Nadia Fischer

Erinnerungsliteratur zur NS-Zeit im Diskurs

Ein literarästhetischer Zugang in der Lehrkräfteausbildung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

LiKuM
LITERATUR
KULTUR
MEDIEN
IN DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE

LiKuM
LITERATUR
KULTUR
MEDIEN
IN DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE

herausgegeben von Almut Hille und Simone Schiedermair

Band 9

Nadia Fischer

Erinnerungsliteratur zur NS-Zeit im Diskurs

Ein literarästhetischer Zugang in der Lehrkräfteausbildung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

iudicium

Die Publikation wurde ermöglicht durch eine Ko-Finanzierung für Open-Access-Monografien und -Sammelbände der Freien Universität Berlin.

Neben der o.g. Ko-Finanzierung für OA wurde die Publikation bzw. die Printversion durch zwei weitere Stellen gefördert: durch die leistungsorientierte Mittelvergabe für Frauenförderung und Gleichstellung am Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften der Freien Universität Berlin sowie durch die Ernst-Reuter-Gesellschaft der Freunde, Förderer und Ehemaligen der Freien Universität Berlin e. V.

Umschlagbild von Nino Caré über Pixabay

D 188

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de

ISBN 978-3-86205-742-9
ISBN 978-3-86205-883-9 (Open Access / PDF)

© IUDICIUM Verlag GmbH München 2025
Dauthendeystr. 2, 81377 München
E-Mail: info@iudicium.de
Druck: Stückle Druck, Ettenheim
Umschlaggestaltung: Eveline Gramer-Weichelt, Planegg
Printed in Germany
Imprimé en Allemagne

www.iudicium.de

Danke

Meinen Dank möchte ich hiermit an all die Menschen richten, die mich im Prozess und auf dem Weg der Veröffentlichung dieser Arbeit begleitet und unterstützt haben.

Dazu gehört an erster Stelle meine Betreuerin Almut Hille, die mir kontinuierliches Feedback sowie motivierenden Zuspruch gegeben und zugleich Verständnis für zwischenzeitliche Pausen im Schreibprozess entgegengebracht hat. Ihr verdanke ich es auch, dass ich mich überhaupt mit dem Gedanken an eine Promotion auseinandergesetzt und den Weg letztendlich auch eingeschlagen habe.

Hans Richard Brittnacher danke ich für seine Bereitschaft, meine Arbeit als Zweitgutachter in den Blick zu nehmen. Seine Anmerkungen haben mich unter anderem zu dem Titel dieser Publikation geführt.

Als Mitgliedern meiner Promotionskommission danke ich außerdem Irmela Marei Krüger-Fürhoff, Andreas Guder und Julia Kobzar. Andreas Guder danke ich außerdem für seine Flexibilität, da er kurzfristig für ein erkranktes Mitglied eingesprungen ist.

Bei Almut Hille und Simone Schiedermair als Herausgeberinnen der Reihe *LiKuM – Literatur, Kultur, Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* bedanke ich mich ebenfalls für die Möglichkeit, die Arbeit in dieser Reihe veröffentlichen zu können. Ein weiterer Dank gilt dabei den Mitarbeiter*innen des Iudicium Verlags für die freundliche Zusammenarbeit.

Ein Danke geht natürlich auch an die Förderstellen, bei denen ich Mittel für einen Großteil der Publikationskosten dieses Bandes einwerben konnte: Ermöglicht wurde die Publikation durch eine *Ko-Finanzierung für Open-Access-Monografien und -Sammelbände der Freien Universität Berlin* sowie durch Druckkostenzuschüsse aus der *leistungsorientierten Mittelvergabe für Frauenförderung und Gleichstellung am Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften* und der *Ernst-Reuter-Gesellschaft der Freunde, Förderer und Ehemaligen der Freien Universität Berlin e. V.*

Die im Rahmen der Arbeit vorgestellte Fallstudie wurde ermöglicht durch die Teilnahme und das Einverständnis einer Studierendengruppe im Masterstudiengang *Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung* an der Freien Universität Berlin. Mit ihnen konnte das im Zuge der Arbeit entworfene Kurskonzept erprobt werden. Hierfür bedanke ich mich ganz herzlich. Bei Almut Hille auch dafür, dass die Studie als Teil eines ihrer Seminare angelegt werden konnte.

Ein weiterer Dank gilt den Teilnehmer*innen des Forschungskolloquiums von Almut Hille, ganz besonders Oliver Niels Völkel. Seine Promotionsarbeit

zum Thema *Zugehörigkeit und Zugehörigkeitsorientierung* wurde 2024 im Band 7 der Reihe *LiKuM* veröffentlicht. Neben einem Dank seien hier daher noch Glückwünsche ausgesprochen.

Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei Monika Fabig, Katrin Fischer und Nadia El-Ali, die mich im Endspurt durch Lektorate unterstützt und mir hilfreiche Denkanstöße für den Feinschliff gegeben haben. Auch für eure emotionale Unterstützung bin ich sehr dankbar, auf die ich besonders in der Schlussphase angewiesen war. Für mein seelisches und leibliches Wohl hat außerdem Ravinder Singh vor allem gegen Ende gesorgt. Ohne Dich wäre der Abschluss deutlich schwieriger geworden, danke!

Bei Freund*innen und Kolleg*innen bedanke ich mich zudem fürs ‚Anfeuern' bei der Disputation. Bei Ruth Tobias außerdem dafür, dass sie mich stets ermutigt hat, weiterzumachen.

Auch an meine Familie sei ein Dank gerichtet: Sie hat mir den Weg geebnet und mich stets begleitet. Sei es durch Nachfragen, Zuspruch oder dadurch, dass sie immer an mich glaubt – vielen Dank dafür!

Sicherlich waren zahlreiche weitere Menschen Teil des Weges. Auch wenn ich an dieser Stelle nicht alle aufzuzählen vermag, gilt ihnen dennoch mein aufrichtiger Dank.

Gewidmet ist diese Arbeit – *in memoriam* – meinen Großeltern Margot & Hans sowie Sieglinde & Otto. Auch ihr habt mich immer begleitet.

Berlin im Februar 2025
Nadia Fischer

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 11

I Sprache – Kultur – Literatur – Erinnerung(sdiskurse): Lehr- und Lernzugänge im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 16

1. Sprachliches und kulturelles Lehren und Lernen: Kernprinzipien und Zielsetzungen vor dem Hintergrund diskursiver Bedeutungsbildung und Partizipationsfähigkeit 16

2. Zur Rolle von Literatur sowie literarästhetischem Lehren und Lernen: Sprachliche Bedeutungsbildungsprozesse und Wirklichkeitskonstruktionen erfahrbar machen 22

3. Kulturelles Lehren und Lernen im Zusammenhang von Erinnerung und Gedächtnis(konstruktionen) 30

4. Erinnerung und Gedächtnis in literarischen Texten: *Erinnerungsliteratur* als Medium literarästhetischen und kulturellen Lehrens und Lernens 38

II Erinnerungsliteratur zur NS-Zeit im Fokus ihrer sprachlichen Beschaffenheit: *Wie* wird erinnert? 47

1. Forschungsstand und Desiderate für das Lehren und Lernen im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 47

2. Zielsetzungen der Arbeit 56

3. Begründung der Literaturauswahl 58
   - 3.1 Kollektive Erinnerungen im Zusammenhang von Generationenperspektiven 63
     - 3.1.1 Die Kriegs- und Zeitzeugengeneration: 33er 66
     - 3.1.2 Die erste und zweite Nachkriegsgeneration: 45er und 68er 66
     - 3.1.3 Die Kriegskinder und 78er als Zwischengenerationen 69
     - 3.1.4 Die 85er Generation 70
   - 3.2 Textspezifika und Spannungsverhältnisse zwischen Fiktionalität und Faktizität 71
     - 3.2.1 *Mein Auschwitz:* Autobiographie und Oral-History-Interview 72

3.2.2 *Der Appell*: Frühe Holocaust- und Lagerliteratur als Teil von *Mein Auschwitz* 78
3.2.3 *Mir selber seltsam fremd*: Autofiktionale Täterliteratur 81
3.2.4 *Vielleicht Esther*: Autobiographischer Roman 85

III Analyse von Erinnerungs- und Gedächtnisinszenierungen in ausgewählter Erinnerungsliteratur zur NS-Zeit 89

1. *Rhetorik der Erinnerung*: Verfahren literarischer Erinnerungs- und Gedächtnisinszenierungen 89

2. Erinnerungen von Zeitzeugen in (früher) Holocaust- und Lagerliteratur der 33er Generation: Wladyslaw Bartoszewskis Autobiographie *Mein Auschwitz* und die Erzählung *Der Appell* von Jerzy Andrzejewski 109
2.1 Entfremdung und Entmenschlichung im Zusammenhang von Täter- und Opferbildern 112
2.2 Appelle und *der* Appell: Intensität von Erinnerungsinszenierungen 118
2.3 Kontinuität und Kohärenz vs. Dissonanzen von Erinnerungsinszenierungen 121
2.4 Perspektivische Ausschnitte und Bilder der Vergangenheit 122

3. Erinnerungen eines Wehrmachtssoldaten: Zur Autofiktion *Mir selber seltsam fremd* von Willy Peter Reese als Zugehöriger der 33er/45er Generation 127
3.1 Entfremdung und Entmenschlichung: Das Selbstbild eines Wehrmachtssoldaten 130
3.2 Zu Fragen von Schuld und Schicksalsergebenheit 134
3.3 Intensität, Kontinuität und Kohärenz von Erinnerungselaborationen 138
3.4 (Ab-)Bilder der Vergangenheit 139

4. Erinnerungen in einem Werk der 85er Generation: Katja Petrowskajas autobiographischer Roman *Vielleicht Esther* 141
4.1 Der Fikus: Erinnerungsinszenierungen zwischen Fiktionalität und Faktizität 144
4.2 Vielleicht Esther und Babij Jar: Grenzen des Verstehens und (Be-)Deutungswandlungen 146
4.3 Das Phantom Judas Stern: Wo endet die Geschichte, wo beginnt die Literatur? 151

IV Reflexion von Bedeutungsbildungsprozessen in und mit Erinnerungsliteratur zur NS-Zeit: Eine Fallstudie auf Ausbildungsebene im Masterstudiengang *Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung* 158

1. Forschungsfragen und Fallbeschreibung 158
2. Skizzierung der Seminarreihe: Konzept, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen 162
3. Erprobung der Seminarreihe und Datenerhebung: Methoden, Verlauf, Dokumentation 167
4. Qualitative Inhaltsanalyse: Charakteristika, Vorgehen und Gütekriterien 171
5. Auswertung der Seminarreihe: Eine interpretative Exploration des Umgangs von Studierenden mit sprachlichen Bedeutungsbildungsprozessen in Erinnerungsliteratur zur NS-Zeit und mit dem Transfer auf Unterrichtsebene 176
   - 5.1 Diskurs-Definitionen 176
   - 5.2 Lektüren 184
     - 5.2.1 Erzählinstanzen, Fokalisierung und Narrationszeiten 186
     - 5.2.2 Perspektivenstruktur 202
     - 5.2.3 Zeiteinordnung und Zeitverhältnis 204
     - 5.2.4 Intermedialität und Intertextualität 207
     - 5.2.5 Sprachlicher *Überschuss* – Inszenierung des Motivs Entfremdung und Entmenschlichung 212
     - 5.2.6 Sprachlicher *Überschuss* – Beschreibung und Reflexion weiterer Inszenierungen 221
     - 5.2.7 Reflexionen zum Verhältnis von Fiktion und Faktizität 226
     - 5.2.8 Weitere (Meta-)Reflexionen und Anmerkungen 233
   - 5.3 Abschluss-Reflexionen zur Konstruktivität von Erinnerung, Erinnerungsdiskursen und Erinnerungsliteratur 234
   - 5.4 Transferleistung: Unterrichtsentwürfe und Abschluss-Reflexionen im Zusammenhang der Unterrichtspraxis 239
     - 5.4.1 Transferleistung von Stud. A und J 244
     - 5.4.2 Transferleistung von Stud. E und I 257
     - 5.4.3 Transferleistung von Stud. C und D 267
     - 5.4.4 Transferleistung von Stud. G 278
     - 5.4.5 Transferleistung von Stud. H 286

V Fazit und Ausblick 299

VI Literaturverzeichnis 306

Anhang 322

Einleitung

> Die Menschen leben nicht allein in der objektiven Welt, noch leben sie allein in der Welt des gesellschaftlichen Handelns, wie gemeinhin angenommen wird, sondern sie sind sehr weitgehend in der Gewalt der jeweiligen Sprache, die sich als Ausdrucksmittel ihrer Gesellschaft herausgebildet hat. Es ist ziemlich illusorisch zu glauben, daß man sich der Realität im wesentlichen anpassen könne, ohne die Sprache zu gebrauchen, und daß die Sprache nur ein nebensächliches Mittel zur Lösung spezifischer Probleme von Kommunikation oder Reflexion sei… Unser Sehen, unser Hören, unsere ganze Wahrnehmung ist in hohem Maße dadurch geprägt, daß die Sprachgewohnheiten unserer Gesellschaft eine bestimmte Auswahl von Interpretationen vorgeben.
>
> Edward Sapir (zitiert nach Young 1992: 13)

Dieses Zitat des Sprachwissenschaftlers Edward Sapir, der mit Benjamin Lee Whorf die Theorie der sprachlichen Relativität und der Interdependenz von *Sprache – Denken – Wirklichkeit* prägte, unterstreicht die Annahme, dass Sprachen maßgeblich die Welterfahrungen und -deutungen von Kommunikationsgemeinschaften beeinflussen. Wir sind jedoch nicht nur „in der Gewalt der jeweiligen Sprache" (ebd.), sondern selbst Aktant/innen, die durch Verwendung einer Sprache diskursive Bedeutungsbildungsprozesse und Wirklichkeitskonstruktionen aktiv mitgestalten. Dies gilt auch im Zuge des Erinnerns, was uns aktuell z. B. im Kontext des Nahostkonflikts bzw. -kriegs nur allzu deutlich vor Augen geführt wird. Seit dem Anschlag der radikalislamischen Hamas am 7. Oktober 2023 auf Israel und den daraufhin von israelischer Seite durchgeführten (Gegen-)Angriffen auf Gaza kommt es in öffentlichen Diskursen zu einer Art Wettrüsten der Sprache, bei welchem Begriffe wie *Genozid*, *Antisemitismus* und *Zionismus* in den alltäglichen Sprachgebrauch überzugehen scheinen und auch der Holocaust und Nationalsozialismus in zumindest fragwürdigen Vergleichen neue (Be-)Deutungen erfahren.[1] Daneben wird etwa auch der Ukraine-Krieg von russischer Seite zur Rechtfertigung „als Akt der Selbstverteidigung gegen Nazis in der Ukraine

[1] Thomas Haldenwang, Präsident des Bundesamts für Verfassungsschutz, wird z. B. wie folgt in verschiedenen deutschen Nachrichtenformaten zitiert, darunter am 27.10.2023 in *ZDF heute*: „Ein solcher Judenhass auf deutschen Straßen ist unerträglich. Das erinnert an die schlimmsten Zeiten der deutschen Geschichte." (https://www.zdf.de/nachrichten/politik/deutschland/antisemitismus-verfassungsschutz-haldenwang-100.html [06.01.2024])

und Faschisten im Westen" (zitiert aus tagesschau.de[2]) propagiert. Somit zeigt sich einmal mehr, dass der Holocaust „einer der wichtigsten transkulturellen (und mehrsprachigen) Diskurse der Gegenwart ist." (Hallet 2022: 49)

Umso wichtiger erscheint es, das Thema Holocaust und Nationalsozialismus vor dem Hintergrund von (Be-)Deutungsbildungsprozessen, diskursiven Praktiken und gedächtnistheoretischen Erkenntnissen auch im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) zu behandeln, denn: „Welches abgehobene Wissenschaftsverständnis würde man […] vertreten, wenn man sich als Wissenschaftler*in ausgerechnet im Fach DaF/DaZ nicht den aktuellen Problemen unserer Gesellschaft stellen würde?" (Koreik/Fornoff 2020: 606)

Die Ebene der Lehrkräfteausbildung ist hierbei zunächst zentral. Einerseits, da es die (angehenden) Lehrenden sind, die sich kritisch mit Didaktisierungen zu dem Themenkomplex in derzeit existierenden Lehrwerken auseinandersetzen sollten.[3] Andererseits, da die Lehrenden solche Lehr- und Lernansätze reflektieren und in ihrer Praxis umsetzen sollten, die

- Sprache, Kultur und (Erinnerungs-)Diskurse in ihrer Interdependenz akzentuieren,
- für diskursive Bedeutungsbildungsprozesse sensibilisieren,
- Fremdsprachenlernende als Aktant/innen betrachten, die durch Verwendung einer Sprache „gesellschaftliche, kulturelle und diskursive Prozesse aktiv und selbstbestimmt mitgestalten" (Hallet 2008: 77) und
- die Förderung einer *Diskursfähigkeit* als übergreifende Zielsetzung definieren.

Der Arbeit mit literarischen Texten kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu. Sie sind ein „Ort gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse" (Schiedermair 2017b: 28), an denen die Texte gleichzeitig selbst auch partizipieren. Die Aushandlungen werden in der sprachlichen Verfasstheit der literarischen Texte realisiert, in denen sich mehrdimensionale Deutungs- und Symbolgehalte sowie ästhetische Merkmale verdichten (vgl. Grimstein/Hille 2018: 209 f.). In der Aus-

[2] Stefan Laack, WDR. Aus dem Artikel *Überall Nazis und Faschisten* vom 22.02.2023, veröffentlicht in der *Tagesschau*: https://www.tagesschau.de/ausland/europa/russland-propaganda-105.html [01.07.2024].

[3] In diesem Zusammenhang sei auf Dominik Herzner (2018) verwiesen, der bei einer Analyse von (vor allem, aber nicht nur im Rahmen von Integrationskursen eingesetzten) *Landeskunde*-Lehrwerken unter anderem festgestellt hat, „dass die Themen ‚jüdische Bevölkerung', ‚Nationalsozialismus' und ‚Holocaust' meist in einem Kapitel zum Zweiten Weltkrieg zusammengefasst sind" (ebd.: 185), dass jüdisches Leben in Deutschland in allen Werken nur auf den Holocaust reduziert werde, dass der Antisemitismus grundsätzlich als ein Wesensmerkmal der nationalsozialistischen Ideologie präsentiert werde, dass der Holocaust insgesamt als deutsches Phänomen beschrieben werde, und dass keine räumliche Ausweitung im Sinne einer globalen Holocaust Education stattfinde (vgl. ebd.: 191). „Es handelt sich somit mehr um sprachliche Arbeit als um inhaltlich authentische Quellenzugänge, die eine wirklich tiefe emotionale Auseinandersetzung erlauben." (ebd.: 191)

einandersetzung mit ihrer Beschaffenheit und literarästhetischen Modi der Bedeutungskonstruktion bietet Literatur mithin ein besonderes Potential, um sprachlich-diskursive Bedeutungsbildungsprozesse erfahrbar zu machen. Dies gilt auch im Zusammenhang des Themenkomplexes Holocaust und Nationalsozialismus und damit zusammenhängenden Erinnerungsdiskursen, die in Literatur verhandelt werden.[4]

Hier setzt die vorliegende Arbeit an: Auf Grundlage der Lektüre ausgewählter *Erinnerungsliteratur zur NS-Zeit* und der Herausarbeitung literarästhetischer Modi der Bedeutungskonstruktion innerhalb dieser Texte soll exploriert werden, wie potentiell[5] angehende Lehrkräfte (als Studierende der Wissenschaftsdisziplin DaF/DaZ) sprachliche Bedeutungsbildungsprozesse in literarischen Texten im Zusammenhang der Konstruktivität von Erinnerung(sprozessen), Gedächtnis(inhalten) und (Erinnerungs-)Diskursen zur NS-Zeit beschreiben und reflektieren. Zudem soll dargelegt werden, wie bzw. inwiefern den Studierenden ein Transfer hieran gekoppelter diskursiver Lernprozesse auf Unterrichtsebene gelingt, und an welcher Stelle sich Herausforderungen oder Probleme identifizieren lassen, die für die Ausbildungsebene des Faches DaF/DaZ berücksichtigt werden können. Zu diesem Zweck wurde eine Seminarreihe konzipiert, die im Rahmen einer Fallstudie mit Studierenden des Masterstudienganges *Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung* an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2023 durchgeführt wurde. Im Zuge dieser Seminarreihe befassten sich die Studierenden mit den folgenden erinnerungsliterarischen Texten zur NS-Zeit:[6]

- *Mein Auschwitz* von Władysław Bartoszewski (dt. 2015/poln. 2010)
- *Der Appell* von Jerzy Andrzejewski (dt. 1968/poln. Original entstanden 1942)
- *Mir selber seltsam fremd* von Willy Peter Reese (2013/2003; Original entstanden um 1944)
- *Vielleicht Esther* von Katja Petrowskaja (2021/2014)

Die teils unterschiedlichen Entstehungszeiträume der Texte, die perspektivische Vielfalt auf Autor/innen-Ebene sowie verschiedene Arten der narrativen Inszenierung von Erinnerung(sprozessen) und Gedächtnis(inhalten) erlauben einerseits die Auseinandersetzung mit Aspekten der Perspektivität, Historizität und

[4] Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Studie *Beschreiben des Holocaust* von James E. Young (1992). Hier fragt er „nach den präzisen Mechanismen, nach denen das Erinnern an die historischen Fakten, ihr Verständnis und ihre Bedeutung in der literarischen Darstellung des Holocaust konstruiert sind." (Young 1992: 7 f.)

[5] Potentiell deshalb, da nicht alle Studierenden der Wissenschaftsdisziplin DaF/DaZ unbedingt eine spätere Lehrtätigkeit anstreben.

[6] Die gelistete Reihenfolge der Texte basiert auf einer generationssoziologischen Begründung in Zusammenhang der jeweiligen Autor/innen sowie hiermit verbundenen Textspezifika. Bei der Begründung der Literaturauswahl (Abschnitt II, Punkt 3) wird hierauf genauer eingegangen.

Dynamik von Erinnerungsdiskursen zur NS-Zeit, die in der Literatur auf symbolspezifische Weisen ausgehandelt und reflektiert werden und an welchen die Literatur – und Sprache – mithin selbst partizipiert. Zugleich bietet die Analyse einer jeweils textimmanenten *Rhetorik der Erinnerung*, die sich aus verschiedenen literarästhetischen Modi der Bedeutungskonstruktion speist, die Möglichkeit, Sprache als einen bedeutungsgenerierenden Faktor zu akzentuieren und im Zusammenhang diskursiver Konstruktivität zu reflektieren. Ein/e Studierende/r tut dies im Kontext der Lektüre von *Vielleicht Esther* z. B. wie folgt:

> Ähnlich wie der jährlich wechselnde Tannenbaum wird auch die Vergangenheit der Protagonistin immer wieder neu konstruiert und interpretiert.
>
> Die Protagonistin muss daher immer wieder von Vorne anfangen, Informationen zu sammeln und Erinnerungslücken zu füllen. Die Vergangenheitskonstruktionen im Roman sind ebenfalls bruchstückhaft. Die Erzählweise setzt sich aus einer Kombination von verschiedenen literarischen Formen und Sprachstilen zusammen. So gibt es kurze Anekdoten, persönliche Erinnerungen, historische Recherchen und fiktionale Elemente. Diese vielfältigen Erzählweisen deuten ebenfalls die Schwierigkeit an, eine vollständige (objektive) Familiengeschichte (aus nur einer Quelle) zu rekonstruieren.
>
> Stud B › Lektüre Vielleicht Esther (B)

Wie die Studierenden weitere literarästhetische Modi der Bedeutungskonstruktion im Zuge der Lektüren beschreiben und reflektieren, wie sie diese in Zusammenhang mit der Konstruktivität von Erinnerung(sprozessen), Gedächtnis(inhalten) und (Erinnerungs-)Diskursen (zur NS-Zeit) bringen, inwiefern es ihnen gelingt, diese Aspekte in eigene Unterrichtsentwürfe mit Blick auf das übergeordnete Lernziel einer *Diskursfähigkeit* zu integrieren, und inwiefern sich hierbei Herausforderungen oder Probleme identifizieren lassen, wird im letzten Teil dieser Arbeit gezeigt. Bevor jedoch die als Fallstudie angelegte Seminarreihe und die Ergebnisse der Erprobung im Detail dargestellt werden (Abschnitt IV) und ein Fazit sowie Ausblick hieraus gezogen wird (Abschnitt V), werden zunächst relevante Lehr- und Lernzugänge im Fach DaF/DaZ skizziert. Dies geschieht unter besonderer Berücksichtigung der Bedeutung von Literatur und literarästhetischen Lehr- und Lernansätzen sowie den Themenzugängen Erinnerung und Gedächtnis, die in sogenannter *Erinnerungsliteratur* als Medium sprachlich-kulturellen Lehrens und Lernens zusammengeführt werden (Abschnitt I). Daraufhin werden der aktuelle Forschungsstand sowie Desiderate zur Auseinandersetzung mit Erinnerungsliteratur zur NS-Zeit im Fach DaF/DaZ skizziert, die zu den Zielsetzungen der Arbeit und zur Begründung der Literaturauswahl überleiten (Abschnitt II). Es folgt die Darstellung literarästhetischer Verfahren zur Inszenierung von Erinnerung(sprozessen) und Gedächtnis(inhalten) im Sinne einer *Rhetorik der Erinnerung*, welche die Basis und das Werkzeug für eine anschließende Analyse von Erinnerungs- und Gedächtnisinszenierungen in den ausgewählten erinnerungsliterarischen Texten zur NS-Zeit darstellen (Abschnitt III) und im Zuge der entwickelten Seminarreihe aufgegriffen werden.

Die Arbeit ist mithin in der wissenschaftlichen *Disziplin Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* angesiedelt – eine „im Fachdiskurs seit vielen Jahren etablierte Begrifflichkeit“ (Altmayer/Biebighäuser/Haberzettl/Heine 2021: 3), die auch hier Anwendung finden soll. Dabei lehne ich mich an „ein breites und integratives Fachverständnis“ (ebd.: 11) an,

> das vor allem die Gemeinsamkeiten einer migrationsorientierten Beschäftigung mit dem Deutschen als Zweitsprache und eines auslandsorientierten Zugangs zum Deutschen als Fremdsprache hervorhebt und dies auch in der geänderten und sich zunehmend durchsetzenden Fachbezeichnung ‚Deutsch als Fremd- und Zweitsprache‘ zum Ausdruck bringt. ‚Deutsch als Fremdsprache‘ und ‚Deutsch als Zweitsprache‘ bezeichnen also nicht etwa zwei unterschiedliche und institutionell wie personell getrennte Fächer, sondern lediglich differente Kontexte, in denen das Lehren und Lernen des Deutschen als zusätzliche Sprache in mehrsprachigen Umgebungen jeweils stattfindet und die als solche in Forschung und Lehre auch selbstverständlich zu berücksichtigen sind, zwischen denen es aber auch eine Reihe von Gemeinsamkeiten und Überschneidungen gibt, die bei aller Differenz und Spezifik auch nicht übersehen werden dürfen und die die übergreifende Architektur des Gesamtfachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als sinnvoll und geboten erscheinen lässt.
>
> (ebd.)

Dieses integrative Verständnis rührt zum einen aus der grundsätzlichen „Rolle der deutschen Sprache als zusätzlich zu bereits vorhandenen Sprachkenntnissen zu erlernende Sprache“ (ebd.: 3) sowie aus den Lehr- und Lernzprozessen selbst (vgl. ebd.). Zum anderen aus dem Leitziel des Fremdsprachenunterrichts, das sowohl für den Kontext Deutsch als Fremd- als auch Zweitsprache gilt: „[D]ie kulturelle, gesellschaftliche und politische Diskursfähigkeit, die heute mehr denn je die Voraussetzung für demokratische Partizipation ist.“ (Hallet 2022: 51) Abgesehen von diesem grundsätzlich integrativen Fachverständnis ist allerdings zu berücksichtigen, dass die vorliegende Arbeit ihren Schwerpunkt in der Lehrkräfteausbildung im *Kontext von Deutsch als Fremdsprache* hat. Somit sind die Theorien, auf die zurückgegriffen wird, häufig ebenfalls in ebendiesem Kontext angesiedelt, sodass sich die verwendete Terminologie im Verlauf je nach Referenz unterscheiden kann.

I Sprache – Kultur – Literatur – Erinnerung(sdiskurse): Lehr- und Lernzugänge im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

1. Sprachliches und kulturelles Lehren und Lernen: Kernprinzipien und Zielsetzungen vor dem Hintergrund diskursiver Bedeutungsbildung und Partizipationsfähigkeit

Ob als Faktenwissen, Hochkultur, Alltagskultur, im Sinne eines *Fremdverstehens*[7] oder *kultureller Deutungsmuster*[8]: Gegenstände und Verfahren kulturellen Lernens waren schon immer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, jedoch mit unterschiedlichen Ausprägungen, Konzepten und Zielen. Einhergehend mit Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften seit den 1970/80er Jahren – auch bekannt als *Cultural Turn(s)*[9] – und einer zunehmenden *kulturellen Globalisierung* im Sinne wachsender grenzüberschreitender Praktiken und (Sinnbildungs-) Prozesse[10] wurde der kulturelle Lehr- und Lernbereich im Fach DaF/DaZ in den letzten Jahrzehnten kontrovers in einer breiten Variation von Begriffen diskutiert: Von *Landeskunde* über *Kulturstudien*[11] bis hin zur *Kulturwissenschaft* als eigene Disziplin des Faches.[12] Die Aufwertung, die der Bereich hierbei erfahren

[7] Vgl. z. B. den Beitrag *Fremdverstehen und kulturelles Lernen* von Hu (2010) im internationalen Handbuch für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

[8] Der Begriff wurde von Claus Altmayer (vgl. z. B. 2006a) geprägt. Das hiermit zusammenhängende Konzept kulturellen Lernens stand zuletzt im Mittelpunkt seiner im Jahr 2023 veröffentlichten Einführung in die *Kulturstudien* für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

[9] Vgl. Bachmann-Medick (2006: 7 ff.).

[10] Vgl. Altmayer (2017: 7 f.). Leggewie (2003: 15) spricht in diesem Zusammenhang auch von einer „Entgrenzung der Welt", da die Lebensrealität der meisten Menschen sich heute durch mehrkontextuelle und -kulturelle Bindungen auszeichnet, außerhalb eines nationalstaatlich definierten Rahmens.

[11] Der Begriff wird z. B. von Koreik (2009) verwendet. Aktuell findet er zudem im *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* von 2021 (hrsg. v. Altmayer/Biebighäuser/Haberzettl/Heine) Anwendung, wo Abschnitt VI den *Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* gewidmet ist. Auch in der im Jahr 2023 von Altmayer veröffentlichten Einführung in die *Kulturstudien* für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache findet der Begriff Verwendung.

[12] Dieses Anliegen wird v. a. von Altmayer (vgl. z. B. 2004, 2006a/b) vertreten. Koreik und Fornoff (2020: 595 f.) merken zu diesem Desiderat kritisch an: „So wünschenswert es vielleicht sein mag, dem immer noch relativ jungen und trotz des begrüßenswerten Aufwuchses der letzten Zeit immer noch recht kleinen akademischen Fach eine eigene wissenschaftliche ‚Unterdisziplin' zu wünschen, so unrealistisch erscheint es jedoch andererseits, da die kulturellen Vermittlungshinhalte des Fremdsprachenunterrichts sich angesichts der gegebenen Komplexität kultureller Phänomene aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen speisen (müssen)."

hat, spiegelt sich z. B. in einem Zuwachs einschlägiger empirischer Forschung wider[13] sowie in der Anzahl an Lehrveranstaltungen zu kulturellen Themen, die an deutschen DaF-/DaZ-Studienstandorten angeboten werden.[14] Der Masterstudiengang an der Freien Universität Berlin trägt den kulturellen Vermittlungsbereich sogar im Titel des Programms: *Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung*.

Ausschlaggebend für diese Entwicklungen und gleichzeitig mit einhergehend waren Veränderungen in den Auffassungen zum Begriff *Kultur*.[15] Dabei hat sich mittlerweile ein *bedeutungsorientiertes* Kulturverständnis etabliert. Dieses basiert auf der Grundannahme, dass „Verhaltenskomplexe vor dem Hintergrund von symbolischen Ordnungen, von spezifischen Formen der Weltinterpretation entstehen, reproduziert werden und sich verändern" (Reckwitz 2004: 7). *Kultur* wird dabei bezogen „auf die Prozesse und Ergebnisse diskursiver Bedeutungszuschreibung und Bedeutungsaushandlung und insbesondere auf die dabei herangezogenen Bestände und Ressourcen eines (gemeinsamen) Wissens." (Altmayer 2014: 29) Der Komplex wird als ein System betrachtet, das „uns mit einem Fundus an (kollektivem) Wissen versorgt und uns so dazu befähigt, der Welt um uns herum, aber auch unserem eigenen Leben und Handeln und dem unserer Mitmenschen Sinn und Orientierung zu geben" (ebd.). Oder wie Kramsch (2011a: 355) es beschreibt: „a mental toolkit of subjective metaphors, affectivities, historical memories, entextualizations and transcontextualizations of experience, with which we make meaning of the world around us and share that meaning with others." *Kultur* ist diesem Verständnis nach durch eine dynamische diskursive Verfasstheit gekennzeichnet. Es handelt sich um ein im Zuge kollektiver Aushandlungen gebildetes *Konstrukt*, ein „Diskursphänomen" (Seitz 2002: 459), das wiederum selbst Einfluss auf die uns umgebenden *Diskurse* hat, denn: „[T]he discourses that surround us (from the media and popular culture to the conversations we have with others) structure our imaginations and sensibilities and are in turn structured by them. These discourses are what we call ‚culture'." (Kramsch 2011a: 365)

---

[13] Eine Bestandsaufnahme der Entwicklungen sowie empirischer Forschungsergebnisse im Bereich kulturellen Lernens im Fach DaF/DaZ findet sich in Koreik/Fornoff (2020) für den Zeitraum der letzten zehn Jahre. Die Autoren halten allerdings fest, „dass es in unserem Fach hinsichtlich der Vermittlung kultureller Inhalte trotz der vorliegenden Arbeiten weiterhin an soliden empirischen Studien mangelt, in denen die Lernprozesse beleuchtet und die Einflussfaktoren im komplexen Feld des kulturellen Lernens herausgearbeitet werden." (Koreik/Fornoff 2020: 634)

[14] Laut Koreik/Fornoff (2020: 630) hat eine Recherche ergeben, dass im Sommersemester 2018 und Wintersemester 2018/19 an den deutschen DaF-/DaZ-Studienstandorten insgesamt 540 (teils polyvalent aufgeführte) Lehrveranstaltungen zu kulturellen Themen angeboten wurden.

[15] Ein Überblick über verschiedene Konzepte des Begriffs *Kultur* sowie deren Entwicklungslinien findet sich z. B. in Reckwitz (2004).

Sprache als Symbolsystem reiht sich in diese gegenseitige Bedingtheit ein. Sie ist „zentral bei der Konstruktion und Verbreitung von Bedeutung" (Zabel 2021: 346) – und damit auch bei der Konstruktion von *Kultur* und damit zusammenhängenden *Diskursen*. Letztere werden in einem *engen* Sinne nach Foucault (1973: 156) konstituiert durch „eine Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem zugehören". Die Aussagen bilden ein Beziehungsgeflecht bzw.

> eine Formation, die bestimmten, historisch variablen Regeln gehorcht. Diese Regeln ermöglichen und beschränken Aussagen; sie legen fest, welche Gegenstände in einem Diskurs zugelassen sind, mit welchen Worten und Begriffen und in welchem Modus über sie gesprochen wird. Diskurse sind also keine Einzeltexte oder Textgruppen, sondern Komplexe, die sich aus Aussagen und den Bedingungen und Regeln ihrer Produktion und Rezeption in einem bestimmten Zeitraum zusammensetzen.
>
> (Köppe/Winko 2008: 99 f.)

Eine solche Formation wird gebildet durch das Herstellen von Beziehungen als regulierte Praxis. Diese weitere Bedeutung, die Foucault in seiner *Archäologie des Wissens*[16] zum Begriff Diskurs aufgreift, definiert er als die „Praktiken […], die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen." (Foucault 1973: 74)

Ein *Diskurs* ist demnach – ähnlich wie *Kultur* – ein bedeutungsbildendes *Konstrukt* bzw. eine bedeutungsbildende *Praxis*, bei der *Aussagen* nach bestimmten Regeln getätigt und in Beziehung gesetzt werden – und letztendlich auch erst hierdurch Bedeutung erhalten: Einzelne Äußerungen „werden zu kohärenten, bedeutungsvollen und relevanten Äußerungen erst dadurch, dass sie in größere diskursive Zusammenhänge und die mit ihnen verbundenen sozialen und kulturellen Praktiken verwoben sind" (Hallet 2008: 87). Diese Praxis der Bedeutungsbildung unterliegt einerseits einem Set von Regularitäten. Andererseits wird den Aktant/innen dieser diskursiven Praktiken zum Beispiel von Hallet und Kramsch zugleich die Fähigkeit zugesprochen, diese auch umformen oder umstrukturieren zu können:[17] „Wer eine sprachliche Äußerung tut, initiiert einen Diskurs, greift in einen Diskurs ein, hält ihn aufrecht oder entwickelt ihn weiter." (Hallet 2008: 87) Dies geschieht nicht

[16] Franz. Original v. 1969: *L'archéologie du savoir*.

[17] Vgl. hierzu auch Zabel (2022: 166). Sie geht „von einem Konzept subjektiver Handlungsfähigkeit aus, welches das Subjekt zumindest partiell rehabilitiert. Unter der Bedingung seiner multiplen Positionierung und Konstitution durch Diskurse schreibt ein solches Konzept dem Subjekt […] die prinzipielle Fähigkeit zu, sich dieser Positionierungsprozesse bewusst zu werden und sich in Form intentionalen sprachlich-semiotischen Handelns selbst in diesen und anderen Diskursen zu positionieren" (ebd.: 174).

nur auf der Grundlage der Wahl dessen, was gesagt und nicht gesagt wird, sondern auch *wie* etwas gesagt wird:

> Language use is constrained by the choices made by speakers and writers to say or not to say and **how** to say it. These choices themselves are constrained by institutional and ideological contexts and relations of power. Thus, language not only reflects reality, but performs and brings about social reality. This is a **performative or constructivist view of language** that sees the texts we produce, whether spoken or written, as so many speech acts that enact and create the very reality they refer to.
>
> (Kramsch 2015: 123; Hervorhebung N. F.)

Anschließbar hieran sind Konzepte des *Radikalen Konstruktivismus*, die davon ausgehen,

> daß Menschen keinen Zugang zu einer objektiven Wirklichkeit haben und nichts erkennen können, was außerhalb ihrer subjektiven Erfahrungswelt liegt. **Im Erkenntnisprozeß bilden sie daher nicht ‚die' Wirklichkeit ab, sondern durch ihre sprachlichen Beschreibungen erzeugen Individuen überhaupt erst ein subjektabhängiges Konstrukt ihrer Welt.** Die radikale Neubestimmung des Begriffs der Realität, die sich daraus ergibt, besteht darin, daß er sich im Konstruktivismus auf die subjektabhängigen Wirklichkeitsmodelle und die sprachlichen Beschreibungen bezieht, die Beobachter im Prozeß der Kognition und Kommunikation erzeugen.
>
> (Nünning 2004: 178; Hervorhebung N. F.)[18]

Sprachnutzende bzw. Lernende einer Fremdsprache werden in der Folge zu „kulturelle[n] Aktanten, die […] gesellschaftliche, kulturelle und diskursive Prozesse aktiv und selbstbestimmt mitgestalten" (Hallet 2008: 77). Sie beteiligen sich mit jeder sprachlichen Äußerung

[18] Vgl. zur Erkenntnistheorie des *Radikalen Konstruktivismus* z. B. auch Glasersfeld (1987), der ausführt, dass es sich bei unserem (Welt-)Wissen nicht um etwas handelt, das mit einer objektiven *Wirklichkeit* übereinstimmt (es ist kein Wissen von einer *wirklichen* Welt, kein *Abbild* der Welt), sondern um etwas, das wir entlang unserer Erfahrungswelt und ihrer Schranken *passend* konstruieren und weiterentwickeln (vgl. Glasersfeld 1987: 202 f.). Anders gesagt: Die Welt, in der wir leben, – unsere Erlebenswelt – „besteht nicht aus ‚objektiven Tatsachen' oder ‚Dingen an sich', sondern aus Invarianten und Konstanten, die wir auf der Grundlage unserer individuellen Erfahrungen entwickeln können." (ebd.: 281) Und zwar, indem wir (als Aktant/innen) unsere Erfahrungen immer wieder organisieren, das heißt segmentieren, erinnern und vergleichen, und damit Regularitäten entdecken, die unser Wissen formen (vgl. ebd.: 284). Demnach *konstruieren* wir unsere (Erkenntnis der) Welt, „die aus Erlebtem besteht und keinerlei Anspruch auf ‚Wahrheit' im Sinne einer Übereinstimmung mit einer ontologischen Wirklichkeit erhebt." (ebd.: 206)

> an der Erzeugung eines diskursiven Zusammenhanges und der damit verbundenen kulturellen Praxis […], die ihre Position in einem Diskurs und in einer *discourse community* bestimmen und dabei in je individueller Weise ihre gesellschaftliche Teilhabe – ihren Anteil an der Erzeugung einer Kultur und einer Gesellschaft – realisieren.
>
> (Hallet 2009: 121)

Der Erwerb einer Fremdsprache ermöglicht es also, „Zugang zu anderen sprachlichen und kulturellen *communities* zu erlangen und diese (performativ) durch ihre eigenen Erfahrungen und Beiträge mit zu entwickeln" (Hallet 2022: 47).

Als übergreifende Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts wird mithin „in den letzten Jahren eine Partizipationsfähigkeit der Lernenden an (aktuellen) Diskursen, ihre **Diskursfähigkeit** formuliert" (Hille/Schiedermair 2023: 15; Hervorhebung N. F.). Um diese zu erlangen, sollte kulturelles und sprachliches Lernen auf verschiedenen Ebenen reflektiert und unter Berücksichtigung der gegenseitigen Interdependenz zugänglich gemacht werden.

Nach Hallet (2022: 48) sollten Konzepte *kulturellen Lernens* im Fremdsprachenunterricht etwa einen „(mindestens) dreifachen Fokus" aufweisen:

1. die Erkundung, Beschreibung und Reflexion lebensweltlicher Erfahrungen und Praktiken;
2. die Erkundung von Entwicklungen in fremdsprachigen Gesellschaften und den kommunikativen Austausch mit Menschen in diesen Gesellschaften;
3. die Erkundung globaler Entwicklungen und (Macht-) Konstellationen sowie den weltweiten Austausch darüber durch Anschluss und Teilhabe an globalen Diskursen.

(ebd.)

Hinzu kommt – unter Bezugnahme auf García García/Schädlich (2022) – die Befähigung zur eigenen Positionierung bei der Teilnahme an globalen Diskursen, eine Bewusstwerdung der Nicht-Neutralität von Kulturrepräsentationen und der Diskursen unterliegenden Machtverhältnisse, sowie die Aushandlung von Differenzen und der Umgang mit Irritationen und Ambiguitäten. (vgl. ebd.: 61) Im Fremdsprachenunterricht sollten Lerngegenstände demnach stets in einer globalen und multiperspektivischen Dimension erschlossen werden (vgl. Seitz 2002: 458), „die es erlaubt, lokale Gegebenheiten in ihrer Einbindung in den globalen Kontext wahrzunehmen" (ebd.: 381) und die „Gebundenheit und Partikularität der eigenen Weltsicht zu erkennen" (ebd.: 382).

Auch *sprachliches Lerne*n bzw. die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen im Sinne einer diskursiven Partizipationsfähigkeit sollte in der Konsequenz auf mehreren Ebenen gedacht werden: Lernende sollten nicht nur dazu befähigt werden, Bedeutung zu kommunizieren, sondern auch den Prozess einer performativen, bedeutungsbildenden Handlung zu verstehen, der mit jeder sprachlichen Äußerung einhergeht: „Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself." (Kramsch 2006: 251) Darüber hinaus lässt sich an die von der *AG Sprachen* formulierten sprachlichen Ziele anlehnen, die als Ergebnis einer 2003 stattgefundenen Tagung zum Thema *Konsequenzen aus PISA: Perspektiven der Fachdidaktiken* festgehalten wurden:

(1) auf der Ebene der funktionalen und praktischen Kommunikation,
(2) auf der Ebene des Sprachwissens und einer kritischen Sprachreflexion sowie
(3) auf der Ebene einer allgemeinen Sprachbewusstheit samt Reflexion von sprachlicher Welterfassung sowie sprachlicher Selbst- und Welterfahrung,
(4) auf der Ebene des Expressiven und Ästhetischen.

(Frederking u. a. 2004: 86)

Sowohl auf Unterrichts- als auch Ausbildungsebene der Fremdsprachenvermittlung gilt es als Konsequenz, „auf jenes vielschichtigere Verständnis von Sprache hinzulenken, über das zu verfügen […] in einer sich weiter globalisierenden und ‚hybridisierenden' Welt von immer größerer Bedeutung sein wird." (Dobstadt 2009: 28) Es ist eine wichtige Voraussetzung, um sich „in einer komplexen Weltgesellschaft" (Seitz 2002: 382) orientieren zu können und bewusst und adäquat „[a]n Verhandlungen und Aushandlungen, an Diskursen (in der Fremdsprache) teilnehmen und dabei die eigene Identität und Persönlichkeit, aber auch das eigene Verantwortungsbewusstsein für Entwicklungen auf der Welt stärken zu können" (Hille 2015: 110).

Der Begriff *Diskurs* gewinnt in der Fremdsprachendidaktik somit immer mehr an Bedeutung (vgl. Hille/Schiedermair 2023: 7). Er wird zu einem „Leitbegriff fremdsprachlicher Kompetenzdefinitionen" (Hallet 2008: 90), der auch die Rolle von Literatur(wissenschaft) im Fach DaF/DaZ in einem anderen Licht reflektieren lässt.

2. Zur Rolle von Literatur sowie literarästhetischem Lehren und Lernen: Sprachliche Bedeutungsbildungsprozesse und Wirklichkeitskonstruktionen erfahrbar machen

Ob und wie mit Literatur im Unterricht DaF/DaZ gearbeitet wurde und wird, hängt von den Vermittlungszielen, dem eigentlichen sowie relationalen Verständnis von Literatur, Sprache und Kultur sowie den sich daraus ableitenden Ansätzen und Methoden ab.[19] So wird Literatur ausgehend von der Annahme, dass *literarische Sprache* (im Gegensatz zur *Alltagssprache*) nicht der *Norm* entspreche und ihre semantische Komplexität einen spezialisierten Wissenshorizont voraussetze, höchstens als Zusatzmaterial in der Unterrichtspraxis verwendet; etwa zur Vermittlung der *Hochkultur* eines Landes im Sinne einer geistig-moralischen Bildung, als abwechslungsreiche Grammatikeinübung oder als Gesprächsanlass im Sinne des kommunikativen Unterrichtsansatzes, der *alltagssprachliche* Handlungsfähigkeit als primäres Ziel des Spracherwerbs begreift. Im Zuge eines interkulturellen Ansatzes wird Literatur wiederum häufig als Mittel zur Förderung eines *Fremd-* und Kultur*verstehens* eingesetzt, welches weniger mit einer diskursiven, sondern kulturellen Handlungsfähigkeit im Sinne einer (*inter)kulturellen Sensibilisierung* in Verbindung steht. So heißt es in den ABCD-Thesen[20] von 1990 etwa:

> Der Umgang mit literarischen Texten leistet einen wichtigen Beitrag zur Erschließung deutschsprachiger Kultur(en). Mit Hilfe von Literatur können die Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeit und subjektiver Einstellung bewußt gemacht werden, zumal literarische Texte gerade dadurch motivieren, daß sie ästhetisch und affektiv ansprechen.
>
> (ABCD-Thesen 1990: 17)

In dem Zusammenhang wird auf Literatur unter dem Gesichtspunkt interkultureller Begegnung und mithin häufig der Erfahrung kultureller Unterschiede

---

[19] Vgl. hierzu Altmayer/Dobstadt/Riedner (2014), die einen Einblick in die vergangene sowie gegenwärtige Diskussion um die Rolle von Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache liefern sowie Schiedermair (2017b), die sich in ihrem Artikel einer fachhistorischen Bestandsaufnahme der theoretischen Zugänge und der fachwissenschaftlichen Diskussion zur Rolle der Literatur sowie einem Überblick über die unterrichtliche Praxis der Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache widmet.

[20] ABCD steht für Österreich (A), die Bundesrepublik Deutschland (B), die Schweiz (C) und die DDR (D). Vertreter dieser (ehemaligen) Länder haben 1990 Thesen zur *Rolle der Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache* entwickelt, von denen eine hier aufgeführt wird.

zugegriffen.[21] Eine solch kultur*vergleichende* Herangehensweise, der ein eher essentialistisches Kulturverständnis zugrunde liegt, ist jedoch problematisch und „führt gewollt oder ungewollt zu einer ungünstigen Einengung der Gegenstände, der Themen und der Erfahrungen und verstellt den Blick auf all das, was sich nicht durch ‚interkulturelle Differenz' markieren lässt." (Hallet 2022: 47)

Mit der Durchsetzung eines *bedeutungsorientierten* Kulturverständnisses (vgl. vorheriges Kapitel) und

> [v]or dem Hintergrund der zunehmenden Kritik an einem rein instrumentellen und am Kriterium der Messbarkeit ausgerichteten Konzept von Fremdsprachenunterricht, aber auch im Zusammenhang eines verstärkten Nachdenkens über Rolle und Funktion des (Fremd-)Sprachenunterrichts in einer von Globalisierung, Medialisierung, Migration und Mehrsprachigkeit geprägten gesellschaftlichen Situation hat in den letzten Jahren eine neue Reflexion (auch) der Rolle und Funktion von Literatur in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eingesetzt […].
>
> (Altmayer/Dobstadt/Riedner 2014: 4)

Nach „bemerkenswerten Schwankungen und Wandlungen" (Dobstadt/Riedner 2021: 395) zum Stellenwert der Literatur tendiert man in der jüngeren Diskussion dahingehend, „dass sich die Rolle von Literatur im Fremdsprachenunterricht nicht auf die Nutzung für Fremdzwecke reduzieren lässt, wie etwa für die Grammatik- und Landeskundevermittlung, als Sprech- und Schreibanlass oder als Material für den Erwerb von interkultureller Kompetenz." (Schiedermair 2017a: 7) In Zusammenhang der Einsicht in die bedeutungskonstituierende Funktion von Sprache (siehe vorheriges Kapitel) wird Literatur in aktuellen Forschungsdebatten auch nicht mehr als ein bloßes *Abbild* von Gesellschaft und Kultur betrachtet, welches es im Unterricht zu rekonstruieren gilt. Stattdessen wird Literatur als „Ort gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse" (Schiedermair 2017b: 28) und gleichzeitig als Instrument zur Partizipation an diesen Prozessen Bedeutung zugeschrieben:

> Literatur […] nimmt Diskurse nicht nur auf, sondern partizipiert an ihnen, in flexibler und dynamischer, rezeptiver und produktiver Bezogenheit. Aus dieser spezifischen Relation ergibt sich auch das kritische Potenzial von Literatur als Ort der Aushandlung und Reflexion von gesellschaftlichen Diskursen, als Teil wie auch Instrument gesellschaftlicher und kultureller Partizipation […].
>
> (Hille/Schiedermair 2023: 20)

[21] Vgl. z. B. Augustin (2010: 25), der *interkulturelle Literatur* als „Interdiskurs kultureller Mehrstimmigkeit" auffasst. Dabei fallen unter interkulturelle Literatur „literarische Texte, in denen interkulturelle Begegnung, sowohl konfliktgeladene wie auch harmonische, dargestellt wird, wobei sich kulturelle und poetische Alterität artikulieren." (ebd.)

