird?)

Als Impulse standen einerseits zwei Gedichte zur Verfügung, nämlich Bert Brechts *Erinnerung an die Marie A.* und Erich Frieds *Nach dem Erwachen*. In Brechts Gedicht wird gezeigt, wie oft scheinbar unwesentliche Details aus dem Umfeld einer Situation, die man zurückrufen möchte, viel weniger dem Vergessen unterworfen sind als die Situation an sich. *Nach dem Erwachen* beschreibt den verschlungenen Weg weit zurückliegender Erinnerungen in die unmittelbare Gegenwart und die Bedeutung der sinnlichen Wahrnehmung in diesem Prozess, hier am Beispiel des Geruchssinns.

Weil ich Impulse aus einer möglichst großen thematischen und künstlerischen Bandbreite anbieten wollte, wählte ich andererseits auch einige Beispiele aus dem Bereich der bildenden Kunst. Drei Plakate der CS Alzheimer-Betreuung¹ zeigen sehr bekannte Gemälde versehen mit der eindringlichen Botschaft »Erinnerung ist kostbarer als Kunst«. Ein Foto der Skulptur *Der graue Bus* (www.dasdenkmalder-grauenbusse.de) steht für das Gedenken an den Holocaust. (Ein Thema, von dem auch aufgeschlossene SchülerInnen sich nicht selten »übersättigt« zeigen – in meinen Augen ein Hinweis darauf, dass es bei dessen Vermittlung an fächerübergreifender Planung und didaktischem Feingefühl mangelt.)

Der letzte Bildimpuls stellte eine Abbildung von Louise Bourgeois' Installation *Passage dangereux* (www.artobserved.com) dar. Zarte Negligés hängen auf Kleiderbügel aus Knochen und evozieren vielfältige Assoziationen im körperlich-sinnlichen Bereich.

Waschtag

Die weißen Laken wehen im Wind und der Geruch von Seife erfüllt die Luft. Wie Schleier umschließen sie mich, verbergen mich vor der Außenwelt. Dies ist es. Mein persönliches Königreich. Und ich bin die Herrscherin. Es duftet nach Frühling und Reinheit. Der weiße Stoff streicht meinen Arm und schmiegt sich an meine Haut. Er ist nass und kühl. Mein nasses weißes Königreich nur für mich allein. Die bunten Klammern, die die Wäsche hochhalten leuchten gegen das reine Weiß. Fäden ziehen sich um mich herum, grenzen mein Reich von der Welt ab und die Laken sind mein Palast.

Sonntag war Waschtag. Jeden Sonntag hängte meine Großmutter die Wäsche auf den Strick. Und jeden Sonntag war ich eine Königin. Doch das war damals. Als ich noch ein Kind war und meine Großmutter noch lebte. Nun wohnt eine Fremde dort, mit einem fremden Kind, welches sich jetzt an den Wundern des grünen Gartens erfreuen darf. Ich frage mich, ob sonntags bei ihnen Waschtag ist.
(J. W.)

So verbrachten wir einige Unterrichtsstunden in einer Art Schreibwerkstatt. Ein Teil der Schreibarbeit musste allerdings zu Hause erledigt werden. Die Klasse war mehrheitlich mit großem Engagement am Verfassen und Redigieren der Texte.

Aus der zweiten Rückmeldungsrunde geht hervor, dass manche SchülerInnen es leichter gefunden hatten, sich mit ihren Erinnerungen ohne vorgegebenen Impuls

1 <http://www.cs.or.at/deutsch/caritas-socialis/presse-und-kampagnen/presse/neue-cs-alzheimer-kampagne-erinnerung-ist-kostbarer-als-kunst.html> [Zugriff: 31.3.2015]

zu beschäftigen, andere wiederum Impulse als hilfreich und inspirierend empfangen. Alle Impulse wurden genützt. So entstanden auch mehrere Texte zum Thema Alzheimer. Eine Schülerin schrieb in ihrem Fragebogen, dass es »wunderbar« sei, in Zeiten von Standardisierung und Kompetenzorientierung sich mit etwas so radikal Subjektivem und Persönlichem zu beschäftigen, wie es die eigenen Erinnerungen nun einmal darstellen. Doch gerade der höchst persönliche Charakter dieser Schreibaufgaben stellte gleichzeitig die größte Herausforderung dar und den Punkt, an dem sich die Geister schieden: Was die einen als Geschenk empfanden, nämlich sich ausschließlich mit sich selbst zu beschäftigen, empfanden einzelne andere – sie waren in der Minderheit – als Zumutung. Hieß es doch, dass – anders als in der ersten Phase der *écriture automatique* – hier Texte produziert wurden, die »abzugeben« waren, also zumindest mit der Lehrerin als Leserin zu rechnen hatten.

Eine Schülerin erklärte mir, sie müsste ihren Text, wenn er »abgebbar« werden sollte, so sehr »entschärfen«, dass er alles Interessante verlieren würde. Ich riet ihr davon ab und redete ihr zu, den Text »für sich selbst« zu schreiben und auf die Abgabe zu verzichten. Diese Aufforderung entspannte sie offensichtlich, sodass sie letzten Endes doch einen Text produzierte, den ich lesen durfte.

Wie die zweite Befragung auch zeigte, gab es anfangs eine große Diskrepanz zwischen der Neugierde gegenüber den Texten der anderen und der Bereitschaft, den eigenen Text im Klassenforum vorzustellen. Letzten Endes füllten wir aber mühelos drei Unterrichtsstunden mit dem Vorlesen und Diskutieren einzelner Texte, ohne dass jemand genötigt werden musste – und es hätte noch eine Zeitlang so weitergehen können. Es konnten nicht alle Texte vorgelesen werden, deren AutorInnen das wünschten. So eröffneten wir eine Seite auf unserer Lernplattform Moodle, wo Freiwillige ihre Texte veröffentlichten. Diese Möglichkeit wurde von mehr als der Hälfte aller SchülerInnen genützt und auch freundlich-kritische Kommentare blieben nicht aus.

Die Idee, mit dem Vortrag der Texte so lange zu experimentieren, bis sich daraus eine vorzeigbare szenische Collage ergeben würde, haben wir aus Zeitmangel nicht umgesetzt. Dennoch bleibt der Eindruck, dass sich das Unterrichtsvorhaben gelohnt hat, weil meine SchülerInnen mit ihren ganz subjektiven Erinnerungen in dessen Mittelpunkt standen. Sie entdeckten die Bedeutung des Erinnerns für die Entwicklung ihrer Identität, sie nahmen sich selbst und einander als erinnernde und – nicht zuletzt – schreibende Subjekte wahr und ernst, sie vertieften ihr Bewusstsein von der Bedeutung des Gegenwärtigen und Vergangenen.

Manchmal
Drehe ich mich um
Und
Blicke zurück

Und sehe dich
Und wundre mich
Wie laut die Zeit doch
Lachen kann
(T.M.)

Andreas Hudelist

Kulturen des Erinnerns

Bibliographische Hinweise

Die bibliographierte Literatur soll sowohl einen Überblick über die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit »Kulturen des Erinnerns« geben als auch eine vertiefende Lektüre ermöglichen. Zu Beginn werden wesentliche Titel angeführt, die die Konzepte einführend erläutern, aber auch erste empirische Studien zu diesem Thema beinhalten. Die in weiterer Folge angeführte Literatur ist das Resultat einer Auswahl, die sich an aktuelleren Erscheinungen orientiert und unterschiedlichen Disziplinen einen ungefähr gleichen Raum zur Verfügung stellen möchte.

1. Wesentliche Grundlagen zum Themenkomplex »Erinnerungskulturen«

- Assmann, Aleida (2006): *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: C. H. Beck.
- Assmann, Aleida (2013): *Das neue Unbehagen einer Erinnerungskultur: eine Intervention*. München: C. H. Beck.
- Assmann, Jan (1997): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. 2., durchgesehene Aufl. München: C. H. Beck.
- Assmann, Jan (2004): *Religion und kulturelles Gedächtnis*. München: C. H. Beck.
- Assmann, Jan; Hölscher, Tonio (Hg., 1988): *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Diner, Dan (Hg., 1988): *Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Echterhoff, Gerald; Saar, Martin (Hg., 2002): *Kontexte und Kulturen des Erinnerns: Maurice Halbwachs und das Paradigma des kollektiven Gedächtnisses*. Konstanz: UVK.
- Erl, Astrid (2003): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. In: Nünning, Ansgar; Nünning, Vera (Hg.): *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*. Stuttgart: Metzler, S. 156–185.

- Erll, Astrid (2011): Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung. Stuttgart-Weimar: Metzler.
- Esposito, Elena (2002): Soziales Vergessen: Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gudehus, Christian; Eichenberg, Ariane; Welzer, Harald (Hg., 2010): Gedächtnis und Erinnerung: ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: Metzler.
- Halbwachs, Maurice (1966): Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen. Berlin-Neuwied: Luchterhand.
- Halbwachs, Maurice (1967): Das kollektive Gedächtnis. Stuttgart: Enke.
- Haug, Frigga (1990): Erinnerungsarbeit. Hamburg und Berlin: Argument.
- Haverkamp, Anselm; Lachmann, Renate (1993): Memoria: Vergessen und Erinnern. München: Fink.
- Jünger, Friedrich Georg (1957): Gedächtnis und Erinnerung. Frankfurt/M.: Klostermann.
- Nora, Pierre (Hg., 2005): Erinnerungsorte Frankreichs. München: C. H. Beck [Orig.: Les lieux de mémoire, 1993–94].
- Pethes, Nicolas; Ruchatz, Jens (Hg., 2001): Gedächtnis und Erinnerung: Ein interdisziplinäres Lexikon. Reinbek: Rowohlt.
- Platt, Kristin; Dabag, Mihran (Hg., 1995): Generation und Gedächtnis. Erinnerungen und kollektive Identitäten. Opladen: Leske & Budrich.
- Schmidt, Siegfried J. (Hg., 1991): Gedächtnis: Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Warburg, Aby (2000): Der Bilderatlas Mnemosyne. Berlin: Akademie Verlag.
- Welzer, Harald (2001): Das soziale Gedächtnis: Geschichte, Erinnerung, Tradierung. Hamburg: Hamburger Edition.
- Welzer, Harald (2002): Das kommunikative Gedächtnis: Eine Theorie der Erinnerung. München: C. H. Beck.
- Yates, Frances (⁶2001 [1966]): Gedächtnis und Erinnerung: Mnemonik von Aristoteles bis Shakespeare. Berlin: Akademie Verlag [Orig.: The Art of Memory. London: Routledge].
- Young, James (1997): Formen des Erinnerns. Wien: Passagen.

2. Erinnerung an den Holocaust und die NS-Zeit

- Baer, Ulrich (Hg., 2000): Niemand zeugt für den Zeugen: Erinnerungskultur nach der Shoah. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Birkmeyer, Jens (Hg., 2008): Holocaust-Literatur und Deutschunterricht. Erinnerungskultur in schulischer Perspektive. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Birkmeyer, Jens; Kliewer, Annette (Hg., 2010): Holocaust im Deutschunterricht. Modelle für die Sekundarstufe II. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Diner, Dan (Hg., 1988): Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz. Frankfurt/M.: Fischer.
- Diner, Dan (2007): Gegenläufige Gedächtnisse. Über Geltung und Wirkung des Holocaust. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Köhr, Katja (2012): Die vielen Gesichter des Holocaust: museale Repräsentationen zwischen Individualisierung, Universalisierung und Nationalisierung. Göttingen: V&R unipress.
- Lenz, Claudia; Schmidt, Jens; Wrochem, Oliver von (Hg., 2002): Erinnerungskulturen im Dialog: europäische Perspektiven auf die NS-Vergangenheit. Münster: Unrast.
- Levy, Daniel; Sznajder, Natan (2001): Erinnerung im globalen Zeitalter: Der Holocaust. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Pingel, Falk (Hg., 2000): Unterricht über den Holocaust/Teaching the Holocaust. In: Internationale Schulbuchforschung/International Textbook Research 22, H. 1.
- Reichel, Peter; Schmid, Harald; Steinbach, Peter (Hg., 2009): Der Nationalsozialismus – die zweite Geschichte. Überwindung – Deutung – Erinnerung. München: C. H. Beck.
- Reiter, Margit (2006): Die Generation danach. Der Nationalsozialismus im Familiengedächtnis. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.

- Rothberg, Michael (2009): *Multidirectional memory: remembering the Holocaust in the age of decolonization*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Vatter, Christoph (2009): *Gedächtnismedium im Film. Holocaust und Kollaboration in deutschen und französischen Spielfilmen seit 1945*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Welzer, Harald (2007): *Der Krieg der Erinnerungen. Holocaust, Kollaboration und Widerstand im europäischen Gedächtnis*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch.
- Zöchmeister, Markus (2013): *Vom Leben danach. Eine transgenerationale Studie über die Shoah*. Gießen: Psychosozial.

3. Erinnerungen national und transnational

- Anderson, Benedict (1988): *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Begriffs*. Frankfurt/M.: Campus [Orig.: *Imagined Communities*, 1973].
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (2000): *Juden, Deutsche und andere Erinnerungslandschaften*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Buchinger, Kirstin; Ganet, Claire; Vogel, Jakob (Hg., 2009): *Europäische Erinnerungsräume*. Frankfurt/M.: Campus.
- Buschmann, Nikolaus (Hg., 2003): *Der Krieg in den Gründungsmythen europäischer Nationen und der USA*. Frankfurt/M.: Campus.
- Corbea-Hoisie, Andrei; Jaworski, Rudolf; Sommer, Monika (Hg., 2004): *Umbruch im östlichen Europa. Die nationale Wende und das kollektive Gedächtnis*. Innsbruck u.a.: StudienVerlag.
- Csáky, Moritz; Kury, Astrid; Tragatschnig, Ulrich (Hg., 2004): *Kultur, Identität, Differenz: Wien und Zentraleuropa in der Moderne*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Diner, Dan (2007): *Gegenläufige Gedächtnisse. Über Geltung und Wirkung des Holocaust*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Donig, Simon; Meyer, Tobias; Winkler, Christiane (Hg., 2005): *Europäische Identitäten – eine europäische Identität? Baden-Baden: Nomos*.
- Feichtinger, Johannes; Prutsch, Ursula; Csáky, Moritz (Hg., 2003): *Habsburg postcolonial. Machtstrukturen und kollektives Gedächtnis*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Hobsbawm, Eric (2005 [1990]): *Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780*. Frankfurt/M.-New York: Campus.
- Holzner, Birgit (2010): *Österreichische Identität in Text und Hypertext. Zur Literatur und Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Innsbruck: innsbruck university press.
- Köhr, Katja (2012): *Die vielen Gesichter des Holocaust: museale Repräsentationen zwischen Individualisierung, Universalisierung und Nationalisierung*. Göttingen: V&R unipress.
- Leggewie, Claus; Lang, Anne (Hg., 2011): *Der Kampf um die europäische Erinnerung. Ein Schlachtfeld wird besichtigt*. München: C. H. Beck.
- Le Rider, Jacques; Csáky, Moritz; Sommer, Monika (Hg., 2002): *Transnationale Gedächtnisorte in Zentraleuropa*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Ricoeur, Paul (2002): *Geschichtsschreibung und Repräsentation der Vergangenheit*. Münster u.a.: LIT.
- Uhl, Heidemarie (Hg., 2003): *Zivilisationsbruch und Gedächtniskultur: das 20. Jahrhundert in der Erinnerung des beginnenden 21. Jahrhunderts*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Weber, Matthias (2011): *Erinnerungsorte in Ostmitteleuropa: Erfahrungen der Vergangenheit und Perspektiven*. München: Oldenbourg.

4. Erinnerungen in literarischen und literaturwissenschaftlichen Auseinandersetzungen

- Assmann, Aleida; Assmann, Jan (1987): *Kanon und Zensur: Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation II*. München: Fink.
- Butz, Günter (1998): *Fehlende Trauer. Verfahren epischen Erinnerns in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. München: Fink.