Der Begriff und das Konzept *Diskurs* gewinnen damit nicht nur im Bereich der Kultur- sondern auch der *Literaturdidaktik* DaF/DaZ zunehmend an Bedeutung und Diskursivität wird als ein *Leitbegriff* sowohl in der Literaturdidaktik als auch Literaturwissenschaft reflektiert.[22]

Literatur erhält dabei einen Eigenwert – ebenso wie *literarästhetisches Lernen* als ein Bereich, der im Fremdsprachenunterricht „keineswegs einen Randbereich" (Küster/Lütge/Wieland 2015: 13) darstellen sollte.

> Der Facetten – und Bedeutungsreichtum seiner Gegenstände bietet vielmehr Anschlussmöglichkeiten für diskursive Praktiken der Lerner, die auf anderen Grundlagen nicht zustande kämen und die einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, die Lerner zu wachsender kultureller Teilhabe im Umgang mit ästhetischen Texten und darüber hinaus an allen relevanten gesellschaftlichen Bedeutungsaushandlungen zu befähigen.
>
> (ebd.)

Literarästhetisches Lernen wird in diesem Sinne nicht (nur) mit einer *Zweckdienlichkeit* bzw. Funktionalität im Fremdsprachenunterricht verbunden, sondern auch mit einer *Selbstzweckhaftigkeit* bzw. einem Autonomieanspruch. Es hat „den Wert eines eigenen, auf sinnlicher Ebene Erkenntnis beruhenden Weltzugangs" (Küster 2015: 19). Ein Zugang, der in Zusammenhang eines sinnlich orientierten Wahrnehmens und subjektbezogenen Deutens von Wirklichkeit auch als *ganzheitlich* bezeichnet werden kann, als eine „auf den ‚ganzen Lernenden' ausgerichtete fremdsprachliche Bildung" (Schmenk 2015: 114).[23]

Im Zuge dieses Autonomieanspruchs von Literatur und literarästhetischem Lernen im Fremdsprachenunterricht rücken die *Eigenheiten* literarischer Texte[24] bzw. ihre Verfasstheit in den Fokus von Lehr- und Lernszenarien – auch im Kontext von DaF/DaZ.[25] Es interessiert nicht mehr nur, *was* in den Texten aus-

---

[22] Vgl. z. B. Hille/Schiedermair (2021: 131 f.) sowie Ewert/Riedner/Schiedermair (2011: 7 f.). Im *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* von 2021 (hrsg. v. Altmayer/Biebighäuser/Haberzettl/Heine) wird die Rolle von Literatur wiederum nur unter dem Abschnitt der *Kulturstudien* verhandelt. Zum Begriff *Literaturdidaktik*, dessen Verwendung in der Fachdiskussion von DaF/DaZ sowie dessen Relation zur Literaturwissenschaft vgl. Hille/Schiedermair (2021: 25–35).

[23] Vgl. zum ganzheitlichen Lehr- und Lernansatz auch Schewe (1993): *Lehren und Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß.*

[24] Grundsätzlich liegt dieser Arbeit ein weites Literatur- und Textverständnis zugrunde, welches eine Vielzahl an medialen Formen umfasst (z. B. Fotografien, Filme und Musik). Der Fokus liegt hier allerdings auf verbalsprachlich fixierten literarischen Texten im engeren Sinne. Wenn im Folgenden also von *literarischen Texten* die Rede ist, dann beziehe ich mich in erster Linie zwar auf ebendiese Form im engeren Sinne, schließe aber andere Formen dabei nicht grundsätzlich aus.

[25] Vgl. hierzu z. B. den von Bernstein/Lerchner (2014) herausgegebenen Band, in welchem verschiedene Kunstformen (Literatur, Theater, Bildende Kunst, Musik, Film) in ihrer

gehandelt wird, also welche Diskurse, sondern auch *wie* – die sprachlichen Bedeutungsbildungsprozesse, die hierbei zum Tragen kommen. Ausschlaggebend dabei ist die Annahme, dass literarische Texte in besonderer Weise von der *poetischen Sprachfunktion* – zurückgehend auf Jakobson (1960) – Gebrauch machen, also von den

> Möglichkeiten der Sprache, auf sich selbst hinzuweisen, bzw. die Möglichkeiten von Texten – und insbesondere literarischen Texten –, ihre eigene sprachliche Verfasstheit auszustellen. Sie fasst den Selbstbezug der Sprache, eine Dominanz der Form über den Inhalt. Mit der poetischen Funktion von Sprache wird die Aufmerksamkeit auf die Form, auf die Beschaffenheit der Sprache selbst gelenkt […].
>
> (Hille/Schiedermair 2021: 17)

Somit „sind es die literarischen Texte an sich und nicht ihre möglichen Funktionalisierungen für das sprachliche oder kulturelle Lernen, die als Ausgangspunkt dienen" (Hille/Schiedermair 2021: 7) bzw. dienen sollten. Sie können zum einen in ihren „Außenrelationen" (Hille/Schiedermair 2023: 17), „als **›Knotenpunkte‹ im Netz verschiedener Diskurse** betrachtet" (Köppe/Winko 2008: 102; Hervorhebung i. O.) werden. Zum anderen aber auch in ihren „‚Innenrelationen', verstanden als die Spezifik ihrer konkreten sprachlichen Verfasstheit" (Hille/Schiedermair 2023: 17), wodurch neben der Frage, *was* die Texte verhandeln, eben auch das *Wie* in den Fokus rückt. Grimstein und Hille (2018: 209 f.) fassen die Bedeutung literarischer Texte für den Fremdsprachenunterricht im Kontext der Förderung einer Diskursfähigkeit mithin wie folgt zusammen:[26]

jeweils spezifischen Ästhetik ins Zentrum der Überlegungen ästhetischen Lernens im DaF-/DaZ-Unterricht gestellt werden.

[26] Es ist allerdings zu erwähnen, dass nicht alle Ansätze und Fachvertreter/innen dieses Potential literarischer Texte und damit verbunden den Autonomieanspruch literarästhetischen Lehrens und Lernens (an)erkennen. Im Rahmen einer *diskursiven Landeskunde* etwa definiert Altmayer (2014) solche Texte (im weiten Sinne) als Materialbasis, in Form derer sich themenbezogene Diskurse materialisieren lassen. Literarische Texte werden dabei „als *eine* Form sprachlich-medialer Kommunikation neben vielen anderen" (Altmayer 2014: 29; Hervorhebung i. O.) betrachtet, die für diskursanalytische Zwecke herangezogen werden können. Zwar wird festgehalten, dass literarische Texte „für Forschung und Lehre der Kulturstudien gleichwohl ein interessanter Gegenstand [sind], weil sich an ihnen häufig diskursive Auseinandersetzungen um einzelne kulturelle Muster kristallisieren und in sowohl historischer wie systematischer Perspektive herausarbeiten lassen." (ebd.: 34) Jedoch wird sich hier nur auf eine inhaltlich-thematische Ebene beschränkt, also auf das *Was* gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse in literarischen Texten. In diesem Zusammenhang sei auch auf das von Altmayer (2016) herausgegebene Lehrwerk *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* hingewiesen, wo literarische Texte nur vereinzelt behandelt werden.

> Literarische Texte erfahren im Kontext der Förderung einer Diskursfähigkeit im Fremdsprachenunterricht eine besondere Bedeutung, zeichnen sie sich doch durch diskursive Mehrfachzugehörigkeiten, durch eine Verdichtung mehrdimensionaler Deutungs- und Symbolgehalte sowie ästhetischer Merkmale aus, die für Lernende analytisch und emotional erfahrbar zu machen sind. Darüber hinaus bieten literarische Texte vielfältige Möglichkeiten zu eigenen, erprobenden Positionierungen von Lernenden und damit zu ihrer Teilhabe an Diskursen.

An diese grundsätzlichen Überlegungen lässt sich unter anderem der Ansatz zur Vermittlung einer *symbolischen Kompetenz* anschließen, welcher auf Claire Kramsch zurückgeht. Im Fokus ihres Lehr- und Lernansatzes steht die Beschäftigung mit der ästhetischen Dimension von Sprache, ihrer (symbolischen) Form, dem *Wie* der Bedeutungsbildung (vgl. Kramsch 2011b: 40). Eine symbolische Kompetenz definiert sie dabei wie folgt:

> awareness of the symbolic values of words, ability to find the most appropriate subject position, ability to grasp the larger social historical significance of events and to understand the cultural memories evoked by symbolic systems, ability to perform and create alternative realities by reframing the issues […].
>
> (Kramsch 2009: 113)

Eine solche Kompetenz umfasst also ein Bewusstsein für Sprache als symbolisches, bedeutungsbildendes System, durch dessen Gebrauch Sprachhandelnde aktiv an der Erzeugung von (erinnerungs)kultureller Wirklichkeit partizipieren. Sie umschließt zudem die Fähigkeit, sich in diesem Bewusstsein (selbst)kritisch mit unterschiedlichen (auch eigenen) Wirklichkeitskonstruktionen sowie Perspektivierungen auseinanderzusetzen und Ambiguitäten auszuhalten. Zur Vermittlung dieser symbolischen Kompetenz bietet sich insbesondere die Arbeit mit Literatur an, da sich in ihr das bedeutungsbildende Potential von Sprache besonders kristallisiert: „Through literature, they can learn the full meaning making potential of language. […] What literature can do is foster the three major components of symbolic competence: the production of complexity, the tolerance of ambiguity, and an appreciation of form as meaning." (Kramsch 2006: 251) Mit anderen Worten: Fremdsprachenlernende können und sollen „in der Auseinandersetzung mit fremden literarischen Texten die Fähigkeit entwickeln, sich andere mögliche Darstellungen ihrer geschichtlichen beziehungsweise kulturellen Umwelt vorzustellen […] und unter diesen möglichen Darstellungen ihre eigene Haltung zu finden" (Kramsch 2011b: 36), und zwar „nicht bloß die individuelle Meinung, sondern die ganz persönliche Art, mit Widersprüchen oder gar Inkompatibilitäten zurechtzukommen." (ebd.) In der Auseinandersetzung mit Literatur – vor allem mit ihrer symbolischen Form und Viel-

deutigkeit – sollen Lernende in der Konsequenz dazu befähigt werden, auch „die Komplexität der heutigen Welt besser zu erfassen und zu verarbeiten." (ebd.: 35) Gleichzeitig soll damit die Fähigkeit gefördert werden, innerhalb dieser komplexen Welt zu (inter-)agieren, sprich: an den diskursiven Praktiken einer Gesellschaft teilzunehmen. Denn je stärker das Bewusstsein für Sprache als ein bedeutungsbildendes System ausgebildet ist, desto besser kann die eigene Sprachverwendung – die Wahl, was und *wie* etwas gesagt wird – reflektiert und auf Aussagen anderer reagiert werden:

> The purpose is not to abandon all standard pedagogic norms of language use as the goal of instruction. It is, rather, to strive to make our students into multilingual individuals, sensitive to linguistic, cultural, and above all, semiotic diversity, and willing to engage with difference, that is, to grapple with differences in social, cultural, political, and religious worldviews. Engaging with difference means mastering the linguistic code well enough to be able to assume responsibility for one's linguistic choices and to respond appropriately to the choices made by others. […] We have to continue teaching what we have always taught, but use the opportunity to reflect on language and language use. […] The goal is not just to expose students to a diversity of accents, and registers, but have them critically engage with the social and political differences that they index.
>
> (Kramsch 2014: 305 f.)

Ähnlich wie Kramsch begreifen auch Dobstadt und Riedner sprachliche Äußerungen als „einen vielschichtigen Bedeutungsbildungsprozess, in den der Sprachbenutzer selbst involviert ist" (Dobstadt/Riedner 2011b: 110). In Anlehnung an Jakobson (1960) gehen sie davon aus, dass jede sprachliche Äußerung eine literarische Dimension aufweist, die sich in Mehrdeutigkeiten, Ambivalenzen, Intertextualität, komplexen Bedeutungsbildungen etc. äußert. Dieser Aspekt von Sprache, „der sprachlichen Äußerungen grundsätzlich inhärent ist, jedoch im alltäglichen Umgang mit Sprache zumeist verdeckt bleibt" (Riedner 2017: 67), wird unter den Begriff *Literarizität* gefasst. Es handelt sich um „eine spezifische Sprachfunktion, die sich nicht auf bestimmte Textsorten und -typen einschränken lässt, sondern je nach Fokussierung durch den Betrachtenden/Lesenden in den Vorder- oder Hintergrund tritt (aber – das ist der springende Punkt – eben niemals ganz verschwindet)." (Dobstadt/Riedner 2011b: 110) Als „komplexes, nie endgültig zu vereindeutigendes Symbol- und Deutungssystem" (Dobstadt/Riedner 2011a: 13) wird diese Funktion in Literatur nicht *verschleiert*, sondern im Gegenteil regelrecht *vorgeführt*. Vor diesem Hintergrund gewinnen literarische Texte einen besonderen Stellenwert für den Fremdsprachenunterricht, in dessen Rahmen es gilt, „Sprache als einen vielschichtigen Bedeutungsbildungsprozess, in den der Sprachbenutzer selbst involviert ist, zu erkennen, zu

begreifen und dann auch für die eigenen kommunikativen Zwecke zu nutzen." (Dobstadt/Riedner 2011b: 110) Sprachliche Formen – das *Wie* der Bedeutungsbildung – sowie Reflexionsprozesse sind hier (wie bei Kramsch) im Fokus:

> Indem Literatur durch ihre Literarizität die Aufmerksamkeit auf das Wortmaterial selbst, auf dessen Form und Arrangement lenkt, stellt sie die Sprache und ihre Verwendungen aus, verfremdet sie dadurch, lässt den Lesenden ‚stolpern' und bietet ihm auf diese Weise die Chance, das die sprachliche Bedeutungsbildung grundlegend bestimmende, komplexe Zusammenspiel von Form und Bedeutung, das in einem auf eine schnelle und ‚ein-deutige' Sinnentnahme hin ausgelegten Lesen in der Regel verdeckt bleibt, zu erfahren und zu erkennen.
>
> (Dobstadt/Riedner 2014: 156)

Vor diesem Hintergrund stellen Dobstadt und Riedner (2011b) *Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache* an, in deren Rahmen literarische Texte in ihrer Komplexität und Vieldeutigkeit zugänglich gemacht sowie sprachliche Bedeutungsbildungsprozesse reflektiert werden sollen, und zwar durch den „Umgang mit der Vielfältigkeit von (teilweise inkompatiblen) Quellen, Perspektivierungen, Sichtweisen, Mustern, Formen, Zitaten, Verfremdungen, Anspielungen und Verweisen" (Dobstadt/Riedner 2011b: 109). Hierdurch soll einerseits ein kreativer Umgang mit Sprache und damit auch die eigene Ausdrucksfähigkeit gestärkt werden. Andererseits geht es in dem Ansatz darum, „auf die nicht so ohne Weiteres durchschaubare Künstlichkeit, Gemachtheit, wenn man will: Uneigentlichkeit der sog. ‚Wirklichkeit' aufmerksam zu machen." (Dobstadt/Riedner 2012: 378) Literatur erweitert das *Wissen* über eine *kulturelle Wirklichkeit* diesem Verständnis nach nicht einfach nur, „vielmehr orientiert sie es neu und bietet auf diese Weise die Chance, Einsichten in ihre (historischen, gesellschaftlichen, diskursiven usw.) Bedingungen, in ihre Konstruiertheit, in ihre unhintergehbare Perspektivität zu gewinnen." (Dobstadt/Riedner 2014: 160) So wird „die Chance zu einem neuen Blick auf die Welt" (Dobstadt/Riedner 2011a: 8) generiert.

Leskovec (2014) argumentiert ähnlich, dabei aber verstärkt in Anlehnung an Erkenntnisse des *Radikalen Konstruktivismus* (siehe vorheriges Kapitel). Sie spricht sich für einen *fremdsprachlichen Literaturunterricht* aus, in dessen Rahmen die (ästhetische) Konstruktivität von Wirklichkeitsentwürfen, die Beobachtung und Reflexion der eigenen Wahrnehmung dieser Konstrukte und auch die daraus entwickelten persönlichen Standpunkte im Fokus stehen. Dabei geht es um die Unterstützung einer Haltung, „die Wirklichkeit nicht als feststehende Größe postuliert" (Leskovec 2014: 125), sondern als ein Modell, das mit bestimmten – für Mitglieder einer Gesellschaft normativen und veränderbaren – Bedeutungszuschreibungen verbunden ist.

> Literarische Texte sind fiktionale Konstruktionen, die eine Eigenwirklichkeit darstellen. Sie können zwar auf die außersprachliche Realität bezogen sein, können aber mit dieser nicht gleichgesetzt werden. Wird die Selbstbezüglichkeit literarischer Texte im Unterricht thematisiert, so wird die Aufmerksamkeit des Rezipienten auf ihre Konstruiertheit gelenkt, auf die Tatsache, dass durch literarische Verfahren ein Wirklichkeitsmodell konstruiert wird, das eine Möglichkeit von Realität darstellt, die dann in der Rezeption gemäß der individuellen Voraussetzungen der Leser aktualisiert wird.
>
> (ebd.)

Die Arbeit mit literarischen Texten ermöglicht es dieser Auffassung nach also, verschiedene und neue Wirklichkeitsentwürfe zu beleuchten und zu erproben, dabei sich selbst und den eigenen Blick auf die Welt sowie die eigene Haltung zu reflektieren und ggf. auch neu zu konstruieren.

Besonders mit Blick auf die Ansätze von Kramsch sowie Dobstadt und Riedner sollte Literatur in der Konsequenz „nicht als *Gegenstand*, sondern als *Medium* der Sprachaneignung in den Blick genommen werden" (Riedner 2017: 67; Hervorhebung i. O.).[27] Dobstadt und Riedner gingen jedoch zunächst noch von einer notwendigen *Funktionalisierung* von Literatur für den Fremdsprachenunterricht aus (vgl. Dobstadt 2009: 22 f.). Sie stellen 2011 fest, dass literarische Texte in Lehrwerken „in der Regel den Stellenwert von additiven Materialien" (Dobstadt/Riedner 2011b: 101) haben. „Eine eigene Methodik der Textarbeit oder auch Konzepte, wie gerade ästhetische Aspekte der Sprachverwendung **für die Zwecke des Fremdsprachenerwerbs** gezielt genutzt werden könnte, lassen sich hierbei kaum erkennen." (ebd.; Hervorhebung N. F.) Dieses zunächst widersprüchliche Desiderat mag dadurch bedingt gewesen sein, dass nach dem Erscheinen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) im Jahr 2001 sprachliches Lernen immer stärker an messbaren (Handlungs-)Kompetenzen ausgerichtet wurde. Dieser (mittlerweile Kritik unterworfene) Kurs scheint sich zumindest anfangs auch auf die Konturierung einer *Didaktik der Literarizität* ausgewirkt zu haben. Davon grenzen sich die Autor/innen später jedoch ab. So hält Riedner 2017 fest:

> In unseren Vorschlägen zu einer Didaktik der Literarizität geht es […] nicht nur um die Frage nach didaktischen Konzepten für die Arbeit mit Literatur im Unterricht, sondern um die Entwicklung eines fremdsprachendidaktischen Konzepts, das nach dem **Potential eines literarischen Zugangs zur Sprache für das Fremdsprachenlernen** fragt. Dabei verstehen wir einen literarischen Sprachbegriff als Gegenbegriff zu dem instrumentellen Sprach-

[27] Vgl. hierzu auch Dobstadt/Riedner 2014: 154.

> begriff der aktuellen Fremdsprachendidaktik, der – wie wir meinen – zu einer utilitaristischen Verengung der Möglichkeiten des Fremdsprachenlehrens und -lernens führt.
>
> (Riedner 2017: 67; Hervorhebung N. F.)

Konkrete Gestalt im unterrichtlichen Praxiszusammenhang findet dieser Ansatz in der Lesewerkstatt *Literatur Lesen Lernen* von Euba/Warner, die 2017 von Dobstadt und Riedner herausgegeben wurde. Hier wird Literatur zum Ausgangspunkt einer *literarischen Spracharbeit*. Ausgerichtet auf die Niveaustufen B2 bis C2 GeR wird mit dieser Lesewerkstatt die Aufmerksamkeit auf die Verfasstheit literarischer Texte, auf ihre Form gelenkt, „also darauf, *wie* etwas gesagt, formuliert und dargestellt ist." (Euba/Warner 2017: 8; Hervorhebung i. O.) Anspruch bei der Konzipierung der Lesewerkstatt war es, „Arbeitsformen und Aufgabenformate zu entwickeln, die einerseits das Sprachbewusstsein sowie die Sprachreflexion fördern und die andererseits die Lernenden für die Ausdrucksmöglichkeiten sensibilisieren, die die deutsche Sprache in ihrer Vielfalt und ihrem Facettenreichtum bietet." (ebd.: 12) In zehn als eigenständige Einheiten angelegten Kapiteln, in denen je ein literarischer Kern-Text mit unterschiedlichen didaktischen und inhaltlichen Schwerpunkten im Zentrum steht, werden DaF/DaZ-Lehrenden durch kommentierte didaktische Arrangements verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt, „wie die Auseinandersetzung mit Literatur für eine solche Art von Sprachsensibilisierung und Sprachförderung genutzt werden kann." (ebd.: 10)

Auch in dieser Arbeit bildet die Verfasstheit literarischer Texte den Ausgangspunkt, um sprachliche Bedeutungsbildungsprozesse erfahrbar zu machen. Dabei wird allerdings ein Schwerpunkt auf die Auseinandersetzung mit solchen literarischen Texten gelegt, in denen Erinnerung(sprozesse) sowie Gedächtnis(inhalte) eine besondere Rolle spielen – Themenzugänge, die auch im Zusammenhang kulturellen Lehrens und Lernens wichtige Impulse liefern.

3. Kulturelles Lehren und Lernen im Zusammenhang von Erinnerung und Gedächtnis(konstruktionen)

„Historisches Lernen ist ein unverzichtbarer Bestandteil des fremdsprachlichen Kulturunterrichts." (Hallet 2022: 49) Und zwar deshalb, weil „uns die gegenwärtige Verfasstheit fremdsprachiger Gesellschaften kaum zugänglich ist, wenn wir nicht zugleich deren Geschichte mit erschließen." (ebd.) Zu einer ähnlichen Feststellung kam man bereits in den 90er Jahren im Zusammenhang der Bestimmung der *Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht* (im Kontext von Deutsch als Fremdsprache). So lautet eine bis heute maßgebliche ABCD-These aus dem

Jahre 1990, dass kulturelles Lernen „in hohem Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen" (ABCD-Thesen 1990: 17) ist.

> Daher ergibt sich die Notwendigkeit, auch historische Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln. Solche Texte sollten Aufschluß geben über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen sowie über die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst.
>
> (ebd.)

Der Aspekt der Konstruktivität spielt hierbei eine entscheidende Rolle. So wurde zu Beginn dieser Arbeit erläutert, dass Sprache, Diskurse und unsere Vorstellung von *Kultur* bzw. *kultureller Wirklichkeit* eng miteinander verbunden sind, sich gegenseitig bedingen und beeinflussen. Demnach ist eine kulturelle Wirklichkeit auch immer nur im Sinne einer *diskursiv konstruierten Wirklichkeit* zu betrachten, die aus unterschiedlichen Perspektiven gedeutet wird – dies gilt sowohl in Zusammenhang einer gegenwärtigen als auch vergangenen Wirklichkeit, also Geschichte.

Diese wird „immer aus einem bestimmten Blickwinkel wahrgenommen und überliefert" (Sauer 2001: 17), den es zu berücksichtigen gilt. Das bezieht sich zum einen „auf die eigene geschichtliche Erfahrung des Individuums" (ebd.: 14) und auf die Kommunikations- und Erinnerungsgemeinschaften, denen sich jede/r Einzelne zugehörig fühlt (vgl. ebd.). Zum anderen auf die Verknüpfung der Zeitebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, die unsere Wahrnehmung und Deutung von Ereignissen beeinflusst:

> »Geschichte« tritt uns entgegen als ein auf Überreste und Tradition gestützter Vorstellungskomplex von Vergangenheit, der durch das gegenwärtige Selbstverständnis und durch Zukunftserwartungen strukturiert und gedeutet wird. Nur in dieser Form haben wir Geschichte in unserer Vorstellung; sie ist eben nicht die reale Vergangenheit selbst oder ihr Abbild, sondern ein Bewußtseinskonstrukt, das von einfachen Slogans bis zu elaborierten, mit wissenschaftlichen Methoden gestützten Rekonstruktionen reicht.
>
> (Jeismann 1990: 49; wird ebenfalls zitiert in Sauer 2001: 10)

Als Konsequenz muss

> [j]eder Versuch, Geschichte, und sei es nur in minutiösen Teilaspekten, vollständig im Gewand der Vergangenheit zu rekonstruieren, […] scheitern, da er dem genuinen Charakter von Geschichte als Konstruktion von Vergangenheit aus der Perspektive der Gegenwart widerspricht. Es entstünde nur eine scheinbare Realität von Vergangenheit, die jeden wirklichen Zugang zu historischem Verständnis verstellt.
>
> (Grütter 1997: 671)

Auch Erkenntnisse der Geschichtswissenschaft sind von diesem Grundsatz nicht per se ausgeschlossen, was gleichzeitig Implikationen für eine beanspruchte *Objektivität* mit sich bringt:

> Im Bereich der historischen Erkenntnis ist die Objektivität insofern ein gravierendes Problem, als die Geschichtswissenschaft einerseits als Wissenschaft für ihre Forschungsergebnisse eine objektive Geltung beansprucht und andererseits nicht leugnen kann, daß ihre Forschungsarbeit fundamental vom subjektiven Standpunkt des Historikers und seines Publikums im gesellschaftlichen Leben der Gegenwart abhängt.
>
> (Rüsen 1997: 160)

Mit anderen Worten: „Geschichte ist nicht schon von sich aus strukturiert, sondern erhält erst ihre Strukturen durch die denkende und schreibende Tätigkeit des Historikers." (Pandel 2013: 95) Es gibt „immer einen Autor […], der sein Handeln, nämlich das Schreiben, nicht losgelöst von seinem eigenen Erfahrungs- und Wahrnehmungshorizont vollziehen kann." (Simbürger 2009: 59) Hieraus ergeben sich wiederum mehrfach (bewusst oder unbewusst) interpretierte (Be-)Deutungen von Vergangenheit – auch seitens der Rezipient/innen. Zusammenfassend ergibt sich hieraus die Einsicht,

> dass es nie die Geschichte an sich, die „historische Wahrheit" gibt. Natürlich gibt es einen unbezweifelbaren Bestand an Fakten. Aber Geschichte ist uns durch Quellen in den meisten Fällen aus einer bestimmten subjektiven Sichtweise vermittelt. Umgekehrt nehmen die Nachgeborenen sie von einem bestimmten Standpunkt aus wahr, der Fragestellungen und Wertungen bestimmt. Kurz: Geschichte ist ganz wesentlich ein Konstrukt.
>
> (Sauer 2001: 20)

Bestimmt wird die Konstruktivität von Geschichte aber nicht nur durch ihre zeitliche, individuelle und kollektive Perspektivengebundenheit, sondern auch durch ihre Form der Vermittlung. Denn letztendlich sind es (Gedächtnis-) Medien und ihre (symbolspezifischen) Formen, welche unsere Vorstellung von Vergangenheit und mithin unsere Erinnerung und unser Gedächtnis prägen:

> Medien sind Vermittlungssysteme zwischen Innen- und Außenwelt, zwischen der individuellen und kollektiven Dimension von Gedächtnis und Erinnerung. Sie sind ihre Schnittstelle. Ohne Medien kann das Individuum nicht teilhaben an kulturell-gesellschaftlichen Erfahrungen und Wissensordnungen, wie umgekehrt persönliche Erfahrungen und Ereignisse nur durch ihre mediale Repräsentation in die gesellschaftlichen Ordnungen eingespeist und für die entsprechende Gemeinschaft Bedeutung erlangen können. Allein auf Grundlage bestimmter Medien – seien es Riten und Rituale, mythische

> Erzählungen, Schriften oder Gesetzestexte – können sich Stämme, Gruppen, Gemeinschaften und Nationen ihrer Selbst vergewissern. Medien sind allerdings nicht nur als reine Vermittlungssysteme zu betrachten, sondern auch als Transformatoren. Sie bilden und prägen den Inhalt, den sie transportieren, entscheidend mit. Sie sind nicht Abbild der Wirklichkeit, sondern sie strukturieren durch ihre spezifischen und unterschiedlichen Repräsentations- und Narrationsverfahren unser Denken, Fühlen und Handeln und damit das Erinnern. So schreibt das jeweilige Gedächtnismedium sich durch seine **Form** den Gedächtnisinhalten ein.
>
> (Gudehus/Eichenberg/Welzer 2010: 127; Hervorhebung N. F.)

Somit sind Gedächtnismedien „unserer Wahrnehmung der Vergangenheit vorgelagert; dabei können verschiedene Äußerungsformen und Techniken diese mediale Funktion übernehmen, so z. B. Romane, Bauten, Denkmäler und Zeitzeugenberichte." (Prinz 2004: 181) Sie können „zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedliche Funktionen im Prozess der kulturellen Gedächtnisbildung übernehmen und **ihre Eigenschaften** haben entscheidenden Einfluss darauf, was von wem wann in welcher Intensität und in welcher Form erinnert wird." (Badstübner-Kizik 2015: 39; Hervorhebung N. F.) Sie dürfen demnach „nicht nur danach befragt werden, *was* erzählt wird und *welche* Vergangenheitsbilder tradiert werden." (Binsch 2021: 223; Hervorhebung i. O.) Auch bzw. vor allem die symbolische Dimension dieser Medien, ihre (Darstellungs-)Form, muss betrachtet werden, um den Prozess der Bedeutungskonstruktion und Gedächtnisbildung nachvollziehen zu können. Dies gilt für alle Arten von (Gedächtnis-)Medien, die auf Vergangenes Bezug nehmen – inklusive historiographischer Texte. Diese sind nach Young (1992: 26) häufig durch eine „Rhetorik des Faktums" gekennzeichnet: „Das Ziel eines solchen Stils besteht nicht darin, unvermittelte Fakten niederzuschreiben, sondern darin, den Leser davon zu überzeugen, daß solche Fakten, nunmehr in einer bestimmten Weise gefärbt und gestaltet, bestätigt sind." (ebd.) Diese Rhetorik entspringt Young zufolge aus einer „fast obsessive[n] Neigung von Autoren historischer wie auch der modernen dokumentarischen Diskurse, ihre Darstellung von allen Zeichen eines Stils zu reinigen, um so den Unterschied zwischen dokumentarischen und literarischen Werken zu markieren" (ebd.: 25). Dem entgegen steht allerdings die oben ausgeführte Auffassung, dass „Medien […] sich nie in ihrer Speicher- oder Mittlerfunktion [erschöpfen], auch wenn zunächst mit dieser Absicht auf sie Bezug genommen wird." (Prinz 2004: 180)

Hinzu kommt der Aspekt der Narrativität von Geschichte. Geht man von einer *Universalität des Erzählens* (vgl. Koschorke 2012: 9–25) aus, dann wird dem Erzählen „als grundlegendes Verfahren der Sinngebung" (Riedner 2017: 59), „als Medium individueller wie kollektiver Selbstverständigungsprozesse" (Hille/

Schiedermair 2021: 23) und als „einer grundlegenden Form des Sprechens und der Konstruktion und Deutung von Welt" (Riedner 2017: 59) Bedeutung zugeschrieben.[28] Dies gilt auch im Zusammenhang der *Erzählung* von Vergangenheit, die Aleida Assmann (2007) als eine der Grundformen historischer Darstellungsformen begreift (vgl. Assmann 2007: 154), bei welcher (kausale) Zusammenhänge und Bedeutungen geschaffen werden und (vergangene) Ereignisse strukturiert und formiert werden:

> Eine *Erzählung* ist nicht nur eine Anordnung von Ereignissen in zeitlicher Reihenfolge, sie bietet auch kausale Verknüpfungen an, die entweder auf menschliche Intentionen oder sachliche Wirkungszusammenhänge gestützt sind. Es ist nie allein die zeitliche Abfolge, sondern erst deren Überschreibung mit einer narrativen Semantik, die den erzählten Ereignissen Bedeutung, Gewicht und Richtung gibt. […] Die Struktur der Erzählung ist eine basale Form der Generierung von Zusammenhang und Bedeutung; sie ist die einfachste und packendste Form, eine Vielfalt von Informationen übersichtlich gegliedert und stimulierend aufzubereiten. Das gilt […] nicht nur für den Aufbau von fiktionalen Geschichten und Filmen, sondern auf einer abstrakteren Ebene auch noch für das wissenschaftliche Erklären von Zusammenhängen.
>
> (ebd.: 150; Hervorhebung i. O.)[29]

---

[28] Dies „betrifft alle Ebenen – von den Alltagsgeschichten über wissenschaftliche Theorien bis hin zu den *master narratives*, in denen sich Gesellschaften als Ganze wiedererkennen – und alle Formen: von den konventionellen Floskeln, in denen sich kleine Narrative verbergen und in die Grammatik der Umgangssprache einsenken, bis zu den elaboriertesten, nur von Spezialisten beherrschbaren Erzähllabyrinthen." (Koschorke 2012: 18 f.; Hervorhebung i. O.) Durch eine solch transdisziplinäre Ausweitung des Erzählbegriffs, der die Literaturwissenschaft ebenso berührt wie etwa die Linguistik sowie Geschichts-, Kultur- und Sozialwissenschaft, kommt Erzählen „nicht zuletzt als Phänomen in den Blick, an dem sich traditionelle Grenzziehungen zwischen Literatur und Nicht-Literatur auflösen." (Riedner 2017: 59) Gleichzeitig rückt Erzählen hierdurch als *Kategorie im Bereich Deutsch als Fremdsprache* (Schiedermair 2014) in den Blick. Erwähnt sei in diesem Kontext auch der von Riedner/Schiedermair (2020) herausgegebene Band *Literarisches und alltägliches Erzählen unter (fremd-)sprachendidaktischer Perspektive*, der unterschiedliche Überlegungen zur Rolle des Erzählens unter alltäglicher und literarischer Perspektive im Zusammenhang des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie im Kontext des schulischen Deutschunterrichts vereint.

[29] *Erzählung* wird in diesem Sinne als „Oberbegriff für alle erzählenden Darstellungen von faktualen/realen oder fiktiven Handlungen" (Spörl 2007: 208) verstanden. Der Begriff umfasst dabei „alle alltäglichen oder in nicht-lit. Textsorten realisierten, schriftlichen oder mündlichen Präsentationen von Geschehnissen, soweit diese eine Erzählinstanz aufweisen, die eine zeitlich organisierte, also durch mindestens eine Veränderung (Ereignis) charakterisierte Handlungs- oder Geschehensfolge, eine reale oder fiktive ‚Geschichte', erzählt (z. B. Alltagserzählungen, Biographien, Autobiographien, Werke der Geschichtsschreibung oder Zeitungsmeldungen)." (ebd.) Vgl. auch Hayden White, der „das Werk des Historikers als offensichtlich verbale Struktur in der Form einer Erzählung" (White 1991: 9) beschreibt.

Diesem Verständnis nach wird „Vergangenheit selbst zu einer Narration" (Leskovec 2014: 126), in welche u. a. „historische Prägung, Generationszugehörigkeit sowie eigene Verarbeitungs- und Denkmuster" (Herweg 2003: 199) einfließen. Anders gesagt: Geschichte wird „nur in immer wieder neuen und sich verändernden Narrationen überliefert" (Kocka 2013: 355). Sie bildet eine Vergangenheit nicht einfach ab, sondern perspektiviert und (re-)konstruiert diese immer in Abhängigkeit wechselnder Bezugsrahmen, mit unterschiedlichen symbolischen und narrativen Darstellungsformen. Sie ist, ebenso wie eine gegenwärtige oder *kulturelle Wirklichkeit*, ein *Konstrukt*, das durch eine unvermeidliche Subjektivität, Selektivität und (sprachlich-)symbolische Formiertheit gekennzeichnet ist. Befasst man sich mit Geschichte, so kann es in der Konsequenz „eben nicht um eine pure historische Faktizität [gehen], sondern um die Frage, zu welcher Zeit und an welchem Ort und **auf welche Weise** diese uns erreicht. Die Umstände ihrer Übermittlung umlagern die Geschichte, und die Übermittlung tritt nicht in Konkurrenz zur historischen Wirklichkeit, sondern ist einer ihrer Bestandteile." (Young 2002: 8 f.; Hervorhebung N. F.)

Wichtige Impulse, um ein solch komplexes Konzept von Geschichte für das Fach DaF/DaZ zugänglich zu machen (wo historisches Lernen als unverzichtbarer Bestandteil kulturellen Lernens begriffen wird), bieten die in verschiedenen Fach- und Forschungsrichtungen virulenten Themen Gedächtnis und Erinnerung.[30] Dies bereits dadurch, dass sich die genuine Beschaffenheit von Erinnerungen an den konstruktiven, selektiven, perspektiven- und gegenwartsgebundenen Charakter von historischen Darstellungen anschließen lässt. Sie sind „nichts auf Dauer Fixiertes, sondern etwas, das praktisch ständig im Fluss ist." (Feuchert 2007: 139) Und zwar unter anderem deshalb, weil Erinnerungen grundsätzlich von einem gegenwärtigen Zeitpunkt ausgehen, wodurch es „unweigerlich zu einer Verschiebung, Verformung, Entstellung, Umwertung, Erneuerung des Erinnerten zum Zeitpunkt seiner Rückrufung" (Assmann 1999: 29) kommt. Hinzu kommt, dass sowohl individuelle als auch kollektive Erinnerungen an gegenwärtige Interessen und identitätsbildende Prozesse gebunden sind:

> So wie jeder von uns sich an individuelle Ereignisse erinnert, die wesentlich für sein Gewordensein sind, brauchen und gebrauchen Gruppen Erinnerungen zur Definition ihrer selbst. Die immanente Perspektivgebundenheit von Erinnerungen – eigenen wie fremden – gilt es zu erkennen und nachzuvollziehen […].
>
> (Schmidt/Schmidt 2007a: 422)

[30] Siehe z. B. Gudehus/Eichenberg/Welzer (2010), die in ihrem interdisziplinären Handbuch *Gedächtnis und Erinnerung* zentrale disziplinäre sowie konzeptuelle Zugänge zu den Themengebieten vorstellen, darunter aus der Literaturwissenschaft, Geschichtswissenschaft, Soziologie und Generationenforschung.

In diesem Zusammenhang lässt sich auch auf den Begriff des *Funktionsgedächtnisses* Bezug nehmen, dessen wichtigste Merkmale nach Assmann „Gruppenbezug, Selektivität, Wertbindung und Zukunftsorientierung" (Assmann 1999: 134) sind. Aufgrund seiner Selektivität wird im Funktionsgedächtnis nur ein Bruchteil möglicher Gedächtnisinhalte aktualisiert bzw. erinnert, der für das jeweilige Individuum oder Kollektiv vor dem Hintergrund gegenwärtiger Interessen und Bedürfnisse bedeutungstragend, identitätsrelevant und damit erinnerungswürdig ist. Der Großteil wird wiederum im sogenannten *Speichergedächtnis* verwahrt. (vgl. ebd.: 134 ff.) In Bezug auf das Gedächtnis eines Kollektivs, wie etwa einer Gesellschaft, bedeutet dies nach Gansel (2010), dass im Allgemeinen nur jene Gedächtniselemente erinnert werden, die zur Stärkung der Gemeinschaft beitragen. Daher bestehe die Tendenz, historische Differenzen, Problemlagen, Verwerfungen, Verbrechen und Traumata zugunsten einer konsensfähigen Geschichte zu verdrängen. Da auch das Individuum auf die Stärkung seiner persönlichen Identität zielt, werden Gansel zufolge im Rahmen individueller Erinnerungen ebenfalls häufig nur solche Gedächtnisinhalte aktualisiert, die sich in die eigene Biographie integrieren lassen, während der Rest im Speichergedächtnis isoliert wird (vgl. Gansel 2010: 20 f.). Dieses „Gedächtnis zweiter Ordnung, ein Gedächtnis der Gedächtnisse, das in sich aufnimmt, was seinen vitalen Bezug zur Gegenwart verloren hat" (Assmann 1999: 134), liegt im Hintergrund des Funktionsgedächtnisses und „bildet als Kontext der verschiedenen Funktionsgedächtnisse gewissermaßen deren Außenhorizont, von dem aus die verengten Perspektiven auf die Vergangenheit relativiert, kritisiert, und nicht zuletzt: verändert werden können." (ebd.: 141) Nicht aktualisierte Elemente des Speichergedächtnisses als „Reservoir zukünftiger Funktionsgedächtnisse" (ebd.: 140) geraten dadurch jedoch nicht einfach in Vergessenheit, sondern bestehen so lange im Hintergrund des Speichergedächtnisses fort, bis sie durch einen Aktualisierungsbedarf in den Vordergrund transportiert werden. „Denn was nicht in eine story, in eine Sinnkonfiguration paßt, wird deshalb ja nicht schlechthin vergessen. Dieses teils nicht bewußte, teils unbewußte Gedächtnis bildet deshalb nicht den Gegensatz zum Funktionsgedächtnis, eher dessen Hintergrund." (ebd.: 136) Andersherum können auch Elemente des Funktionsgedächtnisses in den Bestand des Speichergedächtnisses zurücktreten, wenn sie für ein Individuum oder ein Kollektiv an Bedeutung verlieren. Entscheidend hierfür ist eine Durchlässigkeit zwischen Speicher- und Funktionsgedächtnis, welche „die Möglichkeit von Veränderung und Erneuerung bestimmt." (Erll 2008a: 175) In der Konsequenz ist Vergangenes bzw. Geschichte

> nicht einfach da, sie existiert nur im Medium der diskursiven Erinnerung der jeweiligen Gegenwarten. Insofern gehen wir heute auch davon aus, dass jedes als historisch geltende Datum oder Ereignis zu einem solchen nur wird über eine diskursive und damit zumindest potenziell kontroverse Deutung der

> jeweiligen Gegenwart, die zum Zwecke ihrer eigenen Selbstverständigung bestimmte Vorgänge, Personen, Daten der Vergangenheit mehr oder weniger bewusst erinnert, das meiste aber dem Vergessen anheim fallen lässt. Wenn dem aber so ist, dann können wir auch in der landeskundlichen Vermittlung historischen Wissens und Verstehens diesen Aspekt der deutenden Konstruktion der Geschichte durch die Gegenwart nicht völlig ausblenden. **Wir brauchen neue Konzepte, die den Konstrukt- und Diskurscharakter und die Gegenwartsperspektive auf Vergangenes zumindest mitreflektieren, besser noch geradezu in den Mittelpunkt stellen.**
>
> (Altmayer 2009: 193; Hervorhebung N. F.)

Perspektiven für dieses Desiderat eröffnet insbesondere die Arbeit mit „**Literatur** als eines der zentralen Gedächtnismedien" (Gudehus/Eichenberg/Welzer 2010: 127; Hervorhebung N. F.). Zum einen, da Literatur nicht nur etwas erinnert, sondern sie

> versucht dabei auch, an die Abgründe allen Erinnerns zu erinnern. Weil Literatur Erinnern in actu wie Reflexion der Bedingungen der Möglichkeit des Erinnerns ist, ist sie auch die angemessenste Gedächtnistheorie. Wenn man in der Thematisierung von Gedächtnis nur gedächtnishaft sprechen kann, dann ist jede Theorie als ‚Rede über' (auch jede philosophische) unangemessen, zumindest unterkomplex; angemessen, wenngleich nie eindeutig, ist einzig eine Rede, die mit ausstellt, dass das, wovon sie redet, weil sie es zugleich betreiben muss, unfassbar bleibt. Die besondere Leistung der Literatur ist daher, dem unfassbaren Gedächtnis eine Fassung zu geben, die immer präsent hält, dass es diese nicht geben kann.
>
> (Weinberg 2010: 194)

Zum anderen, da literarische Texte „[a]ls Komplementärsystem zur Geschichtsschreibung […] ein Erkenntnismittel [sind], das sich durch drei zentrale Merkmale auszeichnet: (1) Vermittlung von Gefühlen, (2) Perspektivierung und (3) Verständigung über Werte." (Köster 2021: 213) Und nicht zuletzt, da *Sprache* als eine der „ersten und ursprünglichen Medien, die die Entwicklung von Gedächtnis und Erinnerung vorantreiben und bestimmen" (Gudehus/Eichenberg/Welzer 2010: 127) in Literatur besondere Gestaltung im Zusammenhang einer spezifischen *Literarizität* findet. Literatur teilt demnach

> viele Verfahren mit der Alltagserzählung, der Geschichtsschreibung oder dem Denkmal. Doch zugleich erzeugt sie aufgrund ihrer symbolsystem-spezifischen Merkmale Sinnangebote, die sich von denen anderer Gedächtnismedien unterscheiden. Literatur kann so Neues und Anderes in die Erinnerungskultur einspeisen.
>
> (Erll 2005: 258)

Als Konsequenz bietet es sich an, mit sogenannter *Erinnerungsliteratur*[31] im Fach DaF/DaZ zu arbeiten. Was sich hinter dem Begriff verbirgt, was diese Texte auszeichnet, und welches Potential sich in der Arbeit mit diesen Texten mit Blick auf literarästhetisches und kulturelles Lehren und Lernen eröffnet, soll im Folgenden aufgezeigt werden.

4. Erinnerung und Gedächtnis in literarischen Texten: *Erinnerungsliteratur* als Medium literarästhetischen und kulturellen Lehrens und Lernens

Im Zuge einer ersten Definitionsannäherung lassen sich erinnerungsliterarische Texte als solche Texte charakterisieren, in denen Erinnerungsprozesse sowie Gedächtnisinhalte thematisch und strukturell eine besondere Rolle spielen. Diese werden in der Literatur durch verschiedene narrative sowie literarästhetische Darstellungsverfahren inszeniert und reflektiert. Dabei nimmt Erinnerungsliteratur z. T. Bezug auf Gedächtniskonzepte anderer Symbolsysteme – wie etwa der Psychologie und Geschichtswissenschaft – sowie auf außerliterarische Erfahrungswirklichkeiten und Erinnerungskulturen, an deren Schaffung und Veränderung die Texte gleichzeitig auch beteiligt sein können (vgl. Erll/Nünning 2003: 17–19). Durch die Zuschreibung einer außerliterarischen Referenzialität – eines (durch die Lesenden hergestellten) Wirklichkeitsbezugs – bei gleichzeitiger (An-)Erkennung als literarischer Text wird „die theoretisch postulierte ontologische Kluft zwischen Fiktion und Realität überwunden" (Erll 2005: 263) und es entstehen Sinnangebote, die „Neues und Anderes in die Erinnerungskultur einspeisen" (ebd.: 258) können. Neumann (2005a: 151) begreift erinnerungsliterarische Texte dementsprechend sowohl als „Medien der Inszenierung als auch Medien der Konstruktion und Reflexion von Erinnerungen und Identitäten." Der Begriff der Inszenierung ist hierbei deutlich hervorzuheben, da dieser impliziert, dass Erinnerungen und Erinnerungsprozesse nicht einfach nachgeahmt werden (können), sondern dass deren literarische Inszenierung vielmehr eine Illusion der Nachahmung entstehen lässt. Wenn Basseler und Birke (2005: 123) von einer „Mimesis des Erinnerns" sprechen, ist dieser Aspekt mitzubedenken.[32]

[31] Der Begriff *Erinnerungsliteratur*, auf den ich hier zurückgreife, ist nur einer von vielen Begriffsvariationen, der in aktuellen literatur- und kulturwissenschaftlichen Auseinandersetzungen im Zusammenhang von Gedächtnis, Erinnerung und Literatur kursiert. Daneben lassen sich Begriffe wie *Literatures of Memory* (Middleton/Woods 2000) oder *Fictions of Memory* (Neumann 2005a) finden, die mit unterschiedlichen Definitionen einhergehen, die sich teilweise überschneiden oder auch ergänzen.

[32] In Bezug auf die Erzählung von Ereignissen spricht Genette (2010: 200) von einer *mimetischen Illusion*. Dabei hebt er hervor, dass es sich bei der Narration von Ereignissen immer

Erinnerungsliteratur bewegt sich also in einem Spannungsverhältnis zwischen Fiktion und Faktizität, wodurch sie sich etwa von der Geschichtsschreibung abgrenzen lässt:

> Während die Historiker bei der Frage nach Fakten und Fiktionen auf einem strikten Entweder Oder beharren müssen, arbeiten die Autoren von Erinnerungsromanen mit einem Sowohl als Auch. Wie die Erinnerung selbst bewegt sich diese Gattung zwischen Fiktionen und Fakten, zwischen Imagination und Recherche, zwischen Phantom und Reflexion, zwischen Erfindung und Authentizität.
>
> (Assmann 2011: 223)

Dieses Spannungsverhältnis resultiert nach Assmann aus dem für erinnerungsliterarische Texte kennzeichnenden *Primat der Erfahrung*, also aus dem „Grundsatz, dass der Raum der Erfindung durch die eigene Erfahrung begrenzt ist." (ebd.: 215) So tritt im Falle der Erinnerungsliteratur neben „Aufmerksamkeit, Sprachvermögen und Phantasie als den primären Antriebskräften der Literatur […] noch die eigene Erfahrung hinzu, die zum Anstoß oder Rohstoff der Literatur wird." (ebd.: 216) Aber nicht nur eigene autobiographische Erfahrung, sondern auch vermittelte autobiographische Erfahrung bzw. autobiographisch inspirierte Lebenszeugnisse, historische Materialien oder „weitergeleitete Geschichte" (ebd.: 217) können nach Assmann in Erinnerungsliteratur einfließen.[33]

> In diesem qualitativ unterschiedlichen Genre melden sich avancierte Autorinnen, Debütantinnen und Dilettantinnen mit und ohne literarische Ambitionen zu Wort. Es ist ein charakteristisches Merkmal dieses Genre, dass die Grenzen auf neuartige Weise durchlässig werden zwischen autobiographisch inspirierten Lebenszeugnissen und hoch elaborierten literarischen Fiktionen. Historisches – sei es in autobiographischer, biographischer oder dokumentarischer Form – spielt dabei immer eine zentrale Rolle.
>
> (ebd.)

In ihren weiteren Ausführungen unterscheidet Assmann zwischen Zeugnis-Literatur und *neuer* (deutscher) Erinnerungsliteratur unter der Verwendung des Begriffs Erinnerungs*roman*. Charakteristisch für Zeugnis-Literatur ist demnach ein „Wahrheitsanspruch, der durch eine möglichst transparente Schreibweise mit

---

um eine Umsetzung von etwas Nicht-Sprachlichem in etwas Sprachliches handelt, sodass es sich auch bei der narrativen Darstellung von Ereignissen immer nur um eine Illusion der Nachahmung handeln kann.