- Erl, Astrid (2003): Gedächtnisromane: Literatur über den Ersten Weltkrieg als Medium englischer und deutscher Erinnerungskulturen in den 1920er Jahren. Trier: WVT.
- Erl, Astrid; Gymnich, Marion; Nünning, Ansgar (Hg., 2003): Literatur, Erinnerung, Identität. Theoriekonzepte und Fallstudien. Trier: WVT.
- Erl, Astrid; Nünning, Ansgar (Hg., 2005): Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven. Berlin-New York: de Gruyter (= Media and Cultural Memory/Medien und kulturelle Erinnerung, Bd. 2).
- Gansel, Carsten; Zimniak Pawel (Hg., 2012): Kriegskindheiten und Erinnerungsarbeit. Berlin: Erich Schmidt.
- Glasenapp, Gabriele von; Ewers, Hans-Heino (Hg., 2008): Kriegs- und Nachkriegskindheiten: Studien zur literarischen Erinnerungskultur für junge Leser. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.
- Glasenapp, Gabriele von; Wilkending, Gisela (Hg., 2005): Geschichte und Geschichten: die Kinder- und Jugendliteratur und das kulturelle und politische Gedächtnis. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.
- Goetz, Judith (2012): Bücher gegen das Vergessen. Kärntnerslowenische Literatur über Widerstand und Verfolgung. Klagenfurt-Wien: kitab.
- Lachmann, Renate (1990): Gedächtnis und Literatur: Intertextualität in der russischen Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Köster, Juliane (2001): Archive der Zukunft. Der Beitrag des Literaturunterrichts zur Auseinandersetzung mit Auschwitz. Augsburg: Wißner.
- Nagy, Hajnalka; Wintersteiner, Werner (Hg., 2015): Erinnern - Erzählen - Europa. Das Gedächtnis der Literatur. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Neumann, Bernd; Albrecht, Dietmar; Talarczyk, Andrzej (Hg., 2004): Literatur Grenzen Erinnerungsräume. Erkundungen des deutsch-polnisch-baltischen Ostseeraums als einer Literaturlandschaft. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Nünning, Ansgar (1995): Literatur, Mentalitäten und kulturelles Gedächtnis: Grundriß, Leitbegriffe und Perspektiven einer anglistischen Kulturwissenschaft. In: Ders. (Hg.): Literaturwissenschaftliche Theorien, Modelle und Methoden: Eine Einführung. Trier: WVT, S. 173-197.
- Seibert, Ernst; Blumesberger, Susanne (Hg., 2008): Kinderliteratur als kulturelles Gedächtnis. Wien: Praesens (= Beiträge zur historischen Schulbuch-, Kinder- und Jugendliteraturforschung, Bd. 1).

5. Medien und Orte des Erinnerns: Denkmal/Film/Kunst/Museum/Theater

- Ackermann, Felix; Boroffka, Anna; Lersch, Gregor H. (Hg., 2013): Partizipative Erinnerungsräume. Dialogische Wissensbildung in Museen und Ausstellungen. Bielefeld: transcript.
- Assmann, Aleida (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: C. H. Beck.
- Assmann, Aleida (2009): Archive im Wandel der Mediengeschichte. In: Ebling, Knut; Günzel, Stephan (Hg.): Archivologie. Theorien des Archivs in Philosophie, Medien und Künsten. Berlin: Kulturverlag Kadmos, S. 165-175.
- Bachelard, Gaston (1975): Poetik des Raumes. Frankfurt/M.: Ullstein.
- Brix, Emil; Bruckmüller, Ernst; Stekl, Hannes (2004): Memoria Austriae. 3 Bde. Wien: Verlag für Geschichte und Politik.
- Danglmaier, Nadja; Stromberger, Helge (2009): Tat-Orte. Schau-Plätze. Erinnerungsarbeit an den Stätten nationalsozialistischer Gewalt in Klagenfurt. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Erl, Astrid; Nünning, Ansgar (Hg., 2004): Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität, Historizität und Kulturspezifität. Berlin-New York: de Gruyter.
- François, Etienne; Schulze, Hagen (Hg., 2001): Deutsche Erinnerungsorte, 3 Bde. München: C. H. Beck.

- Fuge, Janina; Hering, Rainer; Schmid, Harald (2014): Gedächtnisräume: Geschichtsbilder und Erinnerungskulturen in Norddeutschland. Göttingen: V&R Unipress.
- Hipfl, Brigitte (2002): Medienbezogene Alltagsforschung. Erinnerungsarbeit, Cultural Studies, Interpassivität. In: Medien Journal, H. 4, S. 43–53.
- Jagow, Bettina von (2000): Topographie der Erinnerung. Mythos im strukturellen Wandel. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Klein, Eva; Schistl, Rosmarie; Stadlober, Margit (Hg.): Denkmal Zukunft. Der Umgang mit historischem Kulturgut im Spannungsfeld von Gesellschaft, Forschung und Praxis. Graz: Leykam.
- Kosziszy, Eva (Hg., 2009): Orte der Erinnerung: kulturtopographische Studien zur Donaumonarchie. Szombathely: Universität Westungarn.
- Marszolek, Inge; Buggeln, Marc (2008): Bunker: Kriegsort, Zuflucht, Erinnerungsraum. Frankfurt/M.-New York: Campus.
- Mayer-Schönberger, Viktor (2010): Delete. Die Tugend des Vergessens in digitalen Zeiten. Berlin: University Press.
- Retzl, Lisa (2006): PartisanInnen Denkmäler. Antifaschistische Erinnerungskultur in Kärnten. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Wettengl, Kurt (Hg., 2000): Das Gedächtnis der Kunst: Geschichte und Erinnerung in der Gegenwart. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz.

6. Sprachen der Erinnerungen und der Umgang mit ihnen

- Antonitsch, Peter; Scherbantinn, Annette; Theuermann, Anneliese; Wakounig, Vladimir (Hg., 2009): Zeit erinnern. Zum interdisziplinären und pädagogischen Umgang mit Zeit und Erinnerung. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Assmann, Aleida; Assmann, Jan (1988): Schrift, Tradition und Kultur. In: Raible, Wolfgang (Hg.): Zwischen Festtag und Alltag. Zehn Beiträge zum Thema »Mündlichkeit und Schriftlichkeit«. Tübingen: Gunter Narr, S. 25–49.
- Baer, Ulrich (Hg., 2000): Niemand zeugt für den Zeugen: Erinnerungskultur nach der Shoah. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Draaisma, Douwe (1999): Die Metaphernmaschine: Eine Geschichte des Gedächtnisses. Darmstadt: Primus.
- Ette, Ottmar (2004): ÜberLebenswissen. Die Aufgabe der Philologie. Berlin: Kadmos.
- Fanta, Walter; Sima, Valentin (2003): Steht mitten drin im Land. Das europäische Kameradentreffen auf dem Kärntner Ulrichsberg von den Anfängen bis heute. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Gitschtaler, Bernhard; Jamritsch, Daniel (2013): Das Gailtal unterm Hakenkreuz. Klagenfurt/Celovec: Kitab.
- Kühner, Angela (2008): Trauma und Kollektives Gedächtnis. Gießen: Psychosozial.
- Nora, Pierre (1998): Zwischen Gedächtnis und Geschichte. Frankfurt/M.: Fischer.
- Ortner, Rosemarie; Thuswald, Marion (2012): In Differenzen schreiben. Kollektive Erinnerungsarbeit zu pädagogischen Situationen. In: Ortner, Rosemarie (Hg.): exploring differences. Zur Vermittlung von Forschung und Bildung in pädagogischer Praxis. Wien: Löcker, S. 65–81.
- Reiter, Margit (2006): Die Generation danach. Der Nationalsozialismus im Familiengedächtnis. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Rupnow, Dirk (2005): Vernichten und Erinnern. Spuren nationalsozialistischer Gedächtnispolitik. Göttingen: Wallstein.
- Wutti, Daniel (2013): Drei Familien, drei Generationen. Das Trauma des Nationalsozialismus im Leben dreier Generationen von Kärntner SlowenInnen. Klagenfurt: Drava.
- Zülsdorf-Kersting, Meik (2007): Sechzig Jahre danach: Jugendliche und Holocaust. Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation. Münster: LIT.