[33] Vgl. in diesem Zusammenhang auch Braun (2010: 116), der bei der Autorschaft von Erinnerungsliteratur zwischen Primär-, Sekundär- und Tertiärzeugen unterscheidet, die für unterschiedliche Erinnerungsgenerationen stehen.

dem Anspruch auf äußerste Genauigkeit unterstrichen wird." (ebd.) Im Unterschied dazu beschreibt sie Erinnerungs*romane* als Texte, in denen „die eigene Geschichte, die man in den Knochen hat, aus unterschiedlichen Blickwinkeln literarisch elaboriert" (ebd.: 218) wird. „Die Autorinnen sind dabei strikt auf ihre eigene Generationenperspektive festgelegt, die als der spezifische Rohstoff und Fundus dieser Literatur bezeichnet werden kann." (ebd.) Diese literarische Elaboration von Erfahrung begreift Assmann nicht im Sinne einer *freien Erfindung*, sondern graduell im Sinne einer *Formung*, die sich zwischen *verdichten* und *umwandeln* bewegt:

> In diesen beiden Verben steckt das ganze Spektrum möglicher Bearbeitungen: verdichten (bzw. literarische Ausarbeitung) und umwandeln (bzw. fiktionale Umschreibung). Durch literarische Ausarbeitung lässt sich die Spärlichkeit des Stoffs ausgleichen. Umwandlung dagegen impliziert die Entscheidung, die Geschichte bewusst anders zu erzählen, als sie sich zugetragen hat. […] Fiktionalisierung bedeutet in diesem Zusammenhang also keineswegs ‚freie Erfindung' sondern Umschreibung unter dem Überdruck biographischer Erfahrung.
>
> (ebd.: 218 f.)

Die literarische Ausarbeitung bezieht sich demnach „auf Fragen der Darstellung wie Rahmung, Narrativierung, stilistische Mittel, Deutungsangebote usw. Fiktionalisierung bedeutet demgegenüber, dass Teile der Erzählung bewusst hinzuerfunden, umgestellt oder anderweitig verändert werden." (ebd.: 218)

In dieser Arbeit fallen unter den Begriff *Erinnerungsliteratur* wiederum nicht nur solche Texte, die von Assmann letztendlich als Erinnerungs*romane* bezeichnet werden, sondern auch solche, für den sie den Begriff *Zeugnis-Literatur* verwendet. Denn auch diese Texte *formen* Erinnerungen bzw. Erfahrungen in gewisser Art, und zwar nicht zuletzt deshalb, weil hier autobiographisch erinnert wird – und dies ist in Anlehnung an Wagner-Egelhaaf „immer schon ein sprachlicher, um nicht zu sagen literarischer Akt." (Wagner-Egelhaaf 2005: 44)[34] Auch hier wird Geschichte *erzählt* (vgl. Abschnitt I: Punkt 3) und Erinnerungen werden selektiert, gedeutet und versprachlicht. Dabei wählt die oder der Schreibende „Metaphern, ordnet das Geschehen neu an, wird bewusst oder unbewusst Texteffekte (wie etwa Spannung) erzielen usw. […] Bis der Text auf dem Papier ist, sind die Erlebnisse mehrfach analysiert, interpretiert und transformiert worden." (Feuchert 2007: 138) Autobiographische Texte (darunter auch Zeugnis-Literatur) müssen somit ebenfalls

[34] Auf diesen Aspekt wird in Abschnitt II (Punkt 3.2) noch ausführlicher eingegangen.

> in ihrem literarisch-handwerklichen Gemachtsein auf eine neue Weise ernst genommen werden, die es erlaubt, die Äußerungsformen des autobiographischen Ichs in ihrer **Rhetorizität** zu beschreiben und die **konstitutive sprachliche Verfasstheit von Individualität und Subjektivität** wahrzunehmen. […] Autobiographie heißt demzufolge nicht be-schriebenes, sondern **ge-schriebenes Leben**.
>
> (Wagner-Egelhaaf 2005: 16 f.; Hervorhebung i. O.)

Das bedeutet nicht, dass diesen Texten ein tief liegender Wahrheitsgehalt aberkannt oder deren erinnerungskulturelle Bedeutung abgewertet wird, im Gegenteil:

> Das konstruierende Subjekt, mithin der erinnernde, einzelne Mensch wird durch eine solche Beschäftigung in seinem Tun aufgewertet, in den […] Fokus kommt neben dem ‚Was' der Erinnerung auch das ‚Wie'. Die Genese der Erinnerungen und der Texte (was wird von wem wie und wann erinnert und aufgeschrieben) wird selbst zum Thema.
>
> (Feuchert 2007: 139 f.)

Das Spannungsverhältnis zwischen Fiktionalität und Faktizität ist es zugleich, aus dem das besondere Leistungspotential von Erinnerungsliteratur zur Reflexion, Herausbildung und Transformation außerliterarischer Erfahrungswirklichkeiten und Erinnerungskulturen erwächst. So betont etwa Neumann:

> Die Möglichkeit von Literatur, sinnstiftend auf extraliterarische Kontexte zurückzuwirken, ist auf das Spannungsverhältnis zurückzuführen, das sich aus der Zugehörigkeit dieses […] Mediums zu den übergeordneten Sinnstiftungsprozessen einer Kultur einerseits und dessen entpragmatisierten Gestaltungsspielräumen andererseits ergibt. Diese Spielräume kann Literatur dazu nutzen, neue Wirklichkeitsmodelle zu erproben und in die Erinnerungskultur einzuspeisen.
>
> (Neumann 2005a: 136)

Erll (2005: 265; Hervorhebung i. O.) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen zwei Funktionspotentialen: „das der Gedächtnis*bildung* und das der Gedächtnis*reflexion*." Während Erinnerungsliteratur als Medium der Gedächtnis*reflexion* Prozesse und Probleme der Erinnerungskultur bzw. die Funktionsweise von Erinnerungen explizit thematisiert und problematisiert und somit Aufschluss über die Perspektivität, Selektivität und Konstruktivität historischer Darstellungen bietet (vgl. ebd.: 266 f.), kann sich die Funktion der Gedächtnis*bildung* einerseits in der Affirmation und Verstärkung und andererseits in der Dekonstruktion oder Revision von bestehenden Vorstellungsstrukturen (über Vergangenes) äußern:

> Literarische Texte können neuartige, aber an die symbolische Sinnwelt einer Erinnerungskultur anschließbare imaginäre Wirklichkeiten erzeugen, indem sie Selbstbilder, Geschichtsvorstellungen oder Werte und Normen auf prägnante und anschauliche Weise darstellen sowie Vergessenes und bis dahin Unartikuliertes oder Unartikulierbares in die Erinnerungskultur einspeisen. Sie können jedoch auch bestehende Gedächtnisnarrative hinterfragen, dekonstruieren oder deutlich umgestalten und somit Geschichtsbilder, Wertstrukturen oder Vorstellungen vom Eigenen und vom Fremden revidieren.
>
> (ebd.: 266)

Ein weiteres erinnerungskulturelles Leistungspotential im Zusammenhang der Gedächtnis*bildung* ergibt sich aus der Möglichkeit des Entwurfs von (marginalisierten) Gegen-Erinnerungen und einer damit verbundenen Aushandlung von Erinnerungskonkurrenzen (vgl. ebd.). Das gedächtnis*bildende* Potential von Erinnerungsliteratur liegt folglich nicht in der Konstruktion eines kohärenten und einheitlichen Geschichtsbildes, sondern im Gegenteil darin, bestimmte Konstrukte zu diskutieren: „Their memory-making effect lies not in the unity, coherence, and ideological unambiguousness of the images they convey, but instead in the fact that they serve as cues for the discussion of those images" (Erll 2008b: 396). Diese gedächtnis*bildenden* Funktionspotentiale werden durch die den erinnerungsliterarischen Texten inhärenten künstlerischen Leerstellen ermöglicht, die eine Vielzahl an Deutungsangeboten zulassen und sich aus dem zuvor erwähnten Spannungsverhältnis zwischen Fiktion und Faktizität ergeben. So wird Geschichte in erinnerungsliterarischen Texten „neu besichtigt und rekonstruiert mit dem Ziel, unbewältigt schwelende und noch unbekannte, oder besser: nicht anerkannte Aspekte der historischen Wahrheit freizulegen." (Assmann 2011: 225)

Statt Lehren aus der Geschichte zu ziehen, geht es bei der Beschäftigung mit Erinnerungsliteratur folglich darum, Erkenntnisse aus ihrer Leere zu ziehen (vgl. ebd.: 222 f.). „Diese fiktionale Arbeit an den Leerstellen der Erinnerung" (ebd.: 225) stellt nach Assmann zugleich ein weiteres zentrales Unterscheidungskriterium zur Geschichtsschreibung dar. Zwar eröffnet auch diese durch ihre prinzipielle Unabgeschlossenheit bei dem Versuch, die Vergangenheit zu rekonstruieren, Leerstellen, jedoch sind die Deutungsangebote hier begrenzt: „Die künstlerischen Leerstellen betreffen hier eben nicht Grenzen der Recherche und Lücken des Materials, sondern allein die vom Text gesteuerte Wirkung und Produktivität der Lektüre." (ebd.: 225) Erinnerungsliteratur hingegen richtet sich nach Assmann häufig auf Leerstellen und erinnerungsgeschichtliche Aspekte, die bisher tabuisiert oder vernachlässigt worden sind und noch keinen Eingang in das kollektive Gedächtnis einer Gesellschaft gefunden haben (vgl. ebd.: 217).

Die genannten erinnerungskulturellen Funktionspotentiale schließen sich zwar nicht gegenseitig aus, eine der Funktionen kann jedoch in der Regel als dominant ausgemacht werden. In diesem Zusammenhang unterscheidet Neumann zwischen *Gedächtnis- und Erinnerungsromanen*, deren Differenzierung sich in erster Linie aus der Dominanz der Vergangenheits- oder Gegenwartsorientierung im Sinne aktueller Rekonstruktionsbedingungen und Deutungen von Vergangenem ergibt (vgl. Neumann 2005a: 210).[35] Im Zuge dieser Arbeit findet diese Unterscheidung jedoch keine Anwendung. Zum einen, da der Begriff Erinnerungsliteratur in dieser Arbeit wie oben erläutert nicht auf Romane beschränkt wird. Zum anderen, da mit dem Begriff *Erinnerung* gezielt auf den prozessualen Konstruktionscharakter einer vergangenen *Wirklichkeit* hingewiesen werden soll – ungeachtet dessen, ob sich ein literarischer Text vorwiegend mit gegenwärtigen Prozessen von Bedeutungs- und Gedächtnisbildung beschäftigt oder die Ebene der erzählten Zeit im Vordergrund steht.

In diesem Zusammenhang lassen sich auch die Lexeme *Gedächtnis* und *Erinnerung* voneinander abgrenzen, und zwar „als Begriffspaar, als komplementäre Aspekte eines Zusammenhangs […], die in jedem Modell gemeinsam auftauchen." (Assmann 1991: 14) So wird das *Gedächtnis* Assmann zufolge aus neurobiologischer Sicht zunächst körperlich in den Synapsen des neuronalen Netzwerks angesiedelt und ist als *gespeicherter Inhalt* an erworbenem allgemeinem Wissen sowie persönlichen *Erinnerungen* fester Bestandteil der individuellen Persönlichkeit. Daneben ist es materieller *Träger bzw. Auslöser von Erinnerung* in Form von „Merkzeichen, die Menschen zur Stützung und Stimulanz der Erinnerung erfunden und errichtet haben von den Zählsteinen und Schriftzeichen bis zu den Pyramiden und Denkmälern." (Assmann 1997: 33) Folglich definiert Assmann das *Gedächtnis* „als eine Voraussetzung für Erinnerung, als eine notwendige Bedingung ihrer Möglichkeit" (ebd.), während sie *Erinnerungen* als *flüchtige subjektive Bewusstseinsakte* begreift, die sich aus persönlichen Erfahrungen ableiten und aktuelle konkrete Handlungen seitens eines Subjekts darstellen (vgl. ebd.). Zudem kommt es Assmann zufolge bei *Erinnerungen* „unweigerlich zu einer Verschiebung, Verformung, Entstellung, Umwertung, Erneuerung des Erinnerten zum Zeitpunkt seiner Rückrufung" (Assmann 1999: 29), da grundsätzlich von einem Zeitpunkt in der Gegenwart aus erinnert wird:

> Im Falle des Erinnerns wird die Zeitdimension, die beim Speichern stillgestellt und überwunden ist, akut. Indem die Zeit aktiv in den Gedächtnisprozeß eingreift, kommt es zu einer grundsätzlichen Verschiebung zwischen Einlagerung und Rückholung. Während bei der Mnemotechnik die exakte

[35] Vgl. hierzu auch Gansel (2010): 22 f.

> Übereinstimmung von input und output entscheidend [ist], kommt es bei der Erinnerung zu ihrer Differenz. Dem *Verfahren des Speicherns* möchte ich deshalb den *Prozeß des Erinnerns* gegenüberstellen.
>
> (ebd.; Hervorhebung i. O.)

In literaturwissenschaftlichen Lexika taucht der Begriff *Gedächtnis* meist als Synonym für den lateinischen Begriff *Memoria* auf, und zwar sowohl im Sinne eines individuellen als auch kollektiven Erinnerungsspeichers. So findet sich im Metzler Lexikon Literatur (2007) unter dem Begriff *Memoria* etwa folgende Definition:

> In der allg. Kultur- und Lit.wissenschaft: personaler und kollektiv-kultureller Erinnerungsspeicher. Die M. als kulturell verankertes Gedächtnis (über die bloß individuelle Erinnerung hinaus) ist die Basis für die Selbstvergewisserung und Identitätsbildung des Einzelnen wie des Kollektivs […]. Die M. schließt die Gesamtheit der kulturellen Überlieferungen einer Gruppe, eines Volkes oder der Menschheit insgesamt ein. Sie kann sich auf das natürliche Erinnerungsvermögen des Individuums stützen, auf […] Personengruppen, auf Rituale und Institutionen, aber auch auf den Speicher der Schrift. Sie wird durch Erinnerungszeichen (Monumente), Kult oder mündliche und schriftliche Überlieferung wach gehalten und gelenkt.
>
> (Neuber 2007: 490)

Festzuhalten ist, dass sich die Bedeutungsdifferenz der Begriffe *Gedächtnis* und *Erinnerung* vor allem aus der grundlegenden Opposition des *Gedächtnisses* als individueller, kollektiver oder kultureller Erinnerungs*speicher* einerseits und der *Erinnerung* als temporärer Bewusstseins*akt* bzw. *Prozess* andererseits ergibt. Zwar können Gedächtnisinhalte ebenfalls Transformationen erfahren, dies wird jedoch durch die eigentliche Prozessualität von Erinnerungen erst ermöglicht und durch das wechselseitige Verhältnis eines sogenannten *Speicher- und Funktionsgedächtnisses* beschrieben.[36]

Wenn im Folgenden also von *Erinnerungsliteratur* die Rede ist, so wurde dieser Begriff gewählt, um zu unterstreichen, dass diese Texte nicht nur Träger, sondern (Mit-)Erzeuger von Erinnerungsdiskursen und Gedächtnisinhalten sind. Sie bilden eine vergangene Realität nicht einfach ab, sondern erzeugen und erproben Wirklichkeitsmodelle der Vergangenheit (vgl. Erll 2005: 259). Das Wort *Erinnerung* verweist dabei auf einen aktiven Prozess, bei dem Vergangenes inszeniert, konstruiert und bzw. oder kritisch reflektiert werden kann. Der Konstruktionsprozess ist dabei häufig von dem Ziel einer Kohärenz- und Kontinuitätsstiftung geleitet, sowohl auf der Ebene des Erinnerten als auch des Erinnern-

[36] Zu den Begriffen *Speicher- und Funktionsgedächtnis* vgl. Punkt 3 in diesem Abschnitt.

den selbst. Hierdurch wird wiederum der Aspekt der Narrativität von Geschichte zentral.[37] Denn in der Erzählung werden (kausale) Zusammenhänge geschaffen und (vergangene) Ereignisse strukturiert und formiert. Es handelt sich um ein „grundlegendes Verfahren der Sinngebung" (Riedner 2017: 59) und „um eine grundlegende Ausdrucksform der übergreifenden Sinnstiftungs- und Selbstdeutungsprozesse" (Neumann 2005a: 122), durch welche (vergangene) Wirklichkeiten erschlossen werden und Identitätsentwicklung stattfindet.

Erinnerungsliterarische Texte lassen sich somit zusammenfassend als Orte erinnerungskultureller Aushandlungsprozesse charakterisieren, die zugleich neue Wissens-, Reflexions- und Deutungsrahmen einer vergangenen *Wirklichkeit* schaffen können. Ihre *gedächtnisbildenden* und *-reflektierenden Funktionspotentiale* werden durch verschiedene *narrative bzw. literarästhetische Verfahren* generiert, bei gleichzeitigem Bezug auf außerliterarische Erfahrungswirklichkeiten. Die in Erinnerungsliteratur konstruierten, diskutierten und reflektierten Gedächtnisinhalte sind somit stets im Zusammenhang ihrer sprachlichen Inszenierung zu betrachten, wobei sich die Beschaffenheit der Texte in einem Kontinuum zwischen *literarischer Ausarbeitung* und *fiktionaler Umschreibung* bewegt. Die Herausarbeitung dieser sprachlichen Beschaffenheit erlaubt es, (Erinnerungs-)*Kultur* als vielschichtigen und dynamischen Bedeutungsbildungsprozess erfahrbar zu machen, was für Lernende des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache hinsichtlich ihrer Teilhabe an gesellschaftlichen Bedeutungsaushandlungen förderlich ist, sprich: ihrer diskursiven Partizipationsfähigkeit.

Thematisch bietet sich hierbei die Auseinandersetzung mit solchen erinnerungsliterarischen Texten an, die vergangene Ereignisse von globaler oder glokaler Reichweite und mit unterschiedlichen (Be-)Deutungszuschreibungen zum Gegenstand haben. So können Lernende noch stärker „angeregt werden, die Pluralität, Dynamik und Widersprüchlichkeit heutiger Erinnerungskulturen in ihren Bezügen zu Gegenwart und Zukunft zumindest exemplarisch zu reflektieren." (Hille 2015: 115) Erinnerungsliteratur zur NS-Zeit eröffnet genau das: Je nach Autor/in und inhaltlichen Schwerpunkten können unter diese Texte sogenannte *Holocaust- und Lagerliteratur* als auch Täter/innenliteratur fallen. Die Texte erlauben mithin Zugänge über unterschiedliche – zum Teil marginalisierte – Perspektiven (auch generationelle) sowie über verschiedene (narrative) Darstellungsformen und ästhetische Explorationsräume, etwa in Form von Autobiographien, Autofiktionen und (autobiographischen) Romanen.[38] Dennoch wurde

[37] Vgl. Punkt 3 in diesem Abschnitt.

[38] Auf die einzelnen Textgruppen, literarischen Formen und ihre Besonderheiten mit Blick auf ein Spannungsverhältnis zwischen Fiktion und Faktizität wird im Zuge der Begründung der Literaturauswahl für diese Arbeit (Abschnitt II: Punkt 3) eingegangen. Da der Begriff *Holocaust- und Lagerliteratur* in der nachfolgenden Skizzierung des Forschungsstandes aber

das Lehr- und Lernpotential dieser erinnerungsliterarischen Texte bislang kaum für das Fach DaF/DaZ in den Blick genommen – vor allem nicht unter der Perspektive eines literarästhetischen Zugangs.

bereits auftauchen wird, soll an dieser Stelle bereits das Verständnis dieses Begriffs – in Relation zu *Erinnerungsliteratur* – konturiert werden: In Anlehnung an die *Arbeitsstelle Holocaustliteratur* an der Justus-Liebig-Universität Gießen wird in dieser Arbeit von einem weiten Verständnis der Textgruppe (bzw. Gattung) *Holocaust- und Lagerliteratur* ausgegangen. Das bedeutet hierunter zählen „Texte über alle Aspekte der nationalsozialistischen Verfolgungs- und Vernichtungspolitik beginnend mit den ersten Maßnahmen der Ausgrenzung ab 1933 bis hin zu den Massenmorden während des Zweiten Weltkriegs" (https://www.holocaustliteratur.de/deutsch/Holocaustliteratur/ [06.01.2024]). Folglich fallen hierunter „**alle literarischen Werke, die das Schicksal der politischen, rassischen und anderen Opfergruppen der Nationalsozialisten zentral behandeln.** Das bedeutet, dass hierzu die noch während des Geschehens entstanden[en] Zeugnisse, wie Tagebücher und Chroniken ebenso zählen wie nachträglich verfasste Erinnerungen. Überdies umfasst der Begriff auch fiktionale Werke wie Romane, Gedichte und Dramen, die entweder bereits während der Ereignisse oder aber erst nach Kriegsende entstanden sind. Dies können Texte von unmittelbar betroffenen Opfern und Überlebenden, von Nachgeborenen der zweiten und dritten Generation oder aber von gänzlich Unbeteiligten sein." (ebd.; Hervorhebung N. F.) In Relation hierzu kann unter *Erinnerungsliteratur* zur NS-Zeit, wie zuvor erwähnt, im Verständnis dieser Arbeit aber auch Täter/innenliteratur fallen.

II Erinnerungsliteratur zur NS-Zeit im Fokus ihrer sprachlichen Beschaffenheit: *Wie* wird erinnert?

1. Forschungsstand und Desiderate für das Lehren und Lernen im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Die in den Geschichts-, Kultur- und Sozialwissenschaften schon seit vielen Jahren virulenten Themen Gedächtnis und Erinnerung haben auch im Kontext des Faches DaF/DaZ mit Beginn der 2000er eine erhöhte Aufmerksamkeit erfahren. Dabei werden zum großen Teil Perspektiven zur Arbeit mit dem Konzept der *Erinnerungsorte* diskutiert, welche auf die *lieux de mémoire* von Pierre Nora (1984–1992) zurückgehen.[39] Nach Fornoff (2021: 327) hat sich das Konzept der Erinnerungsorte „zum zweiten zentralen Paradigma innerhalb des kulturwissenschaftlichen Bereichs von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache entwickelt." Grundlegend ist hierbei die Vorstellung von „Geschichte-als-Gedächtnis" (François/Schulze 2001: 14) im Sinne dynamischer Perspektivierungen von „Kristallisationspunkte[n] kollektiver Erinnerung und Identität" (ebd.: 18). Somit steht hier weniger die Ereignisgeschichte als Faktenvermittlung im Vordergrund, „sondern die Entstehung und Veränderungen eines kollektiven Gedächtnisses sowie die identitätsstiftenden Funktionen von Erinnerung." (Koreik 2015: 25 f.) Auf dieser Basis wird die Arbeit mit dem Konzept *Erinnerungsorte* im DaF-/DaZ-Unterricht in aktuellen Debatten vor allem hinsichtlich eines kulturellen Lernpotentials reflektiert, das auf einem inhaltlichen Zugriff basiert:

> Diese bis heute anhaltende, ja noch immer zunehmende Attraktivität des Konzepts in den kulturdidaktischen Kontexten von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache hat vor allem zwei Gründe: Zum einen erlaubt die Arbeit mit Erinnerungsorten, den nicht zuletzt von Macht- und Herrschaftsinteressen bedingten „Konstruktionscharakter von Kulturen" (Roche/Röhling 2014:

[39] Hingewiesen sei an dieser Stelle zunächst auf das von Sabine und Karin Schmidt im Jahr 2007 herausgegebene Lehrwerk *Erinnerungsorte: Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Diesem folgten eine Vielzahl an Einzelbeiträgen in Fachzeitschriften und auf Tagungen sowie in Festschriften, wie etwa von Schmenk/Hamann (2007), Esselborn (2008), Clemens (2009) und Fornoff (2009). Hinzu kamen z. B. die Sammelbände von Roche/Röhling (2014) und Badstübner-Kizik/Hille (2015), wobei der letztgenannte Band Perspektiven für den hochschuldidaktischen Kontext eröffnet.

> 11) an exemplarischen **Inhaltsbereichen des kollektiven Gedächtnisses** offenzulegen und damit reflektierbar zu machen; und zum anderen eröffnet sie die Möglichkeit, **kulturelle Selbstentwürfe von Nationen oder anderen sozialen Gruppen** als Reflexe gemeinsamer historischer Erinnerungen zu rekonstruieren und somit jene **kulturellen Gedächtnis- und Wissensbestände aufzudecken**, die als intersubjektive Voraussetzungen fremdsprachlicher Diskurse und Interaktionen seit jeher im Fokus des landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Erkenntnisinteresses stehen.
>
> (Fornoff 2021: 327; Hervorhebung N. F.)

Neben Erinnerungsorten auf nationaler[40] sowie binationaler und glokaler[41] Ebene geraten hierbei zunehmend auch globale Erinnerungsorte[42] in den Blick, worunter etwa der Zweite Weltkrieg, Holocaust und Auschwitz fallen – sprich: Ereignisse, die „eine globale, transnationale bzw. transkulturelle (Be-)Deutung erfahren, die gleichzeitig national, regional, lokal und gruppenspezifisch unterschiedlich differenziert wird." (Hille 2015: 107)

Auch *Literatur als Erinnerungsort* gerät in diesem Zusammenhang vereinzelt in den Blick. Allerdings ebenfalls häufig unter inhaltlichen Aspekten, wobei die Frage nach den im Medium der Literatur gespeicherten Gegenständen eines kollektiven Gedächtnisses sowie mit ihnen zusammenhängende Rezeptionsunterschiede und -entwicklungen im Vordergrund stehen. Mithin ist ein inhaltlicher Fokus auf unterschiedlich konstruierte und rezipierte Erinnerungen bzw. Erinnerungsorte zu verzeichnen. Genannt sei hier z. B. ein 2017 veröffentlichter Beitrag von Galván Torres und Flores Dueñas. In diesem entwerfen die Autor/innen einen Didaktisierungsvorschlag zur Behandlung von (literarischen) Erinnerungsorten zum Thema Migration in Form von Gedichten innerhalb eines universitären Sprachlehrprogramms. Die Multiper-

---

[40] Vgl. z. B. Koreik (2018): *Das deutsche ‚Wirtschaftswunder'. Mythos, Legende oder Erinnerungsort – die Relevanz für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache?* Anzumerken ist, dass Koreik neben dem grundsätzlichen Potential der Erinnerungsorte-Thematik (hier in Zusammenhang des deutschen *Wirtschaftswunders*) auch die (zu vermeidende) Gefahr sieht bzw. den Verdacht äußert, „dass das Konzept der Erinnerungsorte auch deswegen im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in den letzten Jahren in der Sekundärliteratur eine beachtliche Konjunktur erfahren hat, weil nach Möglichkeiten gesucht wird, auf eine ‚andere' Weise Wissen zu vermitteln." (Koreik 2018: 43)

[41] Vgl. z. B. Badstübner-Kizik/Hille (2016): *Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache* sowie Pasewalck/Neidlinger (2018): *Kulturelles Lernen in (historisch) plurikulturellen Regionen. Methodologische Überlegungen zur Arbeit mit Erinnerungsorten und Linguistic Landscapes am Beispiel des Baltikums* – um nur einzelne jüngere Publikationen in diesem Zusammenhang zu nennen.

[42] Vgl. z. B. Hille (2015): *Erinnerungen im Dialog. Globale Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache.*

spektivierung des Migrationsphänomens sowie eine Reflexion über die Mehrdeutigkeit des Begriffs *Heimweh* stehen hierbei im Fokus mit dem Ziel, „Kultur als nicht mehr statisch und homogen wahrzunehmen." (Galván Torres/Flores Dueñas 2017: 159) Dabei stehen Aspekte literarästhetischen Lernens weniger im Vordergrund als man zunächst meinen könnte. Zwar verfolgen die Autor/innen das Ziel, einen holistischen Ansatz zu entwickeln, welcher neben der Förderung der Teilfertigkeiten Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen auch „(1) die Identifizierung sprachlicher Tätigkeiten für die Bedeutungskonstruktion, (2) die Erkennung der Diskurspluralität und (3) die Mitwirkung in der Bedeutungskonstruktion" (ebd.: 160) zum Ziel hat. Bei genauerer Betrachtung stellen diese Aspekte literarästhetischen Lernens jedoch lediglich eine Ergänzung zu den vordergründig auf inhaltlich basierenden Fragestellungen zum Thema Migration und Heimweh[43] sowie der phonetischen Behandlung der Gedichte dar. Das zeigt bereits der Aufbau, auf dem die Kursveranstaltungen entsprechend des Didaktisierungsvorschlags basieren: Themenvorstellung, Gedichtvorstellung und faktenbasierte Analyse, Kontrastierung des Unbekannten mit dem Bekannten, phonetische Ausarbeitung des Gedichts und schließlich Gedichtpräsentation (vgl. ebd.: 172).

Zwar betont etwa Hille (2015), dass auch die symbolischen und ästhetischen Dimensionen von Erinnerungsorten in Lehr- und Lernprozesse mit einbezogen werden müssen:

> Ihre symbolischen Dimensionen und – so es sich um Filme, literarische Texte, Fotografien, Musik, Werke der Bildenden Kunst, Architektur u. a. handelt – ihre ästhetischen Dimensionen müssen in Lehr- und Lernprozessen rekonstruiert werden. Ihr ‚Gehalt' und das *Wie* ihrer Gestaltungen müssen in gemeinsamen Lektüren und Analysen mit den Lernenden deutlich werden. Die Ausprägung einer symbolischen Kompetenz ist als Teil der Ausprägung einer Diskursfähigkeit als übergeordnetem Lernziel zu fassen.
>
> (Hille 2015: 111; Hervorhebung i. O.)

An entsprechenden Konzepten – auch mit Blick auf *Literatur* (als Erinnerungsort) – mangelt es jedoch noch für das Fach DaF/DaZ. Insofern lässt sich Fornoff zustimmen, dass das „Potenzial der Erinnerungs- und Gedächtnisforschung weder in theoretischer noch in thematischer oder didaktischer Hinsicht ausgeschöpft ist" (Fornoff 2021: 330).

[43] In dem vorgeschlagenen Fragenkatalog werden z. B. folgende Fragen aufgeworfen, um nur einzelne Beispiele für den inhaltlichen Fokus zu nennen (vgl. Galván Torres/Flores Dueñas 2017: 172): Was hat den Dichter dazu bewegt, seine Heimat zu verlassen? Was vermisst er an seiner Heimat? Was veranlasst Menschen, Heimweh zu empfinden?

Dies gilt auch bzw. insbesondere im Kontext von Erinnerungen an die NS-Zeit. Die Bedeutung dieser Thematik für das Fach DaF/DaZ ergibt sich zum einen aus ihrer erinnerungsgeschichtlichen Relevanz, die mit Blick auf den Nationalsozialismus und Holocaust vor allem im europäischen Kontext präsent ist und mit wachsendem Abstand immer mehr zuzunehmen scheint. Dabei wird nicht zuletzt das Selbstverständnis der Deutschen durch die gegenwarts- und identitätsbezogene Tragweite dieser Ereignisse bis heute maßgeblich mitgeprägt: „Es ist die Erinnerung an Nationalsozialismus und Holocaust, die im Zentrum des deutschen Kollektivgedächtnisses steht und als negativer Bezugshorizont kollektive Wahrnehmungsmuster, Deutungsperspektiven, Normorientierungen und Identitätsmodellierungen in Deutschland entscheidend prägt." (Fornoff 2015: 246) Hinzu kommt die globale Dimension des 2. Weltkrieges, die mithin eine andere Extension aufweist: „While the Second World War had global extensions through the entering of countries like the US and Japan, the Holocaust had a clearly European extension." (Assmann 2010: 100) Der Themenkomplex bietet mithin die Möglichkeit, Erinnerungsdiskurse in verschiedenen „glokalen Perspektiven zu analysieren und wahrzunehmen, mehrschichtige und komplexe Bedeutungen auszuhandeln sowie Pluralität und Kontingenz zu erkennen und anzuerkennen" (Hille 2014: 17) und damit Zielsetzungen eines *globalen Lernens*[44] anzuregen, „die auch für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache und die internationale Germanistik (und damit für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften) relevant sind." (Hille 2015: 109)

Ein besonderes Desiderat liegt in diesem Zusammenhang in der Auseinandersetzung mit Instrumenten und Mechanismen diskursiver Bedeutungsbildungsprozesse sowie der eigenen Rolle als sprachnutzende/r Akteur/in. Hierfür sprechen jüngst etwa die Ergebnisse einer Studie von Becker (2024), die im Rahmen eines Seminars „zur Kultur der deutschsprachigen Länder" (ebd.: 235) mit neun Germanistikstudierenden im ersten Semester an der Universität Stockholm durchgeführt wurde. Im Zuge des 90-minütigen Seminars wurden heterogene und sich teilweise widersprechende Diskurspositionen zur deutschen Erinnerungkultur an die NS-Zeit in Fragmenten erarbeitet. Dabei sollte „deutlich werden, wie sich Diskurspositionen verändern und

[44] *Globales Lernen* kann hierbei als ein grundlegender Ansatz betrachtet werden, der „die Verbundenheit der Menschen in verschiedenen kulturellen Räumen auf der Welt in den Mittelpunkt des Lernens und des kulturellen Agierens" (Hallet 2022: 50) stellt: „Global education is an holistic paradigm of education predicated upon the interconnectedness of communities, lands, and peoples, the interrelatedness of all social, cultural and natural phenomena, the interpenetrative nature of past, present and future, and the complementary nature of the cognitive, affective, physical and spiritual dimension of the human being." (Selby 2000: 2; zitiert nach Hallet 2022: 50)

ausgehandelt werden." (ebd.: 236) Auch Zitate der AfD wurden dabei aufgegriffen. Anschließend sollten die Studierenden zu den Positionen selbst Stellung beziehen. Dabei verzeichnete Becker unter anderem die Tendenz zur Re-Formulierung eines *moralischen Imperativs*, der bestimmt, „was in diesem Fall in schwedischen Erinnerungsdiskursen als das moralisch Richtige gilt – bzw. durch Regeln im Diskurs vorgegeben ist" (ebd.: 241). Demnach bejahten die Studierenden zum Beispiel die Frage, ob es wichtig sei, an den Holocaust zu erinnern und über ihn zu sprechen (vgl. ebd.: 240). Gleichzeitig trat in den Positionierungen laut Becker jedoch auch eine *Historisierung* des Holocaust zutage (vgl. ebd.: 242 ff.), bis hin zu einer *Relativierung* und „Erinnerungsabwehr" (ebd.: 245), die sich nicht zuletzt in der Affirmation von AfD-Thesen gezeigt habe (vgl. ebd.). Bei einem Studierenden wurde zudem ein antisemitisches Denkmuster verzeichnet (vgl. ebd.: 245 f.). Die Positionierungen sind für Becker mithin „besorgniserregend, da sie von fehlendem Geschichtsbewusstsein, von Vergessen, einer Abwehr des Erinnerns und fehlendem Respekt vor den Opfern zeugen." (ebd.: 247) Für die Lehre bedeutet dies für sie einen „Balanceakt, keine paternalistische Haltung einzunehmen, aber gleichzeitig für eine Erinnerung zu wirken: auf problematische Positionen – auf der Grundlage von Fakten – adäquat zu reagieren und dabei eine unter Umständen auch konfliktive Perspektivenvielfalt beizubehalten." (ebd.: 248)

Ebenfalls besorgniserregend sind die Ergebnisse eines Forschungsprojekts von Mering (2013), welches an der German Jordanian University in Amman durchgeführt wurde, und zwar im Rahmen einer Unterrichtssequenz zum Thema Nationalsozialismus im landeskundlichen DaF-Unterricht. Mering kommt in einer anfänglichen Bestandsaufnahme durch individuelle Leitfadeninterviews mit den Studierenden aus Jordanien und Palästina unter anderem zu dem Ergebnis, „dass die befragten Testpersonen […] ein eher positives Hitlerbild haben" (Mering 2013: 185) und „dass in der arabischen Welt bei den Befragten allgemeine Zweifel am Holocaust und an der Zahl der ermordeten Juden bestehen." (ebd.) Dies führt Mering mitunter darauf zurück, dass das Thema Holocaust in der arabischen Welt häufig in Frage gestellt und *der Diskurs* marginalisiert oder als Tabuthema deklariert werde, da „eine Anerkennung des Massenmordes den Staat Israel stärken und zu einer Rechtfertigung der Besatzungspolitik führen könnte." (ebd.: 186)

In Zusammenhang der 2015 eingesetzten Migrations- und Fluchtbewegungen aus dem arabischsprachigen Raum nach Deutschland konstatiert auch Herzner (2018: 184 f.) einen gestiegenen Bedarf zur Auseinandersetzung mit NS-(Erinnerungs-)Diskursen im Sprachunterricht, allerdings im deutschsprachigen Raum. Vermehrt werde auch dort der Holocaust von den Teilnehmenden

> geleugnet, gutgeheißen oder schlichtweg nicht mit der kulturellen und moralischen Auffassung betrachtet wie in Deutschland. Dieser latente Antisemitismus aus dem Heimatland wird, so die Befürchtung, nun mit ins Exil nach Deutschland gebracht und stellt die deutschen Bildungseinrichtungen damit vor neue Herausforderungen.
>
> (ebd.)

Umso wichtiger erscheint es also, sich mit Instrumenten und Mechanismen von Bedeutungsbildungsprozessen im Zusammenhang des NS-Erinnerungsdiskurses und der eigenen Partizipationsrolle hierbei im DaF/DaZ-Unterricht auseinanderzusetzen. Hierbei geht es „genau genommen nicht um die Behandlung des Holocausts an sich, sondern um die Auseinandersetzung damit, **wie** an ihn erinnert wurde und wird." (Becker 2023: 146; Hervorhebung N. F.)

Bereits 2015 bezeichnete Fornoff (2015: 241–261) die NS-Erinnerung als ein besonderes *Desiderat landeskundlich-kulturwissenschaftlicher Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache*, dem zu diesem Zeitpunkt jedoch nur unzureichend Aufmerksamkeit gewidmet wurde, vor allem im Hinblick auf eine gedächtnistheoretische Herangehensweise.[45] Diesem Desiderat kommt er mit seiner im Jahr 2016 veröffentlichten Studie *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* selbst einen Schritt entgegen.[46] Dennoch konstatieren Fornoff/Ghobeyshi/Schmenk auch 2020 (3 f.) noch,

> dass sowohl im DaF- als auch im DaZ-Bereich kaum je Fragen diskutiert werden, in denen es um didaktische und im weitesten Sinne bildungsbezogene Reflexionen zur unterrichtspraktischen Behandlung des Holocaust geht. Warum etwa welche Aspekte zum Thema „Holocaust" wie behandelt werden sollten und inwiefern den jeweiligen Lerngruppen und ihren spezifischen Hintergründen dabei Rechnung zu tragen ist, dies gerät selten in den Fokus der DaF- und DaZ-Didaktik. Hinzu kommt, dass Angebote zur Lehrer*innenausbildung zu diesem Thema weitgehend fehlen.

[45] Fornoff verweist in diesem Zusammenhang auf zwei größere Publikationen, die im Kontext der Kulturvermittlung im DaF-Unterricht zu den besagten Gegenstandsbereichen erschienen sind, die jedoch durch eine fehlende gedächtniswissenschaftliche Herangehensweise theoretisch und methodisch veraltet seien. Genannt werden hierbei das Tagungsprotokoll *Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und DaF-Unterricht* (1994) von Warmbold, Köppel und Simon-Pelanda sowie die Abhandlung zum *Nationalsozialismus und Schoah als landeskundliche Themen im DaF-Unterricht* (2002) von Ghobeyshi (vgl. Fornoff 2015: 248).

[46] Fornoff (2021: 329) betrachtet diese Veröffentlichung als „den gewichtigsten Beitrag zu einer theoretischen Verankerung erinnerungsgeschichtlicher Konzeptualisierungen in den DaF-/DaZ-Kulturstudien".

Sie empfinden es als „außerordentlich problematisch, dass eine adäquate Vorbereitung auf diesen Themenkomplex in den universitären DaF/DaZ-Studiengängen fehlt." (ebd.: 6) Die Konferenz *Lehren und Lernen über den Holocaust. Migrationspädagogische und postkoloniale Perspektiven im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, die im März 2024 an der Universität Leipzig stattgefunden hat und an der Wissenschaftler/innen aus Deutschland, Schweden und Israel teilgenommen haben, signalisiert, dass ein entsprechender Bedarf mittlerweile auch an DaF/DaZ-Studienstandorten außerhalb der deutschsprachigen Länder erkannt wurde. So war ein Ziel der Tagung „der Aufbau eines Netzwerks zur Erforschung des Lehrens und Lernens über den Holocaust im Bereich Deutsch als Fremdsprache mit besonderem Fokus auf migrationspädagogische und postkoloniale Perspektiven. Das Netzwerk soll eine Plattform sein, um Forschung zu diskutieren und Ergebnisse an Lehrer.innen und Schulbuchautor.innen weiterzugeben."[47]

Zuvor unternahmen Fornoff/Ghobeyshi/Schmenk im Jahr 2020 mit dem in *Info DaF* erschienenen Themenheft *Das Thema Holocaust im DaF- und DaZ-Unterricht* den Versuch, „ein Nachdenken über das Thema ‚Holocaust' und seine Relevanz im Rahmen von DaF- und DaZ-Programmen anzuregen." (ebd.: 4) Die verschiedenen Beiträge enthalten didaktische Reflexionen und Vorschläge zur Behandlung der Thematik im (v. a. DaF-)Unterricht, wobei verschiedene Formen der medialen Annäherung aufgegriffen werden. Diese finden jedoch nicht konsequent auch auf der Ebene ihrer ästhetischen, symbolspezifischen Beschaffenheit Beachtung. Auf der einen Seite lassen sich etwa die Überlegungen von Wendland und Lay anführen, die sich in ihrem Beitrag mit der Frage auseinandersetzen, wie sogenannte KZ-Häftlingskunst für den (*landeskundlichen*) DaF-Unterricht fruchtbar gemacht werden kann. In ihren Anregungen für die Unterrichtspraxis berücksichtigen sie nicht nur Fragen zum Inhalt, sondern auch zur Komposition und zum Entstehungshintergrund der Kunst:

> Denn die individuelle Bildsprache, der unterschiedliche Zeichen- und Malstil, die Heterogenität in der Komposition und der Farbwahl erschaffen eine Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit, die ganz andere Fragen aufwerfen, als es historische Quellen tun. Kunst besetzt hier einen Raum, wo Worte möglicherweise nicht mehr ausreichen. Und gerade das Sprechen über das Interpretatorische der Kunst ermöglicht eine […] ganzheitliche Form der sprachlichen Bildung, in der Geschichten, Gedanken und Gefühle artikuliert werden können.
>
> (Wendland/Lay 2020: 47)

[47] Universität Leipzig, Veranstaltungsdetails: https://www.philol.uni-leipzig.de/veranstaltungsdetail/termin/lehren-und-lernen-ueber-den-holocaust [18.06.2024].

Auf der anderen Seite befasst sich Springer (2020) in seinem Beitrag mit der narrativen Dimension von Erinnerungen an den Holocaust und der Vergegenwärtigung dieser Narrative an Orten des alltäglichen Lebens, die als Dialog-Ressource fungieren können. Trotz der Erkenntnis, dass diese Orte als *Narrative* Erinnerungen nicht nur speichern, sondern auch *konstruieren* (vgl. Springer 2020: 14), werden die Konstruktions*formen* jedoch nicht zum Gegenstand. Vielmehr zielen die Überlegungen darauf ab, unterschiedliche Holocaustnarrative auf Inhaltsebene im Dialog mit den Lernenden zu erschließen.

Dabei ist es gerade die ästhetische, symbolspezifische Beschaffenheit von Erinnerungsmedien und mithin auch *literarischen Texten*, ihre (sprachliche) Form, die maßgeblich an der Gedächtniskonstruktion beteiligt sind. Unsere Kenntnis und unser Verständnis der (NS-)Vergangenheit sind geprägt „**von der Art und Weise, wie** die Ereignisse sich in den Tagebüchern der Opfer, im Zeugnis überlebender Memoirenschreiber, in den Forschungsergebnissen der Historiker und Philosophen, ja, selbst in der heutigen jüdischen Liturgie und den Gedenktagen unserer Gemeinden darstellen." (Young 1992: 7; Hervorhebung N. F.) So hält Young (ebd.: 29) unter Bezugnahme auf sogenannte *Holocaustliteratur* (die hier als Teil von Erinnerungsliteratur zur NS-Zeit begriffen wird) fest: „Die Sprache, die Tropen und die Auswahl der Details in ihren Texten gestalten […] in letzter Instanz nachträglich auch unser Verständnis der Ereignisse." Anders gesagt: „**Was** vom Holocaust erinnert wird, hängt davon ab, **wie** es erinnert wird, und wie die Ereignisse erinnert werden, hängt wiederum von den **Texten** ab, die diesen Ereignissen heute **Gestalt geben**." (ebd.: 13 f.; Hervorhebung N. F.)[48] Young interessieren daher die „präzisen Mechanismen, nach denen das Erinnern an die historischen Fakten, ihr Verständnis und ihre Bedeutung in der literarischen Darstellung des Holocaust konstruiert sind." (ebd.: 7 f.)

Auch in dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass man Erinnerungen an die NS-Zeit nicht losgelöst von der Art und Weise ihrer Darstellungen, ihrer symbolspezifischen (ästhetischen) Formen betrachten kann. Demzufolge geht es darum aufzuzeigen und zu reflektieren, *wie* Bedeutungen – und mithin Erinnerungsdiskurse – durch Sprache in erinnerungsliterarischen Texten konstruiert werden.

[48] Damit wird von Young weder die Glaubwürdigkeit der Texte oder eine ihnen immanente „tiefe Wahrheit" (Young 1992: 14) infrage gestellt, noch wird „bestritten, daß die historischen Fakten des Holocaust auch außerhalb ihrer textlichen Darstellung existieren. Es wird lediglich auf unsere Schwierigkeiten verwiesen, diese Fakten jenseits der Formen, in denen wir sie gestalten, zu interpretieren, sie auszudrücken, uns in unserem Handeln zu ihnen zu verhalten." (ebd.: 17)

> Denn sowohl die Ereignisse als auch ihre Darstellungen sind letztlich von den Formen, der Sprache und der kritischen Methode abhängig, mit denen sie erfaßt werden. In der Holocaust-Literatur werden, ebenso wie in den Bezeichnungen, Periodisierungen, Genres und Symbolen, die wir mit dieser Zeit verbinden, religiöse Bedeutung und Signifikanz, historische Ursachen und Wirkungen reflektiert und zugleich produziert. (ebd.: 13)

Was Feuchert (2007: 129) als Konsequenz in Bezug auf den Umgang mit Holocaustliteratur im schulischen Deutschunterricht festhält, wird in dieser Arbeit auf die Auseinandersetzung mit Erinnerungsliteratur zur NS-Zeit im Fach DaF/DaZ übertragen: „Die Texte sind nicht nur als ‚Lieferanten von Fakten' interessant – etwa hinsichtlich der behandelten Schicksale und der äußeren Ereignisgeschichte –, sondern sollten auch in ihrer Beschaffenheit als Texte wahr- und ernstgenommen werden." Dies gilt zum einen mit Blick auf die unterschiedliche literarische (Aus-)Gestaltung und Narrativierung von Erinnerungen. Gleichzeitig sollten diese Aspekte aber auch im Zusammenhang gesellschaftlich veränderter Erinnerungsmodi und Perspektivierungen betrachtet werden.[49]

Einzelne Ansätze in diese Richtung lassen sich im Bereich des schulischen Deutschunterrichts bereits ausmachen. So etwa in dem 2021 erschienenen Themenheft *Erinnerungskultur und Deutschunterricht* in *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, in welchem sich z. B. Anika Binsch (2021: 221–229) mit der Bedeutung von früher *Holocaust- und Lagerliteratur als Textzeugen des (literarischen) Erinnerungsdiskurses im Deutschunterricht* befasst und Cathrin Eckerlein (2021: 230–240) Anregungen für das *Lesen autobiografischer Texte von Täter*innen* im Deutschunterricht unter Berücksichtigung ihrer symbolspezifischen Merkmale gibt.[50] Für das Fach DaF/DaZ müssen Lektüreverfahren, welche für sprachliche Bedeutungsbildungsprozesse sensibilisieren und im Zusammenhang der Konstruktion von (Erinnerungs-)Diskursen stehen, aber „weit stärker als bisher in Lehr- und Lernmaterialien verankert, im Fremdsprachenunterricht erprobt und in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften reflektiert werden." (Hille 2017: 77) Das gilt auch bzw. insbesondere wie zuvor skizziert für die Arbeit mit Erinnerungsliteratur zur NS-Zeit. Genau an diesem Punkt setzt die vorliegende Arbeit an, die damit zudem ein noch nicht weit zurückliegendes Desiderat aufgreift, nämlich „Untersuchungen, die das kulturelle Lernen und die Kulturvermittlung in der Lehrkräfteausbildung substantiell thematisieren." (Koreik/Fornoff 2020: 635)

---

[49] Derartige Zusammenhänge werden in Punkt 3.2 dieses Abschnitts im Rahmen der Begründung der Literaturauswahl mit aufgezeigt.

[50] Auf beide dieser Beiträge und Textgruppen wird in der Begründung der Literaturauswahl (Punkt 3 in diesem Abschnitt) gesondert eingegangen.

2. Zielsetzungen der Arbeit

Basierend auf den vorherigen Überlegungen wurde für diese Arbeit eine Seminarreihe konzipiert und erprobt, in deren Rahmen sich eine Studierendengruppe des hochschuldisziplinären Fachs DaF/DaZ – genauer gesagt des Masterstudiengangs *Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung* an der Freien Universität Berlin – mit literarästhetischen Verfahren zur Inszenierung von Erinnerung(sprozessen) und Gedächtnis(inhalten) in ausgewählter Erinnerungsliteratur zur NS-Zeit auseinandersetzt:[51]

- *Mein Auschwitz* von Władysław Bartoszewski (2015)
- *Der Appell* von Jerzy Andrzejewski (1968)
- *Mir selber seltsam fremd* von Willy Peter Reese (2013)
- *Vielleicht Esther* von Katja Petrowskaja (2021)

In der Ausgestaltung der Seminarreihe wurden Aspekte einer zuvor skizzierten[52] diskursanalytisch orientierten Lektüre literarischer Texte aufgegriffen, die in unterrichtlichen Kontexten, also im Transfer, Anwendung finden und entsprechend auf Ausbildungsebene reflektiert werden sollten:

> - Im Fokus steht die Berücksichtigung von Einzeltexten bei dem gleichzeitigen Bemühen, wo immer möglich, mehrere Texte einzubeziehen, etwa indem man mit Textnetzen arbeitet.
> - Texte werden verstanden als rezeptiv und produktiv auf gesellschaftliche Diskurse bezogen, und so wären Einblicke in Konstruktionsprozesse und -muster gesellschaftlicher Zusammenhänge und eine fremdsprachliche Diskursfähigkeit als übergreifende Zielsetzungen des Unterrichts zu verstehen.
> - Es gilt, für (Be-)Deutungsbildungsprozesse und die dazugehörigen Strategien zu sensibilisieren, sprachliche Verfahren wahrzunehmen und in ihren möglichen Wirkungen zu betrachten. Ein solches Vorgehen berücksichtigt die Form literarischer Texte als (be-)deutungsgenerierenden Faktor und macht ihre Literarizität für Verstehensprozesse produktiv.
>
> (Hille/Schiedermair 2021: 7)

Dass vor allem der letzte Punkt auf Ausbildungsebene stärker reflektiert werden muss, zeigt etwa eine Fallstudie von Hille (2017), die im Rahmen des Masterstudiengangs *Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung* an der Freien Universität Berlin im Zusammenhang eines Seminars zu *Erinnerungsorten und -diskursen als Gegenständen kulturellen Lernens* durchgeführt wurde. Im Sommer-

[51] Die Begründung der Literaturauswahl erfolgt im nächsten Punkt dieses Abschnitts.
[52] Siehe hierzu v. a. Abschnitt I: Punkt 1 und 2.

semester 2016 wurde mit den Studierenden im zweiten Fachsemester u. a. das von Kramsch (2011b) vorgeschlagene Lektüreverfahren zu dem Text *Als ich ein kleiner Junge war* von Erich Kästner (1957) erprobt. Dabei wurden die zugrundeliegenden literaturwissenschaftlichen Zugangsweisen erarbeitet und die didaktisch-methodischen Konsequenzen beleuchtet. Hille kommt dabei u. a. zu dem Ergebnis, dass die im Rahmen der Textanalyse von Kramsch benannten literarischen Verfahren (z. B. symbolische Bedeutungen, Leerstellen, Parallelismen, Verlebendigungen) auf Grundlage der vorgeschlagenen Fragestellungen nur teilweise erkannt wurden. Erst bei gezielten Fragen zu Verfahren sprachlich-symbolischer Erinnerungsprozesse kamen die Studierenden zu konkreteren Ergebnissen, wobei jedoch die Unterscheidung zwischen einzelnen Verfahren unklar war und teilweise nachgeschlagen werden musste (vgl. Hille 2017: 83). Es wurde unter anderem deutlich, „dass den Studierenden literaturwissenschaftliches Grundwissen (wiederholend) zur Verfügung gestellt werden muss, damit sie Texte entsprechend bearbeiten können." (ebd.: 84)

Die für diese Arbeit entwickelte Seminarreihe versucht dieser Erkenntnis Rechnung zu tragen, indem gezielte Lektürefragen[53] zu den behandelten erinnerungsliterarischen Texten gestellt und mit den Studierenden im Verlauf einige grundlegende literaturwissenschaftliche sowie narratologische Analysebegriffe erarbeitet werden. Die Lektürefragen sollen die Studierenden dabei unterstützen, folgende Aspekte von Bedeutungsbildungsprozessen auf sprachlich-literarischer Ebene in Zusammenhang der Konstruktivität von Diskursen – hier spezifisch von Erinnerungsdiskursen zur NS-Zeit – herauszuarbeiten und zu reflektieren:

- *Wie* (durch welche literarästhetischen Verfahren) werden Erinnerungsprozesse und Gedächtnisinhalte in den Texten inszeniert und reflektiert?
- Worin besteht das spezifische Verhältnis der Texte zu außerliterarischen Erfahrungswirklichkeiten? *Wie* wird dieses hergestellt?
- Inwiefern und *wie* wird die Funktionsweise von Erinnerungsprozessen reflektiert und der konstruktive, selektive und perspektivische Charakter von Erinnerungen aufgegriffen?
- Inwiefern und *wie* werden Vergangenheitsdarstellungen affirmiert, verstärkt oder revidiert und in Frage gestellt?
- Inwiefern und *wie* positionieren sich die Erzählinstanzen oder auch der Autor bzw. die Autorin selbst zu den Vergangenheitsdarstellungen? Welche Begriffe und Formulierungen werden (nicht) genutzt und warum?