7. Zeitschriften, die sich mit Erinnerungskulturen auseinandersetzen

- Aus Politik und Zeitgeschichte: Zukunft der Erinnerung. Nr. 25–26/2010.
 Der Deutschunterricht: »68« Literatur und Politik. Nr. 1/2008.
 Der Deutschunterricht: Magische Orte. Lyrik und Erinnerung. Nr. 2/2006.
 Der Deutschunterricht: Sprachen der Erinnerung. Nr. 6/2005.
 Deutschunterricht: Biographisches Lernen. Nr. 6/2013.
 Deutsche Vierteljahrsschrift. Für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte: Medien des Gedächtnisses. Sonderheft/1998.
 Deutsch betrifft uns: DDR-Literatur: Fakten, Fiktion und Erinnerung. Nr. 6/2013
 entwurf: Erinnern und Deuten: Nr. 3/2004.
 Erinnerungskulturen. Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 32/2010.
 Geschichte in Wissenschaft und Unterricht: Geschichte und Erinnerung. Nr. 12/2004.
 Geschichte in Wissenschaft und Unterricht: Erinnerungsgeschichte Nr. 7|8/2008.
 Geschichte in Wissenschaft und Unterricht: Erinnern an den Nationalsozialismus. Nr. 3/2007.
 Geschichte lernen: Erinnern an den Nationalsozialismus. Nr. 129/2009.
 Grundschule Religion: Erinnern lernen: Holocaust. Nr. 12/2005.
 Handlung, Kultur, Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften: Gedächtnisforschung disziplinär. Nr. 1/2003.
 ide. informationen zur deutschdidaktik: Politische Bildung. H. 4/2008.
 ide. informationen zur deutschdidaktik: Aufwachsen in Europa. H. 3/2006.
 ide. informationen zur deutschdidaktik: Europa. H. 1/2004.
 kjl&m: Erinnerungskulturen. Die NS-Epoche in aktueller KJL. H. 3/2011.
 kjl&m: Du fehlst mir, du fehlst mir ...! Tod in der KJL. H. 4/2010.
 kjl&m: So leben wir jetzt – Krieg in Kinder- und Jugendliteratur. H. 2/2010.
 Literatur und Kritik: Der vergessene Krieg. Nr. 481 und 482/2014.
 Paragrana: Inszenierungen des Erinnerns. Nr. 2/2000.
 Praxis Deutsch: Nationalsozialismus. Nr. 236/2012.
 Praxis Englisch: People, dates, events – What does history mean to us? Nr. 5/2010.
 Schulheft: Die Mühen der Erinnerung. Nachhaltiges Lernen durch Aufarbeiten der »dunklen Vergangenheit« (Band 2). Nr. 106/2002.
 Schulheft: Die Mühen der Erinnerung. Zeitgeschichtliche Aufklärung gegen den Gedächtnisschwund (Band 1). Nr. 105/2002.
 Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht: Lyrik und Erinnerung. Nr. 83/1999.
 SOZIOkultur: Geschichte und Erinnerung. Nr. 2/2014.

8. Internetquellen und Unterrichtsmaterialien

- Auf dem Portal [erinnern.at](http://www.erinnern.at) gibt es allgemein bzw. zu den einzelnen Bundesländern Unterrichtsmaterialien kostenfrei zum Herunterladen:
<http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/lernmaterial-unterricht>
 Begriffe, Methoden und Debatten der zeithistorischen Forschung in der Dokupedia-Zeitgeschichte:
http://docupedia.de/zg/Erinnerung_und_Ged%C3%A4chtnis
 Das Dokumentationsarchiv Österreichischen Widerstandes: <http://www.doew.at>
 Die Plattformen des »The Vienna Project« ist ein Holocaust-Gedenkprojekt mit Schwerpunkt auf sozialem Handeln: <http://theviennaproject.org>, <http://viennaproject.tumblr.com>
 In der Österreichischen Mediathek finden sich zum Thema Besatzung Oral History Interviews:
<http://www.oesterreich-am-wort.at/ausstellungen/menschenleben-oral-history/erinnerungen-an-das-ende-des-krieges-und-die-besatzungszeit/>

Gedicht im Unterricht

Judith Aistleitner

Exilliteratur im Unterricht¹

»Fliegend/ auf einer Luftschaukel/ Europa Amerika Europa« – wie sie in einer Strophe ihres Gedichts *Biographische Notiz* festhielt, befand sich Rose Ausländer Zeit ihres Lebens im Exil, in andauernder Schweben zwischen »Alter« und »Neuer Welt«. Erinnerungen an die (Literatur-)Landschaft Bukowina sind ihren Gedichten ebenso eingeschrieben wie das Gedenken an die Opfer der Shoah und die Trauer um Heimatverlust und Entwurzelung.

Auch das Gedicht *Ein Tag im Exil* (1967) bringt in besonders verdichteter Sprache die existenzielle Verunsicherung des exilierten Individuums zum Ausdruck, indem es zwei paradigmatische Sichtweisen auf das Exil in sich vereint: das Exil als allgemein menschliche Lebensbedingung einerseits, und als spezifisch jüdische Erfahrung andererseits (vgl. Klein 2013). Diese Perspektivierung alleine ermöglicht einen vielfältigen Zugang zum Schicksal der Exilierung. Die gebündelte Aussagekraft der einzelnen Verse fordert zudem SchülerInnen zur genauen Lektüre und Interpretationsarbeit am einzelnen Wort auf: Anhand

der sich entfaltenden Metapher eines Tags im Exil als »Haus ohne Türen und Fenster« wird die traumatisierende Bedrängung und Einengung der Menschen im Exil erfahrbar, indem die Semantik des Gefangenseins sich ebenso erschließen lässt wie die dramatische Veränderung und Spaltung der eigenen Identität im Exil.

Ausgewählt wurde Rose Ausländers Gedicht auch, um das Hauptanliegen des »Projektes ExilDidaktik« hervorzuheben, nämlich, das Exil als etwas Nicht-Abgeschlossenes in Erinnerung zu rufen, dessen Auswirkungen auch 70 Jahre nach Ende des Zweiten Weltkrieges für die heutige Gesellschaft bedeutsam sind. Ausgehend von einzelnen AutorInnen gilt es, die Literatur und Kultur des Exils in ihrer Vielfalt den nachkommenden Generationen bekannt zu machen und zu würdigen. Die didaktische Vermittlung des historischen Exils soll zudem den Blick für aktuelle Fluchtschicksale schärfen und das Verständnis widerständiger Schreibweisen fördern.

1. Österreichische Exilliteratur

Rose Ausländer überlebte die nationalsozialistische Terrorherrschaft und Verfolgung versteckt in einem Keller im Czernowitzer Ghetto. Obwohl sie zwar vor und nach, nicht jedoch während der NS-Besatzung der Bukowina ihr Heimatland verließ, zählen ihre literarischen Zeugnisse zu jenen der Exilliteratur (vgl. Klein 2013, S. 220 f.). Dies trifft umso mehr zu, als die Literatur von den Nationalsozialisten verfolgt und/oder ermordeter AutorInnen nicht von jener der im Widerstand tätigen und/oder ins Exil getriebenen

AutorInnen getrennt werden soll. So sehr sich diese AutorInnen in ihren Biographien unterscheiden, so vereint sie doch die oppositionelle Haltung dem NS-Regime gegenüber. Eine solche weiter gefasste Definition österreichischer Exilliteratur schließt bewusst AutorInnen wie Rose Ausländer mit ein, die nicht in den heutigen Landesgrenzen, sondern in den Gebieten der ehemaligen Österreichisch-ungarischen Monarchie lebten und/oder auf Jiddisch schrieben (vgl. bezüglich dieser Definition: Bolbecher/Kaiser 2000, S. 7–20 sowie Herz-Kestranek/Kaiser/Strigl 2007, S. 11–16).

Der für die österreichische Exilliteratur gemeinhin definierte Zeitraum – Literatur, die von der austrofaschistischen Machtübernahme des Landes 1933 bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges 1945 entstand – schließt eine Vielzahl jener Texte aus, die Jahrzehnte nach Kriegsende Vertreibung, Verfolgung und das Weiterleben nach der Shoah thematisieren. Es sind gerade auch diese Texte, die im Nachkriegsösterreich ignoriert, deren AutorInnen nicht beachtet oder gar verunglimpft wurden: Ihr meist hart erkämpfter, lebensbedrohlicher Weg ins Exil wurde als feige Flucht vor Bombenkrieg und Heimatbesatzung diffamiert.

Die sich spätestens in den 1930er-Jahren abzeichnende Spaltung der österreichischen Literatur in systemtreue sowie in oppositionelle SchriftstellerInnen blieb auch nach 1945 aufrecht. 1.200 österreichische AutorInnen (vgl. Bolbecher/Kaiser 2000, S. 10) gehörten während der NS-Zeit der Reichsschrifttumskammer an, fast ebenso viele SchriftstellerInnen wurden ins Exil getrieben, verfolgt, in den

Vernichtungslagern ermordet, zum Schweigen gebracht, ihre Werke wurden verboten und verbrannt. Hilde Spiel, die in Antizipation der fatalen politischen Entwicklung bereits 1936 Österreich verließ, ist somit ebenso Vertreterin österreichischer Exilliteratur wie Ilse Aichinger, die laut Nürnberger Rassengesetzen als »Halbarierin« eingestuft, unter Lebensgefahr von ihrer jüdischen Mutter versteckt wurde und als »U-Boot« in Wien überlebte. Auch Paul Celan und Jura Soyfer gehören der österreichischen Literatur des Exils und Widerstandes an. Die Gedichte des gebürtigen Bukowiners Paul Celan bezeugen die Ermordung seiner Eltern in den KZs Transnistriens, gedenken der Opfer der Shoah, klagen deren erneute Ermordung durch Verleugnung und Banalisierung der Verbrechen an. Die bereits in der Zwischenkriegszeit veröffentlichten Gedichte, Lieder und Stücke des mit 26 Jahren im KZ Buchenwald umgekommenen Jura Soyfer erinnern bis heute an die Widerstandskraft antifaschistischer Literatur.