[53] Siehe Anhang A.

Die Herausarbeitung, Analyse und Reflexion dieser Aspekte stellt die Basis für eine anschließende Entwicklung eigener Unterrichtsentwürfe dar, welche auf eine diskursive Partizipationsfähigkeit als übergeordnetes Lernziel unter Rückgriff auf die Arbeit mit Erinnerungsliteratur zur NS-Zeit angelegt werden sollen.[54] Die Erprobung und Auswertung der Seminarreihe soll letztendlich Aufschluss darüber geben,

- wie die Studierenden literarästhetische Modi der Bedeutungskonstruktion im Zuge der Lektüren beschreiben und reflektieren,
- wie sie diese in Zusammenhang mit der Konstruktivität von Erinnerung(sprozessen), Gedächtnis(inhalten) und (Erinnerungs-)Diskursen bringen,
- inwiefern es ihnen gelingt, im Zuge der Seminarreihe behandelte Aspekte von sprachlichen Bedeutungsbildungsprozessen sowie der Konstruktivität von Erinnerung und (Erinnerungs-)Diskursen in eigene Unterrichtsentwürfe mit Blick auf das übergeordnete Lernziel einer diskursiven Partizipationsfähigkeit zu integrieren, und
- inwiefern sich hierbei Herausforderungen oder Probleme identifizieren lassen, die für künftige Lehr- bzw. Lernmodelle auf Ausbildungsebene berücksichtigt werden können.

Damit einhergehend ist das Ziel verbunden, weitere Hinweise zu erhalten, wie sprachlich-literarische Bedeutungsbildungsprozesse im Zusammenhang der NS-Erinnerungsthematik Studierenden auf Ausbildungsebene des Faches DaF/DaZ zugänglich gemacht werden können, um einen Transfer auf Lehr- und Lernszenarien im Unterricht zu ebnen.

3. Begründung der Literaturauswahl

Da Diskurse „aus einer großen Zahl von einzelnen, aufeinander bezogenen oder beziehbaren Äußerungen“ (Hallet 2008: 89) bestehen und sie mithin „prinzipiell multitextuell“ (ebd.) sind, wurden für die entwickelte Seminarreihe mehrere erinnerungsliterarische Texte zur NS-Zeit zur Erarbeitung herangezogen. Die Texte wurden dabei so ausgewählt, dass sie sowohl einen multiperspektivischen Zugang auf synchroner als auch diachroner Ebene ermöglichen.

Hierfür wurden zum einen Texte von Autor/innen mit europäischer und bzw. oder (aber eben nicht ausschließlich) deutscher Herkunft ausgewählt. Dies wird einerseits dadurch begründet, dass die NS-Vergangenheit trotz ihres

[54] Eine Skizzierung der Inhalte und des Aufbaus der Seminarreihe kann Abschnitt IV (Punkt 2) dieser Arbeit entnommen werden.

globalen Charakters vor allem in Europa und im deutschsprachigen Raum mit einer bedeutenden erinnerungsgeschichtlichen Relevanz einhergeht (vgl. Abschnitt II: Punkt 1). Andererseits soll hierdurch die Möglichkeit gegeben werden, Diskurse zur NS-Vergangenheit, die in den erinnerungsliterarischen Texten ausgehandelt werden, „in glokalen Perspektiven zu analysieren und wahrzunehmen, mehrschichtige und komplexe Bedeutungen auszuhandeln sowie Pluralität und Kontingenz zu erkennen und anzuerkennen" (Hille 2014: 17).

Zum anderen erfolgte die Literaturauswahl aus diachroner Perspektive unter Berücksichtigung bestimmter historischer (Autor/innen-)Generationen, auf die im Einzelnen im nachfolgenden Unterkapitel in Anlehnung an Assmann (2007) eingegangen wird. Dies soll mitunter einen Blick auf die Historizität von Erinnerungsliteratur zur NS-Zeit eröffnen. Dabei wurden Texte von Autor/innen ausgewählt, die sich der 33er, 45er und 85er Generation zuordnen lassen. Dies wird einerseits damit begründet, dass diese Generationen einen sehr unterschiedlichen Bezug zur NS-Vergangenheit aufweisen: Während die 33er Generation die NS-Zeit eigens miterlebt bzw. durchlebt hat und die 45er Generation in dieser Zeit – ggf. als sogenannte *Flakhelfer* – sozialisiert wurde, ist der Zugang zu dieser Vergangenheit für die 85er Generation nur noch durch überlieferte oder vermittelte Erfahrungen geprägt. Zum anderen erlaubt eine Bezugnahme auf die 33er und 45er Generation, inhärent auf zwei sehr unterschiedliche Perspektiven dieser Kollektive sowie Formen von Erinnerungsliteratur zur NS-Zeit einzugehen.

So können neben Texten von Zeitzeugen auch Texte von *Täter/innen* zum Gegenstand einer multiperspektivischen Auseinandersetzung mit dem NS-Erinnerungsdiskurs gemacht werden. Dies „unterstützt nicht nur das Voranschreiten der gesellschaftlichen Enttabuisierung, sondern lässt auch Fragen nach einem adäquaten Umgang mit Texten aus der Perspektive der Täter*innen in den Fokus rücken" (Eckerlein 2021: 230). Dabei liefert bereits der Begriff *Täter/innen* Diskussionspotential, da er sich als Kategorie im NS-Diskurs weniger trennscharf als vielmehr vage erweist. Er ist durch unterschiedliche Konzeptualisierungen im Alltagsgebrauch, in der Geschichtswissenschaft, in der Holocaustforschung, in der Täter/innenforschung und in der Rechtsprechung geprägt. Dabei nimmt er Bezug auf verschiedene Handlungsebenen im Sinne beteiligter Akteur/innen und unterliegt auch auf diachroner Ebene dynamischen Semantisierungen.[55] Eine

[55] Altmann 2021 (89–96) skizziert in ihrer Abhandlung die semantischen Schwierigkeiten des Begriffs auf synchroner und diachroner Ebene. Wenn in dieser Arbeit von *Täter/innen* die Rede ist, dann werden diese in einem erweiterten Sinne verstanden, und zwar als Personen, denen eine (aktive) Mitverantwortung für die Verbrechen des Nationalso-

entsprechend „bewusste Auseinandersetzung mit einzelnen Täter*innen und ihren Taten lässt nicht nur den Menschen hinter dem abstrakten Bösen sichtbar werden, es ermöglicht auch ein Aufbrechen stereotyper Täter*innenbilder sowie eine Diversifizierung vereinfachter Erklärungsmuster." (Eckerlein 2021: 234) Auf der Textebene an sich sind es wiederum vor allem die Selbstdarstellungen der Täter/innen und damit zusammenhängende Entlastungs-, Rechtfertigungs- und Verschleierungsstrategien, die in den Blick genommen werden können und sollten (vgl. ebd.: 232). Diese äußern sich nicht zuletzt im Sprachgebrauch, der Rhetorik und unterschiedlichen Literarisierungsstrategien – also im *Wie* des Erinnerns –, wodurch sprachliche Bedeutungsbildungsprozesse erneut in den Fokus rücken.[56] Um Lernende für solche Prozesse zu sensibilisieren, sollte eine entsprechende Analysekompetenz bereits auf Ausbildungsebene von (DaF/DaZ-)Lehrkräften gefördert werden.

Des Weiteren bietet die Arbeit mit Literatur der 33er Generation die Möglichkeit, sich im Kontext des Diskursbeginns mit *früher* Holocaust- und Lagerliteratur zu beschäftigen, die bis heute weniger Resonanz erfährt als andere Formen erinnerungsliterarischer Darstellungen zur NS-Zeit. „In weiten Teilen sind gerade diese frühen Texte […] vergessen und aus dem kollektiven und kulturellen Gedächtnis gedrängt worden." (*Arbeitsstelle Holocaustliteratur* an der JLU Gießen[57]) Dies kann z. B.

> Fragen nach Akteuren, Dynamiken und Strukturen des gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses kollektiver Erinnerung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken. Darüber hinaus kann auch der Frage nachgespürt werden, welche Vergangenheitsbilder bzw. Narrative an den Rand gedrängt oder gar ausgeschlossen wurden/werden und welche Gründe dafür bestehen oder zumindest plausibel hergeleitet werden (können).
>
> (Binsch 2021: 225)

Zum anderen zeichnen sich diese Texte durch einen spezifischen Publikations- und Rezeptionskontext aus, welcher in enger Wechselbeziehung zu ihrer literarästhetischen Beschaffenheit steht.[58] Daher stellt Binsch (2021: 222) fest, dass

zialismus zugeschrieben werden kann (ob mit oder ohne strafrechtliche Verfolgungsmöglichkeit).

[56] Vgl. hierzu auch das von Altmann (2021: 233–242) entwickelte Textanalyseraster, welches unterteilt ist in eine 1) Rhetorik der Täter, 2) Empathiesteuerung, 3) Steuerung von Sympathie und Antipathie sowie 4) Signale für erzählerische (Un-)Glaubwürdigkeit.

[57] https://www.holocaustliteratur.de/deutsch/Forschungsprojekt-GeoBib/ [06.01.2024].

[58] Hierauf wird in Punkt 3.2.2 dieses Abschnitts genauer eingegangen, dabei auch auf das Begriffsverständnis *früher* Holocaust- und Lagerliteratur an sich.

„sich gerade die Arbeit an und mit diesen frühen Zeugnissen besonders eignet, um das literarische mit dem (literatur-)historischen Lernen gewinnbringend zu verbinden." Nicht zuletzt auch, da die Texte von „besonderem Dialog- und doppeltem Zeugnischarakter" (ebd.: 221) zeugen:

> Diese frühen, diskurskonstituierenden Darstellungen von Verfolgungs- und Lagererfahrungen stellen nicht nur die ersten Versuche dar, dem Erlebten literarischen Ausdruck zu verleihen, die Verbrechen zu dokumentieren, über sie aufzuklären, zu mahnen und der Opfer zu gedenken. Vielmehr geben sie zugleich die Bemühungen der Autor:innen zu erkennen, verdrängungsbereite deutsche Rezipient:innen, von denen sich die meisten selbst gerne in einer undifferenzierten Opferhaltung einfinden mochten, davon zu überzeugen, nicht an der Authentizität des Dargestellten zu zweifeln. Die Wechselwirkung zwischen Text und Kontext ist diesen Werken bisweilen überdeutlich eingeschrieben. Sie können daher auch als ›doppelte Zeugnisse‹ verstanden werden: Sie zeugen zum einen von der NS-Verfolgungs- und Vernichtungspolitik und zum anderen von ihrem spezifischen Entstehungs- und Rezeptionskontext.
>
> (ebd.: 222)

Neben Texten der 33er bzw. 45er Generation wurde für diese Arbeit zudem ein Text ausgewählt, deren Autorin sich der 85er Generation zuordnen lässt. Denn diese Generation ist es wiederum, die eine vermittelte Beziehung zur NS-Vergangenheit hat und die den öffentlichen Diskurs zur NS-Zeit heute maßgeblich mitbestimmt, und zwar auf sehr differenzierte Weise. So konstatieren Dückers und Carl (2004: 7 f.):

> In den letzten Jahren ließ sich eine wachsende Zahl von Romanen und Erzählungen (oder auch Essays) von jüngeren Autoren verzeichnen, die auf die NS-Zeit rekurrieren bzw. diese zum Gegenstand haben. Auch wenn in der Öffentlichkeit der Themenkomplex »Deutsche Vergangenheit« stets zunächst mit Namen wie Grass und Walser assoziiert wird, fiel uns […] auf, wie viele jüngere Autoren fernab der Klischees über die »Spaßgeneration«, deren literarische Zeugnisse angeblich privatistisch und egozentrisch sind, über welthaltige Themen, über politische Fragestellungen und insbesondere über die deutsche Vergangenheit geschrieben haben.

Durch Bezugnahme auf sich diesen Generationen zuordbaren Autor/innen lassen sich sehr unterschiedlich literarisch konstruierte Subjektpositionen sowohl innerhalb von als auch zwischen den Generationenkollektiven herausarbeiten sowie heterogene Wirklichkeitsentwürfe und Perspektiven beleuchten. Zugleich kann hierdurch die Nicht-Linearität und Historizität von Bedeutungsbildungsprozessen betont werden.

Unter Rückgriff auf differente Arten von Erzähltexten[59] soll zudem gezeigt werden, auf welch unterschiedliche Weise (vermittelte) Erfahrung in erzählender Form literarisch ausgearbeitet oder fiktionalisiert werden kann und wie Erinnerungen und Vergangenes somit *konstruiert* werden – z. B. unter Betrachtung der Raum- und Zeitdarstellung, der erzählerischen Vermittlung bzw. des Verhältnisses einer Erzählinstanz zur Erzählung, der Bewusstseinsdarstellung von Figuren und der Perspektivenstruktur.[60] Hierfür wurde auf narrative Texte zurückgegriffen, die sich als Autobiographie, eine Erzählung aus der frühen Holocaust- und Lagerliteratur, Autofiktion und autobiographischer Roman beschreiben lassen – Texte, die zugleich durch unterschiedliche Spannungsverhältnisse zwischen Fiktion und Faktizität im Kontext verschiedener Genre-Spezifika beschreibbar sind (vgl. Punkt 3.2 in diesem Abschnitt).

Abgesehen von diesen auf Lernziele und -inhalte ausgerichteten Kriterien wurde bei der Textauswahl zudem der Lektüreumfang im Zusammenhang der konzipierten Seminarreihe mitbedacht, die mit sieben Sitzungen angelegt war. Die Auseinandersetzung mit mehreren erinnerungsliterarischen Texten in diesem Rahmen setzte voraus, dass einzelne Lektüren in Ausschnitten möglich waren oder im Umfang einer Kurzerzählung entsprachen. Da es sich bei den Proband/innen um Masterstudierende des hochschuldisziplinären Faches Deutsch als Fremdsprache handelte, konnte zudem von einem entsprechend kompetenten Sprachniveau ausgegangen werden, dem eine sprachliche Komplexität der Texte nicht entgegenstand.[61]

Unter Berücksichtigung dieser Auswahlkriterien wurden die folgenden Texte für die Entwicklung und Erprobung der Seminarreihe herangezogen:

---

[59] Die Narration gilt als eine grundlegende Form historischer Darstellungen. Narrativität stellt in der Folge einen Aspekt dar, der bei der definitorischen Annäherung an den Begriff *Erinnerungsliteratur* grundsätzlich eine Rolle spielt (vgl. Abschnitt I: Punkt 3 und 4). Der Begriff *Erzähltexte* wird hier verwendet im Sinne eines übergreifenden Verständnisses von *Erzählungen*: als „Oberbegriff für alle erzählenden Darstellungen von faktualen/realen oder fiktiven Handlungen" (Spörl 2007: 208), der verschiedene Formen literarischer Narration umfasst.

[60] Narratologische Verfahren im Kontext einer *Rhetorik der Erinnerung* werden in Abschnitt III (Punkt 1) mit Blick auf eine darauffolgende Analyse der ausgewählten erinnerungsliterarischen Texte dargestellt.

[61] Details zu den Proband/innen sowie zum Konzept der Seminarreihe, den Zielsetzungen und Rahmenbedingungen können Abschnitt IV (Punkt 1 und 2) entnommen werden.

Autor/in und Werk	Władysław Bartoszewski (2015): *Mein Auschwitz* In polnischer Sprache erschienen 2010	Jerzy Andrzejewski (1968): *Der Appell* Teil der Anthologie in *Mein Auschwitz*; in polnischer Sprache entstanden 1942	Willy Peter Reese (2013): *Mir selber seltsam fremd* Hg. von Stefan Schmitz (erstmals 2003); Manuskript entstanden um 1944 unter dem Originaltitel *Russische Abenteuer. Ein Bekenntnis aus dem großen Kriege.*	Katja Petrowskaja (2021): *Vielleicht Esther* Erstmals erschienen in deutscher Sprache 2014
Generation	33er	33er	33er/45er	85er
Perspektivenspezifizität	Polnischer Autor; Zeitzeuge, ehemaliger KZ-Häftling	Polnischer Autor; Zeitzeuge	Deutscher Autor; ehemaliger Wehrmachtssoldat; *Täter/Flakhelfer*	Ukrainisch-deutsche Autorin; 1970 in Kyjiw[62] geboren, seit 1999 in Berlin lebend; schreibt auf Deutsch
Textart	Autobiographie in Form eines Oral-History-Interviews mit Anthologie	Erzählung[63] aus der frühen Holocaust- und Lagerliteratur	Autofiktion (unfertiges Manuskript) von Reese sowie Vor- und Nachwort des Herausgebers mit Anmerkungen; *Täter*literatur	Autobiographischer Roman

3.1 Kollektive Erinnerungen im Zusammenhang von Generationenperspektiven

In der Auseinandersetzung mit den ausgewählten erinnerungsliterarischen Texten soll unter anderem für die Dynamik und Perspektivität von NS-Erinnerungsdiskursen in Zusammenhang ihrer sprachlichen Verfasstheit sensibilisiert werden. Daher wurden für diese Arbeit Texte aus unterschiedlichen Generationenperspektiven herangezogen. Ausgangspunkt ist hierbei die

[62] Sofern nicht anders aus Zitaten im Original übernommen, wird in dieser Arbeit die ukrainische Transkription *Kyjiw* für die Bezeichnung der ukrainischen Hauptstadt verwendet. Damit wird u. a. an die Verwendung im *Länderverzeichnis für den amtlichen Gebrauch in der Bundesrepublik Deutschland* des Auswärtigen Amtes mit Stand vom 22.03.2024 angeschlossen: https://www.auswaertiges-amt.de/blob/215256/8d820b1b6285a9a5340d5db1e1c623c0/laenderverzeichnis-data.pdf [08.08.2024].

[63] Als Gattungsbegriff ist die *Erzählung* umstritten, da keine allgemein anerkannte, begriffsscharfe Bestimmung – vor allem im Vergleich zur *Novelle* und *Kurzgeschichte* – vorliegt (vgl. Spörl 2007: 208 f.). Dennoch wird hier auf diesen Begriff in einem engeren Sinne zurückgegriffen, da *Der Appell* zu einer Sammlung von so bezeichneten *großen Erzählungen* von Andrzejewski gehört, die 1968 auf Deutsch veröffentlicht wurden. Die Kategorisierung des Textes als *Erzählung* seitens des Autors selbst wird hier übernommen.

Annahme, dass Generationen (wie andere Kollektive auch) Erinnerungsgemeinschaften darstellen. Sie koexistieren in der Gesellschaft, verkörpern unterschiedliche Vergangenheiten (vgl. Assmann 2007: 31), haben spezifische Zugänge hierzu und erinnern bzw. (re-)konstruieren sie gleichzeitig auch gemeinschaftlich in der Gegenwart. Andersherum kann die Bezugnahme auf eine gemeinsame vergangene *Wirklichkeit* auch generationsformierend wirken. Erinnerung wird in diesem Sinne zu einem gemeinschafts- und dadurch auch generationsstiftenden Faktor. Anders gesagt „ist jede Generation immer (auch) als ein ‚Produkt der Erinnerung' zu verstehen." (Leonhard 2010: 331) Dabei ist die Art, wie Vergangenheit von einer Generation erinnert, vergessen und (re-)konstruiert wird, keinesfalls statisch, sondern wandelbar: Sie „hat ihre jeweilige Geschichte in den Knochen, sie dünstet sie aus, sie schlägt sich mit ihr herum, sie reagiert lebenslänglich auf sie und tut dies auf vielfältige Weise." (Assmann 2007: 68) Die Koexistenz von Generationen – und hierdurch auch von kollektiven Vergangenheitskonstruktionen – bedingt zudem ihre gegenseitige Einflussnahme: „Jede historische Generation ist zwar eingesperrt in bestimmte Jahrgänge, denen sie nicht entkommen kann; diese existentiellen Grenzen werden allerdings dadurch überschritten, dass unterschiedliche Generationen synchron aufeinander einwirken, wodurch sich die Perspektiven verschränken." (ebd.: 13) Der Begriff Generation „ist somit zu einer Art Gedächtniskategorie geworden, mit der das Nachwirken ebenso wie die Rekonstruktion von Vergangenem in den Blick genommen werden kann." (Leonhard 2010: 327)

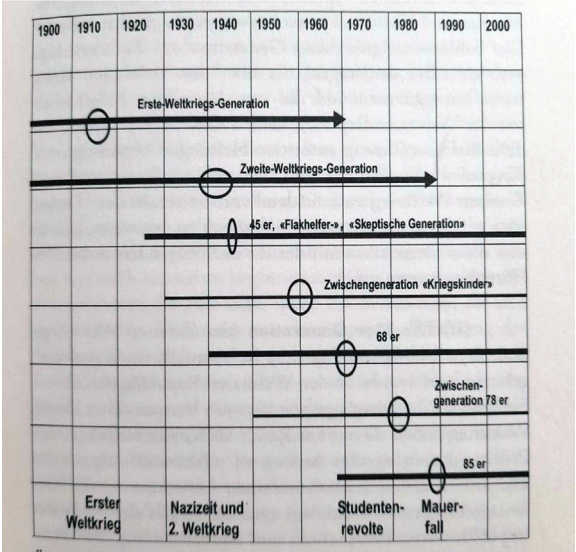
Unter Einbezug verschiedener Autor/innen-Generationen soll in dieser Arbeit folglich berücksichtigt werden, dass die NS-Vergangenheit in erinnerungsliterarischen Texten mitunter generationsspezifisch erlebt, erinnert, vergessen und konstruiert bzw. inszeniert wird. Es sollen sich verändernde Zugänge zur Vergangenheit und deren sprachlich vermittelte (Re-)Konstruktionen aufgezeigt werden. Dabei wird Bezug genommen auf die Unterscheidung von *historischen Generationen des 20. Jahrhunderts* nach Assmann (2007): Die 14er Generation oder Erste-Weltkriegs-Generation, die 33er Generation oder Zweite-Weltkriegs-Generation, die 45er Generation, die Kriegskinder als Zwischengeneration, die 68er Generation, die 78er Generation ebenfalls als Zwischengeneration und die 85er Generation (siehe S. 65).

Die Unterscheidung dieser Generationen wird nicht allein durch die Zugehörigkeit zu bestimmten Jahrgängen begründet,

> sondern auch durch gleichartige Erfahrungen und Herausforderungen, durch Kommunikation und Diskurse, durch kollektive Muster der Erfahrungsverarbeitung und retrospektive Identitätskonstruktionen. […] Biographische Verankerung in der Zeit und die Einbettung in gesellschaftliche Diskurse machen zusammen die Generationsidentität einer Person aus, die sich aus biologi-

schen und sozio-kulturellen Elementen zusammensetzt. Die Abgrenzung von Generationen entsteht durch einschneidende Geschichtserlebnisse und gesellschaftliche Innovationen, die als historische Zäsuren erfahren werden. Obwohl Krisen, Kriege oder epochale Wendepunkte grundsätzlich im synchronen Horizont aller jeweils lebenden Zeitgenossen sind, werden sie doch von unterschiedlichen Alterskohorten je anders erfahren.

(ebd.: 33 f.)



Übersicht über sieben historische Generationen des 20. Jahrhunderts

(Assmann 2007: 59)

Die Autor/innen der für diese Arbeit ausgewählten erinnerungsliterarischen Texte lassen sich dieser Unterscheidung nach zum einen der 33er Generation zuordnen. Dies betrifft einerseits Władysław Bartoszewski (*Mein Auschwitz*) sowie Jerzy Andrzejewski (*Der Appell*) als Zeitzeugen. Willy Peter Reese (*Mir selber seltsam fremd*) lässt sich als ehemaliger Wehrmachtssoldat (und damit in seiner Rolle als *Täter*) ebenfalls dieser Generation zuordnen. Aufgrund seines jungen Alters zur Zeit seiner Einberufung kann er jedoch auch im Sinne eines für die 45er charakteristischen *Flakhelfers* in den Blick genommen werden. Katja Petrowskaja (*Vielleicht Esther*) lässt sich wiederum der 85er Generation zuordnen.

Obgleich sich in dieser Arbeit auf erinnerungsliterarische Texte der zuvor genannten Autor/innen-Generationen konzentriert wird, ist es notwendig, die

von Assmann (2007) unterschiedenen historischen Generationen des 20. Jahrhunderts mit Beginn der Zweiten-Weltkriegs-Generation im Überblick zu skizzieren. Denn ihre jeweiligen Charakteristika und spezifischen Zugänge zur NS-Vergangenheit korrelieren miteinander und können daher nicht isoliert betrachtet werden.

3.1.1 Die Kriegs- und Zeitzeugengeneration: 33er

Schelsky (1963) bezeichnet die 33er bzw. Zweite-Weltkriegs-Generation mit Blick auf ihre Jugendphase als *politische Generation,* eine politisierte Jugend, die

> vom verlorenen Ersten Weltkrieg samt den politischen Ressentiments und der anschließenden ökonomischen Gesundheit geprägt [ist]. Sie war auf einfache und eindeutige Ziele eingestellt und fand ihr Bedürfnis nach Stabilität und Ordnung in Ideologien und heldenhaften Vorbildern bestätigt. Aus dieser autoritären Geisteshaltung heraus entwickelte sie ein positives Verhältnis zu Technik, Uniform und bürokratisch gelenkter Massenorganisation.
>
> (Schelsky 1963, zitiert nach Assmann 2007: 42)

In Anlehnung an Schelsky fasst Assmann unter diese Generation zum einen diejenigen, „die im NS-Staat Verantwortung übernommen und den Krieg aktiv mitgemacht haben" (Assmann 2007: 47), im Anschluss jedoch über diesen Teil ihrer Biographie größtenteils geschwiegen haben. Charakteristisch sind „die Ausweichmanöver und Rechtfertigungsmuster dieser Generation, die typischerweise ein gutes Gewissen und ein schlechtes Gedächtnis hat." (ebd.: 50) Zum anderen gehören dieser Generation aber auch die Opfer des Holocaust an, die *Zeitzeugen*, deren Erinnerungen in Form von Zeugnissen archiviert werden (vgl. ebd.: 47).

3.1.2 Die erste und zweite Nachkriegsgeneration: 45er und 68er

Schelsky bezeichnet die 45er, die erste Nachkriegsgeneration, mit Blick auf ihre Jugendphase als *skeptische Generation*, welche durch eine „Entpolitisierung und Entideologisierung" (Schelsky 1963, zitiert nach Assmann 2007: 42) gekennzeichnet ist. Diese Generation „war tief verstrickt in eine Allianz mit der politischen Generation, von der sie sich 1945 in allen Stücken lossagte" (Assmann 2007: 45), um daraufhin einen „geistigen Neubeginn" (ebd.: 37) einzuleiten. Es sind „diejenigen, die in den 70er Jahren wissenschaftliche Disziplinen und Diskurse generalüberholten" (ebd.), was nach Assmann häufig auf die Jahrgänge 1926 bis 1929 zutrifft (vgl. ebd.: 37). Im Laufe der Zeit wurde das Verständnis dieser nach Innovationen trachtenden *skeptischen Generation* jedoch mehr und mehr abgelöst durch die Wahrnehmung als „Jahrgänge, die in der Zeit des Nationalsozialismus sozialisiert wurden" (ebd.: 39), als „Flakhelfer-Generation" (ebd.:

61), auf deren Vergangenheitsanteil die Gesellschaft mit wachsendem zeitlichen Abstand und mentaler Umorientierung mit zunehmender Abspaltung, Ablehnung und Entrüstung reagiert – wie im Falle Günter Grass, der im Jahr 2006 öffentlich eingestand, dass er bei der Waffen-SS diente (vgl. ebd.: 38 f.). Dass diese Generation immer mehr in Verruf geraten ist, resultiert nach Assmann aus der

> späte[n] Auffüllung blinder Flecken im Selbstbild und Gedächtnis der 45er. Ihre Lebensleistung und öffentliche Wirkung beruhte nicht zuletzt auf der konsequenten Abspaltung ihrer eigenen Vorgeschichte, die sie nun am Lebensende wieder einholt. Es geht weniger um Schuld oder Unschuld bei diesen (un)freiwilligen Zeugen, als vielmehr um biographische Verleugnung oder Anerkennung von Geschichte.
>
> (ebd.: 40)

Denn Auseinandersetzungen mit Fragen zu Schuld und Scham waren damals im Zusammenhang des Umdenkens

> noch keineswegs Gegenstand wissenschaftlicher Thematisierung, geschweige denn sozialer Selbstverständigung. […] Weil diese Generation, obgleich noch als Kinder und Jugendliche, in den Nationalsozialismus sozialisiert worden war und diesen innerlich weitgehend mitgetragen hatte, konnte sie sich anschließend nicht gleich zum Kritiker und Ankläger der Elterngeneration aufschwingen.
>
> (ebd.: 45)

Die Elterngeneration der 45er – also die 33er Generation – war „der direkte Gegner der 68er" (ebd.: 43). Gleichzeitig bildet die 45er Generation die „Kontrastfolie" (ebd.) zur 68er als zweite Nachkriegsgeneration. Sie sind „in einer unterirdischen Abstoßungs- und Anziehungsdynamik miteinander verbunden" (ebd.), und zwar vor allem mit Blick auf die *Politisierung*, *Jugend* und den *historischen Umbruch* des Jahres 1945: Während die 45er Generation jeglicher Form von *Politisierung* absagte, war ebendiese der Impuls für die 68er (vgl. ebd.). Und während die *Flakhelfer*-Generation der 45er keine eigentliche *Jugend*phase hatte bzw. diese mit dem Ausbruch des Zweiten Weltkriegs abrupt endete, „verkörperten die 68er Jugend in empathischer Weise; sie taten dies so lange und so gründlich, wie sie sich mit dem Status des Erwachsenseins schwer taten." (ebd.: 44)

Hinzu kommt das unterschiedliche, aber miteinander verwobene Verhältnis der 45er und 68er Generation zum *historischen Bruch* des Jahres 1945: Die Biographien und Haltungen der 45er Generation sind durch diesen Bruch durchsetzt, welcher sich implizit auch „in ihrem unbedingten Willen zur Innovation" (Assmann 2007: 37), in ihrem Willen zum Bruch mit traditionellen Denkmustern

äußerte, ohne dabei jedoch ihre Elterngeneration, die 33er, „explizit anzuklagen und zur Rede zu stellen; denn damit hätte sie sich ja selbst mit anklagen und zur Rede stellen müssen. Ihre Stunde des offenen Protests kam erst verspätet in einer Allianz mit der 68er Generation." (ebd.: 45) Der 68er Generation ging es wiederum „nicht nur um den Bruch als Signatur der Moderne, sondern vor allem um den Bruch mit dem Nationalsozialismus. In dieser Situation wurden Geschichte und Familiengeschichte eins." (ebd.: 54) Die NS-Vergangenheit wurde zum „expliziten Lebensthema" (ebd.: 44), wurde durch Protest und Konfrontation *zur Sprache gebracht*, und blieb „als subkutane Naherfahrung präsent" (ebd.: 45), denn:

> Der Nationalsozialismus, der nach dem Krieg von der politischen Bildfläche verschwand, war ins Private abgedrängt und lebte auf unterschiedliche Weise in personalen Kontinuitäten und in den Familien fort: als verdrängte Erfahrung oder gehütetes Geheimnis, als verhärtete Haltung, als seelischer Schaden.
>
> (ebd.: 44)

Assmann fasst das Spannungsverhältnis der 45er und 68er Generation daher wie folgt zusammen: „[E]s war der mangelnde Zorn der skeptischen Generation, der den Zorn der 68er vorbereitet hat." (ebd.: 45) Oder anders gesagt: „[D]en Widerstand, den die Eltern 1933 nicht geleistet hatten, holten die Kinder zeitverschoben 35 Jahre später an ihnen nach." (ebd.: 62) Sie merkt jedoch kritisch an, dass der damit einhergehende Bruch der 68er mit ihrer Elterngeneration, vor allem mit den Vätern (vgl. ebd.: 46), auch eine „moralische Selbstgerechtigkeit" (ebd.: 40) und ein „schwarz-weißes Geschichtsbild" (ebd.) zur Folge hatte, welches überwunden werden muss. Leggewie spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „Über-Ich der 68er" (Leggewie 1995: 49), welche die nachfolgende Generation loswerden musste. Trotz dieser Gegensätze hält Assmann fest,

> dass sich beide Generationen in ihren Zielen und Projekten auch miteinander verbündeten. Auf derselben generationellen Basis waren sehr unterschiedliche Haltungen und Positionen möglich. Die politische Revolte der späten 60er Jahre wurde von eminenten 45ern vorbereitet und mitgetragen […], und auch das andere große Projekt der 68er Generation, die Schaffung einer Erinnerungskultur an den Nationalsozialismus und Holocaust, ist von 45ern wesentlich mitgestaltet worden […].
>
> (Assmann 2007: 46)

Solche intragenerationellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten gelten aber wohl für alle Generationen, die keineswegs als in sich homogene Massen zu betrachten sind.

3.1.3 Die Kriegskinder und 78er als Zwischengenerationen

Als *subkutane Naherfahrung* blieb die NS-Vergangenheit auch für die *Kriegskinder* präsent, „die älteren Brüder und Schwestern der 68er". (Assmann 2007: 62) Sie sind wie die 68er Kinder der 45er Generation, jedoch verbinden sie nach Assmann mit der NS-Zeit auch Früherfahrungen, die „durch Kinderlandverschickung, Bombennächte, Flucht und Vertreibung und Vaterlosigkeit geprägt sind." (ebd.) Daher hatten sie kein derart konfrontatives Verhältnis zu ihrer Eltern- und Großelterngeneration wie ihre jüngeren Geschwister.

Die 78er sind als weitere (dritte) Nachkriegsgeneration wiederum mit einer „dramatische[n] Umschreibung des kulturellen Gedächtnisses" (ebd.: 55) konfrontiert, welche die 68er Generation – ihre älteren Geschwister – einleiteten:

> [W]as bisher vergessen, verschwiegen, verdrängt worden war, wurde nun erinnert, was erinnert worden war – einschließlich der humanistischen Traditionen, der klassischen Bildung, der Kulturgeschichte –, wurde nun vergessen. Erinnern und Vergessen standen im Zeichen des radikalen Bruchs mit der Vergangenheit.
>
> (ebd.)

Hiermit ging ein tiefgreifender Wertewechsel einher, der bei der dritten Nachkriegsgeneration eine neue „Geschichtsblindheit" (ebd.: 51), einen „reflexartige[n] Zwang zur Beschönigung" (ebd.) auslöste: Diese *Zwischengeneration* ist kaum in der Lage, sich mit der NS-Vergangenheit ihrer Angehörigen auseinanderzusetzen, da somit

> eine auf der Ebene der öffentlichen Erinnerungskultur als verbrecherisch markierte Vergangenheit mit einem Familiengedächtnis in Einklang gebracht werden muss, das unter den Erfordernissen von Kohärenz, Identität und wechselseitiger Loyalität jedes Mitglied dazu verpflichtet, die »gute Geschichte« der Familie aufrechtzuerhalten und fortzuschreiben.
>
> (Welzer/Moller/Tschuggnall 2002: 24)

Die Jüngeren wollten daher „von der Verstrickung ihrer Großeltern nichts wissen und stilisieren sie zu positiven Vorbildern nach den gegenwärtigen Maßstäben unserer Geschichtsperspektive." (Assmann 2007: 51) Sie nahmen den historischen Bruch von 1989 zum Anlass, den 68ern die historische Deutungsmacht zu entziehen, gegen diese zu rebellieren und „ihre eigene Identität als Anti- und Post-68er" (ebd.: 56) zu definieren, „die sich z. T. in der Abkehr vom moralischen hin zu einem pragmatischen oder neokonservativen Denkstil äußerte" (ebd.: 63).

3.1.4 Die 85er Generation

Wie die 78er distanziert sich auch die 85er Generation[64] von dem Politisierungs- und Moralisierungsbestreben der 68er, jedoch ohne gegen diese Generation (ihre Eltern) zu rebellieren, sondern – nach der Auffassung Assmanns – mit „fröhlichem Hedonismus und selbstzentrierter Indifferenz." (Assmann 2007: 64) Diese „transnationale Generation" (ebd.: 65) „ist in einer Welt sich überstürzender technischer Neuerungen und globaler Herausforderungen aufgewachsen. Digitalisierung, Gentechnologie, Aids, Umweltbedrohung und -katastrophen, Globalisierung und Terrorismus gehören zu ihren prägenden Einflüssen." (ebd.: 64) Gänzlich andere Einflüsse und auch historische Erfahrungen also (darunter Tschernobyl und der Mauerfall) als diejenigen, welche die vorherigen Generationen zu bewältigen hatten.

Leggewie prognostiziert 1995 wiederum die Herausbildung einer politischen 89er Generation, deren Dreh- und Angelpunkt der Fall der Mauer und die europäische Wiedervereinigung darstellt (vgl. Leggewie 1995: 39). Prägend für diese Generation ist demnach eine Zeitenwende, in welcher die „Reparatur der Fortschrittsschäden" (ebd.: 18) zur politischen und gesellschaftlichen Herausforderung geworden ist: „Nicht mehr Einholen und Überholen, das bezaubernde Motto der Fortschrittsära, sondern Wiederaufbauen, Einsparen und Umsteuern sind die Leitmotive der nächsten politischen Generation. Von der Risikogesellschaft wechseln die 89er über in die Reparaturgesellschaft des nächsten Millenniums." (ebd.)

Verbindend in ihrer Skizzierung des Generationenbildes ist die Auffassung, dass sich das Moralisierungsbestreben der 68er mit der 85er (Assmann) bzw. 89er Generation (Leggewie) auflöst: „So wird das enge Korsett, das noch die letzte Generation sich angelegt hat und der nachfolgenden Generation hat anlegen wollen, gesprengt. Das Korsett der Moral und Verantwortlichkeit." (Leggewie 1995: 32) Denn abgelöst von persönlichen Emotionen muss sich diese Generation nicht (mehr) negativ über die Vergangenheit definieren – stattdessen kann sie sich „positiv in der Gegenwart begreifen" (Schüle 2006: 108). Infolgedessen beobachtet Assmann eine „Neuverhandlung unseres Geschichtsbilds zwischen Moralisierung und Historisierung. Wir werden dabei gerade Zeuge, wie das, was lange Zeit als unbefragte ‚Gegenwart' galt, allmählich zur Vergangenheit wird." (Assmann 2007: 69) Dies womöglich auch deshalb, weil die 85er Generation als „Adressaten der Holocaust-Pädagogik" (ebd.: 66) von einer Art „Hitler-Aufklärungs-Obsession" (Schüle 2006: 94) geprägt wurde:

[64] Assmann orientiert sich hier an einem kollektiven Selbstporträt von Schüle (2006), für den das Jahr 1985 einen Paradigmenwechsel in Deutschland markierte. Es stellte für ihn den Beginn der Postmoderne dar, in welcher Flexiblilität, Mobilität und Pluralisierung den Aufklärungsdruck der 68er ablösten (vgl. Schüle 2006: 21 ff.).

> Monatelang waren wir beschäftigt mit Aufstieg und Fall der NSDAP, mit Hitler, Göring, Goebbels, mit Kirche im Nationalsozialismus und einzelnen Feldzügen, dem Unternehmen Barbarossa, den KZs, dem Holocaust, bis das Projekt Aufklärung langweiliger Alltag wurde, die Sättigung eintrat und wir übermästet waren. Das ist der Unterschied zwischen Schulwissen und wahrem Wissen: Ins tiefere Bewußtsein drangen Hitler und Holocaust auf diese Weise nicht.
>
> (ebd.: 94 f.)

Als Konsequenz äußert sich die 85er Generation nach Assmann in einem gesteigerten „Interesse für das, was durch Politisierung und Moralisierung ausgegrenzt war." (Assmann 2007: 57) Mit Blick auf die Anthologie in Dückers und Carl (2004), in welcher *Autoren der Gegenwart von der deutschen Vergangenheit erzählen*, betrifft dies im Kontext der NS-Erinnerung die *Spurensicherung*, *Frontverläufe* und das *Nachbeben*:

> »Spurensicherung« vereinigt Texte, bei denen das Motiv der bewußt unternommenen Suche nach vermißten Familienangehörigen, nach Beutekunst oder auch nach »Abwesenheiten« in einem allgemeineren Sinne, nach Erinnerungen an den Umgang mit der NS-Zeit in der DDR bzw. einer vom Kalten Krieg überschatteten Kindheit bestimmend ist.
>
> Die unter »Frontverläufe« versammelten Texte kennzeichnet natürlich ebenfalls eine wie auch immer geartete »Spurensicherung«, dennoch stellen die Texte eindeutiger Fragen nach Täterschaft bzw. setzen sich mit dem (Weiter) Leben der Opfer und ihrer Kinder und Kindeskinder auseinander. […]
>
> »Nachbeben« wiederum steht für Erfahrungen mit den vermittelten, indirekten, oft von älteren auf jüngere Familienmitglieder übertragenen Schrecken der NS-Zeit und des Kriegs […].
>
> (Dückers/Carl 2004: 9 f.)

Sie konstatieren zudem, dass „sich die Jüngeren oft konfrontiert [finden] mit Ungereimtheiten, Erinnerungslücken und Geheimnissen in der Familie, fehlenden älteren Angehörigen oder mit gesellschaftlichen Veränderungen der Nachkriegszeit, die sich tief in die kollektive Psyche eingeschrieben haben." (ebd.: 12)

3.2 Textspezifika und Spannungsverhältnisse zwischen Fiktionalität und Faktizität

Neben verschiedenen Generationenperspektiven stellt ein weiteres Kriterium der Literaturauswahl die Varianz von Erzählformen dar, die durch unterschiedliche Textspezifika sowie Spannungsverhältnisse zwischen Fiktion und Faktizität gekennzeichnet sind: die Autobiographie eines Zeitzeugen mit Oral-History-Interview, eine Erzählung aus der frühen Holocaust- und Lagerliteratur, autofik-

tionale Täterliteratur und ein autobiographischer Roman der heutigen Zeit. Wenn im Folgenden auf diese narrativen Formen eingegangen wird, ist die grundsätzliche konstruktivistische Problematik der Bestimmung von Gattungen als heuristische Kategorien mitbedacht. Die Verwendung von Gattungsbegriffen hat in dieser Arbeit allerdings weniger eine klassifikatorische Funktion im Sinne einer (rigiden) Zuordnung von Texten in eine bestimmte Gruppe, sondern vielmehr eine kommunikative und beschreibende Funktion. Es geht hier um die Ausführung einer möglichen Lesart der Texte unter Berücksichtigung ihrer literarästhetischen Spezifika sowie Relationen und Wechselbeziehungen zwischen Fiktionalität und Faktizität.

3.2.1 *Mein Auschwitz:* Autobiographie und Oral-History-Interview

Eine Autobiographie wird im engeren, traditionellen Sinne als literarische Selbstdarstellung, also als eine rückblickende „Erzählung des eigenen Lebens oder eines größeren Teils daraus und der Geschichte der eigenen Persönlichkeit" (Schwalm 2007a: 57) definiert, und zwar in Form einer „nicht-fiktionalen, rückblickenden Ich-Erzählung, die auf die Rekonstruktion der persönlichen Entwicklung unter bestimmten historischen, sozialen und kulturellen Bedingungen zielt." (ebd.: 57 f.)

Dieses Verständnis knüpft an die Theorie des *autobiographischen Paktes* von Lejeune (1975) an, der die Autobiographie wie folgt definiert: „*Récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité.*" (Lejeune 1975: 14; Hervorhebung i. O.) Eine Identität zwischen Autor/in, Erzählinstanz und Figur sind dabei für Lejeune unabdinglich und ohne Abstufung zu erfüllen: „Pour qu'il y ait autobiographie […], il faut qu'il y ait identité de l'*auteur*, du *narrateur* et du *personnage*." (ebd.: 15; Hervorhebung i. O.) Diese Identität muss jedoch nicht zwangsweise durch eine Ich-Erzählung ausgedrückt werden: „Qui m'empêcherait d'écrire ma vie en me nommant »tu«?" (ebd.: 17) In diesem Zusammenhang umfasst autobiographisches Schreiben in einem weiteren Verständnis heute auch „alle Formen der Erzählung des eigenen Lebens unabhängig von Subjektivitätskonzepten und der jeweiligen narrativen Struktur" (Schwalm 2007a: 58) – darunter z. B. Erzählungen in der dritten Person oder in Form von Briefen und Dialogen (wie bei Oral-History-Interviews).[65]

Unabhängig von der grammatikalischen Person ist für Lejeune zunächst eine explizit oder implizit kenntlich gemachte *Namens*identität zwischen Autor/in, Erzählinstanz und Figur ausschlaggebend, um einen *autobiographischen Pakt* (im

[65] Lejeune geht in seinen Ausführungen zum autobiographischen Pakt allerdings nur auf die alternative Möglichkeit autobiographischen Schreibens in der zweiten oder dritten Person Singular ein (vgl. Lejeune 1975: 15–19).

Gegensatz zum *Romanpakt* bzw. *Fiktionspakt*) eingehen zu können. „Le pacte autobiographique, c'est l'affirmation dans le texte de cette identité, renvoyant en dernier ressort au *nom* de l'auteur sur la couverture. Les formes du pacte autobiographique sont très diverses: mais, toutes, elles manifestent l'intention d'honorer sa *signature*." (Lejeune 1975: 26; Hervorhebung i. O.) Lejeune erkennt jedoch an, dass es auch Fälle geben kann, in denen der Name der Figur unbestimmt bleibt und unterschiedliche Lesarten möglich sind (vgl. ebd.: 28 ff.). Der autobiographische Pakt, mit dem Lejeune eine implizit oder explizit manifestierte Namensidentität verbindet, weicht hier zugunsten eines übergreifenden *referentiellen Paktes*, bei dem beansprucht wird, „dass etwas tatsächlich Passiertes berichtet wird und der Autor die Intention hat, die Wahrheit und nichts als die Wahrheit zu berichten, bzw. mit etwas Selbstreflexion formuliert: die Wahrheit, so wie sie der Autor erinnert, das Geschehene, so wie es dem Autor erschienen ist." (Zipfel 2009b: 288; vgl. Lejeune 1975: 36 ff.)

Demnach „beanspruchen Autobiographien – und ihre Leserinnen und Leser knüpfen ihre Erwartungen an diesen Anspruch –, historische Realität wiederzugeben, das gelebte Leben der Verfasserin oder des Verfassers so darzustellen, ‚wie es wirklich war'." (Wagner-Egelhaaf 2005: 2) Deutlich wird hier „das genrespezifische ‚Wirklichkeitsbegehren' der Autobiographie" (ebd.: 8):

> Dieses Begehren nach Wirklichkeit ist in den Köpfen derer lokalisiert, die Autobiographien lesen, wie derer, die sie schreiben (selbst wenn im parodistischen Sinn autobiographisch geschrieben wird, geschieht dies im Hinblick auf einen im Bewusstsein des Lesers bzw. der Leserin zu erzielenden Wirklichkeitseffekt).
>
> (ebd.)

Ein solcher *Wirklichkeits- und Wahrheitsanspruch* wird in aktuellen Autobiographietheorien jedoch relativiert. Es handele sich „um einen idealen Anspruch […], der sowohl die Produktion wie die Rezeption leiten mag" (ebd.: 4), der aber (auch) von der Autobiographie nicht eingelöst werden könne, denn:

> Der objektiven Berichterstattung steht die subjektive Autorposition gegenüber: Es liegt auf der Hand, dass niemand in der Lage ist, die subjektive Wahrnehmungsperspektive hinter sich zu lassen. Wünsche und Illusionen leiten die Selbst- wie die Fremdwahrnehmung; nicht ohne Grund beschreibt die Psychoanalyse die menschliche Selbsterkennung als Selbstverkennung.
>
> (ebd.: 2)

Bei den für autobiographische Texte charakteristischen Rückblicken in Form narrativierter Erinnerungen handelt es sich zudem (wie in Abschnitt I, Punkt 3 und 4 ausführlicher dargestellt) um subjektive Bewusstseinsakte, die sich aus persönlichen Erfahrungen ableiten und bei denen es „unweigerlich zu einer Ver-

schiebung, Verformung, Entstellung, Umwertung, Erneuerung des Erinnerten zum Zeitpunkt seiner Rückrufung" (Assmann 1999: 29) kommt. Es wird immer eine Auswahl getroffen (bedingt etwa durch ein eingeschränktes Erinnerungsvermögen, Zensur oder mit Ereignissen verknüpfte Emotionalität) und die aus dem Gedächtnis aktualisierten Erinnerungen unterliegen Transformationsprozessen, sodass eine vollständige Reproduktion der vergangenen Erfahrungswirklichkeit nicht möglich ist. Die Autobiographie als literarische Selbstdarstellung ist daher stets „selegierender, wertender und konstruierender Natur" (Schwalm 2007a: 58).

Somit ist die Vorstellung einer objektiven Wirklichkeit als Bemessungsgrundlage autobiographischen Schreibens untauglich (vgl. Wagner-Egelhaaf 2005: 2). Dasselbe gilt für einen historischen *Wahrheits*anspruch, denn „die von der Autobiographie geforderte Wahrheit [ist] eine andere als die der Tatsachen, wiewohl diese natürlich nicht grob verfälscht werden dürfen; es geht um die höhere Wahrheit des aus der subjektiven Innenperspektive erfahrenen und dargestellten individuellen Lebens" (ebd.: 42), um die Wahrheit des Individuums also.