2. Rose Ausländer: *Ein Tag im Exil* (1967)

Ein Tag im Exil stellt das Leben im Exil als Gefangenschaft dar: Die Metapher des »Haus[es] ohne Türen und Fenster« versinnbildlicht die lebensbeschränkende, bedrohlich einengenden Existenzbedingungen der Exilantin, denen sie nicht entkommen kann. Ineinander verschränkte Zeit- und Ortsangaben, knappe Verse, Zeilensprünge sowie der elliptische Satzbau intensivieren die Eindrücke von diesem »Tag im Exil«, der pars pro toto

Ein Tag im Exil

Ein Tag im Exil
Haus ohne Türen und Fenster

Auf weißer Tafel
mit Kohle verzeichnet
die Zeit

Im Kasten
die sterblichen Masken
Adam
Abraham
Ahasver
Wer kennt alle Namen

Ein Tag im Exil
wo die Stunden sich bücken
um aus dem Keller
ins Zimmer zu kommen

Schatten versammelt
Ums Öllicht im ewigen Lämpchen
erzählen ihre Geschichten
mit zehn finstern Fingern
die Wände entlang
(Ausländer 1984, S. 30)

auch für die Grunderschütterung eines ganzen Menschenlebens steht. Die Nennung der drei Namen »Adam/ Abraham/Ahasver«² fordert zur Verortung der Grenzerfahrung des Exils zwischen individuellem Trauma, spezifisch jüdischem Schicksal und dem Topos der Menschheitsgeschichte auf. Als »sterbliche Masken« können diese drei paradigmatischen Figuren jedoch den Verlust eigener Identität und Integrität im Exil nicht lindern. Schließlich zeugt das Gedicht von der im Exil stets präsenten schweren Last der traumatischen Vergangenheit (vgl. Klein 2013, S. 222): Ebenso wie die »Stunden«, die »sich bücken/ um aus dem Keller/ ins Zimmer zu kommen«, stehen die »Schatten« mit »ihren Geschichten« für die Macht sich aufdrängender Erinnerungen an schmerzvolle Ereignisse.

3. Arbeitsvorschläge zum Gedicht

Das Gedicht mit seiner verschlüsselten Sprache und seinen Metaphern bietet SchülerInnen viele Lesarten und Zugänge. Die Arbeit im Unterricht sollte also diese verschiedenen Zugänge nicht nur zulassen, sondern auch durch Betonung der Mehrdeutigkeit des Gedichtes fördern. Dafür eignet sich zum Beispiel das literarische Gespräch, das LeserInnen sowohl die Formulierung persönlicher Erfahrungen und Assoziationen als auch die genaue Wahrnehmung ästhetischer Besonderheiten des Textes ermöglicht (vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2010).

In der Einstiegsphase können SchülerInnen zum freien Assoziieren ermutigt und somit schrittweise zur selbstständigen Aneignung der Exilthematik geführt werden. Es bietet sich hierzu an, in Kleingruppen spontane Begriffssammlungen zu wichtigen Schlagwörtern oder Metaphern des Gedichtes zu erstellen, diese auf Flipcharts oder Ähnlichem festzuhalten und miteinander im Plenum zu diskutieren.

Wenn man sich für ein literarisches Gespräch entschieden hat, wird anschließend ein Sitzkreis gebildet und ohne vorher ausgehandigte Leitfragen frei diskutiert. Das Gespräch sollte mit dem (mehrmaligen) Vorlesen des Gedichtes beginnen, das den Text auch akustisch präsent macht.

Während der Textarbeit können SchülerInnen mittels eigener Reflexionen zur Mehrdeutigkeit des Titels, dem Stellenwert der drei Namen im Gedicht sowie der Funktion der Personifikation der Schatten in der letzten Strophe verschiedene Bedeutungsdimensionen des Gedichtes erarbeiten. Dabei sollte

sowohl jenen sprachlichen Bildern, die das Exil als eine Erfahrung in Raum und Zeit wiedergeben, eine besondere Beachtung geschenkt werden als auch den ungewohnten sprachlichen Bildern und Metaphern des Gedichtes, die beim ersten Lesen wahrscheinlich einige Irritationen hervorrufen. Durch die Konzentration auf ästhetische Merkmale des Gedichtes sollen Wechselbeziehungen zwischen Inhalt, Darstellungsform und Wirkung hergestellt werden. Die Textarbeit kann schließlich mit einer produktionsorientierten Aufgabe enden, die die aktive und kreative Auseinandersetzung der SchülerInnen mit dem Exil zum Ziel hat. Diese Aufgabe ermöglicht ihnen, zum Beispiel durch die Perspektivenübernahme eines Möbelstückes, eine emotionale Anteilnahme und Empathie mit den Exilierten.

Impulsfragen für die Interpretation

Obwohl sich das literarische Gespräch – anders als das traditionelle Unterrichtsgespräch – nicht an der »Erarbeitung von Leitfragen« orientiert, sondern die SchülerInnenäußerungen zum Ausgangspunkt nimmt, können dennoch einige Impulsfragen formuliert werden, die im Gespräch zum Text hinführen.

- Lies das Gedicht laut vor. Welche Atmosphäre kennzeichnet das Gedicht? Welche Wörter und Verse tragen zu dieser Atmosphäre bei?
- Was könnte das Hauptthema des Gedichtes sein? Sammle Begriffe, Stichwörter und Einfälle, die dir zu diesem Thema spontan einfallen.
- Welche Bedeutungen hat der Titel *Ein Tag im Exil*? Wofür könnte das

Wort »ein« im Titel stehen?

- Welche Bedeutung könnten die drei Namen im Gedicht haben? Stelle zu jedem der drei Namen eine Verbindung zum Thema des Exils her!
- Untersuche in der letzten Strophe die Personifikation der Schatten: Wofür könnten sie stehen?

Produktionsorientierte Aufgabe

Das Gedicht arbeitet unter anderem mit der Metapher des Exils als »Haus ohne Türen und Fenster«. Stell dir vor, du bist in einem »Haus ohne Türen und Fenster« eingeschlossen. Notiere anschließend alle spontanen Eindrücke zu dieser Vorstellung!

Versetze dich anschließend in die Lage

- a) eines der im Gedicht auftretenden Einrichtungsgegenstände/Teile des Hauses oder
- b) eines von dir selbst gewählten Einrichtungsgegenstandes/Zimmers des Hauses.

Verfasse nun aus der Perspektive des jeweiligen Gegenstandes/Raumes einen inneren Monolog von ca. 150 Wörtern. Gib dabei deine Beobachtungen und Wahrnehmungen des Lebens und der Menschen im Exil wieder. Erkläre, wie du als Gegenstand oder Zimmer für das Exil stehst!

Anmerkungen

- 1 Diese Unterrichtseinheit zum Gedicht *Ein Tag im Exil* von Rose Ausländer wurde im Rahmen des Projektes »ExlDidaktik« ausgearbeitet (Projektteam: Judith Aistleitner, Laurin Lorenz, Thomas Wallerberger; Didaktische Beratung: Martin Krist, Herbert Staud, Werner Wintersteiner). Ziel des Projektes ist die Publikation einer didaktischen

Materialiensammlung zur Vermittlung der Literatur und Kultur des Exils und Widerstands im Deutsch- und Geschichteunterricht der Oberstufe. Die Materialiensammlung besteht aus einem inhaltlichen Leitfaden durch das österreichische Exil und neun verschiedenen »Lectures«, die sich jeweils einem ausgewählten Aspekt der Exilliteratur widmen: Biographie und Lyrik Theodor Kramers; Wiener Kleinkunst im Wandel - Exiltheater; Schriftstellerinnen im Exil; Wege ins Exil; Februar 1934; Jiddische Literatur im Exilkontext; Rückkehr aus dem Exil; Migration - Flucht - Exil; Literaturlandschaft Bukowina. Das Projekt ExilDidaktik wird vom Nationalfonds der Republik Österreich, dem Bundesministerium für Bildung und Frauen (BM:BF), der Universität Salzburg/Projekt *literaturepochen.at* sowie dem Verein zur Förderung und Erforschung der antifaschistischen Literatur gefördert. Die Materialien richten sich an LehrerInnen und SchülerInnen, Studierende sowie FachdidaktikerInnen und sind in einer ersten Version im Frühjahr 2015 in Druckform erhältlich. Zusätzliche Arbeitsquellen wie zum Beispiel Audiodateien werden ergänzend auf der Homepage der Theodor Kramer Gesellschaft, hier www.theodorkramer.at, abrufbar sein.