Die Unverfügbarkeit historischer Wirklichkeit und Wahrheit wird nicht zuletzt auch durch die „materialisierte Grenze" (ebd.: 55) der Autobiographie generiert. So ist zu beachten, „dass die konkrete materiale Form eines Textes (Länge, Kapiteleinteilung, Anordnung der Textabschnitte, Schriftbild etc.) nicht nur Zugabe des ‚Inhalts' ist, sondern diesen ‚Inhalt' im eigentlichen Sinne erst hervorbringt wie sie ihn in der Bewegung des Textprozesses selbst auch wieder unterlaufen kann." (ebd.: 16) Das Medium der Autobiographie und eine darin dargestellte persönliche Lebensgeschichte beeinflussen sich demnach wechselseitig:

> We assume that life produces the autobiography as an act *produces* its consequences, but can we not suggest, with equal justice, that the autobiographical project may itself produce and determine the life and that whatever the writer *does* is in fact governed by the technical demands of self-portraiture and thus determined, in all its aspects, by the resources of his medium?
>
> (de Man 1979: 920; Hervorhebung i. O.)

Auch „[d]er Autor ist mithin nicht mehr der dem Text vorgängige Produzent des Textes […], sondern er wird gleichsam vom Text und d. h. im Akt des Schreibens performativ geschaffen." (Wagner-Egelhaaf 2006: 357 f.) Selbst wenn eine Autobiographie somit als Ich-Erzählung aus Autor/innenperspektive geschrieben ist, so stellt die Identität von Autor/in, Erzähl- und Hauptfigur bestenfalls einen Ideal-Anspruch oder eine Behauptung dar, zumal die Perspektive und das Wissen der Hauptfigur nicht der- bzw. demjenigen entsprechen kann, welche(s) die Autor/innen bis zum Zeitpunkt der Darstellung entwickelt haben. Sie mögen sich zwar mit den Hauptfiguren identifizieren, sind sie aber nicht (mehr).

In der Konsequenz bedeutet dies: „Autobiographisches Erinnern […] ist immer schon ein sprachlicher, um nicht zu sagen literarischer Akt." (Wagner-Egelhaaf 2005: 44) Autobiographische Texte zeichnen sich demnach durch eine notwendigerweise zweifache Lesbarkeit aus, innerhalb derer die Grenze zwischen Faktizität und Fiktion fließend ist: nicht nur als *historisches Zeugnis*, sondern notwendigerweise auch als *literarisches Kunstwerk* (vgl. ebd.: 1). Die Texte müssen

> in ihrem literarisch-handwerklichen Gemachtsein auf eine neue Weise ernst genommen werden, die es erlaubt, die Äußerungsformen des autobiographischen Ichs in ihrer **Rhetorizität** zu beschreiben und die **konstitutive sprachliche Verfasstheit von Individualität und Subjektivität** wahrzunehmen. […] Autobiographie heißt demzufolge nicht be-schriebenes, sondern **ge-schriebenes Leben**.
>
> (ebd.: 16 f.; Hervorhebung i. O.)

Im *Handbuch der literarischen Gattungen* (2009) findet sich eine Definition der Autobiographie, in welcher die zuvor aufgezeigten Überlegungen wie folgt zusammengefasst sind:

> Eine ‚Autobiografie' ist ein prinzipiell nichtfiktionaler narrativer Text, in dem das Leben des Autors in seiner Gesamtheit oder in Abschnitten retrospektiv geschildert wird. Einen besonderen Schwerpunkt der Erzählung bildet in der Regel die individuelle Entwicklung unter Berücksichtigung der Wechselwirkung zwischen der Persönlichkeit des Autors und seinem Umfeld. Die Retrospektivität der Darstellung bedingt meist eine besondere Form der vereinheitlichenden Perspektivierung, die die Lebensgeschichte nicht nur schildert, sondern auch deutet. Daher besteht eine sowohl zeitliche als auch thematische Distanz zwischen der erzählenden und der erlebenden Instanz. Der mit dem Erzählen der Vergangenheit einer realen Person gegebene referenzielle Bezug auf eine außersprachliche Wirklichkeit bedingt zudem, dass mit der Autobiografie ein Wahrheits- oder zumindest Aufrichtigkeitsanspruch verbunden wird. Allerdings führen die Nähe von Erinnerung und Imagination sowie eine bewusste Ästhetisierung oftmals zur Fiktionalisierung der Darstellung.
>
> (Kraus 2009: 22)

Eine behauptete Identität von Autor/in, Erzählinstanz und Hauptfigur sowie ein autobiographischer Wirklichkeits- und Wahrheitsanspruch wird folglich bestenfalls durch eine entsprechende Rhetorik inszeniert (vgl. Wagner-Egelhaaf 2005: 8). Diese Rhetorik äußert sich in Bartoszewskis *Mein Auschwitz* (2015) z. B. darin, dass er in einem Vorwort beschreibt, wie er mit seinem *Bericht* der Verpflichtung nachkommen wolle, „Zeugnis" (Bartoszewski 2015: 13) über die Hölle Auschwitz abzulegen. Deutlich wird ein Wahrheitsanspruch auf textueller

Ebene z. B. auch bei einer Äußerung, bei welcher Bartoszewski von den Todesopfern des Oktoberappels von 1940 berichtet: „Es gibt unterschiedliche Angaben, wie viele Häftlinge während dieses Appells, und wie viele danach, in seiner Folge, starben. […] Ich denke, dass eine Zahl zwischen 90 und 100, die in einigen Berichten genannt wird, der **Wahrheit** nahe kommt." (ebd.: 47; Hervorhebung N. F.) Auch das Titelbild ist Teil der Rhetorik: ein damals zur Registrierung verwendetes Insassen-Foto von Bartoszewski selbst, auf dem er frontal und im Profil mit erkennungsdienstlichen Angaben zu sehen ist. Dieses Foto bezeichnet er als „Beweis" (ebd.: 31) dafür, dass er überhaupt in Auschwitz war. Weitere intermediale und intertextuelle Bezüge, die Teil der Autobiographie sind, unterstreichen den Wirklichkeits- und Wahrheitsanspruch des Textes ebenfalls. Darunter eine Anthologie, welche die Erfahrungen von Bartoszewski eigener Aussage zufolge in hohem Maße widerspiegelt und ihm wichtig erscheint, um *sein* Bild von *Mein Auschwitz* zu komplettieren (vgl. ebd.: 12). Auch die Verwendung des Possessivartikels *mein* im Titel ist bereits ein Zeichen dafür, dass der Autor mit dem Werk eine autobiographische Lesart intendiert bzw. einen *autobiographischen Pakt* mit den Lesenden eingehen möchte. Die Rezeption der Lesenden wird hier also auf unterschiedlichen Ebenen durch bestimmte Authentizitätsmerkmale zumindest mitgelenkt, die nach Feuchert (2007) ebenfalls lange Zeit als charakteristisch für *Holocaustliteratur* im Allgemeinen galten:

> Einmal auf der Ebene der Autorschaft (Werke lassen sich durch einen persönlichen Bezug des Autors zum Vernichtungsgeschehen legitimieren), dann hinsichtlich der Referenz (konkrete historische Personen und Ereignisse werden dargestellt und beglaubigen somit das Kunstwerk) und schließlich auf der Ebene der Gestaltung (in der Darstellung werden Mittel verwendet, die einen Wirklichkeitseffekt erzielen […]). Eines dieser Kriterien reicht in der Regel aus, um die Genreerwartungen der Rezipienten zu befriedigen, oft aber existieren mehrere nebeneinander.
>
> (Feuchert 2007: 132)[66]

In dem Text *Mein Auschwitz* kommt hinzu, dass Bartoszewskis Erinnerungen in einem ersten Teil in Form eines Oral-History-Interviews elaboriert werden, wobei Bartoszewski als Ich-Erzähler auftritt und seine Erinnerungen im Dialog mit den Interviewenden inszeniert werden. Kennzeichnend für Oral-History-Interviews sind wiederum *geleitete* Erinnerungsakte, basierend auf persönlichen Erfahrungen. Die interviewte Person berichtet über eigene autobiographische

[66] Feuchert (2007: 133) betont allerdings, dass sich diese Merkmale und Erwartungen an *Holocaustliteratur* mittlerweile geändert haben, was unter anderem damit zusammenhängt, dass heutige Generationen nicht mehr von Erinnerungen an die NS-Zeit bzw. hieran geknüpften Erfahrungen aus erster Hand erzählen können.

Erfahrungen in einem vorbereiteten, strukturierten Gespräch mit der oder dem Interviewenden, mit dem Ziel, die eigenen Erfahrungen anderen zugänglich zu machen: „It remains an intensely interpersonal exchange between a prepared interviewer and a willing narrator who set out purposely to record the narrator's first-person information and experiences in a structured interview setting and to make that information available to others." (Quinlan 2012: 24)

Der Akt des Erinnerns, was und *wie* etwas erinnert wird, wird also gesteuert und beeinflusst, und zwar durch zahlreiche Faktoren. Darunter die Vorbereitung und Strukturierung der Interviewenden, die Erwartungen, die von potentiellen Rezipierenden an die interviewte Person herangetragen oder von dieser selbst antizipiert werden, die Erwartungen und Zielsetzungen der interviewten Person selbst und die Gesprächsdynamik, die wiederum ebenfalls mehreren Einflüssen unterworfen ist.[67] So wird auch ein mit dem Anspruch auf äußerste Genauigkeit und *Wahrheit* abgelegter *Zeugnis*bericht zu einer *Erzählung*, einem erinnerungsliterarischen Text, in dessen Rahmen die eigenen Erfahrungen dialogisch und sprachlich *geformt* werden – mit Bezug auf Assmann in einem Spektrum zwischen literarischer Ausarbeitung und fiktionaler Umschreibung (vgl. Assmann 2011: 218 f.).

> We perform our memories in ways that will communicate and appeal to a particular audience, and the expectations of the occasion and the audience will, in turn, influence the storytelling. Indeed, we seek recognition for our stories, and affirmation of ourselves, through performative remembering. **The oral history interview is a distinctive type of performance and a particular genre of storytelling**, though the stories that we record in an oral history interview have often been performed on previous social occasions. […] At its best, the interview is a dynamic, dialogic relationship that **encourages active remembering and meaning-making**. The interviewee may start by performing fixed or rehearsed stories, but in the process of remembering, and with the careful encouragement and gentle probing of the interviewer, more complex and unexpected memories may emerge.
>
> (Thomson 2012: 88; Hervorhebung N. F.)

Am Beispiel des autobiographischen Texts *Mein Auschwitz* (2015) von Bartoszewski kann gezeigt werden, wie die persönlichen Erinnerungen des Zeitzeugen entlang des genannten Sprektrums literarisch elaboriert werden und ob und wie die grundsätzliche Gemachtheit, Partikularität und Subjektivität der Vergangenheits(re)konstruktionen hierbei implizit oder explizit versprachlicht wird. Denn trotz eines vermeintlichen Wahrheits- oder Genauigkeitsanspruchs gilt:

[67] Für eine detaillierte Darstellung von Einflussfaktoren siehe Quinlan (2012).

> Every historical source that recounts human experience — the witness statement at a government inquiry or in a court of law, a newspaper report, the letter or diary, a memoir or interview — is an artificial, partial, and subjective representation, and all involve some degree of retrospectivity and thus variability over time. The retrospection of oral history is a matter of degree and not a difference in kind.
>
> (Thomson 2012: 91)

3.2.2 *Der Appell:* Frühe Holocaust- und Lagerliteratur als Teil von *Mein Auschwitz*

Holocaust- und Lagerliteratur lässt sich in verschiedene Entstehungszeiträume einteilen. Feuchert (2007: 135 f.) unterscheidet von 1933 bis in die frühen 2000er sechs Phasen, innerhalb derer sich die Texte einordnen lassen. Je nach Phase ist die Literatur von unterschiedlichen (Haupt-)Motiven und Darstellungsformen geprägt. Als *frühe* Holocaust- und Lagerliteratur sollen hier diejenigen Texte verstanden werden, die zwischen 1933 und 1949 (Gründung der BRD und DDR) entstanden sind. Gewalterfahrungen, Leid und Unvorstellbarkeit sind Motive, welche die Texte innerhalb dieses Zeitraums grundlegend kennzeichnen, aber ab 1942[68] nochmal eine neue Dimension erfahren:

> In diesen Texten wird die ‚Umwertung aller Werte', die Unvorstellbarkeit der systematischen Vernichtung thematisiert, die bis dahin nicht zum Erfahrungsschatz der Menschheit und der einzelnen Autoren gehörte. Daher sind in diesen Texten auch Unverständnis über das eigene Erleben, der empfundene Terror etc. Hauptgegenstände, die häufig auch in die Form des Erzählens /Mitteilens eingreifen.
>
> (Feuchert 2007: 135)

Entsprechend „versuchten Autoren, eine Sprache für das eigentlich Unaussprechliche zu finden." (Feuchert 2012: 219)

Hinzu kommt ein hoher *Aufklärungscharakter*, den Feuchert vor allem denjenigen Texten zuschreibt, die zwischen Kriegsende und 1949 entstanden sind: „[S]ie wollen erstmals einer weitgehend ahnungslosen (oder besser: ignoranten) Menschheit vermitteln, was in den KZs geschah; viele Details der Grausamkeiten werden berichtet" (Feuchert 2007: 136). Auch Binsch (2021) hält als Charakteristikum fest, dass viele Texte der frühen Holocaust- und Lagerliteratur

[68] Feuchert (2007: 135 f.) unterscheidet innerhalb des Zeitraums 1933 bis 1949 nochmal zwischen vier Phasen, wobei eine dritte und vierte Phase Texten zugeordnet wird, die zwischen 1942 und 1945 (Kriegsende) sowie nach Kriegsende bis 1949 (Gründung BRD und DDR) entstanden sind.

> Gewalterfahrungen und die katastrophalen Zustände im Lager detailliert **beschreiben**. Die Absichten der meisten Autor:innen, die Verbrechen zu **dokumentieren** und über die Ereignisse auch mit zukunftsgestaltender Intention **aufzuklären**, sowie das Wissen darum, sich zugleich an eine weitgehend ignorante Leserschaft zu richten, stehen dabei in einem engen Wirkungsverhältnis.
>
> (Binsch 2021: 223; Hervorhebung N. F.)

Hier deutet sich bereits an, dass der Publikations- und Rezeptionskontext früher Holocaust- und Lagerliteratur nach Kriegsende von „einer hochgradig konfliktträchtigen Kommunikationssituation" (ebd.: 221) geprägt war, unter anderem bedingt durch Alltagsnot, Prozesse der Entnazifizierung sowie Debatten um eine Kollektivschuld.

> Die frühen Werke standen unter dem Generalverdacht, alliierte Gräuelpropaganda sowie Anklage- und Racheschriften zu sein. Die Zeugnisse weisen nicht zuletzt daher zahlreiche als paradigmatisch geltende (typo-)grafische, rhetorische und narrativ-stilistische Strategien auf, die Ressentiments und Abwehrhaltungen auf Seiten der damaligen deutschen Leser:innen entkräften (sollten).
>
> (ebd.: 222)

Ein an die Texte herangetragener *Wahrhaftigkeits- und Authentizitätsanspruch* – der wie zuvor erläutert auch für Autobiographien charakteristisch ist – ist somit mit dem gleichzeitigen Versuch verbunden, Erfahrungen und Erinnerungen *literarischen Ausdruck* zu verleihen und eine verstärkt ignorante Leserschafft zu erreichen. Diese Spezifik äußert sich auch in der *Beschaffenheit* der Texte auf verschiedenen Ebenen: Vom Einband, über die Titelkompositionen und Vorworte, bis hin zu textinternen Literarisierungsstrategien.

> Bereits die Cover verdienen Aufmerksamkeit. Für viele von ihnen wurde auf Zeichen – z. B. Stacheldraht und sogenannte Häftlingswinkel – zurückgegriffen, die bis heute zu unserer Holocaustgedenkkultur gehören, diese im Grunde überhaupt erst (mit-)konstituierten. Oftmals werden als Hintergrund Farbe und Form der Häftlingsanzüge stilisiert, es wird die Häftlingsnummer abgebildet, in Rot gehaltene Schriftzüge des Titels erinnern an Blut und Fotografien von Todesopfern vermitteln einen Eindruck vom Schrecken.
>
> (ebd.: 226)

Im (Unter-)Titel, so stellt Binsch (vgl. ebd.) fest, werde der autobiographische Pakt wiederum durch bestimmte Genrebenennungen – z. B. *Erinnerungsbericht* oder *Tatsachenbericht* – etabliert. Der Versuch, einer voreingenommenen Rezeptionshaltung und Ressentiments gegenüber den Texten zu begegnen, äußere sich auch in den Vorworten,

> die meist von den Verfasser:innen selbst stammen. Darin erläutern sie i. d. R. ihre Stellung zum Geschehen; erklären, wie sie ihren Text verstanden wissen möchten; begegnen mehr oder weniger explizit (angenommenen) Ressentiments gegenüber ihren Darstellungen (Stichwort: Gräuelpropaganda); geben die mit dem Text verbundene Absicht, zu dokumentieren und aufzuklären, zu erkennen; und zeigen eine Positionierung zur Frage nach einer ›deutschen Kollektivschuld‹ auf.
>
> (Binsch 2021: 226 f.)

Auf interner Textebene konstatiert Binsch (vgl. ebd.: 227), dass die Texte überwiegend chronologisch-thematisch geordnet seien, sie häufig eine kollektive Erzählperspektive durch Verwendung bestimmter Personalpronomina erzeugen, sie oftmals aus der Figurenperspektive von (politischen) Häftlingen geschrieben seien und sie in unterschiedlichem Maße von direkter Rede, inneren Monologen sowie Mitteln der Spannungserzeugung Gebrauch machen. Dadurch wirken die Texte „entweder distanziert-nüchtern oder rücken das Geschilderte nahe an den Leser heran, um ihn gewissermaßen zur Empathiebildung aufzufordern. Auch auf diese Weise bemühen sich Autor:innen, Leser zu erreichen und sich Gehör zu verschaffen – was letztlich nur sehr wenigen gelang." (ebd.) Ein nach Feuchert (2012: 227) für viele der Texte charakteristisches Merkmal sei zudem ein „Gestus des Zeigens […]. Das heißt, dass in vielen Berichten, Gedichten oder Erzählungen *eine* typische Schreckens-Episode herausgegriffen und entworfen wird, weil das ‚Leben' in den Vernichtungslagern als Ganzes zu grausam und kaum darstellbar war." Auf den verschiedenen sprachlich-textuellen Ebenen verzeichnet Feuchert (ebd.: 228) zudem den häufigen Versuch einer hochgradigen *Emotionalisierung* der Lesenden: „Diese Emotionalisierung sollte ganz offenbar das Unfassbare wenigstens in den Bereich der Empathie holen, wenn ein Verstehen oder gar Anerkennen von Schuld zumindest fraglich war".

In der Erzählung *Der Appell* von Andrzejewski (1968), die 1942 im polnischen Original entstand, lassen sich viele dieser Merkmale früher Holocaust- und Lagerliteratur wiedererkennen: Sie greift eine Schreckens-Episode (einen bestimmten Appell) aus dem Lageralltag heraus, die chronologisch vermittelt und in eine Rahmenerzählung (Fluchtversuch eines Häftlings) eingebettet ist. Kennzeichnend für den Text sind sehr deskriptive, detaillierte und zugleich bildhafte Darstellungen, welche die Gewalterfahrungen, das Leid, das Erleben und die Empfindungen der KZ-Häftlinge in den Fokus rücken. Deren individuelle Perspektiven werden durch eine außenstehende Erzählinstanz vermittelt, die Einblicke in die Innenwelten verschiedener Figuren (der Häftlinge) gibt, teilweise unter Einbindung direkter Gedankenzitate. Auch äußerliche Figurentypisierungen kommen hierbei zum Tragen. Auf diese Weise rückt das Geschilderte

nahe an die Lesenden heran. Gleichzeitig ist eine *aufklärende* und auch bewahrende Funktion unverkennbar. Diese findet zum Teil explizit Ausdruck, z. B. in der folgenden Darstellung des Figurenempfindens eines Häftlings namens Trojanowski: In ihm trat

> das gewaltige und starke Verlangen auf, daß **jedes Leiden, jeder Schmerz, jedes Bruchstück gequälter Gedanken dieser Menschen**, die in Tausenden den Platz unter der Nacht anfüllten, **von der Vernichtung und Zerstörung bewahrt werden** bleiben sollten und daß sie, obgleich anderen Menschen unbekannt und vielleicht gar von den Erniedrigten selbst vergessen, **ewig währen sollten, ausdrucksreicher als im Augenblick ihres Seins**, als ein **Zeugnis** für das Leben selbst und für das sich erfüllende Schicksal des Menschen.
>
> (Andrzejewski 1968: 234; Hervorhebung N. F.)

3.2.3 *Mir selber seltsam fremd:* Autofiktionale Täterliteratur

Werden Erinnerungen an die NS-Zeit zum Gegenstand von DaF-/DaZ-Unterricht gemacht, dann sollte die Thematisierung von und die Beschäftigung mit Täter/innenschaft – die verstärkte Aufmerksamkeit in Forschung und Medien findet (vgl. Eckerlein 2021: 230) – nicht außen vor bleiben. Zum einen im Zusammenhang einer multiperspektivischen Auseinandersetzung mit dem NS-Erinnerungsdiskurs als komplexes Konstrukt. Zum anderen wird hierdurch

> ein Aufbrechen stereotyper Täter*innenbilder sowie eine Diversifizierung vereinfachter Erklärungsmuster [ermöglicht]. Darüber hinaus kann eine kritische Beschäftigung mit dem Sprachgebrauch der Täter*innen dazu beitragen, dass Schüler*innen auf Muster eines diskriminierenden und rassistischen Sprachgebrauchs aufmerksam werden und einen bewusste(re)n Umgang mit unserer Sprache erlernen.
>
> (ebd.: 234)

Dabei sollten auch die Selbstdarstellungen von Täter/innen in den Texten und Strategien zur Entlastung, Empathiebildung oder Verschleierung kritisch in den Blick genommen werden. Hierfür „benötigen Lehrkräfte […] ein vertieftes Wissen um Inhalt und Wirkung von fiktionalen wie non-fiktionalen Texten aus Täter*innenperspektive“ (ebd.: 232), was wiederum eine vorangehende reflektierte Auseinandersetzung hiermit voraussetzt. Zu diesem Zweck wird in dieser Arbeit exemplarisch der Text *Mir selber seltsam fremd* (2013) von Willy Peter Reese behandelt, der sich von seiner Art her als *Autofiktion* beschreiben lässt.

Aus der in Punkt 3.2.1 dieses Abschnitts knapp umrissenen Diskussion um den ontologischen Status von Autobiographien haben sich die Begriffe *Autofik-*

tion bzw. *autofiktionaler Roman* sowie *autobiographischer Roman* als zum Teil eigene Genre-Bezeichnungen herausgebildet. Es gibt hierbei jeweils unterschiedliche Bestimmungen und Interpretationen (die sich teils auch nur bedingt voneinander abgrenzen lassen), die jedoch grundsätzlich auf dem Gedanken gründen, „dass sich […] der Wert einer Autobiographie nicht nach der Vollständigkeit des Faktischen bzw. dem Grad der offenbarten Einzelheiten bemisst." (Wagner-Egelhaaf 2005: 50)

In einer engen Definition werden unter den Begriff *Autofiktion* Erzähltexte gefasst, „die dem Leser sowohl den autobiographischen Pakt als auch den Fiktionspakt anbieten." (Zipfel 2009a: 31) Die Autofiktion lässt diesem Verständnis nach unterschiedliche Lesarten zu (nicht nur eine autobiographische oder referentielle, sondern auch eine fiktionale), da ein vermeintlicher Wirklichkeitsanspruch sowie eine (behauptete) Identität von Autor/in, Erzählinstanz und Figur nicht eindeutig zu bestimmen sind. Für Wagner-Egelhaaf (2006) bedeutet dies:

> sich nicht mehr an der Grenze abarbeiten müssen, die vermeintlich zwischen fiktionaler und autobiographischer Darstellung besteht. Wir wissen, dass es die Sprache ist, die unsere Wirklichkeit konstituiert. Aus diesem Wissen resultiert die Lizenz, **(s)ein Leben (oder auch nur Teile daraus) zum Roman zu machen** und – bei Bedarf – das Bild **eines** Lebens daraus zu gewinnen. Dies gilt für Autoren und Autorinnen, aber auch für Leser und Leserinnen.
>
> (Wagner-Egelhaaf 2006: 368; Hervorhebung N. F.)

Eine enge Auslegung findet sich auch im *Metzler Lexikon Literatur* (2007), in welchem die Autofiktion als ein Text definiert wird, in dem „ein mit dem Autor **offenbar weitgehend** identischer Erzähler auf[tritt], der unter der Bez. ‚Roman' eine **womöglich** autobiographische Geschichte wiedergibt" (Martinez 2007: 240; Hervorhebung N. F.). Insofern lässt ein autofiktionaler Text unterschiedliche Lektüreperspektiven zu: „Die autobiographische Lektüre ist hier eben- und bestenfalls eine freiwillige Leserentscheidung, eine Option, die andere offen lässt." (Wagner-Egelhaaf 2006: 364) Oder anders gesagt, mit Bezug auf Lejeune: „Wir können den autobiographischen Pakt schließen, müssen es aber nicht." (ebd.: 361) Ob das Gelesene sich im Bereich der Fiktionalität oder Faktizität bewegt, kann nicht eindeutig bestimmt bzw. entschieden werden „und genau diese Unentschiedenheit wird in autofiktionalen Poetiken wenn nicht intendiert, so doch billigend in Kauf genommen." (Kreknin 2020: 200) Das Besondere an Autofiktionen wird folglich darin gesehen, „dieses ständige Schwanken zwischen Lesehaltungen zu verursachen, das eine dominierende Lektüreperspektive verbietet." (ebd.: 203) Es handelt sich diesem Verständnis nach um Texte, bei denen

> der Leser von einem Pakt zum andern wechselt und dies mehrmals im Laufe der Lektüre. Die dabei möglicherweise entstehende Verwirrung ist nicht eine Vermischung zwischen referentiellem Pakt und Fiktions-Pakt, sondern nur die Verwirrung, dass der Text weder nach den Leseinstruktionen des Referenz-Paktes noch nach denen des Fiktions-Paktes eindeutig aufzulösen ist.
>
> (Zipfel 2009b: 306)

Eine Vermischung von Person bzw. Autor/in und Figur knüpft hieran an: „Konsequenterweise haben Autofiktionen damit das Potential, dass ihre Protagonist/innen zugleich sowohl als fiktionale Figuren, wie auch als alltagswirklich referentialisierbare Personen rezipiert werden können." (Kreknin 2020: 200) Es „entstehen auf diese Weise hybride Figuren mit unklaren Grenzen, bei denen das Verhältnis von Person und Figur nicht klar bestimmt werden kann in dem Sinne, dass man nicht endgültig zu sagen weiß, ob die Person die Figur beeinflusst, oder umgekehrt." (ebd.: 205)

In einer weiten Definition werden unter Autofiktionen wiederum Erzähltexte gefasst, „die sich selbst zur Fiktion erklären – z. B. durch die Gattungsbezeichnung ›Roman‹ –, in denen jedoch der Autor als Figur auftritt" (Zipfel 2009a: 31) bzw. in denen die Figur „**eindeutig** als der Autor erkennbar ist (durch den gleichen Namen oder eine unverkennbare Ableitung davon, durch Lebensdaten oder die Erwähnung vorheriger Werke)" (ebd.; Hervorhebung N. F.). Auf diese Weise definierte autofiktionale Texte „befolgen den ›autobiografischen Pakt‹, also die Verpflichtung des Autors nach bestem Wissen und Gewissen die Wahrheit über sein Leben zu erzählen, verwenden dabei jedoch Erzähltechniken, die in der Regel dem fiktionalen Erzählen vorbehalten sind." (ebd.: 32) Gleichzeitig ist die Erzählweise dadurch gekennzeichnet, dass sie „erzähllogisch keine fiktionsspezifischen Merkmale, wie etwa erfundene Geschehnisse oder faktual unmögliche Perspektiven, enthält." (ebd.)

Geht man von einer solch weiten Definition der Autofiktion aus, so lässt sich auch der Text *Mir selber seltsam fremd* von Willy Peter Reese (herausgegeben von Stefan Schmitz) als autofiktionaler Text beschreiben. In dem (unfertigen) Manuskript werden die Erinnerungen und Kriegserlebnisse des damaligen Wehrmachtssoldaten in Form einer Ich-Erzählung inszeniert. Dabei wird suggeriert, dass die Figur (welche der Erzählinstanz entspricht) mit dem Autor (Reese) übereinstimmt. Dies geschieht z. B. dadurch, dass die Figur Orte durchwandert, an denen sich auch Reese selbst während seines Kriegseinsatzes aufgehalten hat. Nachvollziehbar wird dies durch biographische Angaben des Herausgebers in seinen Anmerkungen. Zudem gibt Reese in einem Brief vom 18.12.1943 an, er wolle die *Tatsachen* und *seine* Erlebnisse in dem Werk allein sprechen lassen (vgl. Schmitz 2013b: 224).

Der mit dieser Aussage gleichzeitig hervortretende Wirklichkeits- und Wahrheitsanspruch wird durch den Herausgeber Stefan Schmitz verstärkt: „Er hat festgehalten, was er selbst erlebt und gefühlt hat. […] Möglicherweise enthält der zu großen Teilen aus der Erinnerung oder anhand weniger Notizen geschriebene Bericht sachliche Fehler. Aber ohne Zweifel wollte Reese etwas ganz Reales zeigen." (Schmitz 2013a: 17) Zur Hervorhebung der Authentizität werden zudem intertextuelle Bezüge eingebunden. So findet sich dem Herausgeber zufolge vieles, was Reese im Manuskript beschreibt, „fast wortgleich in seinen Tagebüchern und Briefen." (ebd.) Einige davon bringt Schmitz in seinem Vor- und Nachwort mit ein oder er führt sie im Anhang auf.

Neben solch *historischen Zeugnissen* flossen Schmitz zufolge jedoch auch Teile aus Erzählungen, Gedichten und anderen Prosaarbeiten in das Manuskript ein, die Reese während seines Einsatzes an der Front schrieb (vgl. Schmitz 2013a und b: 8/227). Er habe Teile einer ersten Fassung des Manuskripts immer wieder umgeschrieben und überarbeitet (vgl. Schmitz 2013b: 223 f.) und ein „Vergleich mit Briefen und Tagebüchern zeigt, dass Reese sehr bewusst auswählt, was er im Buch schildert und was nicht." (ebd.: 227) Reeses autobiographische Erfahrungen und Erinnerungen werden in dem Manuskript also bewusst *verdichtet* und *umgewandelt*. Sein *Kriegsbuch,* wie er es selbst in einem Brief vom 18.12.1943 bezeichnet (vgl. ebd.: 223), lässt sich somit nur in eingeschränkter Form unter den Begriff eines *Fronttagebuchs* fassen, wie er im Buchumschlag zu Beginn auftaucht. „Ein authentisches Dokument aus der Feder eines talentierten Erzählers", wie es dort ebenfalls heißt, scheint hingegen eine passendere Formulierung, um dieses Zusammenspiel zwischen Fiktion und Faktizität zu beschreiben, dessen Komplexität und Spannung sich auch in dem Klassifizierungsversuch des Werkes seitens des Autors selbst äußert:

> Dieses Kriegsbuch ‚Russ. Abenteuer'[69] ist eine ungeheure Aufgabe. Ich habe eine Unmenge an Material zu sichten, zu **ordnen**, habe ich doch manches schon **gestaltet**, den ersten Winter sogar zwei Mal, habe Tagebücher, Gedichte und **Erinnerungen zu verarbeiten** und werde später auch noch viele Briefe **zu Hilfe nehmen** müssen, die ich schrieb, und für andere Abschnitte bin ich ganz auf mein (glücklicherweise nach wie vor ausgezeichnetes) **Gedächtnis** angewiesen. Ich weiß auch nicht, wie ich das Werk

[69] Das Manuskript, auf welches hier Bezug genommen wird, wurde laut Herausgeber im Februar 1944 erstellt (vgl. Schmitz 2013b: 225), während eines Fronturlaubs, in welchem Reese bis dato verfasste Fragmente zusammenfasst, und zwar unter dem Originaltitel *Russische Abenteuer. Ein Bekenntnis aus dem großen Kriege.*

> bezeichnen soll. **Es ist kein Roman, kein Tagebuch, kein Tatsachenbericht.** Vielleicht kann ich es ein **Bekenntnis** nennen, auch was in meinen früheren Versuchen zur Anklage gegen Krieg und Politik wurde, will ich ausmerzen, will nicht urteilen, sondern die **Tatsachen und meine Erlebnisse** allein sprechen lassen.
>
> (Äußerung Reeses in einem Brief vom 18.12.1943; zitiert in Schmitz 2013b: 223 f.; Hervorhebung N. F.)

Es handelt sich somit um eine Art *Bekenntnis* und *Zeugnis*[70], jedoch „[b]ewusst gestaltet, mit literarischem Anspruch" (Schmitz 2013b: 226). Die Umsetzung dieses literarischen Anspruchs befand sich allerdings noch im Prozess, als Reese starb:

> Es fehlt ein echter Schluss. Einige Unklarheiten bleiben. Die Erzählhaltung ist nicht eindeutig. Manche Passagen wirken vorläufig und nicht ausgearbeitet. Noch wenige Wochen vor seinem Tod schickt Reese aus Russland Fragmente nach Hause, mit deren Hilfe er das Buch später überarbeiten will. Leider sind sie zum größten Teil nicht erhalten.
>
> (ebd.: 222)[71]

Das Manuskript war zu diesem Zeitpunkt also noch ein „Rohbau" (ebd.: 223), den Reese zu einem geschlossenen Werk machen wollte. So schreibt er in einem Brief vom 28.03.1944, dass er sein gesamtes Werk noch einmal überarbeiten möchte. Es soll „nun eine Dichtung werden, die nicht nur ziemlich unabhängig von der chronologischen Wirklichkeit ist, sondern auch das Wesentliche auswählt und dichter zusammenfügt." (ebd.: 224 f.) Und auch wenn dieser Versuch mit dem Manuskript noch nicht abgeschlossen war, so kann er doch als Versuch gelten, einen Teil von Reeses Leben und seine Persönlichkeitsentwicklung (am Ende ist er *sich selber seltsam fremd*) zu einer abgerundeten und abgeschlossenen (Sinn-)Einheit zusammenführen zu wollen – was allerdings wiederum als charakteristisch für *autobiographische Romane* gilt.

3.2.4 *Vielleicht Esther:* Autobiographischer Roman

Im Gegensatz zur Autofiktion im Sinne einer weiten Definition ist eine eindeutige Referenz zwischen Autor/in und Figur bei autobiographischen Romanen laut Schwalm (2007b: 59) „nur im Rückgriff auf die Biographie oder zusätzliche

[70] Vgl. auch eine Tagebuchnotiz, in welcher Reese angibt, es als seine Aufgabe zu sehen, „vom Kriege auszusagen" (Schmitz 2013a: 8).

[71] Eines dieser Fragmente wird in einer Anmerkung zum Kapitel *Russische Passion* aufgeführt (vgl. Anm. 13 in Schmitz 2013c: 269–273). Schmitz zweifelt allerdings daran, dass Reese das Fragment in dieser Form verwendet hat, da die sprachliche Qualität unzureichend sei (vgl. Schmitz 2013b: 222 f.).

Erläuterungen des Autors bestimmbar". Zwar werde hier auf textueller Ebene keine Identität von Autor/in und Hauptfigur signalisiert und kein Anspruch auf Wahrhaftigkeit erhoben (vgl. ebd.). Dennoch *möchte* er autobiographisch gelesen werden. Der autobiographische Roman wird demzufolge als ein Text definiert, in welchem „die eigene Lebensgeschichte eines Autors oder einer Autorin in Form eines Romans gestaltet wird" (Wagner-Egelhaaf 2005: 50). Im Zusammenhang einer solch „ästhetisch-fiktionale[n] Übertragung der Lebensgeschichte" (Schwalm 2007b: 59) stehen dem autobiographischen Roman mehr narrative Freiheiten zur Verfügung als der Autobiographie, z. B. im Hinblick auf die Hauptfigur (die keine Identität mit der schreibenden Person signalisieren muss, aber dennoch als identitär gelesen werden *möchte*), die Einbindung von Nebensträngen (anstatt ausschließliche Fokussierung auf eine Figur), und die Erzählhaltung, die keinem individuellen Wahrheitsanspruch folgen muss, sondern:

> Für den neueren autobiographischen Roman ist die Erinnerung der Erzählinstanz als literarisches Konstrukt konstitutiv. Dabei spielt häufig die Reflexion über Erinnerungsvermögen und Gedächtnisinhalte, die auf der Meta-Memoria-Ebene anzusiedeln sind, eine besondere Rolle. Die Erzählinstanz des autobiographischen Romans räsoniert über ihr Gedächtnis, hegt bisweilen Zweifel an der Aussagekraft der Erinnerungen, macht das Erinnern zum Thema.
>
> (Kliche-Behnke 2016: 47)

Folglich ist der autobiographische Roman durch eine „zurückhaltende, die eigene Erinnerung hinterfragende Erzählweise" (ebd.: 31) geprägt. Er kann zudem als Versuch gelten, eine individuelle Lebensgeschichte in Romanform zu einer abgerundeten und abgeschlossenen (Sinn-)Einheit zusammenführen zu wollen. Zwar birgt jede Lebensgeschichte (auch in Form einer Autobiographie) nach Braun und Stiegler (2012: 9) „das Versprechen, daß sich das Erlebte und Erlittene, die unendliche Zahl der Lebenssplitter zu einem Ganzen fügen, wie brüchig es auch sein mag." Aber der autobiographische Roman kann in Anlehnung an Kliche-Behnke (2016: 58) letztlich als ein Genre begriffen werden, „das die brüchige, diskontinuierliche, gefährdete Identität einer Erzählinstanz mit deren fragmentarischen, unsicheren und dennoch identitätsstiftenden Erinnerung in Einklang zu bringen vermag."

Dies ist auch bei Katja Petrowskajas Roman *Vielleicht Esther* (2021) der Fall: Hier schreibt die 1970 in Kyjiw geborene und seit 1999 in Berlin lebende Autorin über den Versuch der – *fast* gleichnamigen – Figur und Ich-Erzählerin Katya, die *Geschichte(n)* ihrer Familie (und damit auch ihre eigene Geschichte, ihr eigenes Werden und Dasein) zu rekonstruieren. Nach der Unterteilung von Dückers und Carl (2004) ließe sich der Text thematisch in die Gruppe der *Spurensicherung* einordnen:

> Texte, bei denen das Motiv der bewußt unternommenen Suche nach vermißten Familienangehörigen, nach Beutekunst oder auch nach »Abwesenheiten« in einem allgemeineren Sinne, nach Erinnerungen an den Umgang mit der NS-Zeit in der DDR bzw. einer vom Kalten Krieg überschatteten Kindheit bestimmend ist.
>
> (Dückers/Carl 2004: 9)

Die Tatsache, dass sich der Name der Protagonistin nur durch die slavische Schreibweise mit *y* von dem der Autorin unterscheidet, suggeriert, dass der Text autobiographisch gelesen werden *möchte*. Auch die Namensgebungen der in dem Roman auftauchenden Figuren, die referentielle Bezüge auf die Familienbiographie der Autorin selbst zulassen, deuten hierauf hin.

Dass der Text autobiographisch gelesen werden *möchte,* wird zudem im Vorwort signalisiert: „Statt ihren gewaltigen Stoff episch aufzubereiten, **schreibt die Autorin von ihren Reisen** zu den Schauplätzen" (Petrowskaja 2021: Vorwort; Hervorhebung N. F.). Auch die Danksagung am Ende lässt hierauf schließen:

> Ich danke meinen Eltern, Miron Petrowskij und Swetlana Petrowskaja, für ihr Vertrauen – und dafür, dass sie mich mit ihrem Verständnis für ein Buch überraschen, das ich für sie und zugleich **über sie geschrieben** habe, in einer Sprache, die sie nicht kennen. Mehr als allen anderen danke ich meinem Mann Tobias Münchmeyer. **Ihm hatte mein Vater die Geschichte von Vielleicht Esther als erstem anvertraut**, und er ist zugleich Adressat und Auslöser dieses Buches.
>
> (Petrowskaja 2021: 284; Hervorhebung N. F.)

Es erscheint demnach deutlich, dass die Autorin eine autobiographische Lesart des Textes intendiert. Gleichzeitig möchte sie sich jedoch auch von den *Geschichten* distanzieren, was mit Blick auf die gewählte Romansprache (Deutsch) deutlich wird:

> Es gab keine Notwendigkeit, dieses Buch auf Deutsch zu schreiben, das ist eine sowjetisch-jüdisch, polnisch-ukrainische Geschichte, russische Geschichte. Deutsch war für mich ein Mittel, das Ganze zu entfremden. In gewisser Weise war es mir fast peinlich, dass ich nichts erdichtet habe und Deutsch war das einzige Fiktive im Buch, was vielleicht mir das Gefühl verliehen hat, dass ich doch Literatur schreibe.
>
> (Katja Petrowskaja, Gespräch bei *radioeins*)[72]

[72] K. Petrowskaja: »Vielleicht Esther« (Gespräch). Gesa Ufer und Frank Meyer sprechen im Büchermagazin bei radioeins mit Katja Petrowskaja über ihren Roman *Vielleicht Esther*, Minute 3:39–4:07: https://www.suhrkamp.de/audio/k-petrowskaja-vielleicht-esther-gespraech-b-480 [06.01.2024].

Das Geschriebene speist somit zwar aus der Lebens- und Familiengeschichte der Autorin und aus ihren eigenen Erinnerungen, diese werden in dem autobiographischen Roman jedoch auf einer Meta-Ebene reflektiert und *ausgearbeitet* bzw. *umgeschrieben*. Hierdurch gelingt es ihr, die verworrenen Spuren und „Legenden" (Petrowskaja 2021: 17) ihrer Familiengeschichte zu einer abgerundeten (Sinn-) Einheit zusammenzuführen und sich gleichzeitig auf eine Spurensuche nach sich selbst zu begeben.

III Analyse von Erinnerungs- und Gedächtnisinszenierungen in ausgewählter Erinnerungsliteratur zur NS-Zeit

1. *Rhetorik der Erinnerung:* Verfahren literarischer Erinnerungs- und Gedächtnisinszenierungen

Betrachtet man (wie in Abschnitt I, Punkt 3 ausgeführt) die Erzählung als eine grundlegende Form historischer Darstellungen und das Erzählen „als grundlegendes Verfahren der Sinngebung" (Riedner 2017: 59), dann stellen narratologisch ausgerichtete Analysen eine passende Grundlage zur Herausarbeitung von literarästhetischen Modi der Bedeutungskonstruktion in erinnerungsliterarischen Texten dar, in denen Geschichte *erzählt* wird und Erinnerung(sprozesse) sowie Gedächtnis(inhalte) auf spezifische Weise inszeniert werden. Die Fähigkeit zur Analyse einer solchen *Rhetorik der Erinnerung*[73] sowie die Aneignung eines entsprechenden literaturwissenschaftlichen Grundwissens sind Voraussetzungen, um sprachliche Bedeutungsbildungsprozesse und dazugehörige Strategien im Zusammenhang der Konstruktivität von (Erinnerungs-)Diskursen auch auf Unterrichtsebene erfahrbar machen zu können. Die Schaffung dieser Voraussetzungen tangiert zunächst die Ebene der Lehrkräfteausbildung und muss auch für das Fach DaF/DaZ – wie in den vorherigen Abschnitten herausgearbeitet – stärker in den Blick genommen werden.

Welche Verfahren einer *Rhetorik der Erinnerung* hierbei beleuchtet werden können, soll im Folgenden dargestellt werden. Dabei werden diejenigen Verfahren beschrieben, die in eine darauffolgende Analyse ausgewählter erinnerungsliterarischer Texte einfließen (Punkt 2 bis 4 in diesem Abschnitt) und bei der Konzipierung einer Seminarreihe für Studierende im Fach DaF/DaZ (vgl. Abschnitt IV) besondere Berücksichtigung fanden. Als Grundlage dient die Erzähltheorie von Gérard Genette (2010)[74], der eine systematische Beschreibung von narrativen Darstellungsformen entwickelt hat. Ergänzend hierzu werden unter anderem Überlegungen von Neumann (2005a und b) sowie Basseler und Birke (2005) herangezogen, die bestimmte narrative Formen in Zusammenhang der Inszenierung von Erinnerung und Gedächtnis und einem hiermit verbundenen Funktions- bzw. Wirkungspotential reflektieren.

---

[73] Die Bezeichnung wird unter anderem von Löschnigg (1999) und Neumann (2005a) verwendet.

[74] Basierend auf dem französischen Original *Discours du récit* von 1972.

In seiner Erzähltheorie analysiert Genette unter anderem das Zeitverhältnis in literarischen Texten unter Hinzuziehung der Kategorien *Ordnung*, *Dauer* und *Frequenz*, welches er als „Spiel mit der Zeit" (Genette 2010: 99) bezeichnet. Dabei verweist er auf ein Spannungsverhältnis zwischen unterschiedlichen Zeitebenen, nämlich zwischen einem Aussageakt auf der Ebene der Erzählzeit (Zeit der Erzählung) und einer Aussage auf der Ebene der erzählten Zeit (Zeit der Geschichte), also eines erzählten vergangenen Geschehens (vgl. ebd.: 17). So kann sich eine Aussage zum einen auf vergangene Ereignisse auf der Ebene der erzählten Zeit beziehen. Dieses grundlegende Prinzip erinnerungsliterarischer Texte wird auch als *Analepse*, also als Rückwendung bezeichnet, bei der vergangene Ereignisse (auf der Ebene der erzählten Zeit) in der erinnernden Rückschau vom Standpunkt der Gegenwart aus (auf der Ebene der Erzählzeit) dargestellt werden. Genette spricht in diesem Zusammenhang auch von *Erinnerungsanalepsen* (vgl. ebd.: 24). Zum anderen kann sich eine Aussage aber auch auf den Akt des Erzählens selbst – also den Aussageakt auf der Ebene der Erzählzeit – beziehen. Hierdurch können Reflexionen über den Erinnerungs*prozess* literarisch inszeniert werden, die Einblicke in gegenwärtige Aktualisierungsbedingungen liefern (vgl. Neumann 2005a: 199). Neumann betont, dass mit der Hervorhebung der Situation des Erinnerungsabrufs „zumeist eine selbstreflexive Offenlegung des Sinnstiftungsprozesses verbunden [ist], die die präsentische und konstruktive Qualität von Erinnerungen in den Vordergrund rückt." (Neumann 2005b: 167) Im Gegensatz dazu werde „[d]urch die Unterbelichtung der aktuellen Erinnerungssituation […] der rekonstruktive, an gegenwärtige Bedingungen gebundene Charakter der Sinnstiftung dissimuliert und der Eindruck eines relativ fixierten, vorgängig bedeutungstragenden Gedächtnisbestands evoziert." (ebd.: 166 f.)

Die Kategorie der *Ordnung* verweist nach Genette auf die Reihenfolge, in der Ereignisse auf der Ebene der erzählten Zeit stattgefunden haben, im Vergleich zu ihrer Darstellung auf der Ebene der Erzählzeit. *Anachronien* bezeichnen dabei Dissonanzen zwischen der Ordnung der Geschichte und der Erzählung (vgl. Genette 2010: 18 f.), durch die Neumann zufolge unter anderem die diskontinuierliche Funktionsweise von Erinnerungen hervorgehoben werden kann – während chronologisch geordnete Analepsen dem Erinnerungsprozess bzw. dem Erinnerten häufig Kontinuität und Kohärenz unterstellen (vgl. Neumann 2005a: 199 f.). Auch Basseler und Birke betonen in diesem Zusammenhang, dass eine Durchbrechung der chronologischen Reihenfolge von Ereignissen auf der Ebene der Erzählzeit „die Aufmerksamkeit stärker auf den Prozess der Verarbeitung von Erinnerungen lenken" (Basseler/Birke 2005: 126) kann, sodass die Lebensgeschichte einer Figur „weniger als eine folgerichtige Kettung von Ereignissen und ihrer Konsequenzen dargestellt [wird], sondern vielmehr als ein Puzzle, das […] erst noch zusammengefügt werden muss." (ebd.) *Achronien* stel-

len indes eine Steigerung solcher Dissonanzen dar. Hierbei handelt es sich um Ereignisse ohne zeitliche Referenzpunkte, die nicht an ein anderes Ereignis zurückgebunden werden und sich dementsprechend zeitlich nicht situieren lassen. In diesem Zuge befreit sich die Erzählung vollends von der chronologischen Reihenfolge der erzählten Geschichte (vgl. Genette 2010: 50 f.).

Daneben werden mit der Kategorie der *Ordnung* Wechsel zwischen den verschiedenen Zeitebenen analysierbar gemacht, die sich unter anderem im Gebrauch metanarrativer Kommentare sowie unterschiedlicher Erzähltempora äußern können. Die Vermittlung vergangener Ereignisse erfolgt hierbei häufig im Präteritum, während Aussagen, die sich auf die Ebene der Erzählzeit beziehen, für gewöhnlich durch den Gebrauch des Präsens gekennzeichnet sind. Genette spricht in diesem Zusammenhang auch von einer *späteren* (die erzählte Geschichte liegt zeitlich vor der Erzählung) sowie *gleichzeitigen Narration* (Koinzidenz von Geschichte und Narration, wobei durch die Akzentuierung der Narration das subjektive Empfinden, mitunter der gegenwärtige Prozess von Erinnerungselaborationen hervorgehoben werden kann). Dabei räumt er dem Gebrauch des Perfekts im Zuge einer späteren Narration eine besondere Rolle ein, da diese Zeitform eine relative Nähe zum berichteten Geschehen konnotiert (vgl. Genette 2010: 140–142). Werden einzelne vergangene Ereignisse als Abweichung von diesem Muster etwa im Präsens dargestellt, so kann dies z. B. zu der Annahme führen, dass diese mit einer besonderen Relevanz für die Erzählinstanz, häufig in Form eines sich erinnernden Ichs, einhergehen: „Die Sinneswahrnehmungen, die ja eigentlich der Vergangenheit zuzuordnen sind, sind dem erinnernden Ich wieder so gegenwärtig, als erlebe es die Situation von neuem." (Basseler/Birke 2005: 128) Daneben verweist Genette unter dem Blickwinkel der relationalen Zeitposition der narrativen Instanz im Verhältnis zur erzählten Geschichte noch auf einen dritten Narrationstyp: die *eingeschobene Narration*. Hierbei splittert sich die Narration in Vergangenheitsform auf, „um sich als eine Art mehr oder weniger unmittelbare Reportage zwischen die verschiedenen Momente der Geschichte zu schieben" (Genette 2010: 140), was unter anderem in Form des Tagebuchs eine gängige Praxis darstellt:

> Der Erzähler ist hier, und zwar zugleich, *noch* der Held und *schon* ein anderer: Die Ereignisse des Tages sind schon vergangen, und der *point of view* kann sich seitdem verändert haben; die Gefühle und Ansichten am Abend oder am folgenden Tag jedoch gehören völlig zur Gegenwart, und hier ist die Fokalisierung auf den Erzähler gleichzeitig eine Fokalisierung auf den Helden.
>
> (ebd.: 141; Hervorhebung i. O.)