2 Erklärungen zu den drei Namen als Teil der Didaktisierung:

Adam: Im Buch *Genesis*, der biblischen Schöpfungsgeschichte, erscheint Adam als der von Gott geschaffene erste Mensch. Nachdem Adam und seine Frau Eva das göttliche Verbot missachtet und Früchte vom Baum der Erkenntnis gegessen haben, werden sie aus dem Paradies vertrieben.

Abraham: Gilt als Stammvater Israels ebenso wie der Araber und Christen, weshalb man Judentum, Christentum und den Islam auch als die drei abrahamitischen Religionen bezeichnet.

Ahasver: Bezeichnung für einen ruhelos umherirrenden Menschen; abgeleitet von »Ahasverus«, der Legendenfigur des »Ewigen Juden«. Christliche Volkssagen erzählen, Ahasver habe Jesus auf dem Weg zur Kreuzigung verspottet und sei dafür von ihm zur ewigen Wanderschaft verflucht worden. Die Ahasverlegende hat im Laufe von Jahrhunderten zur Verbreitung antisemitischer

Stereotype beigetragen. Sie wird während der Terrorherrschaft der Nationalsozialisten zu Propagandazwecken missbraucht: 1940 läuft unter dem Titel *Der ewige Jude* ein extrem antisemitischer Film in den deutschen Kinos, der Juden und Jüdinnen als bedrohliche »Untermenschen« brandmarkt.

Ahasver ist zum Symbol für das Fremde, Rastlose und Verkommene gemacht worden; bis heute wird in antisemitischer Propaganda sein Charakter allen Juden zugeschrieben.

Literatur

AUSLÄNDER, ROSE (1984): *Hügel aus Äther unwiderruflich. Gedichte und Prosa 1966-1975*. Frankfurt/M.: Fischer.

BOLBECHER, SIGLINDE; KAISER, KONSTANTIN (2000): *Lexikon der österreichischen Exilliteratur*. Wien: Deuticke.

HERZ-KESTRANEK, MIGUEL; KAISER, KONSTANTIN; STRIGL, DANIELA (2007): *In welcher Sprache träumen Sie? Österreichische Lyrik des Exils und des Widerstands*. Wien: Verlag der Theodor Kramer Gesellschaft.

KLEIN, ANDREAS (2013): Rose Ausländer: »Ein Tag im Exil« (1967), »Le Cháim« (1967), »Mutterland« (1978). In: Bannasch, Bettina; Rochus, Gerhild (Hg.): *Handbuch der deutschsprachigen Exilliteratur: von Heinrich Heine bis Herta Müller*. Berlin u. a.: de Gruyter, S. 220-226.

STEINBRENNER, MARCUS; WIPRÄCHTIGER-GEPPERT, MAJA (2010): Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *leseforum.ch*. Online-Plattform für Literalität: http://leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf [Zugriff: 19.1.2015].

JUDITH AISTLEITNER studierte Vergleichende Literaturwissenschaften mit Schwerpunkt auf französische und rumänische Literaturen in Wien. Sie ist Mitarbeiterin der Theodor Kramer Gesellschaft und der Redaktion *Zwischenwelt*. Zurzeit ist sie als Sprachassistentin im Grundschulbereich in Frankreich tätig.

E-Mail: aistleitner@theodorkramer.at

Kommentar

Petra Tatjana Sprenger

Die Neue Mittelschule – ein »Rohrkepieler«?

Eine ranghohe Vertreterin der Wirtschaft stellte mir kurz nach Veröffentlichung der Studie und dem medialen Gekrächze über die Neue Mittelschule genau diese Frage.

Meine Antwort: Nein – Halt – Stopp!

Die Neue Mittelschule, kurz NMS, ist meines Erachtens kein »Rohrkepieler«, und dafür gibt es fundierte Argumente.

Zum ersten Mal werden in der Sekundarstufe 1 der allgemeinbildenden Pflichtschule (APS) nicht mehr nur das Lehren und die Rezeption des Unterrichtsstoffes in den Vordergrund gestellt. Es geht um das Lernen und Wissen der Schülerinnen und Schüler. Wissen als Kompetenz, Wissen als die Fähigkeit, theoretisches Wissen und Anwendungswissen miteinander zu verbinden. Die NMS ist die logische Konsequenz, die aus PISA zu ziehen war. Es ist zu wenig, lexikales oder grammatikalisches Wissen wiederkauen zu können. Dem theoretischen

Wissen müssen Taten folgen. Die Antwort darauf ist das »rückwärtige Lern-design«. Diese Art der Unterrichtsplanung und -durchführung beinhaltet im ersten Schritt nicht nur ein genaues Draufschauen auf die gesetzlichen Vorgaben (Lehrplan und BIST), sondern auch ein genaues Planen und Umsetzen sowie eine im Vorfeld skizzierte und transparent gemachte Leistungserwartung, sprich: Was sollen die Lernenden bei der Schularbeit oder bei einer Überprüfung wissen, verstehen und tun können. Als Information für Eltern und Lernende. Das rückwärtige Lerndesign stellt die Lernenden in den Fokus, ist somit lernseitig orientiert. Zudem gibt es eine Zeit der Bewährung, in der nicht Verstandenes nachgearbeitet werden kann. Schularbeitskorrekturen, rot angestrichen und möglicherweise von der Lehrperson noch mit Vorschlägen für einen »besseren« Ausdruck versehen, gehören hoffentlich dann der Vergangenheit an.

Somit wird das Lerndesign als eine Säule der NMS der Begriffsdefinition von Probst, Raub und Romhardt (2010, S. 23) gerecht:

Wissen bezeichnet die Gesamtheit der Kenntnisse und Fähigkeiten, die Individuen zur Lösung von Problemen einsetzen. Dies umfasst sowohl theoretische Erkenntnisse als auch praktische Alltagsregeln und Handlungsanweisungen. Wissen stützt sich auf Daten und Informationen, ist im Gegensatz zu diesen jedoch immer an Personen gebunden.

Eine zweite Säule der NMS, die flexible Differenzierung, wird der immer differenzierteren und individualisierteren Gesellschaft gerecht. Schülerinnen und Schüler kommen mit Teilleistungsstärken in die Schule, das Wissen per se

explodiert. Das Lehren im Team und der Fokus darauf, was Schüler und Schülerinnen wissen, verstehen und tun können, eröffnen eine neue Welt, auch im Deutschunterricht. Gerade der Deutschunterricht ist Kompetenzunterricht an sich. Mit Entsetzen erinnere ich mich an die Aufteilung der fünf Deutschstunden in meinen ersten Dienstjahren in Rechtschreib-, Grammatik-, Lese- und Aufsatzstunden zurück. Wir wussten es damals halt nicht besser. Mit Schrecken stelle ich allerdings fest, dass diese Aufteilung an manchen Schulstandorten noch immer nicht Geschichte ist.

Zum Zweiten, und das ist ein Argument, das auch die Wirtschaft versteht, haben wir durch das Leistungsgruppensystem schon sehr früh Potential verloren, das sich eben erst später entwickelt hätte. »Er ist ein Spätzünder. Ihm geht wohl erst später der Knopf auf«, wie es im Volksmund heißt. In einer Berufs- und Arbeitswelt, die kontinuierlich anspruchsvoller geworden ist und wird, ist es umso wichtiger, Potentiale nicht durch frühe Selektion zu verlieren. An dieser Stelle könnte nun die Diskussion über die gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen stattfinden. Lassen wir die Kirche im Dorf. Wir wissen ohnehin, dass Noten nur Gutachten sind. SchülerInnen, die an ei-

nem Schulstandort in der dritten Leistungsgruppe zugeteilt waren, wären woanders möglicherweise in der zweiten gesessen und hätten damit die Chance zum Besuch einer höheren Schule gehabt.

In Summe ist für mich die Implementierung der Neuen Mittelschule mit all den Inhalten, und auf die kommt es letztlich an, die logische Reaktion auf die geänderten Anforderungen der Gesellschaft an Schule. Und, wie wir aus Studien wissen, kommt es schlussendlich auf die Lehrer-Schüler-Beziehung und drauf an, was die Menschen in der Schule daraus machen.

Literatur

PROBST, GILBERT; RAUB, STEFFEN; ROMHARDT, KAI (2010): *Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen*. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Gabler.