Durch ein starkes Oszillieren zwischen verschiedenen Zeitebenen wird nach Neumann das Augenmerk auf gegenwärtige Bedingungen von Vergangenheitsrekonstruktionen gelenkt und damit auf den Konstruktionscharakter und die

Instabilität von Erinnerungen aufmerksam gemacht: „Das Oszillieren zwischen dem Jetzt des Erinnerungsabrufs und dem Damals des Erlebens illustriert, dass Erinnerungen mit dem Rahmen, innerhalb derer sie aktualisiert werden, verschränkt und somit als gegenwartsgebundene Rekonstruktionen des Vergangenen zu konzipieren sind." (Neumann 2005a: 200)

Genette unterscheidet zudem unter anderem zwischen einer *kompletiven* und *repetitiven Analepse*. Eine *kompletive Analepse*, auch genannt Rückblende (renvois), umfasst nach seinem Verständnis „jene retrospektive[n] Segmente, die nachträglich eine frühere Lücke[75] der Erzählung füllen, die demnach mit provisorischen Auslassungen arbeitet, die früher oder später ergänzt werden, einer narrativen Logik folgend, die vom Zeitverlauf partiell unabhängig ist." (Genette 2010: 28) Bei *repetitiven Analepsen* wiederum, auch genannt Rückgriff (rappels), handelt es sich um „Anspielungen der Erzählung auf ihre eigene Vergangenheit" (ebd.: 31). Auf diese Weise kann die Bedeutung vergangener Ereignisse nachträglich modifiziert bzw. neu interpretiert werden, sodass ihnen rückwirkend Sinn verliehen wird, oftmals auch aus einer anderen Perspektive (vgl. ebd.: 31). So können die Lesenden Einsichten in unterschiedliche Denkweisen einer oder mehrerer Instanzen zu ein und demselben vergangenen Ereignis zu verschiedenen Zeitpunkten gewinnen.

Im Gegensatz zu Analepsen nehmen *Prolepse*n bzw. Antizipationen, also „jedes narrative Manöver, das darin besteht, ein späteres Ereignis im Voraus zu erzählen oder zu evozieren" (ebd.: 21) in erinnerungsliterarischen Texten eine weniger prägnante Rolle ein. Ausnahmen bilden *analeptische Prolepsen* sowie *proleptische Analepsen*. Bei *analeptischen Prolepsen* handelt es sich sozusagen um Erinnerungen an Antizipationen: Das bedeutet, dass die Gegenwart von der Vergangenheit und vom point of view dieser Vergangenheit aus betrachtet wird. Die Zukunft ist in diesem Fall „zur Gegenwart geworden und gleicht nicht mehr der Vorstellung, die man sich in der Vergangenheit von ihr gemacht hat." (ebd.: 20) Die *Prolepse* betrifft somit also eine Zeit vor der Erzählzeit. Eine *proleptische Analepse*, also ein antizipierter Rückgriff, liegt wiederum vor, „wenn der Erzähler im Voraus berichtet, wie er später über ein aktuelles Ereignis (oder dessen Bedeutung) nachträglich informiert werden wird" (ebd.: 49) und „wenn der Erzähler ein gegenwärtiges oder gar vergangenes Ereignis über die antizipierte Erinnerung einführt, die er später davon hat" (ebd.).

Mit der Kategorie der *Dauer* wird die unterschiedliche Intensität und Detailliertheit beschrieben, mit der Ereignisse auf der Ebene der Erzählzeit im Vergleich zu

[75] Bei solchen Lücken kann es sich sowohl um Ellipsen im Sinne zeitlich definierter Lücken als auch um Paralipsen handeln. Bei Letzteren wird ein Faktum bzw. Element innerhalb eines von der Erzählung abgedeckten Zeitraums beiseitegelassen, das aber für die Situation wichtig ist, sodass sie einen Zensurcharakter aufweisen (vgl. Genette 2010: 28 f.).

ihrer Dauer in der erzählten Zeit dargestellt und damit hervorgehoben oder vernachlässigt werden (vgl. Genette 2010: 18). Das Verhältnis zwischen der realen Dauer eines vergangenen Ereignisses und der Länge desselben innerhalb einer Erzählung kann dabei z. B. von einer Seite für eine Minute bis hin zu einer Seite für ein Jahrhundert variieren (vgl. ebd.: 57). Dies kann durch *Zeitraffungen* (z. B. in Form von Zusammenfassungen vergangener Ereignisse durch eine Erzählinstanz), *implizite und explizite Ellipsen* (Auslassungen bestimmter Zeiträume auf der Ebene der erzählten Zeit), *Zeitdeckungen* (Übereinstimmung von Erzählzeit und erzählter Zeit) oder auch *Zeitdehnungen* (die Erzählzeit ist länger als die erzählte Zeit) literarisch inszeniert werden, sodass bestimmte Erinnerungen marginalisiert oder in ihrer Relevanz bestärkt werden (vgl. Neumann 2005a: 200 f.). So betont auch Genette, dass ein Ereignis, welches im Vergleich zu seiner Dauer auf der Ebene der erzählten Zeit sehr ausführlich narrativiert wird, in seiner Relevanz betont werden kann, während andere durch Zeitraffungen oder Auslassungen marginalisiert werden können (vgl. Genette 2010: 57). Basseler und Birke konstatieren zudem, dass *Zeitraffungen* und *Ellipsen* potentielle Berührungspunkte zwischen der Ebene der Erzählzeit und der erzählten Zeit darstellen können, da der Erzähler an diesen Punkten häufig metanarrativ auf einen beschleunigten Akt des Erzählens verweist (vgl. Basseler/Birke 2005: 129). Dies könne „gleichzeitig ein Kommentar über die Qualität der Erinnerungen bzw. über eine bewusste Auswahl von Erinnerungen sein." (Basseler/Birke 2005: 129)

Die Kategorie der *Frequenz* wiederum beschreibt die Wiederholungsbeziehungen zwischen dem Auftreten eines Ereignisses auf der Ebene der erzählten Zeit und seiner narrativen Darstellung. Denn so wie ein (ähnliches) Ereignis nicht nur einmal, sondern mehrmals auftreten und wiederholt werden kann, so kann auch eine Aussage einmalig produziert, reproduziert oder mehrere Male wiederholt werden (vgl. Genette 2010: 73). Dabei lässt sich nach Genette zwischen einer *singulativen Erzählung* (einmal erzählen, was einmal passiert ist), einer *anaphorischen Erzählung* (x-mal erzählen, was x-mal passiert ist), einer *repetitiven Erzählung* (mehrfach erzählen, was einmal passiert ist) und einer *iterativen Erzählung* (einmal erzählen, was mehrfach passiert ist) unterscheiden (vgl. ebd.: 73–75). Eine Mehrfachthematisierung kann dabei nach Neumann unter anderem deutlich machen, wie Vergangenheitsdeutungen wechselnden Sinnstiftungsbedingungen unterliegen, sofern ein vergangenes Ereignis im Lichte gewandelter gegenwärtiger Bedingungen unterschiedlich narrativiert wird. Gleichzeitig kann durch eine *repetitive Erzählung* die Glaubwürdigkeit, Validität und Legitimierung vergangener Ereignisse gefördert werden, während *iterative Erzählungen*, bei denen wiederholt aufgetretene Ereignisse einmalig erinnert werden, die Relevanz bestimmter Ereignisse ggf. marginalisieren (vgl. Neumann 2005a: 201 f.), sofern sie auf diese Weise nicht einfach zu einem *typischen* oder *allgemeinen* Ereignis zusammengezogen werden (vgl. Basseler/Birke 2005: 129).

Neben der Zeit- gilt auch die *Raumdarstellung*, also die „literarische Semantisierung von Räumen als Bestandteil der fiktionalen Erinnerungswelt" (Neumann 2005a: 194) als ein narratives Verfahren zur Inszenierung von Gedächtnis und Erinnerung, das gleichzeitig speziell auf den Zusammenhang von Erinnerung, Identität und Raum auf individueller sowie kollektiver Ebene verweist (vgl. ebd.).

Auf kollektiver Ebene ist hierbei vor allem das Konzept der *Erinnerungsorte* von Relevanz, in denen sich identitätsrelevante Erfahrungen eines Kollektivs in besonderem Maße kristallisieren. Aufgrund ihres in der Regel bereits semantisierten Charakters können diese Orte als *cues* fungieren, die einen für eine Gruppe oder Gesellschaft verbindlichen Vergangenheitshorizont evozieren – zur Stabilisierung der kollektiven Identität. Andersherum gilt: „Vermögen es Gedächtnisorte nicht länger, einen Erinnerungsprozess in Gang zu setzen und einen verbindlichen Vergangenheitshorizont zu evozieren, so steht die Stabilität von Erinnerungsgemeinschaften auf dem Spiel." (ebd.: 197)

Aber auch auf individueller Ebene können bestimmte Orte, seien sie topographischer, materieller oder sonstiger Natur,

> die Reaktivierung von individuellen Erinnerungen in Gang setzen und sich somit unmittelbar auf die Identität des Einzelnen auswirken […]. In diesem Fall verschmilzt der erinnerte Raum mit dem Handlungsraum: Die individuell erlebte Vergangenheit materialisiert sich in verräumlichter Gestalt in der Gegenwart, so dass die Außenwelt zugleich als Abbild der erinnerten Innenwelt erscheint.
>
> (ebd.: 198)

Zeit und Raum sind hierbei folglich eng miteinander verbunden: „So dient die Darstellung von bestimmten Schauplätzen oft als Scharnier zwischen zwei Zeitebenen, etwa wenn eine Figur an einen Ort kommt, an dem sie früher schon einmal war, und sich dann an jene Zeiten erinnert. Der Raum wird Auslöser für Erinnerung; die räumliche Erfahrung wird in eine zeitliche übersetzt." (Basseler/Birke 2005: 131) Hierbei kann der Raum verschiedene Funktionen erfüllen. So kann er durch die Inszenierung einer Kontinuität räumlicher Parameter einerseits als Zeitspeicher fungieren (vgl. ebd.). Andererseits kann sich an ihm jedoch auch Veränderung manifestieren:

> Zum einen hat sich der Ort selbst verändert; zum anderen – fast noch entscheidender – kann durch die Kontinuität des Raums aber auch die Entwicklung des den Raum wahrnehmenden Subjekts herausgestellt werden. Nicht nur der Raum ist dem Subjekt fremd geworden, sondern vor allem ist auch das Subjekt dem Raum fremd geworden.
>
> (ebd.: 131 f.)

Neben einer solchen „Verzeitlichung des Raums" (ebd.: 132)[76] äußert sich eine „Verräumlichung der Zeit" (ebd.) den Autor/innen zufolge wiederum in der Einschreibung der Erinnerung in den Körper der bzw. des Erinnernden selbst, etwa in Form der Beschreibung von Narben und deren Herkunft, die eine Trennung von Vergangenheit und Gegenwart unmöglich machen: „Ähnlich wie im Fall des Auslösens von Erinnerungen durch Sinneswahrnehmungen wird auch hier der Körper zum Schnittpunkt von Vergangenheit und Gegenwart." (ebd.: 132)

Wird dem fiktionalen Raum die Bedeutung einer solch semantisch aufgeladenen Materialisierung des Gedächtnisses zugesprochen, ist er folglich „nicht nur ein Aktionsraum, vielmehr fungiert er zugleich als Projektionsfläche des erinnerungsbasierten Vergangenheitsbewusstseins von Gruppen und Individuen." (Neumann 2005a: 195) Wird ein und derselbe fiktionale Raum hierbei unterschiedlich semantisiert bzw. mit kontrastierenden Erinnerungen assoziiert, sodass der Raum zu einem „Kampfplatz rivalisierender Erinnerungsgemeinschaften" (Assmann 1999: 306) oder Erinnerungen wird, kann dies auf die Pluralität von Erinnerungsdeutungen sowie deren Instrumentalisierung hinweisen (vgl. Neumann 2005a: 195). Zudem kann ein Raum als traumatischer Ort „die Virulenz und andauernde Präsenz eines einschneidenden, identitätszersetzenden vergangenen Ereignisses darstellen und Anlass zur historischen Reflexion bieten." (ebd.) Neben der kontrastierenden Semantisierung ein und desselben Raums können auch verschiedene Orte kontrastierend fiktionalisiert werden, etwa durch räumliche Oppositionen wie Heimat und Exil, wobei ein *fremder* Ort, wie z. B. das Exil, häufig identitätsdestabilisierend wirkt und mit einem Gefühl der Ortslosigkeit verbunden ist. Dies kann wiederum eine Neuverhandlung des eigenen Selbstverständnisses sowie nostalgische Rekursionen zu vertrauten Orten zur Folge haben (vgl. ebd.: 195 f.). Nicht zuletzt können mit bestimmten Räumen verbundene Erinnerungskonstrukte bzw. Raumsemantiken in erinnerungsliterarischen Texten auch infrage gestellt werden. Dies kann einerseits dazu führen, dass bestehende Grenzen zwischen Vergessen und Erinnern neu verhandelt und bis dato marginalisierte Erinnerungen stärker in den Blick rücken. Andererseits kann die Nicht-Akzeptanz bestehender Semantisierungen eines kollektiven Erinnerungsortes auch zur Gefährdung einer Erinnerungsgemeinschaft führen, deren gemeinsamer Vergangenheitshorizont instabil wird (vgl. ebd.: 197).

Zudem sei hier noch auf den von Leskovec (2011) herausgestellten Aspekt der räumlich-zeitlichen Verschiebung hingewiesen, welcher „die existenzielle

[76] Als klassisches Motiv einer solchen *Verzeitlichung des Raums* nennen Basseler und Birke die Reise, bei der „es die Bewegung durch den Raum [ist], die mit einer Bewegung durch die Zeit korreliert" (Basseler/Birke 2005: 132).

Verschiebung des Zuspätkommens und der Uneinholbarkeit" (Leskovec 2011: 93) inszeniert, wodurch etwa die „Unmöglichkeit einer Deckung von Erzähltem und Erlebtem" (ebd.) ausgedrückt werden kann. Zu den textuellen Signalen einer solchen Verschiebung zählt sie

> u. a. Metonymie, syntaktische Verschiebungen oder Motive und Themen wie Wahnsinn, Schlaf oder Doppelgängertum […]. Auf narrativer Ebene lässt sich Verschiebung durch das Sichtbarmachen der Verschiebung von Wahrnehmen und Sprechen inszenieren, dadurch also, dass Wahrnehmungsprozess und Darstellung gegeneinander verschoben sind. Das kann über die Differenzierung von Wahrnehmendem bzw. Fokalisierungsinstanz und Stimme geschehen oder durch Verschiebungen im Erzähltempus, durch Sprünge zwischen den Tempusformen.
>
> (ebd.)

Als weitere literarische Darstellungsverfahren zur Inszenierung von Gedächtnis und Erinnerung gelten unterschiedliche Möglichkeiten der *erzählerischen Vermittlung* bzw. des Verhältnisses einer Erzählinstanz zur Erzählung, welches Genette unter die Kategorie der *Stimme* einordnet. Dabei unterscheidet er zwischen einer *homo-* und einer *heterodiegetischen Erzählung* (vgl. Genette 2010: 158 f.).

In *homodiegetischen Erzählungen* entspricht die Erzählinstanz einer der Figuren (vgl. ebd.), wodurch selbst erlebte Erfahrungen auf Figurenebene erinnert werden. Hierdurch sind sie nach Neumann vor allem in solchen erinnerungsliterarischen Texten von Bedeutung, in denen individuelle Erinnerungen im Vordergrund stehen (vgl. Neumann 2005b: 165 f.). Genette unterscheidet dabei zwischen zwei Variationen innerhalb dieses Typs: In der ersten Spielart, die Genette als *autodiegetische Erzählung* bezeichnet, ist die Erzählinstanz die Hauptfigur der Erzählung, während sie im zweiten Fall nur eine Nebenrolle, meist als Zeuge oder Beobachter, spielt (vgl. Genette 2010: 159). Als *autodiegetische Erzählungen* lassen sich folglich auch Autobiographien einordnen, in denen die narrative Instanz nicht nur mit der Hauptfigur übereinstimmt, sondern auch (bedingt) mit dem Autor des Werks. In jedem Fall ist jedoch zu berücksichtigen, dass das erzählende bzw. sich erinnernde Ich und das erzählte bzw. erinnerte Ich stets durch eine temporale Distanz gekennzeichnet sind, im Falle einer Autobiographie meist sogar durch einen hohen Alters- und Erfahrungsunterschied: „Das Wort ‚ich' in der Autobiographie steht in einer doppelten sprachlogischen Funktion; es ist prädikativ, d. h. es macht eine Aussage und markiert damit die Instanz, die spricht bzw. schreibt, und es bezeichnet gleichzeitig eine zeitlich und räumlich von dieser sprechenden Instanz unterschiedene Position, das beschriebene Ich." (Wagner-Egelhaaf 2005: 11)

Hierdurch kann das erzählte Ich oder die Erinnerung an das erzählte Ich einerseits herablassend oder mit ironischer Überlegenheit seitens des erzählen-

den Ichs behandelt werden (vgl. Genette 2010: 164), und damalige Handlungen sowie Denk- und Verhaltensweisen können kritisch in den Blick genommen werden. Andererseits hebt Gymnich (2003: 41) hervor, dass diese temporale Distanz „– gerade im Fall einer sehr großen zeitlichen Kluft – die Frage nach der Zuverlässigkeit der Erinnerungen und dem Vergessen auf[wirft]. Mitunter werden Phänomene wie Erinnerungslücken und retrospektive Sinnstiftung zum Gegenstand von Reflexionen des erzählenden Ichs. Damit wird der Erinnerungsakt selbst zum Thema des Erzählens." Zudem weist bereits die temporale Distanz zwischen Erinnerndem und Erinnertem darauf hin, dass es sich bei Letzterem keinesfalls um eine vollständige und einhundertprozentig zutreffende Abbildung eines vergangenen Ereignisses handeln kann.[77] Dies gilt auch für die Darstellung von Dialogen in autobiographischen Texten: „Dessen wörtliche Wiedergabe setzt, strenggenommen, ein vollkommenes Erinnerungsvermögen des Erzählers voraus und ist somit ein Fiktionsindiz sowohl in fiktionalen wie auch in realen Autobiographien." (Löschnigg 1999: 189)

Eine *heterodiegetische Erzählung* ist wiederum durch eine Erzählinstanz gekennzeichnet, die selbst nicht am Geschehen partizipiert bzw. nicht selbst als Figur in die erzählten Geschichten verwickelt ist, sondern diese ohne zeitliche oder räumliche Beschränkung überschaut (vgl. Genette 2010: 158 f.) und folglich Erinnerungen sowie Erinnerungsprozesse von Figuren als außenstehende Instanz präsentiert. Gleichzeitig hat sie Einblick in das Bewusstsein mehrerer Figuren und kann die jeweiligen Erinnerungskonstruktionen dadurch bewusst konfigurieren, deuten und beurteilen, was vor allem bei der Inszenierung konkurrierender Vergangenheitskonstrukte effektvoll ist. So können Erinnerungen bestimmter Figuren bestätigt, legitimiert, kritisiert, in Frage gestellt, unterdrückt oder auch gestärkt werden (vgl. Neumann 2005a: 168–170). Dadurch, dass die *heterodiegetische Erzählinstanz* Einblicke in die Erinnerungen mehrerer Figuren bieten kann, können verschiedene Erinnerungskonstrukte zudem in ein Verhältnis der wechselseitigen Perspektivierung treten. Die Einzelperspektiven ergänzen sich dabei möglicherweise „wechselseitig, sie fügen sich sukzessiv zu einem übergeordneten Bild der Kollektiv-

[77] Vgl. zur Distanz zwischen erinnerndem und erinnertem Ich auch Joachimsthaler (2009), der hervorhebt, dass jede (persönliche) Erinnerung mit einer Doppelung bzw. Aufspaltung des betreffenden Subjekts verbunden ist: „Erinnerung setzt eine Doppelung, eine Aufspaltung des Subjekts in erinnertes und sich erinnerndes Ich voraus. Die beiden stehen einander jedoch nicht als gleichberechtigte Größen gegenüber: Erinnerung ereignet sich im sich erinnernden Ich, das erinnerte ist teils passiv erlebte Heraufkunft, teils aktiv betriebene Re-Konstruktion des sich erinnernden. Wissen, Erfahrungen, Welt- und Selbstdeutung des sich erinnernden Ich bilden den Erinnerungshorizont, in den hereinerinnert, in den das erinnerte eingepasst wird" (Joachimsthaler 2009: 33), und zwar so, dass es mit den gegenwärtigen Vorstellungen seiner selbst vereinbar ist.

vergangenheit zusammen und unterstreichen so die Kommunalität der Erfahrung." (ebd.: 169)

Für eine noch genauere Differenzierung verschiedener Formen und Funktionen der erzählerischen Vermittlung von Erinnerungen greift Neumann zusätzlich auf eine ursprünglich von Lanser (1992) getroffene Unterscheidung zwischen zwei Formen der homodiegetischen Erzählung zurück: Die Vermittlung durch eine *personal voice* und eine *communal voice*. So zielt die *personal voice* im Sinne eines Ich-Erzählers nach Neumann darauf ab, eine individuelle Lebensgeschichte zu rekapitulieren und sie mit gegenwärtigen Sinnbedürfnissen zu vereinbaren. Hierbei ist ein Spannungsverhältnis zwischen einem sich erinnernden und einem erinnerten Ich charakteristisch, welches es zu überbrücken gilt, um Erinnerungen sinnstiftend an gegenwärtige Sinnbedürfnisse anzuschließen und die eigene Identität zu stärken (vgl. Neumann 2005a: 160–162). Zentrale Herausforderung des erinnernden bzw. rückblickenden Ichs ist folglich „die sinnstiftende Überbrückung der zeitlichen und damit auch kognitiv-emotionalen Diskrepanz, d. h. die plausibilisierende Anbindung der Vergangenheit an die gegenwärtige Situation des Erinnerungsabrufs." (ebd.: 162) Daher werden Ereignisse, die nicht in Einklang mit dem gegenwärtigen Ich gebracht werden können, durch die personal voice häufig ausgeblendet oder umgedeutet, wodurch zugleich „die Grenze zwischen der Erfindung und Findung des Vergangenen problematisiert" (Neumann 2005b: 167) wird. Erinnerungslücken und perspektivische Brechungen können dabei explizit durch metamnemonische Reflexionen zum Ausdruck gebracht werden oder implizit durch das Prinzip der „unreliable narration" (Neumann 2005a: 164) bzw. des unzuverlässigen Erzählens, bei dem eine aktiv deutende und umdeutende Erzählinstanz ihre individuelle Vergangenheit und Identität immer wieder neu erschafft

> und damit die Konstruktivität von Erinnerungen ebenso wie die Pluralität der individuellen Identität vor Augen [führt]. Reinterpretationen und Umdeutungen des zurückliegenden Geschehens und die damit verbundene Pluralisierung der erinnerten Welt verdeutlichen die Polyvalenz, ja die Unverfügbarkeit der vergangenen Erfahrungen und unterstreichen, dass Erinnerungsakte mindestens ebenso viel Einblick in die faktischen Bedingungen des Vergangenen wie in gegenwärtige Deutungsschemata bieten.
>
> (Neumann 2005b: 167)

Zu textuellen Signalen des unzuverlässigen Erzählens (vgl. Leskovec 2011: 88 f.) können z. B. zählen

- Widersprüche oder Unstimmigkeiten in Bezug auf eine dargestellte Wirklichkeit,
- Lücken in der Erinnerung oder der Wahrnehmung der Erzählinstanz,

- Metanarrative Reflexionen des Erzählprozesses bzw. der eigenen Unzuverlässigkeit,[78]
- Epistemologisch defizitäre Erzählinstanzen, wie etwa ein psychisch Kranker oder ein Kind, dessen Erkenntnisvermögen infrage gestellt wird,[79]
- Iteration,
- Bruch mit Erzählkonventionen, oder
- Medialität oder Medialisierung.

Im Gegensatz zur personal voice handelt es sich bei der *communal voice* um eine deindividualisierte Erzählinstanz, die als Sprachrohr einer Gemeinschaft deren gruppenkonstitutive Erfahrungen und Werte artikuliert, und deren gemeinsame Erinnerungen exemplarisch verkörpert, wodurch die Kommunalität des Erinnerns und des Erinnerten vor Augen geführt wird (vgl. Neumann 2005a: 166 f.). Diese Art der erzählerischen Vermittlung ist nach Neumann vor allem dann wirkungsvoll, „wenn es darum geht, gesellschaftlich marginalisierte und tabuisierte Erfahrungen zu Gehör zu bringen und gesellschaftlich etablierte Vergangenheitsdeutungen zu hinterfragen" (ebd.: 167).

Die *Innenweltdarstellung* von Figuren, also die Darstellung ihrer damaligen sowie gegenwärtigen Eindrücke, Emotionen und Wahrnehmungsweisen (etwa durch Gedankenzitate, innere Monologe und Psychoberichte) ist ein weiteres Verfahren einer *Rhetorik der Erinnerung*. Hierdurch treten die psychischen Voraussetzungen von Erinnerungen als Bewusstseinsakte in den Vordergrund (vgl. Neumann 2005a: 171), was „bereits die Vorstellung von authentischen, wahrheitsgetreuen Erinnerungen unterminiert." (Gymnich 2003: 43) Eine subjektive Verzerrung von Erinnerungen wird zudem durch die Betonung des engen Zusammenspiels zwischen Wahrnehmungen und Erinnerungen in den Blick gerückt: Dieses „erweist sich in beachtlichem Maße als durch momentane Emotionen und Affekte des Individuums bestimmt. Ebenso wie Wahrnehmungen und Erinnerungen Gefühle stimulieren können, so können Gefühle Einfluss auf die gegenwärtige Interpretation von Perzeptionen und Erinnerungen nehmen." (Neumann 2005a: 174) Hierdurch kann der gegen-

[78] Neumann betont in diesem Zusammenhang jedoch, dass Erinnerungen, die mit einem hohen Grad an Selbstreflexivität einhergehen, wiederum einen sehr zuverlässigen Charakter erhalten, da hier das Bewusstsein über die eigentliche Unzuverlässigkeit, Selektivität und Konstruktivität von Erinnerungen zu Tage tritt (vgl. Neumann 2005a: 165). Löschnigg (1999: 192) spricht hierbei auch von einer „thematisierten ‚Unverläßlichkeit'" im Sinne einer „‚Mimesis' des Vergessens" (ebd.).

[79] Gansel (2010) widerspricht an diesem Punkt jedoch, da es seiner Auffassung nach den Begriff des *unzuverlässigen Erzählens* zu sehr ausweiten bzw. unbrauchbar machen würde, wenn sämtliches Erzählen aus Kinderperspektive als unzuverlässig eingestuft werden würde (vgl. Gansel 2010: 29). Vielmehr geht er in diesem Fall von einer „Unzuverlässigkeit des Erinnerns" (ebd.) aus.

wärtige Einfluss von Emotionen auf Erinnerungskonstruktionen zum Thema werden:

> Je nach gegenwärtigem Empfinden kann die individuelle Vergangenheit ganz unterschiedlich aufbereitet werden. Hohe emotionale Involvierung in das vergangene Geschehen ebnet in der Regel beträchtlichen mnemonischen Verzerrungen den Weg, die sich bei homodiegetischen Erzählern bis hin zur narrativen Unzuverlässigkeit steigern können.
>
> (ebd.)

Dies gilt vor allem für die Elaboration traumatischer Erfahrungen, die aufgrund ihres belastenden Charakters nur schwer direkt narrativierbar und vermittelbar sind: „Innenweltdarstellung macht die Spezifizität der individuellen, d. h. subjektabhängigen Denk- und Wahrnehmungsweisen beobachtbar, sie lenkt die Aufmerksamkeit auf die je eigenen Verarbeitungen, subjektiven Brechungen und Verzerrungen von Erlebnissen." (ebd.: 171 f.) Gleichzeitig eröffnet dieses literarische Verfahren

> die Möglichkeit, jene sozialen Einflüsse und Erfahrungen darstellbar und hinterfragbar zu machen, die in anderen Diskursen zumeist unartikuliert bleiben: Kulturspezifische Schemata, ideologische Präsuppositionen, standardisierte Vorstellungen, halbbewusste Wahrnehmungsmuster sowie traumatische Erfahrungen können […] zugänglich gemacht werden.
>
> (ebd.: 172)

Solche Bewusstseinsakte können zum einen durch eine übergeordnete, sozusagen allwissende Erzählinstanz dargestellt werden, die mehr sagt, als eine Figur weiß. In diesem Zusammenhang spricht Genette von einer *Nullfokalisierung* als mögliche Erzählperspektive unter der Kategorie des *narrativen Modus* (vgl. Genette 2010: 120 f.). Dabei werden den Lesenden genaue Einblicke in die Innenwelt der Figuren geliefert, also in deren Eindrücke, Emotionen und Wahrnehmungsweisen, wobei diese gleichzeitig auch bewertet werden können. Wird eine *Nullfokalisierung* mit einem *homodiegetischen Erzähler* verbunden, so vergegenwärtigt dieser nach Neumann seine Erinnerungen als distanzierter Beobachter seines vergangenen Ichs.[80] Dabei nutzt er „seine überblickende Perspektive

[80] Zwar spricht Neumann in diesem Zusammenhang von einer *externen Fokalisierung*, jedoch hat die Erzählinstanz in diesem Falle nach Genette nur einen beschränkten Einblick in die Innenwelt von Figuren, wodurch sie weniger sagen kann, als eine Figur weiß (vgl. Genette 2010: 121). Gemeint ist daher hier im Rahmen der Begrifflichkeiten gemäß Genette die *Nullfokalisierung*. Um eine Begriffskontinuität zu gewährleisten, wird im weiteren Verlauf auf Genettes Begrifflichkeiten zurückgegriffen – auch wenn Neumann in deren Bedeutungszusammenhang von einer *externen Fokalisierung* spricht.

dazu, die vergangenen Erfahrungen kritisch im Lichte seines gegenwärtigen Wissenshorizonts zu perspektivieren und zu kommentieren" (Neumann 2005a: 173). Auf diese Weise kann besonders hervorgehoben werden, wie Vergangenheitsdeutungen von gegenwärtigen Perspektiven und Wahrnehmungsbedingungen abhängen: „Dieser diskursive Perspektivierungsmodus unterstreicht, dass Erinnerungen stets von präsentischen Bedingungen geprägt sind und damit auch willentlich ‚umgeformt' werden können." (ebd.: 174)

Zum anderen können Bewusstseinsakte aber auch aus der Sicht der jeweiligen Figuren dargestellt werden. In diesem Fall spricht Genette von einer *internen Fokalisierung* (vgl. Genette 2010: 120 f.). Dabei erhalten Lesende sozusagen aus erster Hand Einblicke in die jeweiligen Gemütszustände der Figuren. Er weist jedoch darauf hin, dass diese Art der Fokalisierung nur selten in aller Strenge praktiziert wird: „Denn im Prinzip impliziert dieser narrative Modus ja, dass die fokale Figur ungenannt bleibt, nie von außen beschrieben wird, und dass der Erzähler ihre Gedanken oder Wahrnehmungen nie objektiv analysiert." (ebd.: 123) Wird die *interne Fokalisierung* mit einer *homodiegetischen Erzählinstanz* verbunden, wird die Vergangenheit so vergegenwärtigt, wie sie sich aus der jeweiligen Figurenperspektive des damaligen Erlebens darstellt. Auf diese Weise kann nach Neumann sowohl die emotionale und subjektive Dimension vergangener Wahrnehmungsweisen betont als auch die Authentizität von Erinnerungen suggeriert werden, da sie sozusagen aus erster Hand dargestellt werden (vgl. Neumann 2005a: 173). Entgegen möglicher Erwartungen sei hier erwähnt, dass eine solche Fokalisierung keinesfalls obligatorisch mit einer autobiographischen Erzählung einhergehen muss, wo Erzähler und Figur zusammenfallen, nicht jedoch ihr Informationsstand: „Der autobiographische Erzähler hat keinen […] Grund sich in Schweigen zu üben, da er sich selbst gegenüber nicht zur Diskretion verpflichtet ist. Die einzige Fokalisierung, die er zu respektieren hat, wird definiert durch seinen gegenwärtigen Informationsstand als Erzähler und nicht durch seinen vergangenen Informationsstand als Held." (Genette 2010: 127) Die Wahl einer internen Fokalisierung ließe sich in diesem Falle Genette zufolge sogar „als eine Paralipse betrachten, da der Erzähler, um es bei den Informationen bewenden zu lassen, über die der Held im Augenblick der Handlung verfügte, all die späteren unterdrücken muß, die oft ganz wesentlich sind." (ebd.) Charakteristisch für autobiographische Texte ist demnach vielmehr,

> dass der Leser sich mit den unterschiedlichen Perspektiven des erzählenden und des erlebenden Ich konfrontiert sieht. Dies zeigt sich meist daran, dass die ‚Figur als Erzähler' der ‚Figur als Charakter' gegenüber einen informationellen sowie oft auch moralischen und psychologischen Vorteil hat und die Wahrnehmungen letzterer entsprechend kommentiert und wertet.
>
> (Basseler/Birke 2005: 134)

Da sich sowohl kollektive als auch individuelle Erinnerungen durch ihre – in verschiedenem Maße – soziale Bedingtheit und Gruppenspezifizität auszeichnen, entstehen viele Erinnerungen nach Neumann erst durch die (imaginäre) Bezugnahme auf Interaktionspartner, die wiederum Inhalte und Formen der Erinnerung auf spezifische Weise beeinflussen können. Denn Personen neigen dazu, „bei der Kommunikation ihrer Erfahrungen die angenommenen Werte und Erwartungen ihres Gegenübers zu berücksichtigen." (Neumann 2005a: 175) Daher ist auch „prinzipiell von der Möglichkeit einer adressatenspezifischen Verzerrung auszugehen, die sich in der Selektion und Deutung des Erinnerten materialisiert." (ebd.) Aus diesem Grund stellt der *Figurendialog* eine weitere Analysekategorie literarisch inszenierter Erinnerungen dar. Hierdurch werden die sozialen Voraussetzungen von Erinnerungen bzw. der „Prozess der situativen Anpassung der kommunizierten Erinnerung" (Neumann 2005b: 157) fokussiert. Im Falle individueller Erfahrungen wird sogar davon ausgegangen, dass

> die adressatengerechte Verbalisierung von Erfahrungen eine Veränderung der nachfolgenden individuellen Gedächtnisinhalte zur Folge [hat]. Erinnert werden nicht länger die ursprünglichen Erfahrungen, sondern die kommunizierte Sichtweise und damit die in die adressatenspezifische Mitteilung eingeflossenen Perspektivierungen.
>
> (ebd.)

Daneben macht der Figurendialog in Bezug auf kollektive Erinnerungen eine zentrale Praxis des Vergangenheitsbezugs von Erinnerungsgemeinschaften beobachtbar, nämlich die Elaboration einer kollektiven Vergangenheit in gemeinsamen Gesprächen. Dies bezeichnet Neumann als „memory talk" (Neumann 2005a: 175). Vergangenheiten können dabei sowohl gemeinschaftsstiftend als auch -destabilisierend wirken und „zum Anlass von veritablen Konflikten und Antagonismen werden. Dort, wo es nicht gelingt, andere in die Herstellung einer sozial geteilten Realität zu involvieren, wo Erinnerungen sich also unvereinbar gegenüberstehen, steht die Gemeinschaft der Gruppe auf dem Spiel." (ebd.: 176)

Als weitere Analysekategorie von literarischen Erinnerungs- und Gedächtnisinszenierungen führt Neumann die *Perspektivenstruktur* auf, also „die Gesamtheit aller in [einem] literarischen Text inszenierten Einzelperspektiven (d. h. Figuren- und Erzählperspektiven) und deren strukturelle Relationen" (Neumann 2005a: 178). Werden nur einzelne Figuren- oder Erzählperspektiven selektiert, so handelt es sich nach Neumann um eine *geschlossene Perspektivenstruktur*, bei der häufig marginalisierte, tabuisierte oder gesellschaftlich verdrängte Erinnerungen hervorgehoben werden, um diesen in der Erinnerungskultur Gehör zu verleihen (vgl. ebd.: 181), während andere durch Nichtbeachtung oder geringe Bezug-

nahme „zumindest implizit abgewertet, d. h. als nicht erinnerungswürdig erachtet werden." (ebd.: 179) Bei einer *offenen Perspektivenstruktur* wiederum werden unterschiedliche Erinnerungen – meist mehrerer Instanzen bzw. Figuren – dargestellt, wodurch der heterogene Charakter von Erinnerungskonstrukten hervorgehoben wird und diese in ein Verhältnis der wechselseitigen Perspektivierung treten können (vgl. ebd.: 181). Leskovec spricht in diesem Zusammenhang auch vom Prinzip der *Multiperspektivität*. Hierbei

> geht es um die narrative Vermittlung einer Pluralität von Sichtweisen. Dadurch verlagert sich der Akzent von der erzählten Geschichte auf den Modus der Wirklichkeitserfahrung, deren Relativität und Konstruiertheit dadurch zusätzlich thematisiert wird. Es erfolgt eine ständige Relativierung der dargebotenen Sichtweisen, was einerseits die Relativität von Werten, Normen und deren Repräsentanten inszeniert, andererseits vom Leser Relativierungsarbeit verlangt. Die dargestellte Wirklichkeit zerfällt in Einzelwirklichkeiten, Homogenisierung ist nicht möglich.
>
> (Leskovec 2011: 86)

In engem Zusammenhang eines solch multiperspektivischen Erzählens steht das Verfahren der *Polyphonie* bzw. Vielstimmigkeit, welches „auf die Vielfalt unterschiedlicher Standpunkte innerhalb eines Werkes, auf die Brüchigkeit von Gesellschaftsentwürfen und Identitätskonzepten sowie auf die Pluralisierung und Subjektivität von Wahrnehmung und Deutung" (ebd.: 85) verweist. Zu den textuellen Signalen einer solchen Polyphonie zählt Leskovec die innere Dialogizität, die Verwendung von Dialekten, Soziolekten, Idiolekten oder Spezialdiskursen, die Differenzierung zwischen den verschiedenen Stimmen eines Textes, die indirekte Rede sowie Zitate (vgl. ebd.: 85 f.).

Die vermittelten Perspektiven bzw. Erinnerungskonstrukte, die in einem Text zutage treten, können von einem hohen Maß an Konvergenz geprägt sein. Stehen sich diese jedoch divergierend oder antagonistisch gegenüber, kann dies insbesondere auf die innere Fragmentiertheit von Kollektivgedächtnissen schließen lassen: „Indem verschiedene, sich abwechselnde Erzählinstanzen, die zu einer Gruppe gehören, aus einer jeweils subjektiven und widersprüchlichen Perspektive denselben Sachverhalt erzählen, wird die Fragmentierung des kollektiv Bewussten wie Unbewussten gleichermaßen inszeniert." (ebd.: 87) Gleichzeitig kann auf diese Weise die Existenz homogener Erinnerungskulturen in Frage gestellt und die Aushandlung verschiedener Kollektivgedächtnisse in den Vordergrund gerückt werden. Je nachdem, wie und in welchem Umfang hierbei bestimmte Erinnerungen berücksichtigt oder ausgeschlossen werden und bestimmte Perspektiven marginalisiert oder verstärkt werden, kann eine solch multiperspektivische Struktur auch Aufschluss über gesellschaftlich dominante Vergangenheitskonstrukte bieten und diese kritisch hinterfragen:

> Weisen einzelne Erinnerungsperspektiven vielfältige Überschneidungen und ein hohes Maß an Interdependenz auf, so lässt dies auf die Existenz eines übergeordneten Gruppengedächtnisses schließen. Die Einzelerinnerungen liefern Einblick in unterschiedliche Facetten der gruppenkonstitutiven Vergangenheit und stützen sich wechselseitig. Sie konvergieren in einem gemeinsamen Fluchtpunkt und führen auf diese Weise die Kommunalität der Erfahrung vor Augen. Umgekehrt markieren divergierende, perspektivisch gebrochene Erinnerungen die unhintergehbare Subjektivität der Sinnstiftung. […] Dort, wo sich die gemeinsame Vergangenheit in eine Vielzahl heterogener Erinnerungsversionen auflöst, werden die Risse, Differenzen und Konkurrenzen innerhalb der fiktionalen Erinnerungswelt offen gelegt. Unterschiedliche Erinnerungsperspektiven stehen sich hier im Ringen um Erinnerungshoheit antagonistisch gegenüber, wodurch die Vorstellung eines gemeinsamen Erinnerungshorizontes fragwürdig wird.
>
> (Neumann 2005a: 180)

Die Vermittlung unterschiedlicher Erinnerungen muss jedoch nicht zwangsweise mit dem Auftreten mehrerer Erzählinstanzen oder Figuren verbunden sein. Ebenso ist auch eine „hybride Konstruktion" (Leskovec 2011: 90) möglich, bei der Äußerungen eines einzigen Sprechers von unterschiedlichen Redeweisen, Horizonten und Wertungen gekennzeichnet sind. „Es handelt sich um ein literarisches Verfahren, das die Überlagerung unterschiedlicher Perspektiven ermöglicht und oftmals Ausdruck versteckter Ironie, Kritik oder Satire ist." (ebd.)

Intertextuelle sowie *intermediale Bezüge* stellen weitere Elemente einer *Rhetorik der Erinnerung* dar.[81] Die Bedeutung der *Intertextualität* für Erinnerungs- und Gedächtnisinszenierungen ergibt sich aus ihrem Potential, textuelle Elemente auf die außertextuelle Erinnerungskultur zurückzubeziehen und so Aufschluss über bestehende Wertvorstellungen, Sinnstiftungsmodelle und kulturspezifische Deutungsmuster zu gewinnen. Dabei erweisen sich laut Neumann vor allem solche intertextuellen Bezüge als aufschlussreich, die auf kanonisierte Werke einer Erinnerungskultur verweisen:

[81] Der Begriff der *Intertextualität* soll hier in Anlehnung an Neumann nicht als Spiel endloser Textbeziehungen, also als genereller Kontakt jedes Textes zu anderen Texten, begriffen werden, sondern als ein Phänomen, bei dem konkrete und bewusste Bezüge zu anderen literarischen Texten sowie Gattungsreferenzen hergestellt werden (vgl. Neumann 2005a: 188). Gleiches gilt für den Begriff der *Intermedialität*, mit welchem bewusst vorgenommene Bezüge zu weiteren Gedächtnismedien einer Erinnerungskultur, wie etwa Zeitungsartikel, Musik, Bilder und Fotografien, gemeint sind.

> Die Bedeutung der Referenz auf kanonisierte Texte resultiert aus ihrer kulturellen Autorität, Deutungshoheit und Traditionshaltigkeit. Als Bestand eines kollektiven Gedächtnisses transportieren klassische Texte normative Wertvorstellungen, Deutungsschablonen und kollektive Identitätsmuster. […] Kanonisierte Werke stellen verbindliche Kriterien für die Selektion und Signifikation von erinnerungskulturell bedeut- und wirksamen Vergangenheiten bereit und fungieren als zentrale Stabilisatoren des gesellschaftlich vorherrschenden Selbstverständnisses.
>
> (Neumann 2005a: 190)

Affirmative Bezüge auf diese in kanonisierten Werken entworfenen Wertehierarchien und Deutungsschablonen, z. B. in Form von Zitaten, können in erinnerungsliterarischen Texten zum einen dazu genutzt werden, sich die Autorität der kanonisierten Prätexte anzueignen und so die Deutungshoheit bestimmter Vergangenheitskonstrukte zu unterstreichen (vgl. ebd.). Andererseits können den in Prätexten entworfenen normativen Wirklichkeitsmodellen auch alternative Vergangenheitskonstruktionen gegenübergestellt werden, sodass gesellschaftlich dominante Formen der kollektiven Erinnerung modifiziert und kritisiert werden. In beiden Fällen können solche intertextuellen Bezüge offenbaren, was in welcher Form gesellschaftlich vorherrschend als erinnerungswürdig gilt (vgl. ebd.: 191). Die in den erinnerungsliterarischen Texten inszenierten Vergangenheiten werden durch intertextuelle Bezüge auf andere Erinnerungskonstrukte also nicht nur vergleichbar gemacht, sondern auch mit erweiternder Bedeutung aufgeladen (vgl. ebd.: 189). Nicht nur, weil sie sich „stets auch einen Teil des strukturierenden und gedächtnisstiftenden Bedeutungspotentials des (Prä-) Texts an[eignen]" (ebd.: 189 f.), sondern auch durch die damit verbundene Möglichkeit, gegenüber bestehenden Vergangenheitsvorstellungen eine affirmative oder kritische Haltung einzunehmen. Zudem sei hier auch auf die besondere Rolle intertextueller Bezüge auf Fachdiskurse hingewiesen, die sich etwa mit dem Zusammenhang von Erinnerung, Gedächtnis, Kultur und Medien auseinandersetzen. Denn diese erlauben „schließlich die gleichzeitige kritische Selbstbeobachtung des Inszenierten" (Neumann 2003: 68), was „einen Beitrag zur Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen retrospektiver Sinnstiftung leisten [kann]." (ebd.)

Auch *intermediale Bezüge* (wie etwa auf Zeitungsartikel, Musik oder Fotografien), die „maßgeblich an der Tradierung des kollektiven Gedächtnisses beteiligt sind" (Neumann 2005a: 192), können in erinnerungsliterarischen Texten dazu genutzt werden, bestimmte Erinnerungen zu authentifizieren, indem „die Glaubwürdigkeit der eigenen Erinnerungsversion qua wechselseitiger Validierung der Einzelperspektiven unter Beweis" (ebd.: 192) gestellt wird. Denn „[a]ngesichts ihrer distinkten Materialität bieten Medien ganz unterschiedliche

Gestaltungsräume bzw. Leistungsspektren, die sich Figuren bei der Artikulation ihrer Erinnerungen nutzbar machen können." (ebd.: 193) In diesem Fall fungieren intermediale Bezüge sozusagen als Basis einer strukturellen Multiperspektivität, die unter anderem Begrenzungen der Erinnerungssemantik kompensieren können:

> Eine strukturelle Auffächerung des Vergangenen zeigt, in welchem Maß die Durchsetzungsfähigkeit von Erinnerungen von der Verfügbarkeit unterschiedlicher Gedächtnismedien abhängt. Strukturelle Multiperspektivität ist vor allem in homodiegetischen Erzählungen eine prominente Strategie, die perspektivische Begrenzung zu kompensieren und sie mit konkurrierenden Sichtweisen zu konfrontieren.
>
> (ebd.: 180)

So werden z. B. „Referenzen auf das Medium der Photographie […] häufig dazu instrumentalisiert, ein quasi photographisches Gedächtnisvermögen zu suggerieren und die Authentizität des Erinnerten zu akzentuieren." (ebd.: 193) Bilder als *fingierte Visualisierung* stellen nach Neumann wiederum „eine zentrale Strategie dar, auch solchen Erfahrungen zur Anschaulichkeit zu verhelfen, die sich angesichts ihres traumatischen Charakters einer direkten Narrativierung entziehen." (ebd.: 193) Andererseits können intermediale Bezüge jedoch auch mit einer kontrastiven Multiperspektivität einhergehen und somit „die um Erinnerungshoheit konkurrierende, oftmals widersprüchliche Diskursvielfalt zur Anschauung bringen" (ebd.: 192), bei gleichzeitiger Reflexion der validierenden und restriktiven Wirkung erinnerungskultureller Gedächtnismedien auf bestimmte Vergangenheitskonstrukte. Dies eröffnet einerseits „die Möglichkeit, die Vielzahl von Gedächtnismedien, die innerhalb einer Gesellschaft um Definitionsmacht konkurrieren, anklingen zu lassen und die Pluralisierung der Erinnerungskultur vor Augen zu führen." (ebd.: 193) Andererseits können, wie im Falle intertextueller Bezüge, gesellschaftlich dominante Erinnerungsversionen und ihr Kampf um Erinnerungshoheit auf diese Weise in Frage gestellt und ihr selektiver Charakter indes besonders betont werden:

> Da gesellschaftliche Anerkennung und mediales Vertretensein im öffentlichen Erinnerungsraum Hand in Hand gehen, geraten durch die Bezugnahme auf zirkulierende Gedächtnismedien auch erinnerungspolitische Strategien […] in den Blick, die auf die Dissemination bestimmter Erinnerungsversionen und auf die bewusste Unterdrückung anderer abzielen.
>
> (ebd.: 192 f.)

So wird deutlich, dass die Aneignung von Vergangenheit insbesondere auch durch mediale Bedingungen und äußere kulturelle Stützen eingeschränkt ist. Vor allem das kollektive Gedächtnis ist dabei nach Erll (2005) ohne Medien nicht denkbar:

> Die Konstitution und Zirkulation von Wissen und Versionen einer gemeinsamen Vergangenheit […] werden überhaupt erst durch Medien ermöglicht: durch Mündlichkeit und Schriftlichkeit als uralte Basismedien zur Speicherung fundierender Mythen für nachfolgende Generationen, durch Buchdruck, Radio, Fernsehen und Internet zur Transmission von Versionen gemeinschaftlicher Vergangenheit in weiten Kreisen der Gesellschaft, schließlich durch symbolträchtige Medien wie Denkmäler als Anlässe des kollektiven, oft ritualisierten Erinnerns.
>
> (Erll 2005: 251)

Als letztes Verfahren einer Rhetorik der Erinnerung sei hier auf den *Überschuss* „als poetischer Mehrwert, als ein Mehr an Bedeutung" (Leskovec 2011: 95) hingewiesen. Inszeniert wird ein solcher Überschuss durch sprachliche Mittel, „die das mitunter Unsagbare oder Unverständliche bestimmter Erfahrungen auszudrücken vermögen" (ebd.), was besonders bei der Vermittlung traumatischer Erfahrungen relevant ist. Hierzu zählt Leskovec u. a. Metaphern, mikroskopische Schilderungen, leere Zeilen oder Zitate (vgl. ebd.: 95).

Metaphern nehmen hierbei eine besondere Rolle ein, da durch sie nicht nur Unsagbares ausgedrückt werden kann, sondern sie gleichzeitig auch einen bildlich-imaginativen Zugang zu komplexen Phänomenen wie Erinnerung und Gedächtnis bieten können. So hält auch Aleida Assmann fest: „Wer über Erinnerung spricht, kommt dabei nicht ohne Metaphern aus. […] »Metaphorik« ist auf diesem Gebiet nicht umschreibende, sondern den Gegenstand zuallererst erschließende, konstituierende Sprache." (Assmann 1991: 13) So hebt auch Birk (2003: 81) hervor:

> Erinnerung und Gedächtnis entziehen sich der direkten Beobachtung und lassen sich nicht unmittelbar verstehend erfassen. Mögliche Zugangsweisen erschließen sich erst über die Metaphorik; die Sprachbilder illustrieren Vorstellungen von Gedächtnis anschaulich und wirken aufgrund ihres Modellcharakters wegweisend für weiterführende Theorieentwürfe.

„Metaphern *von* Gedächtnis" (ebd.) vermitteln also unter anderem bestimmte Vorstellungen von der Funktionsweise und Beschaffenheit von Erinnerung und Gedächtnis, wobei sie stets in engem Zusammenhang mit Erkenntnissen wissenschaftlicher Gedächtnistheorien bzw. kulturell vorherrschenden Memorialkonzepten zu betrachten sind. „Die Frage nach den Gedächtnis-Bildern wird damit zugleich zur Frage nach unterschiedlichen Gedächtnismodellen, ihren historischen Kontexten, kulturellen Bedürfnissen und Deutungsmustern." (Assmann 1999: 150) Dabei besteht eine enge Wechselbeziehung zwischen Gedächt-

nismetaphorik[82] und technologischen sowie mediengeschichtlichen Entwicklungen.

> Denn die Bilder, die von Philosophen, Wissenschaftlern und Künstlern für die Prozesse des Erinnerns und Vergessens gefunden wurden, folgen jeweils den derzeit herrschenden materiellen Aufschreibsystemen und Speichertechnologien. Etwas vom Spektrum dieser Bilder zu vergegenwärtigen heißt also zugleich, den Wandel von Gedächtnistheorien im Überschneidungsbereich mit der Mediengeschichte darzustellen.
>
> (Assmann 1999: 149)

So beschreibt Assmann, dass eine Konzeptualisierung des Gedächtnisses als dauerhaftes Speichermedium etwa solange virulent war, bis die Analogmedien Fotografie und Film, bei denen materiell nachweisbare *Spuren* zur Speicherung verwendet wurden, durch das Zeitalter digitaler Medien verdrängt wurden.[83] Diese rücken nun als komplexes Informationsnetzwerk – gekennzeichnet durch unendliche Verschaltungs- sowie Formationsmöglichkeiten – den Konstruktcharakter von Erinnerung und Gedächtnis in den Vordergrund: „Gedächtnis wird nun nicht mehr als Spur und Speicher, sondern als eine plastische Masse betrachtet, die unter den wechselnden Perspektiven der Gegenwart immer wieder neu geformt wird." (Assmann 1999: 158)

Neben Gedächtnismetaphern als Netzwerk sowie schriftlichen Gedächtnismetaphern (wie der Fotografie als *Lichtschrift* und Gedächtnis*spur)* unterscheidet Assmann zwei weitere zentrale Typen von Gedächtnismetaphern: räumliche und zeitliche. Die Verräumlichung von Gedächtnisinhalten kann hierbei einerseits durch architektonische Gebilde im Sinne einer artifiziellen *Gedächtniskunst* (vgl. Assmann 1999: 162) erfolgen, wobei Assmann zwischen Ruhmestempel, Gedächtnistheater und Bibliothek unterscheidet. Diese weisen allesamt Aspekte der „Organisation, Ökonomie, Verfügbarkeit" (ebd.: 160) auf und stehen für unterschiedliche Ausprägungen des kulturellen Gedächtnisses:

---

[82] Siehe hierzu auch Weinrich (1964): *Typen der Gedächtnismetaphorik*.

[83] Das (Gedächtnis-)Medium der Fotografie galt lange „als sicherstes Indiz einer Vergangenheit, die nicht mehr existiert, als fortexistierender Abdruck eines vergangenen Augenblicks." (ebd.: 221) Gedächtnismetaphern, die auf ebendieses Medium rekurrieren, können daher zunächst ein Bild von Erinnerung als unmittelbares, feststehendes Abbild einer vergangenen Wirklichkeit evozieren, das unverändert gespeichert werden kann. Jedoch gilt zu bedenken, dass auch Fotografien stets im Lichte gegenwärtiger Bedingungen betrachtet und damit immer wieder neu gedeutet werden können. Zudem kann eine Fotografie immer nur einen Teilausschnitt vergangener Ereignisse als Momentaufnahme erfassen. In Anbetracht diverser Bildbearbeitungsprogramme können fotografische Gedächtnismetaphern heute auch zunehmend mit teilweise bewusst veränderten Wirklichkeitsdarstellungen in Verbindung stehen.

> Der Ruhmestempel seligiert und monumentalisiert vorbildliche Personen und Werke in einem Pantheon verbindlicher, zeitenthobener Werte. Im Ruhmestempel herrscht Platzmangel, was die Aufnahmekriterien erheblich verschärft. Der Gedächtnis-Vorrat, der von der Bibliothek aufbewahrt wird, ist dagegen auf beständige Expansion angelegt. […] Verpflichtet der Tempel zum Andenken für die Zukunft, so ermöglicht die Bibliothek Zugang zum Wissen der Vergangenheit und Gegenwart. Den einen Modus des kulturellen Gedächtnisses assoziieren wir mit dem Kanon, den anderen mit dem Archiv. (ebd.)

Doch auch das natürliche, ungeordnete, teilweise unzugängliche, persönliche Erfahrungsgedächtnis bzw. die *Erinnerungskraft* (vgl. ebd.: 162) kann durch räumliche Metaphern visualisiert werden. So etwa durch das Bild eines Dachbodens, das „den Charakter eines Überrests [hat], eines Speichergedächtnisses, das von keiner Sinngebung beleuchtet, aber durch Vergessen und Verdrängen auch noch nicht völlig entzogen ist. Wie das Gerümpel auf dem Dachboden, das noch präsent ist, aber selten besichtigt wird, verfestigt sich dieses Gedächtnis im Schatten des Bewußtseins." (ebd.: 161) Eine solche Raummetaphorik, die sich bereits stärker auf den Prozess des Erinnerns als auf die Organisation und Verfügbarkeit von Gedächtnisbeständen bezieht, findet in der Metaphorik des archäologischen Ausgrabens eine noch tiefere Ausprägung. Die Kategorie der Tiefe, die in dieses Bild einfließt, verbindet den Raum „nicht mit Speicherkapazität und Ordnung, sondern mit Unzulänglichkeit und Unverfügbarkeit" (ebd.: 163), vergrabenen Erinnerungen also, Vergessenes oder Verdrängtes, das nur bedingt und mühsam wieder an die Oberfläche geholt bzw. rekonstruiert werden kann. Denn „Erinnerungen […] haben keinen faktisch objektiven Charakter; auch nachdem sie aus Schichten und Querlagen herausgeschält und geborgen wurden, lassen sie sich von diesem Milieu niemals vollständig ablösen." (ebd.: 165)

2. Erinnerungen von Zeitzeugen in (früher) Holocaust- und Lagerliteratur der 33er Generation: Władysław Bartoszewskis Autobiographie *Mein Auschwitz* und die Erzählung *Der Appell* von Jerzy Andrzejewski

Der am 24. April 2015 im Alter von 93 Jahren verstorbene Wladysław Bartoszewski, ehemaliger KZ-Häftling, Untergrundkämpfer der polnischen Heimatarmee und späterer Außenminister Polens, legt in seiner Autobiographie *Mein Auschwitz* – 2010 im polnischen Original und 2015 in Deutschland erschienen – ein letztes „Zeugnis" (Bartoszewski 2015: 13) ab, worin er über seine Erfahrun-

gen während und nach seiner Gefangenschaft im Konzentrationslager Auschwitz berichtet. Dabei werden die Erinnerungen des Autors auf zwei übergreifende Arten elaboriert, die auch formal durch die Aufteilung in zwei Oberkapitel getrennt werden:

I. Mein Auschwitz. Ein Gespräch mit Piotr M. A. Cywiński und Marek Zając
II. Mein Auschwitz. Eine Anthologie, kommentiert von Władysław Bartoszewski

Im ersten Kapitel werden Bartoszewskis persönliche Erinnerungen in Form eines Oral-History-Interviews mit Piotr M. A. Cywiński, dem Direktor der Gedenkstätte Auschwitz, und Marek Zając, dem Sekretär des Internationalen Auschwitzrats, dargestellt. Die individuellen Erinnerungen Bartoszewskis stehen hierbei im Vordergrund. Dabei nimmt er größtenteils die Rolle einer *homodiegetischen Erzählinstanz* ein, also einer Erzählinstanz, die selbst als (Haupt-)Figur in die erzählten und erinnerten Ereignisse involviert ist. Die Gespräche wurden in einem Zeitraum von November 2009 bis Juni 2010 protokolliert (vgl. Bartoszewski 2015: 110) und für die Publikation in *Mein Auschwitz* zu einer kohärenten und fortlaufenden Gesprächssequenz aufbereitet. Bartoszewski berichtet in diesem Teil von seiner Inhaftierung und Ankunft im Konzentrationslager Auschwitz in der Nacht auf den 22. September 1940 bis zu seiner Entlassung am 8. April 1941 sowie von seinem Leben danach, das maßgeblich durch die Erfahrungen in Auschwitz geprägt wurde. Durch eine damit geschaffene *Chronologie* der Narration wird bereits deutlich, dass in dem Gesprächsteil *geleitete* Erinnerungsakte inszeniert werden, die kennzeichnend für Oral-History-Interviews sind. Bartoszewski erzählt in einem vor- und nachbereiteten, strukturierten Gespräch von seinen Erfahrungen, mit dem Ziel, *Zeugnis* abzulegen. „Für die zukünftigen Generationen. Im Namen und zu Ehren aller Gequälten und Ermordeten." (Bartoszewski 2015: 13) Hierdurch nimmt Bartoszewski an manchen Stellen auch eine *communal voice* ein, mit der er als Sprachrohr einer Gemeinschaft – der Häftlinge – auftritt. Die Gesprächspartner treten wiederum als *heterodiegetische Erzählinstanzen* auf, die das Gespräch – und damit die Erinnerungselaborationen Bartoszewskis – *leiten* bzw. steuern. Dies äußert sich z. B. in Form von Rückfragen, Kommentaren und Einschüben im Zuge des Gesprächs. Dabei bestätigen und stärken die Gesprächspartner einerseits die Erinnerungen Bartoszewskis, etwa durch Referenzen auf die Anthologie im zweiten Teil. Andererseits sind ihnen durch ihre außenstehende Position kritische Reflexionen möglich, auch zur Funktionsweise von Erinnerung und Gedächtnis.

Der zweite Teil, die Anthologie, erhält eine Auswahl von ergänzenden Texten, Fotos und Bildern – also *intertextuellen* und *intermedialen* Bezügen –, welche für Bartoszewski „wichtig sind" (Bartoszewski 2015: 12), das „Gespräch ergänzen" (ebd.) und „weitere Einblicke" (ebd.: 112) erlauben:

> Sie zeigen anhand der ersten Dokumente zum Geschehen in Auschwitz, wie noch während des Krieges und unmittelbar danach darum gerungen wurde, für das Ungeheuerliche und Unbeschreibliche die richtigen Worte zu finden und dem Unfassbaren einen Sinn zu geben. Dass dieser Sinn auch in religiösen Deutungen gesucht wurde, dass unterschiedliche Personengruppen innerhalb des Lagers kritisch beurteilt wurden, dass auch Gegner der Nationalsozialisten über „Rassen" und Nationen sprachen, mag manchen heutigen Leser verwundern. Indessen zeigen diese Wendungen nur, wie vor nunmehr 70 Jahren erst begonnen wurde, sich ein Verständnis der faschistischen Barbarei zu erarbeiten. Und noch eine Erkenntnis ermöglichen die in diesem Buch zusammengestellten Texte: Zu sehen, wie schon in den Anfängen bestimmte Szenen und Ereignisse des Lageralltags aus den ursprünglichen Zeugenberichten in andere Dokumente wanderten und ihre Spuren sogar in der Literatur hinterließen, wo sie in verdichteter, gestalteter Form die Erinnerung an das Geschehene bewahren.
>
> (ebd.)

Zu den Texten der Anthologie zählt mitunter die Erzählung *Der Appell* von Jerzy Andrzejewski, die 1942 entstand und 1968 erstmals auf Deutsch veröffentlicht wurde.[84] Im Gesprächsteil wird diese Erzählung *des* Appells auf denjenigen vom 28. Oktober 1940 bezogen (vgl. Bartoszewski 2015: 48) – ein Ereignis, das „[e]ine verhängnisvolle Wende" (ebd.: 47) für Bartoszewski und andere Häftlinge darstellte. Denn es „zeigte, dass an einem Tag Dutzende Menschen, im Schlamm, auf Erde und Kies liegend, vor unseren Augen sterben konnten." (ebd.) Bartoszewski gibt an, dass Andrzejewski

> den Appell von damals so beschrieben [hat], als hätte er alles mit meinen Augen gesehen. Anfangs war ich sogar überzeugt, dass es sich um den Bericht eines Beteiligten, eines Augenzeugen, handeln müsse. Niemand anderes hätte den Appell so genau beschreiben können! Aber Autor ist Andrzejewski, der nicht einen Tag inhaftiert war und sich nie in einer Situation von Unterordnung, körperlicher Gewalt, ach, selbst Drill befand, denn er war auch nicht in der Armee. Aber wie wir wissen, besaß er eine überdurchschnittliche literarische Begabung.
>
> (ebd.: 49)

Hier wird bereits deutlich, dass Andrzejewski das Erzählte selbst nicht erlebt hat, sondern – anders als Bartoszewski – vermittelte Erfahrungen und Erinnerungen inszeniert. Die *Authentizität*, die für Bartoszewski mit der Erzählung einhergeht, schreibt er einer *literarischen Begabung* des Autors zu –

[84] Sie wurde in den *großen Erzählungen* von Andrzejewski 1968 veröffentlicht.

die er zudem im Sinne einer Allusion als bekannt voraussetzt. Einerseits stellt Bartoszewski hier also eine eindeutige außerliterarische Referenz her (Oktoberappell vom 28. Oktober 1940) und weckt dadurch möglicherweise die Erwartung einer *authentischen* Erzählung mit entsprechendem Wahrheitsgehalt. Andererseits deutet er an, dass die Erzählung von Andrzejewski zumindest literarisch *ausgearbeitet* ist und Andrzejewski selbst verortet die Erzählung (mit einer Vorgeschichte) im Oktober 1941 (vgl. Andrzejewski 1968: 215) – die Eindeutigkeit der von Bartoszewski geschaffenen Referenz wird damit bereits zu Beginn dieser Erzählung wieder aufgelöst.

2.1 Entfremdung und Entmenschlichung im Zusammenhang von Täter- und Opferbildern

Bartoszewski reflektiert im Gesprächsteil mit Cywiński und Zając an mehreren Stellen über die menschliche Natur, ihre Untiefen und Abgründe, die in den KZ-Lagern für Außenstehende schwer fassbare Dimensionen angenommen haben. Er geht hierbei sowohl auf die Grausamkeiten der SS-Angehörigen ein als auch auf die Behandlung und das Verhalten von Häftlingen, die nicht mehr als Menschen wahrgenommen, sondern wie Tiere behandelt wurden und häufig jeglichen Kampfgeist verloren haben. So spricht Bartoszewski von sich selbst und Mithäftlingen stets im Zusammenhang ihrer Nummern[85], denen eine hohe identitäre Bedeutung zugesprochen wird: „denn wir waren ja alle nur Nummern und Namen sagten uns im Allgemeinen nichts." (Bartoszewski 2015: 77) Entsprechend detailliert benennt er auch die Nummern, die ihm und den anderen Gefangenen im Rahmen seiner Ankunft in Auschwitz zugewiesen wurden: „Der zweite Warschauer Transport erhielt die Nummern 3821 bis 4959 und 4961 bis 5526. Ich hatte die Nummer 4427. *Schutzhäftling* 4427." (ebd.: 27) Diese Nummer befand sich auch auf seinem Häftlingsanzug.[86] Es deutet sich hier mithin eine *Verräumlichung der Zeit* sowie eine *Materialisierung des Gedächtnisses* an.

Die Häftlinge wurden durch Vergabe der Nummern wie Tiere zur Identifizierung gekennzeichnet, gleichermaßen wurden sie auch wie solche behandelt. Dies wird z. B. deutlich, wenn Bartoszewski von seiner Verhaftung bei einer Razzia vom 19. September berichtet:

---

[85] Darunter z. B. Zbigniew Art/Nummer 1833 (vgl. Bartoszewski 2015: 24 f.), Adolf Gawalewicz/Nummer 9225 (vgl. ebd.: 26), Bronikowski/Nummer 4745 (vgl. ebd.: 27), Józef Baltaziński/Nummer 749, Jurek Żarnowiecki/Nummer 616, Jan Brumer/Nummer 765 (vgl. ebd.: 32).

[86] Zur Zeit der Inhaftierung Bartoszewskis wurden die Nummern noch nicht auf die Körper der Häftlinge tätowiert. Stattdessen mussten sie ihre Nummern auf die Häftlingsanzüge nähen (vgl. Bartoszewski 2015: 27).

> Sie brachten uns in die Reithalle und befahlen uns, uns auf die Erde zu legen. Stundenlang lagen wir auf dem vertrockneten, mit Sägespänen vermengten Pferdemist. […] Nach mehr als zehn Stunden, die wir da lagen, erhielten wir endlich die Erlaubnis uns hinzusetzen. Zu trinken bekamen wir Wasser in Eimern, zu denen man hinkriechen musste, und die Deutschen warfen Brot in die Menge, sie schleuderten die Laibe wie Steine.
>
> (Bartoszewski 2015: 20–22)

Diese menschenunwürdige Behandlung beschreibt Bartoszewski im Kontext seiner Ankunft in Auschwitz weiter:

> „*Looos, rrraus, schnell*" – sofort, als der Waggon geöffnet wurde, ging das Gebrüll los. Mich blendeten die Scheinwerfer der an der Rampe aufgestellten Autos. Es hagelte Schläge und Hiebe mit dem Gewehrkolben. Schreie und Schmerzgeheul. Man musste von dem hohen Waggon auf die Rampe springen. Über einen Meter tief. Die Menschen fielen hin, verletzten ihre Hände, brachen sich die Beine. Die Hunde bellten, rannten, sprangen die Menschen an und bissen. […] Einem natürlichen Impuls folgend blieben wir eng beieinander, suchten Rettung vor den Hieben. Die SS-Männer schreien, wir sollen laufen. Die Menschen stolpern, stürzen, andere helfen ihnen auf. Die Deutschen schlagen sie. Stöhnen und Schreie. Einige haben immer noch Koffer, Rucksäcke und Taschen dabei. Alle sind erschöpft. Ich gehörte zu den Jüngsten, aber neben mir wurden auch Menschen angetrieben, die um die sechzig waren. Es ist dunkel, außerdem sehe ich schlecht, habe minus mehrere Dioptrin. Weit vor mir werden Umrisse eines Betonzauns und Gebäude sichtbar. Das ist es, wohin wir laufen.
>
> (ebd.: 25; Formatierung i. O.)

Die Intensität des Erlebens wird hier sprachlich zum einen durch die Anhäufung parataktischer Satzgefüge hervorgehoben. Durch diese *Textverknappung* kann den Lesenden ein Gefühl der Schnelligkeit vermittelt werden. Zum anderen findet hier ein Wechsel der Narrationszeit statt: von einer *späteren Narration* in Vergangenheitsform zu einer *gleichzeitigen Narration* im Präsens. Auf diese Weise kann der Eindruck erweckt werden, Bartoszewski würde das Ereignis von Neuem erleben, als wäre es im Moment der Erinnerung präsent und als hätte dieses Ereignis sich so fest in seinem Gedächtnis verankert, dass er es noch genau vor Augen hat und detailgenau wiedergeben kann. Die Verwendung des direkten Zitats zu Beginn kann diesen Eindruck noch verstärken.

Kamen die Grausamkeiten und Schläge für Bartoszewski anfangs noch „einem surrealistischen Zirkus" (ebd.: 26) gleich, nahm er sich selbst nach

einiger Zeit nicht mehr als Mensch wahr, sondern als jemanden, der seiner Rechte beraubt wurde und für den Schläge zur Normalität wurden: „Denn ich war einfach ein Gegenstand, wie ein Stück Holz, gegen dass [sic!] man zum Spaß treten, auf dem man herumtrampeln und das man brechen kann." (ebd.: 39) Schläge und Strafen wurden für ihn „Elemente der Dressur. So wie man einen Welpen abrichtet, ihn lehrt, was er darf und was nicht." (ebd.: 43)

Bei Andrzejewski sind es neben den Häftlingen auch die SS-Angehörigen, die tierische Attribute erhalten. So heißt es im Zuge der Erzählung *des* Appells etwa: „Von der Schar der ihn umkreisenden SS getreten und geboxt, stolperte er vor sich hin. Sein gestreifter Sträftlingsanzug war zerrissen, er war blind von dem Blut, das ihm aus der aufgeplatzten Stirn floß." (Andrzejewski 1968: 217) Und weiter: „Seine Augen waren bis zum Ende blind, obwohl sie deutlich erkennbar in der Menge, an der Stelle, wo der dritte Block stand, nach einem Menschen suchten." (ebd.: 218) Hier wird auf sehr detaillierte und gleichzeitig anschauliche Weise ein Bild von Geiern (die SS) erzeugt, die um ihr Aas (einen Häftling) kreisen, das verletzt, blind und wehrlos ist und in der Menge von Häftlingen – prägnant – nach *einem Menschen* sucht. Solche bildhaften und detaillierten Darstellungen ziehen sich durch die gesamte Erzählung. Sie unterstreichen die Gewalterfahrungen und das erlebte Leid, deren Inszenierungen kennzeichnend für Texte früher Holocaust- und Lagerliteratur sind, vor allem für solche, die ab 1942 erschienen sind (vgl. Abschnitt II: Punkt 3.2.2). Neben einer *aufklärenden* Funktion wird hierbei besonders der Versuch deutlich, „eine Sprache für das eigentlich Unaussprechliche zu finden" (Feuchert 2012: 219) und Erfahrungen sowie Erinnerungen *literarischen Ausdruck* zu verleihen – vornehmlich, um eine damals verstärkt ignorante Leserschaft zu erreichen. Die Innenweltdarstellung der Häftlinge bzw. ihr damaliges Erleben stehen dabei im Vordergrund und der Akzent verlagert sich von der erzählten Geschichte auf den Modus der vergangenen Wirklichkeitserfahrung. Für deren Inszenierung wird in *Der Appell* von einer *heterodiegetischen Erzählinstanz* mit *Nullfokalisierung* Gebrauch gemacht, die mitunter Einblicke in verschiedene figurale Empfindungen im Prozess der Entmenschlichung gibt:

> Seit dem gestrigen Tod Wacek Zawadzkis […] empfand sich Staś als sich selbst nicht mehr zugehörig. Etwas in ihm drehte sich um und zersprang. Und nur instinktiv und sehr nebelhaft kam ihm manchmal zu Bewußtsein, daß irgendeine unbekannte Kraft begann, ihn vom Leben fortzureißen, ihn langsam und ohne Schmerz zuzufügen in eine tote Finsternis zog.
>
> (Andrzejewski 1968: 226)

Teilweise auch unter Einbindung direkter Gedankenzitate:

> „Freiheit!" dachte Trojanowski. „Meine Freiheit! Ob ich imstande wäre, sie zu bewahren, wenn ich auf die Probe gestellt würde?" Er fühlte, daß das „ja" falsch klingen würde, mit dem er noch vor kurzem zu zeugen bereit gewesen war.
>
> (ebd.: 233)

Hierdurch rückt das Geschilderte nahe an die Lesenden heran, was einen Empathie bildenden sowie emotionalisierenden Effekt haben kann. Gleichzeitig erlaubt diese Art der Inszenierung aber auch allgemeine, universale, dekontextualisierte Reflexionen (hier zum Motiv der Entmenschlichung) auf Metaebene – mit einer damit einhergehenden Veränderung der Narrationszeit im Präsens:

> Das Böse, dessen der Mensch fähig ist, dieser Abgrund, in den man aus nächster Nähe mit eigenen Augen blicken muß, um an ihn zu glauben, diese Maßlosigkeit an Grauen, das in den menschlichen Wesen schlummert und das schamlos mit Siegestrumph ans Tageslicht hervorkommt, dieses Entsetzen überschreitet alles, was der Mensch zu erdulden imstande ist.
>
> (ebd.: 229 f.)

Als einer der wichtigsten Gründe für diese Art von Entmenschlichung benennt Bartoszewski ein permanentes Hungergefühl:

> Die Biologie ist ein starker Faktor und natürlich rückte bei einigen nach ein paar Wochen das Gefühl permanenten Hungers in den Vordergrund. Diejenigen, denen es gelang, sich ethische oder ideelle Grenzen aufzuerlegen, stellten nicht die Mehrheit dar. Das wilde Verlangen, sich aufrecht zu halten, also auch den Hunger zu stillen, ließ den Handel gedeihen. Das heißt: Ich mache was für dich, aber nur für eine Scheibe Brot.
>
> (Bartoszewski 2015: 40)

Als Ergänzung – und ggf. zur Untermauerung der Aussage Bartoszewskis – zitieren die Interviewer den ehemaligen Auschwitz-Häftling und Arzt Władysław Fejkiel, der zwei Phasen des Hungers unterschied:

> *Wenn einigermaßen charakterstarke Menschen in der ersten Phase des Hungers noch in der Lage waren, menschliche Würde und bestimmte ethische Normen zu wahren, so versagten in der darauffolgenden Phase alle ethischen Grenzen. Der Mensch glich immer mehr einem ausgehungerten Tier und handelte zunehmend ohne jegliche Verantwortung.*
>
> (ebd.: 40; Formatierung i. O.)

Mit diesem Schwund ethischer Grenzen und dem Kampf ums Überleben beschreibt Bartoszewski eine zunehmende Passivität der Gefangenen, die dazu führte, dass Häftlinge vor den Augen ihrer Mitinsassen starben, ohne jegliche Regung der Umherstehenden. So heißt es mit Bezug auf den Oktoberappell von 1940 z. B.:

> Und wenn einer zu Boden gefallen war, dann durfte man ihn nicht anfassen. **Wenn er gefallen war, war er gefallen**. Und lag da. Von dem, der lag, musste man sich entfernen. **Ob er** ohnmächtig wurde **oder nicht**, **ob er** starb **oder nicht**, **ob er** Hilfe brauchte **oder nicht**, das war nicht wichtig.
>
> (ebd.: 48; Hervorhebung N. F.)

Die erlebte Monotonie und eine Art Lethargie wird hier nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich vermittelt: Durch die Wiederholung eines Satzes in umgekehrter Reihenfolge (Epanodos), durch die Verwendung derselben Wortgruppe am Anfang mehrerer aufeinanderfolgender Satzglieder (Anapher), durch die Reihung gleichgeordneter Satzteile ohne verbindende Konjunktion (Asyndeton) und durch die Wiederholung von Wörtern bzw. Satzteilen (Repetitio). Entsprechend wird auch die Eindringlichkeit des Erzählten verstärkt. Auf ähnliche Weise zitieren die Interviewer Bartoszewski aus einer weiter zurückliegenden Äußerung – wobei allerdings unklar ist, ob sich diese Äußerung ebenfalls auf den Appell vom Oktober 1940 bezieht oder auf einen anderen Appell:

> *Einige Jahrzehnte später schrieben Sie, dass Sie jenes Bild immer noch vor Augen haben: „Hier standen etwa 5000 Menschen. Stramm in Hab-Acht-Stellung. Und wir waren Zuschauer, und niemand hat etwas gesagt, niemand hat etwas gemacht. Und ich war da und ich habe auch nichts gemacht, und das empfinde ich noch heute als Scham meines Lebens, obwohl ich das alles verstehe."*
>
> (ebd.: 29; Formatierung i. O.)

Bartoszewski selbst spricht zu diesem Zeitpunkt noch von *Scham*, die er für dieses Verhalten empfunden hat. Als er sich jedoch in *Mein Auschwitz* zu diesem Zitat äußert, scheint sich seine Einstellung – mit gewachsener Distanz – leicht verändert zu haben. Sein Blickwinkel auf die erzählte Zeit, seine Vergangenheitsdeutung, hat scheinbar eine Entwicklung erfahren. Zwar lässt Bartoszewski hier noch immer eine Art Selbstvorwurf für seine damals eigene Passivität erkennen, jedoch fällt der Begriff *Scham* nicht mehr:

> [I]n Auschwitz hatte ich den Willen, andere zu retten, nicht. Ich habe niemanden gerettet. Ich habe mir nichts vorzuwerfen, in dem Sinne, dass ich jemandem etwas weggenommen oder gestohlen hätte, dass ich jemanden geschlagen hätte. Nein, Gott sei Dank nicht. Ich musste niemals Beichte über meine Zeit im Lager ablegen. Aber das war das Wenigste, nicht mehr.
>
> (ebd.: 30)

Die von Bartoszewski thematisierte Passivität und *Zuschauerrolle* der Häftlinge wird von Andrzejewski vorrangig durch Vergleiche und die Zuschreibung von Attributen inszeniert, die Bilder von Zinnfiguren bzw. Aufziehpuppen oder geistlosen Wesen evozieren: „Einige Tausend Mann, steif geworden in ihrer

Strammstellung, betrachteten ihn angestrengt und schweigend." (Andrzejewski 1968: 217); „Die siebenhundert Häftlinge des dritten Blocks standen stramm, wie aufgezogen." (ebd.: 225) Oder: „Die stummen und steifen Menschen in den Reihen sahen in dem heller werdenden Licht wie Gespenster aus, die man hierher getrieben hatte, um von der Erbärmlichkeit einer Mensch genannten Kreatur zu zeugen." (ebd.: 244) Daneben greift Andrzejewski den von Bartoszewski in der obigen Äußerung angedeuteten Aspekt der Scham und Verantwortung in Zusammenhang von Häftlingen als (erzwungenen) Akteuren von Gewalt auf. Dabei wird die Figur eines Häftlings namens Staś als Beispiel für verlorene Freiheit und Würde inszeniert. Denn er gehorcht dem Befehl, einen anderen Häftling zu schlagen und tut dies mechanisch, ohne eigenen Willen: „Staś fühlte, wie alles in ihm, vor Entsetzen gelähmt, erstarrte. Er hob mechanisch die Hand. Er schlug." (ebd.: 232) Später „durchdrang ihn etwas, was er als Reue empfand, die er aber weder zu erfassen noch zu begreifen vermochte." (ebd.: 243) Hier wird dargestellt, dass die Häftlingsfigur nicht mehr fähig ist, das Gefühl der Reue zu begreifen − und somit eine menschliche Fähigkeit verloren hat.

Auch die Unmenschlichkeit der SS-Angehörigen wird von Bartoszewski und Andrzejewski thematisiert. Dabei steht eine gewisse Art von Widerspruch im Fokus: zwischen der grausamen Gesinnung einerseits und der äußerlichen Zurückhaltung oder Erscheinung andererseits. Bartoszewski inszeniert dies in eher erklärender Form. So betont er, dass diese Tätergruppe ihre Macht über die Häftlinge zwar genoss, die Personen

> sich im Grunde genommen aber die Hände nicht schmutzig machen [wollten]. Wir waren Untermenschen, und um die Untermenschen kümmerten sich Leute von niederem Rang, deutsche Kriminelle oder andere Funktionshäftlinge. Ein SS-Mann konnte in einem Exekutionskommando schießen oder die Selektion an der Rampe vornehmen, als Birkenau schon zum Ort der Vernichtung der Juden geworden war. Allem Anschein zum Trotz waren typische Sadisten aber in der Minderheit, denn ein Sadist, hat Lust zu schlagen, zu quälen und Leid, Tränen und Blut zu sehen. Ich wiederhole: Die SS-Männer haben in der Regel anderen befohlen das zu machen, und sie haben sich sogar selten eingemischt.
>
> (ebd.: 38)

Bei Andrzejewski äußert sich ein Widerspruch wiederum durch eine sehr deskriptive Darstellung einzelner Figuren, darunter des Blockführers Hans Kreutzmann, der äußerlich im Widerspruch zur Grausamkeit seiner Handlungen beschrieben wird: „Er war einer der jüngsten in der Lager-SS, zwanzig Jahre alt, vielleicht etwas darüber, aber er sah jünger aus, sehr jugendlich, fast unreif. Er war blond, hatte stark gezeichnete Brauen, ein fein geschnittenes Gesicht und

milde, blaue Augen." (Andrzejewski 1968: 227) Er hatte eine „milde Stimme" (ebd.: 231), er blickte „mit kindlich erstaunten Augen" (ebd.) und „lächelte heiter und unschuldig" (ebd.) als er die Häftlinge in einer dargestellten Episode *des Appells* terrorisiert und quält. Einem Unterkapo namens Nadolny, „ein germanisierter Oberschlesier, der Schrecken des ganzen Blocks" (ebd.: 219) wird zudem eine „vulgäre Schönheit" (ebd.: 225) zugesprochen.

Auschwitz hat für Bartoszewski folglich gezeigt, dass Menschen in der Lage sind, vollkommen entgegen ihres eigentlichen Habitus zu agieren, „sich Dinge anzueignen, die scheinbar unmöglich sind sich anzueignen." (ebd.: 28) Dies bezeichnet er als „Problem der menschlichen Natur" (ebd.: 38), was es jedoch überhaupt erst möglich macht, ein Verhalten an den Tag zu legen, das paradoxerweise als unmenschlich empfunden wird.

2.2 Appelle und der *Appell: Intensität von Erinnerungsinszenierungen*

Bei Bartoszewski nehmen die Interviewfragen und Berichte zu seiner Gefangenschaft in Auschwitz circa zwei Drittel des Gesprächsparts ein bis zu seiner Entlassung, die zu einem Wiedersehen mit seiner Mutter führt (vgl. Bartoszewski 2015: 78). Die circa 200 Tage, die Bartoszewski als Häftling im Lager Auschwitz verbracht hat, werden in ihrer Darstellung somit auf etwa 63 Seiten komprimiert. Hierbei kommt es zu *Zeitraffungen*, *impliziten* und *expliziten Ellipsen* (Auslassungen bestimmter Zeiträume auf der Ebene der erzählten Zeit) sowie *iterativen Erzählungen*, bei denen Ereignisse, die mehrfach passiert sind, einmalig erzählt werden. So sind etwa die Inszenierungen von Erinnerungen an viele Momente vor Beginn von Arbeitsschichten, an routinierte Appelle und an Pausen in *Mein Auschwitz* geprägt von parataktischen Satzgefügen und Textverknappungen. Ein Morgen vor dem Arbeitsantritt wird z. B. wie folgt beschrieben:

> Wecken, waschen. Sie haben uns ein Stück kratzende Seife für mehrere Dutzend Leute hingeworfen. Im Lager gab es damals eine Pumpe. Gedränge, Eile, Schläge. Ein Gehenna. Frühstück: eine Getreideplörre, manchmal etwas gesüßt, in der Regel bitter.
>
> (ebd.: 45)

Und später heißt es: Die Arbeitspause

> war nicht sehr lang, dauerte in der Regel etwa eine halbe Stunde. Sie gaben dann Suppe aus. Einen Teller Suppe, aus Extrakt mit Gelatine, ohne Brot. […] Dann kehrten wir zur Arbeit zurück. Und am späten Nachmittag oder Abend zum Block. Und wieder Appell, Abzählen der Häftlinge. Abzählen, bis die Zahl der Häftlinge stimmte. Zum Abendbrot nur Kaffee.
>
> (ebd.: 47)

Durch diese Narrationsform werden die Ereignisse verkürzt dargestellt und es entsteht der Eindruck einer *Zeitraffung*. Hierdurch findet jedoch keine Marginalisierung statt, vielmehr wird die eindringliche Routine und Ödnis hervorgehoben, mit welcher das Erlebte wahrgenommen wurde.

Andere Ereignisse werden im Vergleich hierzu detaillierter narrativ erinnert. Bei Bartoszewski ist es z. B. der bereits erwähnte Oktoberappell vom 28.10.1940, der über mehrere Seiten hinweg (Seite 47 bis 51) unter Hinzuziehung unterschiedlicher Perspektiven thematisiert wird. Hieraus lässt sich auf eine besondere Bedeutsamkeit dieses Ereignisses für Bartoszewski schließen, welches für ihn – wie er selbst betont – eine „verhängnisvolle Wende" (Bartoszewski 2015: 47) bedeutete. Dies ist vermutlich auch der Grund, weshalb er die Erzählung *Der Appell* von Andrzejewski in seiner Anthologie mit aufführt. Wie für frühe Holocaust- und Lagerliteratur charakteristisch (vgl. Abschnitt II: Punkt 3.2.2), greift der Autor hier – im Gegensatz zu Bartoszewski – *eine* Schreckens-Episode aus den Vernichtungslagern heraus, die er unter Hervorhebung der Innenwelt der Häftlinge, ihrer Empfindungen und Gedanken auf insgesamt knapp dreißig Seiten inszeniert.

Dass *der* Oktoberappell sowohl für Bartoszewski als auch andere Mithäftlinge ein einschneidendes Ereignis war, wird ebenfalls seitens der Interviewer betont. Gleichzeitig machen diese darauf aufmerksam, dass es nur sehr wenige detaillierte Beschreibungen dieses Ereignisses gebe (vgl. Bartoszewski 2015: 48). „Als ob das Bild im Gedächtnis verblasst wäre, als ob es bei dem abstumpfenden Strammstehen über viele Stunden verlaufen ist, als ob es irgendwo im Schmerz der vor Erschöpfung zitternden Muskeln ertrank." (ebd.: 48) Hier wird eine *Gedächtnismetaphorik* verwendet, welche die Funktionsweise von Erinnerungen in Hinblick auf den Aspekt der Unschärfe, des Vergessens und Verdrängens reflektiert. So können Erinnerungen wie Bilder nach einer Zeit verblassen und ihre Konturen können mehr und mehr verlaufen, sodass sie irgendwann nur noch unscharf vorhanden und entsprechend vermittelt werden können. Und je unschärfer diese *Erinnerungsbilder* werden, desto weniger kann von einem *Abbild* der Wirklichkeit ausgegangen werden. Vielmehr werden hierdurch vergangene Wirklichkeiten *konstruiert*. Dabei werden teilweise auch Vermutungen und Annahmen zur Vervollständigung der Erinnerungsbilder hinzugefügt. Deutlich wird dies z. B. bei einer Äußerung Bartoszewskis, worin er von den Todesopfern des Oktoberappells von 1940 berichtet: „Es gibt unterschiedliche Angaben, wie viele Häftlinge während dieses Appells, und wie viele danach, in seiner Folge, starben. […] Ich denke, dass eine Zahl zwischen 90 und 100, die in einigen Berichten genannt wird, der Wahrheit nahe kommt." (ebd.: 47) Bartoszewski bezieht sich hier auf die Angaben anderer Berichte, und durch den Bezug auf diese Berichte – deren Ursprung und Referenz unklar bleiben – wird deren Validität

gefestigt.[87] Gleichzeitig merkt er jedoch an, dass er selbst kaum etwas bei dem Appell gesehen habe: „Ich hatte Angst. Deshalb bewegte ich mich nicht übermäßig, schaute mich nicht um, reckte mich nicht. […] Was also konnte jemand wie ich schon sehen? Nicht sehr viel." (ebd.: 48)

Dass häufig nur solche Erinnerungen (detailliert) aktualisiert werden, die mit einer bedeutungstragenden Relevanz für ein Individuum oder Kollektiv verbunden sind, wird auch an anderen Stellen deutlich. Cywiński und Zając fragen Bartoszewski z. B. im Verlauf des Interviews nach den Erinnerungen an seinen Geburtstag am 19. Februar 1941. Hierauf antwortet Bartoszewski, dass er von diesem Tag nichts behalten habe, da er seinem Geburtstag noch nie allzu große Bedeutung zugemessen habe (vgl. ebd.: 68). Eine Rede des Lagerführers Karl Fritzsch, in der Bartoszewski und seinen Mithäftlingen unvermittelt klargemacht wird, dass sie diesen Ort nicht lebend verlassen werden, war für Bartoszewski hingegen sehr denkwürdig (vgl. ebd.: 29). Und so gibt er diesen einschneidenden Moment durch ein direktes Zitat wieder, also unter Verwendung eines genauen Wortlauts des damaligen Redners:

> Fritzsch sagte: „Schaut dort, der Kamin. Schaut, das ist das Krematorium. Ihr geht alle ins Krematorium. 3000 Grad heiß. Der Kamin ist der einzige Weg ins Freie."
>
> (ebd.: 28)

Auch an ein Gespräch mit einem SS-Angehörigen im Zuge seiner Entlassung, kurz vor seiner Heimfahrt, erinnert sich Bartoszewski eigener Aussage zufolge sehr genau: „*‚Hast du Familie?' – ‚Ja.' – ‚Osterzeit … Die Mutter wird sich freuen.' – ‚Natürlich, jeder hätte sich gefreut …'* Ich erinnere mich an dieses Gespräch bis heute." (ebd.: 74) Hierdurch wird ein sehr detailliertes Erinnerungsvermögen an einzelne Ereignisse suggeriert – als hätten sich diese Momente in sein Gedächtnis eingebrannt –, während andere Erinnerungen verblasst zu sein scheinen. Durch den Zusatz *Ich erinnere mich* wird hier gleichzeitig zudem „offenkundig, dass dieser Erinnerungssatz nicht nur eine Aussage über die Vergangenheit macht, sondern gleichzeitig über Gegenwärtiges spricht, nämlich über die gegenwärtige Situation des sprechenden bzw. sich erinnernden Subjekts der Äußerung." (Wagner-Egelhaaf 2005: 12) Und dabei wird explizit vorgegeben, „einen vergangenen Sachverhalt unmittelbar zu beschreiben." (ebd.: 13)

[87] In der ebenfalls in der Anthologie aufgeführten Broschüre *Auschwitz. Erinnerungen eines Häftlings* von Halina Krahelska ist wiederum die Rede von 80 Todesopfern (vgl. Krahelska 1942 in Bartoszewski 2015: 143).

2.3 Kontinuität und Kohärenz vs. Dissonanzen von Erinnerungsinszenierungen

Durch die Form des Interviews wird der Eindruck erweckt, als würde Bartoszewski sich gerade in diesem Moment – also im Moment der Lektüre – an vergangene Erlebnisse erinnern. Die Rückwendungen bzw. *Analepsen*, in denen vergangene Ereignisse in der erinnernden Rückschau vom Standpunkt der Gegenwart aus dargestellt werden, scheinen hierbei auf den ersten Blick *chronologisch* geordnet. So lässt sich die Interview-Sequenz in fünf Abschnitte mit einem jeweils thematischen Fokus aufteilen: Die Festnahme Bartoszewskis und sein Transport nach Auschwitz (vgl. Bartoszewski 2015: 17–25), seine Erlebnisse in Auschwitz selbst (vgl. ebd.: 25–69), seine Entlassung, Heimkehr und der Versuch der Wiedereingliederung in die Gesellschaft (vgl. ebd.: 69–87), seine Aktivitäten im Untergrund, seine Arbeit für die polnische Regierung und erneute Inhaftierung in einem kommunistischen Gefängnis (vgl. ebd.: 88–102) sowie Reflexionen zur gesellschaftlichen Erinnerungskultur und Aufarbeitung der nationalsozialistischen Verbrechen (vgl. ebd.: 102–110). Es entsteht also zunächst der Eindruck, als stimme die Anordnung der Ereignisse in der Narration (auf der Ebene der Erzählzeit) mit deren Abfolge in der Geschichte (auf der Ebene der erzählten Zeit) überein, was teilweise durch genaue Datumsangaben untermauert wird. Auf diese Weise kann den Lesenden der Eindruck vermittelt werden, dass die für die Publikation von *Mein Auschwitz* aufbereiteten Rückblicke Bartoszewskis während des eigentlichen Gesprächsverlaufs bereits geordnet waren. Mithin kann dem Prozess der Erinnerung eine gewisse Kontinuität und Kohärenz unterstellt werden.

Diese chronologische Anordnung wird jedoch bei näherer Betrachtung an vielen Stellen auf der Mikroebene aufgehoben. So berichtet Bartoszewski zu Beginn des Interviews z. B. über seine Erfahrungen am Tag seiner Verhaftung am 19. September 1940 (vgl. ebd.: 17 f.). Der Bericht hierüber wird allerdings seitens der Interviewer unterbrochen, um auf eine bereits zuvor stattgefundene Straßenrazzia vom 12. August in Warschau aufmerksam zu machen, die Bartoszewski dann auch kommentiert (vgl. ebd.: 18 f.), bevor er erneut vom Tag seiner Verhaftung berichtet. Hierbei erzählt er zunächst von der Reaktion seiner Mutter, die ihm damals einen Mantel mitgab. Daraufhin folgt eine *repetitive Prolepse*, in deren Zuge Bartoszewski bereits im Voraus auf seine Entlassung am 8. April 1941 Bezug nimmt, die er später (vgl. ebd.: 73) erneut aufgreift: „Leider musste ich den Mantel in Auschwitz im Depot abgeben. Aber als ich im April 1941 aus dem Lager entlassen wurde, konnte ich ihn abholen, und er war nützlich, denn an jenem Tag gab es Schneeregen." (ebd.: 19) Dies kann bei den Lesenden nicht nur bereits zu Beginn bestimmte Erwartungen an die Entlassung von Bartoszewski hervorrufen, sondern verweist gleichzeitig auch auf die Bedeutsamkeit des Ereignisses für die Erzählinstanz, welche durch eine *Mehrfachthematisierung* unterstrichen wird. Nach

dieser *Prolepse*[88] erfolgt erneut ein etwas allgemeinerer Rückblick auf die damals stattgefundenen Straßenrazzien und deren Zielsetzungen. Diese *kompletive Analepse* füllt damit faktische Lücken, bevor Bartoszewski wieder zur Ausgangsfrage, der Reaktion seiner Mutter auf die Verhaftung, zurückkehrt. Dabei wird die Rückkehr zu dieser Frage explizit durch die Worte „Wie dem auch sei" (ebd.: 20) eingeleitet. Eine so hervorgerufene *Anachronie*, also Dissonanz zwischen der Ordnung der Geschichte und deren Erzählung, die sich während des Interviewverlaufs bei genauerem Hinsehen häufiger beobachten lässt, verweist auf die diskontinuierliche Funktionsweise von Erinnerungen, wird im Text jedoch nicht explizit thematisiert und findet eher auf Mikroebene statt.

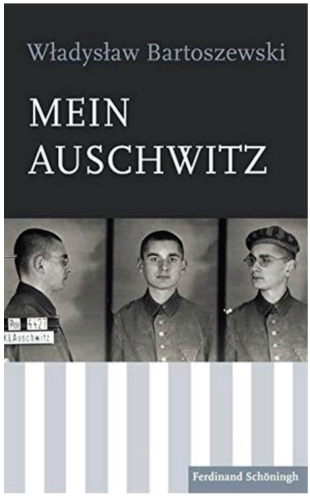
Die Erzählung von Andrzejewski weist ebenfalls eine chronologische Ordnung auf. Eingerahmt wird der – hier im Jahr 1941 eingeordnete – Oktoberappell zunächst durch eine Rückschau auf andere Appelle als Lageralltag. Routiniertheit und Häufigkeit werden dabei durch den häufigen Gebrauch des Begriffs *Appell* versprachlicht, der im ersten Absatz bereits neunmal auftaucht. Es folgt eine Rückschau auf einen bestimmten Appell nach dem gescheiterten Fluchtversuch eines Häftlings sowie eine dazugehörige Nacherzählung, welche gleichzeitig *den* Appell einleitet bzw. dessen Vorgeschichte darstellt. *Der Appell* wird hierdurch in einen größeren Kontext eingebunden bzw. eingerahmt. Es werden Hintergrundinformationen gegeben und auch erste Figuren vorgestellt, was Antizipationen weckt. Der Beginn des Appells wird schließlich explizit durch die Worte „Der Appell begann" (Andrzejewski 1968: 225) eingeleitet und auf knapp zwanzig Seiten inszeniert – bis zu dem Morgen, an dem der Appell endet, „am Ende der fünfzehnten Stunde des Appells, als der Tag schon hell und die Reflektoren erloschen waren" (ebd.: 244).

2.4 Perspektivische Ausschnitte und Bilder der Vergangenheit

Bartoszewski als sich erinnernde Erzählinstanz beschreibt sich selbst zu Beginn des Interview-Kapitels als einen Menschen, „der immer ein ausgeprägtes visuelles, auf Tatsachen beruhendes Erinnerungsvermögen besaß, das heute natürlich schwächer ist." (Bartoszewski 2015: 17) Somit wird auf mögliche Erinnerungslücken oder ungenaue Angaben zum Zeitpunkt des Interviews hingewiesen, die Bartoszewski auf sein zunehmendes Alter zurückführt – wodurch wiederum suggeriert wird, dass das Erinnerungsvermögen zu einem bestimmten Zeitpunkt einmal unhinterfragt *zuverlässig* gewesen sei. Sein einst vermeintlich vollständiges und auf Faktizität beruhendes Erinnerungsvermögen wird dadurch

[88] Solche Prolepsen treten im Verlauf des Interviews häufiger auf. So z. B., wenn Bartoszewski seine spätere Gefangenschaft in kommunistischen Gefängnissen andeutet (vgl. ebd.: 43).

begründet, dass es visueller Natur (gewesen) sei. Hier wird also von der Metapher von Erinnerungen als detaillierte Bilder im Kopf Gebrauch gemacht, was die Vorstellung einer unmittelbaren, feststehenden Abbildungsmöglichkeit evozieren kann.



Neben den versprachlichten mentalen Erinnerungsbildern Bartoszewskis sind es im Werk aufgeführte Registrierungsfotografien von Häftlingen und dem Erzähler selbst, die als *Beweis* seiner Erinnerungen interpretiert werden könnten, als Mittel zur Unterstreichung ihrer Validität und Faktizität. So bezeichnen Cywiński und Zając das erkennungsdienstliche Foto Bartoszewskis, das auf dem Cover seiner Autobiographie abgebildet ist, als „Spur" (ebd.: 30) seiner Zeit in Auschwitz. Und auch der ehemalige Auschwitz-Insasse selbst betont, dass diese Fotografie neben den Berichten verschiedener Kameraden der einzige „Beweis" (ebd.: 31) dafür sei, dass er überhaupt in Auschwitz war. Weitere solcher Fotografien anderer Häftlinge sind zu Beginn des zweiten Teils der Autobiographie unter dem Titel *Mein Auschwitz – Gesichter* aufgeführt. Ebenfalls in der Anthologie aufgeführt (unter dem Titel *Mein Auschwitz – Bilder*) sind Zeichnungen, die das Lagerleben darstellen. Diese *intermedialen Bezüge* können das Erinnerte nicht nur veranschaulichen, sondern auch dessen Authentizität bzw. Faktizität akzentuieren. Dass Bartoszewski diese Absicht verfolgt, lässt sich auch aus dem übergreifenden Ziel herauslesen, welches er mit der Veröffentlichung von *Mein Auschwitz* formuliert: „Meine gesamte schriftstellerische Tätigkeit ist bis heute dadurch motiviert, **Zeugnis** über Menschen, Dinge und **Fakten** abzulegen. Bewertungen oder endgültige, kategorische Aussagen, die sich aufdrängen, bemühe ich mich jedoch, mit Bedacht zu formulieren." (Bartoszewski 2015: 95; Hervorhebung N. F.) Hier kommt ein für (autobiographische) Zeugnis-Literatur charakteristischer Wahrheitsanspruch zur Geltung, „der durch eine möglichst transparente Schreibweise mit dem Anspruch auf äußerste Genauigkeit unterstrichen wird." (Assmann 2011: 217) Dennoch zeichnet sich auch hier – wie an verschiedenen Stellen in *Mein Auschwitz* bereits gezeigt – die literarische Inszenierung von Bartoszewskis Erfahrungen und Erinnerungen im Sinne einer *Formung* ab.

Dass die persönlichen Erinnerungen Bartoszewskis keinesfalls der Versuch sind, ein exaktes und vollständiges Abbild der Vergangenheit bzw. des *Erinnerungsortes* Auschwitz nachzuzeichnen, wird von Bartoszewski selbst betont. So hebt er bereits zu Beginn hervor, dass sein Bericht nur als „ein Ausschnitt der

Geschichte dieses Ortes" (Bartoszewski 2015: 11) gesehen werden kann. Zum einen, weil er nur von einem begrenzten Zeitraum während seiner dortigen Gefangenschaft innerhalb eines bestimmten Blocks (dem Block für Minderjährige) und des Lagerkrankenhauses berichtet. Zum anderen, weil es unmöglich ist, die vielen und zum größten Teil ungehörten (subjektiven) Erinnerungen und Erfahrungen unzähliger individueller Schicksale zu einer einzig wahren und kompletten Geschichte zusammenzufügen:

> Alle Häftlinge waren in ein und demselben Auschwitz, doch gleichzeitig war jeder in seinem ganz eigenen. Es gab unterschiedliche Kreise der Hölle und unterschiedliche Erfahrungen. […] So muss man sich bewusst sein, dass die Geschichte von Auschwitz die Summe individueller Schicksale, Leiden und Erinnerungen ist. Und es darf nicht vergessen werden, dass diese Geschichte niemals zu Ende erzählt werden wird. Denn nie werden wir Gelegenheit haben, die Erzählungen der Hunderttausenden kennenzulernen, die in diesem Lager ermordet wurden.
>
> (ebd.: 12)

Diese Reflexionen über die Perspektivität und Selektivität von Erinnerungen werden auch von Cywiński und Zając in ihrer ersten Interviewfrage aufgegriffen:

> *Was ist Ihre Erinnerung an Auschwitz? Einige ehemalige Häftlinge sprechen über Emotionen, andere über Fakten. Die einen haben einen Film in ihrem Kopf, Bilder bis ins kleinste Detail. Andere erinnern sich an Menschen, aber der Ort selbst ist in ihrem Bewusstsein verblasst. Doch auch hier gibt es Unterschiede: einige sehen vor allem die Täter, sadistische Kapos oder SS-Männer, während andere vor allem über ihre Kameraden im Block oder aus ihrem Arbeitskommando sprechen. Wieder andere schließlich löschen ganze Erlebnisse der Lagerzeit aus ihrem Gedächtnis. Und Sie?*
>
> (ebd.: 17; Formatierung i. O.)