Petra Tatjana Sprenger

ist Direktorin der Sport-Hauptschule/Neue Mittelschule Walserfeld. Sie ist geprüfte Hauptschullehrerin für Deutsch, Interkulturelles Lernen, Geographie und Wirtschaftskunde. Sie arbeitete als SQA-Bundesland-Koordinatorin, als Fortbildnerin in der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie als Landesfachkoordinatorin für die Bildungsstandards Deutsch APS und als Schulbuchautorin.

E-Mail: tatjanasprenger@hotmail.com

Neu im Regal



Heidi Lexe, Kathrin Wexberg (Hg.)

Der genaue Blick

Weltbild und Menschenbild im Werk von Käthe Recheis.

(= Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich, Bd. 15).

Wien: Präzens, 2013. 160 Seiten.

ISBN 978-3-7069-0744-6 • EUR 29,20

Ich schreibe Kinder- und Jugendbücher, weil ich daran glaube, dass es eine der prägendsten Formen der Literatur ist, und weil sie so vielfältig ist, dass ich, solange ich schreiben kann, nie an eine Grenze stoßen werde. Der Alltag und das Außergewöhnliche, alles hat seinen Platz und ist wichtig, Abenteuer und Spannung, unbeschwertes Lachen und Humor nicht weniger als die Fähigkeit, kreative Phantasie zu entwickeln, und Vorurteile abzubauen gegen Menschen, die anders leben als wir, die eine andere Kultur haben. (<http://www.kaethe-recheis.at>; Zugriff: 1.6.2015)

Dies sagte die große österreichische Autorin Käthe Recheis (11. März 1928 – 29. Mai 2015), die letzte Woche verstorben ist, über sich selbst – und so prä-

sentierte sich auch ihr Werk. Sie schuf rund 60 Bücher, die in mehr als 20 Sprachen übersetzt wurden. Mit »genauem Blick« – so auch der Titel des hier vorgestellten Sammelwerkes, das anlässlich ihres 85. Geburtstags als 15. Band der Reihe *Kinder- und Jugendliteraturforschung in Österreich* erschienen ist – beobachtete sie die Welt, setzte die so gewonnenen Eindrücke und Erkenntnisse in ihrer präzisen Sprache in einprägsame literarische Bilder um und zeigte in ihren Büchern und auch privat politisches Engagement, insbesondere für die indigenen Völker Nord- und Südamerikas, zum Beispiel durch die Gründung eines Vereins zur Unterstützung von Indianerschulen oder in ihrem Jugendbuchroman *Der weite Weg des Nataiyu* (1978).

»Ihre Bücher haben uns zum Lachen gebracht, haben uns mit sensibler Spracharbeit beeindruckt; haben uns berührt und vor allem herausgefordert«, betont Heidi Lexe in ihrer Laudatio für Käthe Recheis zur Verleihung des Ehrenkreuzes für Wissenschaft und Kunst am 2. Februar 2001 (S. 148). Neben dieser erhielt die Autorin noch zahlreiche andere Auszeichnungen für ihr Werk, zum Beispiel 1988 und 1995 den Österreichischen Kinder- und Jugendbuchpreis, 1999 wurde ihr für ihr Gesamtwerk der Heinrich-Gleißner-Preis verliehen, 2007 der Adalbert-Stifter-Preis, der Große Kulturpreis des Landes Oberösterreich.

Recheis hat gegen das Vergessen und die Ent-Individualisierung von Menschen angeschrieben wie zum Beispiel in *Geh heim und vergiß alles* (1981; Original: *Das Schattennetz* 1964) oder in ihrem autobiografischen Roman *Lena, unser Dorf und der Krieg* – der die

Jahre 1938 bis 1945 beschreibt und die Auswirkungen des Nationalsozialismus auf die Menschen in Österreich zeigt. Häufig hat sie auch politische Inhalte mit märchenhaft-mythischem Erzählen verbunden wie im Fantasy-Roman *Der weiße Wolf* (1982).

Besonders hervorzuheben ist Recheis' Bemühen um die Etablierung eines künstlerisch qualitativen Bewusstseins für Kinder- und Jugendliteratur nach 1945. Gemeinsam mit Mira Lobe, Christine Nöstlinger, Renate Welsh und anderen hat sie 1968 »Die Gruppe« Kinderbuchschaffender mitbegründet und sich für Kinderliteratur eingesetzt, die sich jedem pädagogisierenden Zugriff verweigert.

Der vorliegende, von Heidi Lexe und Kathrin Wexberg sorgsam zusammengestellte Band zeigt die unterschiedlichen Facetten der Arbeit dieser renommierten Künstlerin, nähert sich ihrem Werk aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen. Zu Wort kommen ExpertInnen aus Literaturwissenschaft, Geschichte, Altphilologie und historischer Kinder- und Jugendliteraturforschung. Sie alle spüren dem Zusammenspiel von Menschen- und Weltbild in Recheis' Bilderbüchern, Kindergeschichten, Jugendromanen und Indianererzählungen nach, aber – der Band ist vor allem eine liebevolle Hommage an die Autorin und den Menschen Käthe Recheis.

URSULA ESTERL

Ulrike Wörner, Tilman Rau, Yves Noir
Erzählendes Schreiben im Unterricht

Werkstätten für Skizzen, Prosatexte, Fotografie.

(= Unterricht im Dialog).

Seelze: Klett|Kallmeyer, 2012. 223 Seiten.

ISBN 78-3-7800-4911-7 ● EUR 21,95

Petra Anders

Lyrische Texte im Deutschunterricht

Grundlagen, Methoden, multimediale Praxisvorschläge.

(= Praxis Deutsch).

Seelze: Klett|Kallmeyer, 2013. 229 Seiten.

ISBN 978-3-7800-4931-5 ● EUR 29,95

Aktuelle Tendenzen der kulturellen Bildung und kulturellen Praxis und deren Bedeutung für den (Deutsch-) Unterricht stehen im Fokus der beiden hier vorgestellten Publikationen. Die AutorInnen zeigen unterschiedliche Wege, wie die Beschäftigung mit literarischen Texten – erzählenden im einen Band, lyrischen im anderen – für den Deutschunterricht fruchtbar gemacht werden können, und zwar abseits von Kompetenz-, Standard- und Textsortenorientierung.

Ulrike Wörner, Tilman Rau und Yves Noir sind beruflich schreibend und künstlerisch (als Autor, Journalist oder Fotograf) sowie kunstvermittelnd, zum Beispiel seit vielen Jahren als DozentInnen u. a. für das Literaturhaus Stuttgart, tätig. Im Rahmen des Projekts »Unterricht im Dialog« arbeiteten sie in den Jahren 2006–2011 gemeinsam mit DeutschlehrerInnen und deren Klassen an höchst unterschiedlichen Schulen zum Literarischen Schreiben. Basierend auf jahrelanger Erfahrung mit Schreibwerkstätten haben sie ein auch im regulären Unterricht einsetzbares Curriculum entwickelt, beginnend mit

einfachen, niederschweligen Übungen, um ins Schreiben zu kommen, die Angst vor dem leeren Blatt zu überwinden und sich von allzu formalisierten, im Unterricht bisher erlernten Schreibkonventionen zu lösen – »Reset« nennen die AutorInnen dieses erste Kapitel. Elemente und Dimensionen des Erzählenden Schreibens werden im zweiten Kapitel vorgestellt, daran anschließend richtet sich der Blick auf den Gesamtprozess des Schreibens, auf die Schritte von der Idee, dem ersten Entwurf bis zur wichtigen Phase der Überarbeitung. Die Kapitel vier bis sechs zeigen die fruchtbare Verbindung von Fotografie und Textarbeit, von den Grundsätzen und Möglichkeiten fotografischer Gestaltung über erfolgreiche Projektbeispiele bis zur Präsentation der Projektergebnisse vor Publikum. Abgerundet wird die Publikation mit einem Nachwort von Ulf Abraham.

Lyrik gilt nach wie vor als schwer zugängliche Textgattung, die LehrerInnen und SchülerInnen vor zahlreiche Herausforderungen stellt. Wie Lyrik dennoch für SchülerInnen individuell, sozial und kulturell bedeutsam gemacht werden kann, zeigt Petra Anders, Literatur- und Mediendidaktikerin mit fünfjähriger Unterrichtserfahrung, in der zweiten hier vorgestellten Publikation. Sie stellt die Verbindung zur aktuellen kulturellen Praxis her, indem sie neue Literaturtheorien vorstellt, die den Zugang auch zu anspruchsvollen, mehrdeutigen Texten erleichtern. Neben klassischen Texten werden auch aktuelle Songtexte und Slam Poetry berücksichtigt. Anders plädiert für einen erweiterten Textbegriff, da Lyrik auditiv, visuell, audiovisuell, räumlich erfahrbar und raumzeitlich erlebbar ist;

intermediale Vernetzung (Text, CD, Film, Video- bzw. Performance-Clip) sind üblich, und der traditionelle Lyrikunterricht soll durch den Einsatz von Medien erweitert werden, was den Zugang für jugendliche Lernende erleichtert. Ein kulturwissenschaftlich geprägter Deutschunterricht fördert auch das interkulturelle Verstehen, was hier durch die Aufnahme von Übersetzungen und Migrationslyrik angeregt wird. Wie mithilfe lyrischer Texte unterschiedliche Lernbereiche berücksichtigt werden können, zeigt Anders durch die Präsentation unterschiedlicher Verfahren für den rezeptiven und produktiven Umgang mit Gedichten. Den größten Teil des Bandes nimmt der Praxisteil mit vielfältigen, multimedialen, in der Praxis erprobten Unterrichtsvorschlägen für SchülerInnen jeden Alters und unterschiedlicher Leistungsniveaus ein. Eine große Bereicherung stellt die beiliegende DVD mit zusätzlichen Arbeitsblättern und Multimedia-Material dar.

Ziel der Beschäftigung mit Literarischem Schreiben im Deutschunterricht ist nicht die Heranbildung künftiger SchriftstellerInnen, sondern die Eröffnung neuer Wege zur individuellen Weiterentwicklung der SchülerInnen, die lernen, sich mithilfe von Prosaliteratur und Lyrik auszudrücken, ihren Horizont zu erweitern und ihren Ideen freien Lauf lassen, die aber auch angeregt werden, ein tieferes Verständnis für literarische Texte zu entwickeln.

Beide Bände enthalten wertvolle, in der Praxis erprobte Anregungen für den Deutschunterricht und sind Lehrern und Lehrerinnen wärmstens zu empfehlen.

URSULA ESTERL

Felix Winter

Leistungsbewertung

Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen.
(= Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 49).
Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohen-
gehren, 2012. 5., überarbeitete und erweiterte
Auflage. 406 Seiten.

ISBN 978-3-8340-1122-0 • EUR 19,80

Die vorliegende 5., überarbeitete und erweiterte Auflage zeigt ein nachhaltiges Interesse am Thema Leistungsbewertung. Interessant sind Felix Winters Ausführungen nicht nur für Lehrende in unterschiedlichen Institutionen, sondern auch für Personen, die mit der gesellschaftlichen und gesetzlichen Rahmung von Schule als Organisationseinheit, mit Unterrichtsentwicklung und mit Leistungsbeurteilung befasst sind.

Das inhaltlich in vier Abschnitte gegliederte Werk beschreibt zunächst, warum eine Reform der Leistungsbewertung überfällig ist. Nach einer Zusammenschau von Neuer Lernkultur und traditionell ausgelegter Leistungsbewertung wird die Problematik der bisherigen Bewertungspraxis beleuchtet und ein Modell vorgestellt, das Entwicklungsrichtlinien für die Leistungsbewertung aufzeigt. Das Modell trägt den veränderten Lehr- und Lernformen mit höherer Selbsttätigkeit der Lernenden und mehr demokratisch organisiertem Entscheidungsfreiraum für die Lernenden in komplexen Lernsituationen Rechnung und »kann als eine Gesamtheit von aufeinander bezogenen Reformmaßnahmen verstanden werden« (S. 74).

Kapitel zwei beschreibt die Aufgaben der Reform der Leistungsbewertung und plädiert dafür, diese verstärkt

als pädagogisches Diagnoseinstrument für den individuellen Lernprozess zu nutzen. Winter verweist hier auch auf die Verpflichtung der mit größerer Autonomie ausgestatteten Schulen zur Rechenschaftslegung erbrachter Schülerleistungen durch interne und externe Evaluierung. Überlegungen, wie man zu neuen Leistungsnormen und zur Entwicklung eines neuen Leistungsverständnisses kommen könnte, schließen dieses Kapitel ab.

Im dritten Kapitel widmet sich Winter der ausführlichen Darlegung der unterschiedlichen Dimensionen eines den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen von Lehren und Lernen geschuldeten Umgangs mit Schülerleistungen.

Die neuen Formen von Leistungsbewertung werden in Kapitel vier elaboriert dargelegt, wobei vielfältig auf neuere Literatur zum Thema Bezug genommen wird. Wesentliches Ziel dieser Methoden ist es, über inhaltliche LernerLeistungen zu reden und ihr Vorhandensein oder ihr Fehlen für den Lernprozess zu nutzen. Damit dies gelingt, muss neben einem gemeinsam mit den Lernenden entwickelten Vokabular auch die Reflexionsfähigkeit der Lernenden über ihre in unterschiedlichen Formaten dokumentierten Lernschritte entwickelt werden. Die angebotenen Methoden sind generelle Beschreibungen von Möglichkeiten, die Lehrende an ihre Lerngruppen und an ihre Lehrziele im Fach anpassen müssen. Mitgedacht werden hier auch überfachliche Kompetenzen, die in prozessartigen Lernarrangements erworben werden. Insofern bietet dieses Kapitel eine Fülle von brauchbaren Anregungen.

Die Überarbeitung dieser fünften Auflage betrifft neben marginalen Anmerkungen und Ergänzungen in den Kernbereichen das neu hinzugekommene Kapitel 4.10 »Qualitäten finden und auf Kompetenzen schließen«, in dem Winter im Wesentlichen das Konzept des Dialogischen Lernens von Ruf und Gallin (1999, S. 230 und S. 234) vorstellt und die Wirkweise dieses Ansatzes in einzelnen Lern- und Reflexionsprozessen beschreibt. Wesentlich ist die Ausrichtung dieses Konzepts am Finden von Qualitäten in Lernerleistungen, was auch ein gemeinsames Verständnis von Qualität in Lernprodukten voraussetzt, die in einem konkreten Lernzusammenhang entstehen. Beides, das Benennen und Erkennen, führt zu einem vertieften Lernen im Fach, das prozessartig organisiert ist, gemeinsam reflektiert und weiterentwickelt wird. Kommentierte Beispiele aus der Unterrichtspraxis, die einerseits Qualitäten sichtbar machen, und andererseits auch auf notwendige weitere Lernschritte verweisen, runden dieses Kapitel ab. Neben abschließenden Überlegungen des Autors, in denen er noch einmal sein durchgängig erkennbares Anliegen herausstreicht, die Leistungsbewertung zu einem Gestaltungsinstrument von Unterrichtsarbeit zu machen, bietet dieses Werk ein umfangreiches Literaturverzeichnis mit relevanter Forschungsliteratur zu diesem vielschichtigen Thema.

GERHILD ZAMINER ist Lehrerin am BRG Klagenfurt-Viktring für die Fächer Deutsch und Geschichte sowie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutschdidaktik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
E-Mail: gerhild.zaminer@aau.at

Reden über Literatur und Kunst

55. Literaturtagung
des Instituts für Österreichkunde und des
Instituts für Deutschdidaktik der
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

27. bis 29. November 2015
Hippolyt-Haus, St. Pölten

Lektüre- und Kunsterlebnisse entfalten ihre Wirkung zuallererst in den Individuen selbst, und doch setzt ästhetischer Genuss Wissen und Erfahrung voraus. Zudem werden ästhetische Rezeptionsakte dazu verwendet, um sich im Gespräch über und entlang von Literatur und Kunst gesellschaftlich zu vergewissern und zu positionieren. Nicht zuletzt wird das Reden über Literatur und Kunst im Rahmen der institutionellen Sozialisation als eine Praxis eingeübt, die darüber bestimmt, ob unsere Gesellschaft hermeneutische Prozesse als (sinnstiftende) Prozesse eines (alternativen) Weltzugangs zulässt.

Unsere zentralen Fragestellungen lauten also: Wer spricht wann und mit welchen Mitteln über Literatur und Kunst? Wie bedeutend ist die Rolle professioneller Vermittlungsinstanzen? Wo und wie verlaufen die Grenzlinien und/oder Brückenschläge zwischen so genannten Expert/inn/en und Laien? Wer hat die diskursive Macht und wer unterläuft diese scheinbar naiv, frech ignorant oder herausfordernd subversiv?

Wissenschaftliche Leitung:
Nicola Mitterer und Gerda E. Moser
(beide: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt)

Anmeldung:
Birgit Dörfl, Institut für Österreichkunde
Hanuschgasse 3/III, A-1010 Wien
Tel./Fax: *43/1/512 79 32
ioek.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at

Homepage:
www.aau.at/deutschdidaktik/tagung

Wir freuen uns auf Ihr Kommen!