Auch hier wird noch einmal deutlich, dass sich Erinnerungen an ein und dasselbe Ereignis durchaus unterscheiden können. Den Lesenden wird also vermittelt, dass es in *Mein Auschwitz* nicht darum gehen kann, Erinnerungen an das Lagerleben in Auschwitz und damit verbundenes Leid als ein vollständiges Abbild der Vergangenheit darzustellen. Dies macht auch bereits der Titel deutlich, innerhalb dessen der kollektive *Erinnerungsort* Auschwitz durch den Gebrauch des Possessivartikels *Mein* personalisiert wird. Solche Reflexionen finden ebenfalls durch verschiedene Arten der Fokalisierung Ausdruck. So wird die Vergangenheit zum einen häufig aus der Sicht der damals erlebenden Figur, also des damals gegenwärtigen Bartoszewski dargestellt. Anders als bei einer solch *internen Fokalisierung*, bei der die Erzählperspektive sozusagen auf die Mitsicht der Figur zum Zeitpunkt des vergangenen Ereignisses reduziert ist, wird an vielen Stellen im Gesprächsverlauf aber auch von einer Erzählung mit *Nullfokalisierung*

Gebrauch gemacht. Hierbei greift die Erzählinstanz – in diesem Falle der Autor selbst – auf den Kenntnisstand zum Zeitpunkt der Erzählung zurück. Auf diese Weise ist es dem Autor möglich, einen differenzierteren Blick auf die Vergangenheit einzunehmen.[89] Zudem werden während des Interviewverlaufs immer wieder Auszüge oder Zitate aus Publikationen über die NS-Konzentrationslager eingeschoben, die in den ersten Nachkriegsjahren erschienen sind und deren Autor/innen häufig selbst Häftlinge waren.[90] Durch diese *intertextuellen Bezüge* wird ein und dasselbe Ereignis teilweise von mehreren Figuren mit je eigenem Blickwinkel geschildert. Auf diese Weise werden die Berichte von Bartoszewski zusätzlich untermauert, veranschaulicht und durch weitere Perspektiven ergänzt. *Mein Auschwitz* ist somit durch eine *offene Perspektivenstruktur* gekennzeichnet, durch die der heterogene Charakter von Erinnerungen und Gedächtnisinhalten akzentuiert werden kann.

Hierzu tragen auch die thematisierten Gedächtnisinhalte bei. So wird bei Bartoszewski mitunter ein zwiespältiges Verhalten einzelner Funktionshäftlinge reflektiert. Die Handlungen des politischen Gefangenen Józef Baltaziński – damals der Blockälteste im Block für Minderjährige, dem Bartoszewski anfangs zugewiesen wurde – beschreibt und wertet Bartoszewski z. B. wie folgt:

> Er verhielt sich brutal, aber hätte er sich anders verhalten, wäre er nicht Blockältester gewesen. Im Übrigen war die Brutalität ein wenig gestellt. Ich habe nie gesehen, dass er einen anderen Häftling besonders hart geschlagen hätte. Ich kenne auch keinen Fall, dass ein Häftling durch ihn zu Tode oder in die Strafkompanie gekommen wäre. Aber vor den Augen der Deutschen zeigte er Eifer – er schwang Knüppel, und manchmal schlug er zu.
>
> (ebd.: 33)

Daneben erwähnt Bartoszewski einen Funktionshäftling, der seine Funktion genutzt habe, um Häftlingen zu helfen, ein – wie Bartoszewski es ausdrückt – „guter Kapo" (ebd.: 91): „Eine Ausnahme war Otto Küsel (Nummer 2), der den polnischen politischen Häftlingen half und zum Beispiel besonders geschwächte von ihnen zu leichteren und sichereren Arbeiten einteilte. Nach dem Krieg erhielt er sogar die polnische Ehrenbürgschaft." (ebd.: 37 f.)

---

[89] Dies wird z. B. an einer Stelle deutlich, an der Bartoszewski herausstellt, wie seine tiefe Abneigung allen Deutschen gegenüber – bedingt durch seine Erfahrungen in Auschwitz – unter dem Eindruck der in Polen bekanntgewordenen Predigten des Grafen Galen gegen die Euthanasie-Morde und der Flugblätter der Weißen Rose einer differenzierteren Haltung wich: „Diese Dinge zwangen mich darüber nachzudenken, dass nicht alles so einfach und eindeutig war, denn es gab auch andere Deutsche, die das sahen, was wir auch sahen." (ebd.: 96)

[90] Siehe z. B. einen Auszug aus *Wir waren in Auschwitz* von Janusz Nel Siedlecki, Krystyn Olszewski und Tadeusz Borowski (1945) in Bartoszewski (2015: 39).

Andrzejewskis Erzählung ist ebenfalls durch eine Multiperspektivität und Polyphonie gekennzeichnet. Im Unterschied zu Bartoszewski wird diese im Text aber primär durch eine genaue Darstellung, Analyse und teilweise auch Wertung verschiedener Figuren durch dieselbe Erzählinstanz inszeniert. Vor allem die Häftlinge stehen hierbei im Fokus. Durch Gebrauch einer *Nullfokalisierung* zeichnet die Erzählinstanz Bilder unterschiedlicher figuraler Charaktere, die im Verlauf der Erzählung Kontur finden. Die Innenwelten (Emotionen, Wahrnehmungen, Gedanken) der Figuren sind hierbei zentral, aber auch Beschreibungen ihrer äußeren Erscheinungen tragen zu einem differenzierten Bild bei. Dabei kommt es zum Teil zu ambivalenten Figurendarstellungen, wie im Falle eines politischen Häftlings und gleichzeitig Kapos namens Schröder: Ein Deutscher, „der seinen Sozialismus seit sechs Jahren in verschiedenen Lagern abbüßte und aus Dachau nach Auschwitz versetzt worden war, um […] den Pflichten eines Kapos des dritten Blocks nachzugehen." (Andrzejewski 1968: 219) Äußerlich wird diese Figur einerseits als „ein dicker, gutmütig aussehender, beleibter Deutscher" (ebd.: 224) beschrieben, der andererseits ein *kräftiges* und *zerfurchtes* – ggf. angsteinflößendes – Gesicht hat (vgl. ebd.: 225). Dieses an unterschiedlichen Polen ausgerichtete Bild findet sich auch in der Darstellung der figuralen Handlungen und Gefühle wieder:

> Alle Bewegungen des Unwillens verbarg er sorgfältig, und nur die Aufmerksamen oder diejenigen Häftlinge, die schon längere Zeit im Lager waren, wußten, was jener Mann, nach außen ein Diensttuender wie alle anderen, in Wirklichkeit dachte und fühlte. Er war gut gebaut, hatte kräftige, muskulöse Arme – zur Zeit seiner Freiheit war er Mechaniker in Hannover gewesen –, aber wenn er schlug, waren seine Schläge sanfter als die der anderen Aufseher, es geschah niemals, daß er vorsätzlich besonders schmerzempfindliche Körperteile traf. Auch hatte man beobachten können, daß er nie schlug, wenn er allein war.
>
> (ebd.: 221)

Aber auch die Gefühlsdarstellungen anderer Häftlinge weisen zum Teil einen ambivalenten Charakter auf. So wird z. B. die Innenwelt der Figur Trojanowski – nachdem ein Häftling fast zu Tode geprügelt wird – wie folgt dargetellt: „Er dachte an nichts. Fühlte kein Mitleid. Keinen Haß. Keine Angst." (ebd.: 237). Auf diese Weise kommt es zu einer Relativierung von Schwarz-Weiß-Bildern und zur Hervorhebung von Einzelwirklichkeiten. Es wird auf die Vielfalt und Subjektivität unterschiedlicher Erfahrungs- und Wahrnehmungswelten verwiesen sowie auf die Brüchigkeit von Identitätskonzepten.

Die Erzählung von Andrzejewski ist Teil der von Bartoszewski selbst zusammengestellten und kommentierten Anthologie über *sein* Auschwitz. Diese Anthologie – bestehend aus *intermedialen und intertextuellen Bezügen* – trägt somit zur Multiperspektivität und Polyphonie seiner Autobiographie bei. Hier werden zum einen die im vorherigen Punkt erwähnten Fotografien und Bilder aufge-

führt. Zum anderen finden sich in diesem Teil ausgewählte Texte, die das Lagerleben, vor allem in Auschwitz-Birkenau, thematisieren. Dazu zählt neben der Ende 1942 publizierten Erzählung *Der Appell* von Jerzy Andrzejewskij eine Broschüre, die im Jahre 1945 in Krakau unter dem Autorenpseudonym *Pater Augustin* veröffentlicht wurde und den Titel *Hinter dem Stacheldraht des Konzentrationslagers Auschwitz* trägt. Der Autor der Broschüre war – wie Bartoszewski selbst – im KZ Auschwitz inhaftiert, jedoch als politischer Häftling. Hinzu kommen zwei Broschüren, die von einer vermittelten autobiographischen Erfahrung geprägt sind: Zum einen *Auschwitz. Erinnerungen eines Häftlings*, 1942 veröffentlicht von der damaligen Untergrundpublizistin Halina Krahelska, worin Elemente unterschiedlicher Berichte und Erzählungen ehemaliger Häftlinge miteinander verschmelzen, indem sie durch eine einzige Erzählinstanz erinnert werden. Zum anderen die Broschüre *In der Hölle*, verfasst 1942 von Zofia Kossak, die einer Hoffnungsschrift gleicht, auf die zu Beginn der Broschüre Bezug genommen wird (die Offenbarung von Johannes im Neuen Testament). Entsprechend steht hier die Betonung der Stärke des polnischen Volkes im Vordergrund. Beim letzten Beitrag der Anthologie handelt es sich schließlich um eine Rede, die Bartoszewski am 27. Januar 2005 anlässlich des 60. Jahrestags der Befreiung von Auschwitz im Namen der ehemaligen Häftlinge hielt. In dieser Rede betont er die Notwendigkeit eines dauerhaften Erinnerns an die damalige Schreckenszeit sowie eine damit verbundene Verpflichtung und Verantwortung der heutigen und auch späteren Generationen.

Durch diese im Anschluss an das Interview geschaffenen Bezüge werden die persönlichen Erinnerungen von Bartoszewski sowohl untermauert als auch ergänzt. Dies mag auch mit dem Ziel zusammenhängen, ein möglichst objektives und detailliertes „Zeugnis über diese Hölle ab[zu]legen […]. Für die zukünftigen Generationen. Im Namen und zu Ehren aller Gequälten und Ermordeten." (Bartoszewski 2015: 13)

3. Erinnerungen eines Wehrmachtssoldaten: Zur Autofiktion *Mir selber seltsam fremd* von Willy Peter Reese als Zugehöriger der 33er/45er Generation

Mit dem autofiktionalen Text *Mir selber seltsam fremd* (2013) wird ebenfalls eine Art *Zeugnis* abgelegt – jedoch aus einer gänzlich anderen Perspektive und in anderer Form als bei Bartoszewski: Begleitet durch ein Vor- und Nachwort des Herausgebers Stefan Schmitz handelt es sich bei diesem Text um ein (unfertiges) Manuskript, worin die Erfahrungen und Kriegserlebnisse des damaligen Wehrmachtssoldaten Willy Peter Reese inszeniert werden. Reese fungiert hier zugleich als Autor, Erzählinstanz und Hauptfigur, deren Erfahrungen in Form einer Ich-

Erzählung elaboriert werden. Der Text ist dabei grundsätzlich durch eine *geschlossene Perspektivenstruktur* gekennzeichnet, in welcher durch die einzelne Figuren- und Erzählperspektive Reeses erinnert wird. Hierbei werden gesellschaftlich bislang eher marginalisierte Erinnerungen hervorgehoben – Erinnerungen, welche die Lebenswelt und den Alltag eines Wehrmachtssoldaten betreffen. Zur Darstellung dieser Erinnerungen und Erfahrungen wird im Manuskript größtenteils von einer *Nullfokalisierung* mit einer *homodiegetischen Erzählinstanz* Gebrauch gemacht. Hierdurch kann das subjektive Empfinden Reeses nicht nur so vergegenwärtigt werden, wie es sich aus der Figurenperspektive des damaligen Erlebens zugetragen hat, sondern auch, wie Reese es zum Zeitpunkt des Schreibens – aus der Erzählperspektive – erinnert.

Lediglich durch das Vor- und Nachwort des Herausgebers Schmitz wird die Perspektive von Reese ergänzt, dabei teilweise auch bestärkt und bewertet. So lässt sich bei Schmitz z. B. deutlich herauslesen, dass er es für wichtig erachtet, auch der Alltagsrealität der damaligen *einfachen* Wehrmachtssoldaten in der Erinnerungskultur Gehör zu verleihen und sie zum Teil der überlieferten Erfahrung zu machen (vgl. Schmitz 2013a: 13). Denn „Erkennen kann nur, wer genau hinsieht – auch da, wo der Ausschnitt des Gezeigten nicht übereinstimmt mit der Perspektive, die für die Bewertung der ganzen Epoche richtig und notwendig ist. […] Zum Verständnis des 2. Weltkrieges gehört die Haltung der vielen Millionen, die dazu beitrugen, dass er möglich wurde." (Schmitz 2013b: 255 f.)

Dem Herausgeber zufolge entstanden viele Teile von Reeses Manuskript „über Nacht, neben dem normalen Tagesablauf an der Front." (Schmitz 2013b: 223) Daher ist von einem geringen zeitlichen Abstand zwischen erzählter Geschichte und deren Narration auszugehen. Zwar findet sich laut Schmitz vieles, was Reese im Manuskript darstellt, „fast wortgleich in seinen Tagebüchern und Briefen" (Schmitz 2013a: 17) wieder, gleichzeitig flossen Schmitz zufolge aber auch Teile aus Erzählungen, Gedichten und anderen Prosaarbeiten in das Werk ein, die Reese während seines Einsatzes an der Front schrieb (vgl. Schmitz 2013a und b: 8/227). Und ein Vergleich mit Briefen und Tagebüchern zeige, „dass Reese sehr bewusst auswählt, was er im Buch schildert und was nicht." (Schmitz 2013b: 227) Reese selbst hält in einem Brief vom 18.12.1943 hierzu fest:

> Ich habe eine Unmenge an Material zu **sichten**, zu **ordnen**, habe ich doch manches schon **gestaltet**, den ersten Winter sogar zwei Mal, habe **Tagebücher, Gedichte und Erinnerungen zu verarbeiten** und werde später auch noch viele **Briefe zu Hilfe** nehmen müssen, die ich schrieb, und für andere Abschnitte bin ich ganz auf mein (glücklicherweise nach wie vor **ausgezeichnetes) Gedächtnis** angewiesen.
>
> (ebd.: 223 f.; Hervorhebung N. F.)

Die autobiographische Erfahrung Reeses wird im Text also bewusst *geformt*. Entsprechend wurde das Manuskript mehrmals von Reese umgeschrieben und überarbeitet (vgl. ebd.: 223 f.). Der literarische Anspruch wird bereits durch den Original-Titel des Manuskripts deutlich: *Russische Abenteuer. Ein Bekenntnis aus dem großen Kriege*. Einerseits suggeriert der Begriff *Bekenntnis*, dass Reese sich zu vergangenen Taten bekennen möchte, diese eingestehen, gewissermaßen eine Beichte ablegen möchte. Andererseits verbindet man mit dem Begriff *Abenteuer* ein spannendes Erlebnis, ein Wagnis, einen Nervenkitzel, der nicht alltäglich ist, außergewöhnlich, aufregend, eindrucksvoll, ggf. auch risikoreich und gefährlich.[91] So kommt die Vorstellung einer Geschichte auf, welche die Lesenden fesseln soll – was womöglich auch ein Grund dafür ist, dass der Herausgeber diesen ursprünglichen Titel für die Veröffentlichung abgeändert hat.[92]

Der Text lässt sich somit nur in eingeschränkter Form unter den Begriff eines *Fronttagebuchs* fassen, wie er im Buchumschlag zu Beginn auftaucht. Auch die folgende Einschätzung des Herausgebers zu dem literarischen Werk ist zumindest mit Vorsicht zu genießen: „Reese hat nicht geschwiegen. Er blieb seiner ursprünglichen und immer wieder geäußerten Absicht treu – und legte mit seinem Manuskript ein Bekenntnis ab, das bis ins Detail seinen eigenen Erlebnissen folgt und gerade aus dieser Authentizität seine Kraft und Wucht bezieht." (Schmitz 2013b: 226) Dabei sind es gerade die literarischen Ausarbeitungen und Umwandlungen, die es erlauben, „für das Unfassbare Worte zu finden" (Schmitz 2013a: 10) und in die „Geheimkammern der Seele" (ebd.: 17)[93] hervorzudringen. Auch die Aussage, dass sich das Manuskript zum Zeitpunkt der Veröffentlichung „noch in weiten Abschnitten auf eine **Nacherzählung** seiner Kriegserlebnisse" (Schmitz 2013b: 225; Hervorhebung N. F.) beschränke, ist kritisch zu betrachten. Ebenfalls nicht ohne Weiteres zugestimmt werden kann der Einschätzung, dass es Reese „nicht – oder zumindest nicht erkennbar – darum [geht], seine Rolle im Krieg positiver darzustellen." (ebd.: 227) Denn es lassen sich in dem Text sehr wohl – wie sich im Verlauf der Analyse zeigen wird – einzelne Entlastungs- und Rechtfertigungsstrategien identifizieren, die charakteristisch für Täter/innenliteratur sind (vgl. Eckerlein 2021: 232).

---

[91] Vgl. Bedeutungsfelder des Lexems *Abenteuer* im *digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache*: https://www.dwds.de/wb/Abenteuer [06.01.2024].

[92] Dennoch hat sich der Herausgeber dafür entschieden, die Titelseite des Manuskripts und dessen Beginn im Original als Nachdruck darzustellen.

[93] Schmitz zitiert hier aus dem Manuskript Reeses: „die Allgegenwart des Todes […] führte uns durch die Geheimkammern der Seele […]." (Reese 2013: 132)

3.1 Entfremdung und Entmenschlichung: Das Selbstbild eines Wehrmachtssoldaten

Der Begriff *Abenteuer* ist nicht nur Teil des Originaltitels von Reeses Manuskript, sondern taucht in dessen Verlauf häufiger auf (vgl. z. B. Reese 2013: 35/42/43). Der Erzähler empfindet das Soldatenleben nach den ersten Monaten der Ausbildung zunächst als „Vorspiel" (ebd.: 43). In Anlehnung an diese Wahrnehmung gibt er der Beschreibung seines ersten Aufenthalts in Polen (genauer gesagt in Jaroslau) den Titel „Polnisches Zwischenspiel" (ebd.: 45). Erst bei dem „Sturm auf Schtschigri" (ebd.: 67) erhalten Reese und die anderen Soldaten ihre „Feuertaufe" (ebd.): „Zum ersten Mal hörten wir das Pfeifen der Geschosse, das Peitschen der Maschinengewehrgarbe, das wilde Heulen und schon grelle, gellende Krachen der Granaten." (ebd.) Hier beginnt Reeses eigentliches *Abenteuer*, seine Entfremdung von sich selbst, und er erkennt: „[E]s war kein Spiel." (ebd.) Das zu Beginn der Narration verwendete Kriegsbild als personifizierter Tod, der den Menschen verändert, gewinnt hier eine deutliche Kontur:

> Der Tod stürmte über die Erde. Er nahm die Maske von seinem Antlitz, nackt grinste sein Knochengesicht. […] Wir zogen hinaus ins Niemandsland, erlebten seinen Tanz in der Ferne und hörten seine Trommel bei Nacht. […] Sein Wesen verwandelte uns. […] Wie Irrlichter tanzten wir um seinen Altar, Henker und Gerichtete, Opfer, verworfen und geweiht. […] So wuchs der Tod in unser Leben hinein. Im Niemandsland hielt er die Wacht.
>
> (ebd.: 23)

Im Zuge dieser *proleptischen Analepse* stellt der Erzähler im Voraus dar, wie er (in diesem Falle die Hauptfigur und der Autor selbst) sich später fühlen wird – sich *selber seltsam fremd*: „Nur der Tod herrschte im Krieg. Das Beste in mir mußte untergehen, und der Verfall zeitigte nur verworfene Frucht. Wenn ich einst heimkehrte, stand ein anderer Mensch vor dem Spiegel, ein Verwandelter, Zerstörter, Gezeichneter für alle Zeit." (ebd.: 31) Eine anfängliche Befremdung, die Reese gegenüber den anderen Soldaten spürt, weicht im Verlauf der befremdlichen Erkenntnis, dass er selbst einer von ihnen geworden ist. So empfindet er zu Beginn seines Manuskripts noch, „ein Fremder unter fremden Menschen zu sein, durch Geist und Seele, Lebensstil und Haltung von meinen Gefährten getrennt." (ebd.: 36) Während seiner Ausbildung beginnt seine Wandlung zum Soldat: Er wird „zum Glied einer Maschine" (ebd.: 37), nimmt „die Maske des Soldaten genauer und meisterhafter an." (ebd.) Zwar ist es für Reese zunächst noch eine Rolle, die er spielt, dennoch stellt er schließlich fest: „Ich war Soldat." (ebd.) Diese Desindividualisierung und hierdurch herbeigeführte Entfremdung von sich selbst wird auch durch den zunehmenden Gebrauch des Personalpronomens *wir* sowie des Possessivpronomens *unser* deutlich – trotz fehlender intrinsischer Verbindung: Man wurde zu Kameraden lediglich „durch gemeinsamen Hunger und Heimatferne. Im Innern blieb jeder allein. Keine Brücke führte von Mensch zu Mensch." (ebd.: 48)

Reflexionen über diese Entwicklung Reeses – von einem musischen, sensiblen „Schöngeist" (Schmitz 2013a: 9) zu einem abgestumpften Soldaten, der *sich selber seltsam fremd* ist – ziehen sich durch das gesamte Manuskript. Sei es in Form explizieter Konstatierungen wie „Diese Erlebnisse machten mich mir selber seltsam fremd." (Reese 2013: 69) und Fragestellungen wie „Wer waren wir selbst?" (ebd.: 136)[94], in Form von rhetorischen Figuren wie „Selbstmord der Seele" (ebd.: 86)[95], oder auch in Form eines ganzen Kapitels, welches sich der Veränderung der im übertragenen Sinne *menschlichen Natur* im Krieg widmet, wie es in *Das Märchenwäldchen* (ebd.: 124–132) der Fall ist. Dieses wird zunächst noch mit einer romantischen Note unter Verwendung verschiedener rhetorischer Mittel – darunter Oxymoron, Alliteration, Personifikation – inszeniert: „Über Nacht fiel der Schnee, lag dicht und weich auf der Erde, und die Zweige trugen seine zarte Last. Schön und still hob sich das Wäldchen im Frühlicht aus der Nebenflur." (ebd.: 128) Nach einem Gefecht heißt es dann jedoch:

> Das Märchenwäldchen aber hatte sich verwandelt. Der Schnee war nicht mehr weiß: Von einer schwarzen Kruste von Pulverschleim überzogen, zerwühlt, mit Staub, Splittern und Erde gemischt, wodurch der helle Grund nur geisterhaft im frühen Abend schimmerte. Das Wäldchen schien wie gerodet. […] Schönheit und Leben des Wäldchens waren Opfer des Krieges geworden, wie die Verwundeten und Toten umher.
>
> (ebd.: 129 f.)

Reese verwendet hier den Begriff *Opfer*. In Kombination mit einer – sehr detaillierten und bildhaften – Darstellung von Gewalt und Leiden, in welcher er sich und die anderen Soldaten als *seelenlose Maschinen* beschreibt, könnte dies als Versuch gewertet werden, bei den Lesenden Mitgefühl hervorzurufen und somit als Entlastungsversuch:

> Einer unserer Gruppe hatte einen Volltreffer erhalten. Wir sammelten seine Glieder aus dem blutverkrusteten Schnee, scharrten die Masse Fleisch und Geweide zusammen und warfen Erde über Gehirn und Blut. Den leichten Rest wickelten wir in eine Zeltbahn und gruben ihn vor Tabakowo ein, als hätte die Materialschlacht uns selbst zu seelenlosen Maschinen gemacht.
>
> (ebd.: 131)

Unter Gebrauch von Anthropomorphismen stellt Reese sich selbst und die anderen Soldaten nunmehr als etwas dar, dass nicht mehr menschlich ist, son-

[94] Diese Frage wird in den darauf folgenden Absätzen durch eine Ansammlung von beschreibenden Adjektiven, Partizipien und Substantiven beantwortet, darunter: *uniformiert, ungewaschen, unrasiert, verlaust, krank, seelisch verkommen, Schadenfreude, Galgenhumor, Satyre, Zoten, Bissigkeit, Wutgelächter, Tote, verspritzte Gehirne, Läuse, Eiter, Exkremente, seelisches Nichts, Selbsterhaltungstrieb* (vgl. Reese 2013: 136 f.).

[95] Hier wird die Aussagekraft zusätzlich durch eine Alliteration verstärkt.

dern nur noch wie eine Maschine – also ohne Zutun bzw. selbstgesteuertes Handeln – funktioniert:

> In der Nacht sprachen wieder die Waffen. Wie ein Zwiegespräch der Maschinengewehre klang es von Graben zu Graben. […] Da rief ein deutsches Maschinengewehr in schnellen, abgehackten Feuerstößen dem Feinde zu, daß wir da waren und wachten, und das ruhigere Tacken eines russischen antwortete nach kurzer Pause oder mischte sich in das Verklingen unserer Waffe hinein.
>
> (ebd.: 130)

Mit dem Raum *Märchenwäldchen* manifestiert sich somit eine Veränderung und es kommt zu einer „Verzeitlichung des Raums" (Basseler/Birke 2005: 132). Sowohl der Ort selbst hat sich verändert als auch Reese als das den Raum wahrnehmende Subjekt. Nicht nur das *Wäldchen* ist Reese fremd geworden, sondern auch Reese selbst hat sich entfremdet und ist zu einer Maschine geworden. Der Raum erfährt somit eine *kontrastierende Semantisierung*, die bereits anhand seiner Bezeichnung deutlich wird. Denn evoziert das Kompositum mit dem Diminutiv *Wäldchen* möglicherweise zunächst die Vorstellung eines kleinen mystischen Waldes, in welchem wunderbare und phantastische Dinge vonstattengehen[96], so weicht dieses Bild schnell der Vorstellung oben genannter Szenarien, die jedoch ebenfalls auf ihre eigene Art – wie etwas märchenhaftes – *unvorstellbar* sind.[97] Eine weitere Deutungsperspektive liefert das *Märchen* im Sinne einer *unwahren, erfundenen Geschichte* bzw. *Lüge*.[98] Es stellt sich die Frage, ob das, was Reese in diesem Kapitel erinnert und darstellt, tatsächlich so stattgefunden hat oder ob seine Erinnerungselaborationen (zum Teil) *unzuverlässig* sind.

> Immer wieder erlebte ich jene Minuten, wo ich schutzlos in einem Bombentrichter lag und das Trommelfeuer aufflackerte, den Trichterrand pflügte und mich mit Schnee und Erde überschüttete, bis ich das Bewußtsein verlor. Meine Kameraden gruben mich aus, trugen mich in einen Bunker und hielten mich für tot. Und als ich erwachte, kam ich wie aus einer anderen Welt.
>
> (Reese 2013: 131 f.)

---

[96] Im *digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache* findet sich für das Lexem *Märchen* unter anderem die folgende Wortbedeutung: „auf Volksüberlieferungen beruhende, oft auch als literarisches Kunstwerk gestaltete, kurze Erzählung, in der von wunderbaren und phantastischen Begebenheiten berichtet wird" (https://www.dwds.de/wb/M%C3%A4rchen [06.01.2024]).

[97] Vgl. eine der im *digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache* aufgeführten Wortbedeutungen des Lexems *märchenhaft*: „[umgangssprachlich] unglaublich, unvorstellbar (groß)" (https://www.dwds.de/wb/m%C3%A4rchenhaft [06.01.2024]).

[98] Vgl. die zweite im *digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache* aufgeführte Wortbedeutung des Lexems *Märchen*: „[salopp] unwahre, erfundene Geschichte, Lüge" (https://www.dwds.de/wb/M%C3%A4rchen [06.01.2024]).

Reese war also während der Gefechte im *Wäldchen* eine undefinierte Zeit lang bewusstlos – wie viel von dem Geschilderten hat er also tatsächlich mitbekommen?

Einen Höhepunkt des Ich-Verlusts erfährt Reese schließlich am Ende seiner *russischen Wanderung* (vgl. gleichnamiges Kapitel), nach zahlreichen Kämpfen und dem Scheitern der letzten großen Offensive der Wehrmacht an der Ostfront. Hier beschreibt Reese, wie die Soldaten ihre Angst und ihren Wahnsinn mit zweifelhafter Albernheit und Komik zu verhüllen versuchen (vgl. ebd.: 182).

> Unter dieser Maske aber rollte sich eine Tragödie ab, nahm ein inneres Verhängnis seinen unerbittlichen Lauf. Ich trieb in einen Leerlauf der Seele hinein. Die letzten Werte zerfielen, das Gute, Edle und Schöne starb, die Geister verließen mich. Der Panzer der Fühllosigkeit, mit dem ich mich gegen Schrecken, Grauen, Angst und Wahnsinn gewappnet, der mich nicht mehr leiden und aufschreien ließ, erdrückte die zarten Regungen im Innern, knickte die Keime von Hoffnung, Glauben und Menschenliebe und verwandelte das Herz in Stein. Ich war im Untergang und lachte mich aus.
>
> (ebd.)

Wie die Dörfer und Städte, die er und seine Kameraden zerstört haben, liegt auch sein vergangenes Ich in Schutt und Asche, was durch den Gebrauch entsprechender sprachlicher Bilder unterstrichen wird, wie „Asche meines Daseins" (ebd.) und „hinter mir die gesprengten Brücken der Vergangenheit, und unter tausend Wegen führt keiner mich heim." (ebd.: 183)

Reese zeigt somit „anhand der individuellen Erfahrung, wie der Krieg die Soldaten, die ihn führen, zerstört." (Schmitz 2013a: 10) Zwar liefert er dabei „kein abwägendes Urteil von hoher moralischer Warte" (ebd.: 13). Auch entwirft er kein Bild, welches die Legende von einer *sauberen Wehrmacht* unterstützen würde – eine Legende, deren Schöpfung kurz nach dem Krieg begonnen hatte, im Laufe der Jahre durch Bilder der Massenmedien in der Öffentlichkeit gefestigt wurde und noch Jahrzehnte nach Kriegsende in der deutschen Erinnerungskultur präsent war.[99] „Er schreibt auf, was Millionen Wehrmachts-Soldaten nach

[99] Erst die Mitte der 90er erschienene Ausstellung *Vernichtungskrieg. Verbrechen der Wehrmacht 1941 bis 1944* eröffnete eine kontroverse Diskussion über den Vernichtungskrieg der Wehrmacht und deren aktiver Beteiligung an den nationalsozialistischen Verbrechen. In dem dazugehörigen Ausstellungskatalog des Hamburger Instituts für Sozialforschung (1996: 7) heißt es einleitend: „1945, kaum daß Nazi-Deutschland besiegt war, begannen die ehemaligen Generäle mit der Fabrikation einer Legende – der Legende von der »sauberen Wehrmacht«. Die Truppe, so hieß es, habe Distanz zu Hitler und dem NS-Regime gehalten, habe mit Anstand und Würde ihre soldatische Pflicht erfüllt und sei über die Gräueltaten von Himmlers Einsatztruppen allenfalls nachträglich informiert worden. Diese Behauptung, die Millionen ehemaliger deutscher und österreichischer Soldaten freisprach, bestimmt bis heute die öffentliche Meinung. 1995, fünfzig Jahre später, ist es an der Zeit, sich von dieser Lüge endgültig zu verabschieden und die Realität eines großen Verbrechens

dem Krieg verdrängt und verschwiegen haben" (ebd.: 9). Darunter ihre Brutalität und Grausamkeit sowie das Abhandenkommen ihrer Menschlichkeit:

> Zwei Gehenkte schaukelten an einem überragenden Ast. Ein fader Verwesungsgeruch umgab die starren Gestalten. Ihre Gesichter waren bläulich verschwollen, zu Fratzen verzogen. Von den Nägeln der gefesselten Hände löste sich das Fleisch, eine gelbbraune Flüssigkeit sickerte aus ihren Augen und verkrustete auf den Wangen, worauf die Bärte noch im Tode gewachsen waren. Ein Soldat fotografierte sie, ein anderer schaukelte sie mit seinem Stock. Partisanen. Wir lachten und zogen weiter über Knüppeldämme im Laubwald.
>
> (Reese 2013: 179)

Dennoch macht Reese sein eigenes Leiden und das der anderen Soldaten sehr deutlich. Es handelt sich um „den Bericht eines Beteiligten, der in einem mörderischen Krieg anderen Leid zufügt, aber auch selber leidet." (Schmitz 2013a: 13) Aber eben diese dezidierte Darstellung des eigenen Leids und die vermittelte Wahrnehmung als eine Person oder etwas, das wie eine seelenlose Maschine funktioniert – anstatt eigenmächtig bzw. eigenverantwortlich zu handeln – ist kritisch zu betrachten. Dies gilt vor allem in Zusammenhang eigener Handlungsspielräume, denen Reese häufig das Konzept eines unvermeidlichen Schicksals gegenüberstellt.

3.2 Zu Fragen von Schuld und Schicksalsergebenheit

Reeses Abneigung gegenüber der nationalsozialistischen Weltanschauung sowie der Vorstellung, Soldat zu werden, wird zu Beginn seines Manuskripts deutlich zur Sprache gebracht:

> Nichts konnte meinem Wesen mehr widersprechen, als daß ich Soldat werden mußte, ein Namenloser unter fremden Gefährten, ein Spielzeug für Launen und Befehle, daß ich das Waffenhandwerk lernen und eines Tages auch kämpfen sollte, kämpfen für eine Weltanschauung, die ich haßte, in einem Krieg, den ich niemals wollte, und gegen Menschen, die meine Feinde nicht waren.
>
> (Reese 2013: 28)

Der ehemalige Wehrmachtssoldat zeigte jedoch auch keinen Willen, sich aktiv dagegen zu wehren bzw. Widerstand zu leisten. Als Zivilist „bemüht [er] sich, so viel Abstand zu den Nationalsozialisten zu halten wie ohne große Gefahr möglich

---

zu akzeptieren: Die Wehrmacht führte 1941 bis 1944 auf dem Balkan und in der Sowjetunion keinen »normalen Krieg«, sondern einen Vernichtungskrieg gegen Juden, Kriegsgefangene und Zivilbevölkerung, dem Millionen zum Opfer fielen."

ist." (Schmitz 2013b: 235) Als er eingezogen werden sollte, fürchtete er den Tod, er „spürte das Schwert schon im Nacken" (Reese 2013: 28), fühlte sich ohnmächtig und unterwarf sich schließlich etwas, das er selbst immer wieder als unumgängliches *Schicksal* bezeichnet: „Wir mußten das eigene Leben dem Willen der Zeit unterwerfen, und unser Schicksal begann wie eine Ballade von Notwendigkeit, Geduld und Tod. Wir konnten dem Gesetz nicht entrinnen" (ebd.). Und weiter schreibt er: „Das Leben duldete kein Nein. Auch das Furchtbarste wollte sein Amen. Ich mußte das Schicksal vollenden. […] Ich mußte werden, wie das Gesetz es befahl, leben oder sterben wie mein Gestirn es bestimmt. Kein Verzicht, kein Willen änderte mein Los. Das Leben wurde ohne mein Zutun gelebt. Ich mußte nur leben, nur sein." (ebd.: 31 f.) Dies sind nur zwei Zitate aus vielen Textpassagen, in denen Reese den Begriff *Schicksal* verwendet.[100] Diese *Mehrfachthematisierung* einer Art höheren Macht suggeriert einen Rechtfertigungsversuch seiner Handlungen. Ähnliches ist in dem zuvor erwähnten Kapitel *Das Märchenwäldchen* zu beobachten, worin zudem häufiger gegensätzliche oder widersinnige Ausdrücke auftreten, die als Stolpersteine fungieren können: So heißt es dort z. B. „teuflische Fratzen blühten" (ebd.: 127) und es ist die Rede von einer „Verheißung" (ebd.: 125), von einer „Erlösung des Gefechts" (ebd.: 126), von einem „Erlöser" (ebd.: 127) und von einer „dämonische[n] Landschaft" (ebd.: 127).

Weitere explizite Anmerkungen zu seiner politischen Einstellung bzw. regimekritische Passagen bringt Reese im Verlauf seines Manuskripts kaum zur Sprache.[101] Seine Abneigung gegenüber der NS-Regierung wird vor allem durch *intertextuelle Bezüge* deutlich, die Schmitz in seinem Vor- und Nachwort einbringt. So zitiert er ein Spottlied Reeses, in dem es heißt „die braune Pest aus ihren runden Backen wird bald das ganze Abendland bekacken" (Schmitz 2013a: 12). Auch der Auszug aus einem Tagebucheintrag von August 1943 verdeutlicht Reeses Einstellung:

> Verflucht sei, wer diese Stellung[102] befiehlt, verflucht sei Hitler, der diesen Krieg begann: verflucht seien alle Generäle, Obersten und Rüstungsindustriellen, alle, alle, die Schuld am Kriege tragen und ihn wollen, verflucht sei diese Zeit.
>
> (Schmitz 2013b: 240)

In einem weiteren zitierten Gedicht von 1942 bezeichnet er Hitler als Clown, seine Anhänger als ein Rudel Rindvieh und sich selbst als Teil einer Herde, die gehorsam folgt:

---

[100] Vgl. daneben z. B. auch Reese (2013): 26–28/31/32/40/54/56/61.

[101] Ein Grund hierfür mag sein, dass Reese Teile seines Manuskripts während seiner Einsätze schrieb und nach Hause schickte – weshalb er womöglich befürchten musste, dass sie vor Versand gelesen bzw. geprüft wurden.

[102] Der Datierung des Tagebucheintrags zufolge bezieht sich Reese hier vermutlich auf ein Gefecht bei Millejewo.

> Wir dürfen mit Geschütz, Gewehr und Säbel
> das größte Unheil schaffen, das gefällt,
> die Menschlichkeit und Freiheit weiter knebeln –
> denn wir sind ja die Herren dieser Welt.
> Das Reich ist unser, morgen auch die Erde,
> ein Clown regiert, ein Rudel Rindvieh brüllt
> im Propagandastall zu unserer Herde.
>
> (ebd.: 242)

Die Frage nach der eigenen Schuld wird hier im Zusammenhang eines Obrigkeitsgehorsams angedeutet. In einem weiteren Gedicht wird explizit danach gefragt:

> Ich nahm die Schläge hin, das mürbe Stroh
> Tat meine Arbeit, stumm und voll Geduld
> Es war im Krieg; ich diente, niemals froh
> Hab' ich nun auch an diesem Kriege schuld?
>
> (ebd.: 246)

Diese Frage beantwortet sich Reese im Verlauf seines Manuskripts nach und nach. Dabei wird deutlich, wie eine mehrfache Aufgreifung des Schuldmotivs bzw. dessen Deutung wechselnden Sinnstiftungsbedingungen unterliegt. So heißt es anfangs noch: „Ich liebte es nicht, als Soldat unter dem besiegten Volk zu gehn. Ich fühlte mich fremd und ausgeschlossen, schämte mich hierzusein und meinte oft, die Schuld an manchem Elend hier zu tragen, als träfe mich von überall her ein unverdienter Haß." (Reese 2013: 49) Mit der Verwendung des Verbs *meinen* sowie des Konjunktivs (*träfe*) distanziert sich Reese hier noch von der Annahme, eine Art Schuld zu tragen. Später benennt er den Krieg und Selbsterhaltungstrieb als Umstände, die sein Tun entschuldigen, also ihn von der Schuld befreiten: „So nahmen wir den Frauen und Kindern das letzte Stück Brot […] und Tränen, Flehen und Flüche störten uns nicht. Wir waren die Sieger, der Krieg entschuldigte den Raub, forderte die Grausamkeit, und der Selbsterhaltungstrieb befragte das Gewissen nicht." (ebd.: 62)

Gegen Ende seines Manuskripts – im vorletzten Kapitel *Die Russische Wanderung* – wird eine veränderte Perspektivierung Reeses merklich. Er und die anderen Soldaten müssen sich nach der letzten großen Offensive an der Ostfront zurückziehen und hinterlassen dabei ein Bild der Zerstörung:

> Weit hinter uns dröhnten die Sprengungen der Brücken. Millejewo ging in Flammen auf. Öde und Niemandsland blieben zurück. […] Wir durchquerten die Trümmer eines Dorfes. Kwastowitschi. Ausgestorben die Straßen, verkohlte Balken lagen im Sand. Ein Hund heulte zum Mond. Öfen starrten aus der Asche, und wie Gespenster jagten herrenlose Pferde in die Finsternis.

> Zwischen Rauch und verglimmenden Bränden empfingen wir Verpflegung. Düstere Glut bemalte zerstörte Öfen, gestürzte Mauern, versengtes Gesträuch, Brandgeruch schwängerte die Luft, und ein feiner Aschenregen ging nieder.
>
> (ebd.: 168)

Sein eigenes Zutun zu dieser Zerstörung und die Einsicht, eine (Teil-)Schuld hieran zu tragen, bringt er schließlich deutlich zur Sprache: „Rußland wurde zu einer entvölkerten, rauchenden, brennenden, trümmerbedeckten Wüste und der Krieg hinter der Front bedrückte mich noch mehr, weil er die Wehrlosen traf. Auch ich war schuldig an dieser Verwüstung und allem Leid, das sie den Menschen brachte, schuldig wie alle Namenlosen und Geopferten, wie alle Soldaten." (ebd.: 196)

Auch der Herausgeber Schmitz greift das Motiv der Schuld in seinem Nachwort noch einmal auf. Dabei stellt er sich jedoch die Frage, ob es in diesem Kontext überhaupt um Schuld und Verurteilung von Individuen gehen kann: „Hatte der Einzelne eine Alternative zur Beteiligung am Jahrhundertverbrechen dieses Krieges?" (Schmitz 2013b: 261) Es seien die Gesetzmäßigkeiten totalitärer Systeme mit zu betrachten, welche auch „die Ambivalenz von Reeses Kriegserfahrung" (ebd.: 263) erklären würden:

> Als Soldat der Wehrmacht trägt er dazu bei, das Morden zu ermöglichen. Und doch bleibt auch die andere Wahrheit bestehen: Reese verachtet das System, das ihn unterworfen hat. Der Krieg hat sein Leben zerstört, indem er sich bereit fand, das anderer zu zerstören. Es ist diese subjektiv erfahrene und beschriebene Dialektik, die einer allzu einfachen Kategorisierung von Tätern und Mittätern zuwiderläuft.
>
> (ebd.)

Reeses Handlungsdeutungen werden somit um die externe Perspektive des Herausgebers ergänzt. Es lassen sich zudem Bezüge zu angelehnten Diskursen herstellen,[103] die zu weiteren Reflexionen über die Handlungshintergründe Reeses und der Frage nach seiner individuellen Schuld und Verantwortung anregen können.

[103] Vgl. z. B. den Sammelband *Die Wehrmacht. Mythos und Realität*, herausgegeben von Müller/Volkmann im Jahr 2012. Hier wird u. a. der Frage nachgegegangen, inwieweit sich die Wehrmacht für den Vernichtungskrieg instrumentalisieren ließ, in welchem Ausmaß sie selbst an den Verbrechen beteiligt war, welche Schuld die einzelnen Akteure traf, u. v. m. Zum Schulddiskurs der Jahre 1945 bis 1955 vgl. zudem *Der Schulddiskurs in der frühen Nachkriegszeit. Ein Beitrag zur Geschichte des sprachlichen Umbruchs nach 1945* von Kämper (2005).

3.3 Intensität, Kontinuität und Kohärenz von Erinnerungselaborationen

Bei Reese lassen sich bestimmte Motive ausmachen, die mit einer intensiveren Dauer, Detailliertheit und bzw. oder Frequenz narrativiert werden. Neben dem Motiv der Entfremdung und Entmenschlichung ist es etwa das Marschieren, welches durch den anaphorischen Gebrauch einer einfachen Satzkonstruktion – meist nur bestehend aus Subjekt und Prädikat – wiederholt thematisiert wird. Hierdurch wird deutlich, dass das Marschieren für Reese zu einer Art eindringlichem Alltag wurde:

> Wir marschierten. (Reese 2013: 57) / [W]ir marschierten wieder. (ebd.: 64) / Wir marschierten. (ebd.: 104) / Wieder marschieren. […] Ein Brunnen. Kurze Rast. […] Aufbruch. (ebd.: 105) / Der Rückzug begann. Wir marschierten. (ebd.: 168) / Abmarschbefehl. Flucht. In jagender Hast beluden wir die Wagen mit Munition und Gepäck, spannten die Pferde vor unser Geschütz und marschierten, marschierten. So marschierten die geschlagenen Truppen, der Einkesselung zu entgehn. Wir wußten nicht, wohin. Wir marschierten, marschierten. (ebd.: 189) / Wir marschierten, marschierten. Der Tag verging. Nacht sank auf verschlammte, aufgewühlte Straßen. Wir marschierten immer noch. Drei Stunden Schlaf fanden wir in einem verödeten Dorf. Weiter. Schon um Mitternacht brachen wir wieder auf. Es wurde Tag. […] Urangst trieb uns voran, Ungewißheit würgte uns. Marschieren, marschieren. (ebd.: 192) / Wir verzweifelten fast. Marschieren, marschieren. (ebd.: 193) / Wir marschierten. (ebd.: 215)

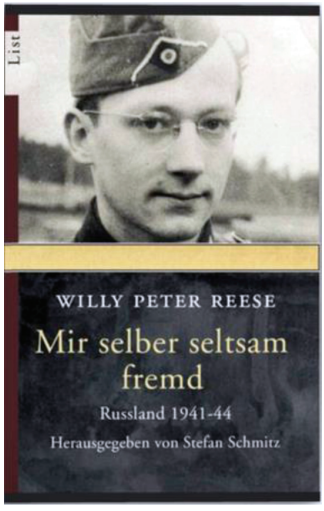
Auch die Fahrt nach Kyjiw im Kapitel *Russische Passion* (vgl. ebd.: 57–66) hatte für Reese eine besondere Relevanz. Denn hier begannen seine *Abenteuer*, seine Kriegserlebnisse, seine Wandlung. Anders als beim Motiv des Marschierens wird dies jedoch nicht durch eine Mehrfachthematisierung deutlich, sondern durch eine detaillierte Darstellung seiner Erinnerungen an das damalige Regiment: „Wir fuhren nach Kiew, wurden den Regimentern der 95. Infanterie-Division zugeteilt, der vierzehnten Kompanie des Infanterie-Regiments 279. Dort erlebte ich den Krieg. Dort begann nun mein Weg in die russische Passion hinein." (ebd.: 58) Andere Ereignisse oder Zeitabschnitte stechen wiederum durch die Länge der Narration hervor. So machen die Erzählungen im Kapitel *Die Russische Wanderung* (Seite 147 bis 189) circa zwanzig Prozent des Manuskripts aus, das aus insgesamt elf Oberkapiteln sowie einem nicht titulierten Abschnitt zu Beginn besteht. Auf 43 Seiten berichtet Reese von der *russischen Wanderung*, die zwischen Mitte Juli 1943 (vgl. Anmerkung 38 in Schmitz 2013c: 277) und Mitte September 1943 (vgl. Anmerkung 47 in ebd.: 280 f.) stattfand, also in einem Zeitraum von circa zwei Monaten. Auch wenn hier nicht von einer *Zeitdeckung* oder gar *-dehnung*

die Rede sein kann, so wird die Relevanz der Ereignisse dennoch durch den vergleichsweise großen Umfang bestärkt.[104]

Abgesehen von der unterschiedlichen Intensität und Detailliertheit, mit welcher bestimmte zeitliche Abschnitte, Ereignisse oder Motive inszeniert werden, weist die Darstellung der Erlebnisse – unterteilt in Kapitel und Unterkapitel – eine *chronologische Reihenfolge* auf. Dabei werden Bezüge zu verschiedenen Orten geschaffen, an denen sich Reese befand, teilweise ergänzt durch konkrete Datumsangaben des Herausgebers in seinen Anmerkungen. Hierdurch ist es möglich, Reeses *Wanderung* während seines Kriegseinsatzes, seine verschiedenen Stationen, auf einer Karte nachzuverfolgen, die sich auf der letzten Seite der Publikation befindet. Trotz aller Detailliertheit der Kontextangaben geht es Reese in seinem Manuskript jedoch nicht darum, eine Historiografie oder Chronografie aufzubereiten. Vielmehr lässt er sich als „ein genauer Chronist des eigenen Untergangs" (Schmitz 2013a: 9) bezeichnen, den er – wie an einzelnen Stellen exemplarisch gezeigt – literarisch *formt*.

3.4 (Ab-)Bilder der Vergangenheit

Auf dem Cover der Publikation von *Mir selber seltsam fremd* ist ein Foto von Reese abgebildet, welches entstand, als der ehemalige Wehrmachtssoldat verletzungsbedingt auf der *Heimkehr* (vgl. gleichnamiges Kapitel) war (vgl. Anmerkung 37 in Schmitz 2013c: 276 f.). Zudem finden sich innerhalb des Manuskripts – eingeschoben im Kapitel *Der Kampf* seitens des Herausgebers – zahlreiche Fotos, die Reese sowohl in Kindheit und Jugendzeit als auch während seines Kriegseinsatzes abbilden. Hinzu kommen Abbildungen von schriftlichen Dokumenten sehr unterschiedlicher Art: ein Auszug aus der Abiturzeitung Reeses mit einer Charakterisierung seiner Person seitens seiner Mitschüler, sein Ausbildungszeugnis,



[104] Zum Vergleich: Das Kapitel über seinen ersten Aufenthalt in Russland, den Reese in *Russische Passion* beschreibt, erstreckt sich über 10 Seiten bei einem Zeitraum von circa 2,5 Monaten, von Mitte/Ende September 1941 bis November 1941 (vgl. Anmerkungen 8, 10 sowie 14 und 15 in Schmitz 2013c: 268 f. und 273). Das darauffolgende Kapitel *Der Winterkrieg* befasst sich auf 21 Seiten mit Ereignissen, die zwischen Dezember 1941 und Januar 1942 in Russland stattgefunden haben (vgl. Anmerkung 15 und 23 in ebd.: 273 f.).

eine Adressnotiz eines in Auschwitz internierten Freundes, eine an seine Mutter gerichtete Postkarte, Zeichnungen mit Selbstkarikaturen, ein Brief an die Eltern zu Neujahr 1944, ein Typoskript-Auszug, ein selbstverfasstes Gedicht sowie eine Suchmeldung des Roten Kreuzes. Diese medialen Bezüge können als Versuch gedeutet werden, ein ganzheitliches Bild der Persönlichkeit und Entwicklung Reeses zu zeichnen und die Validität und Authentizität seiner geschilderten Erlebnisse zu untermauern.

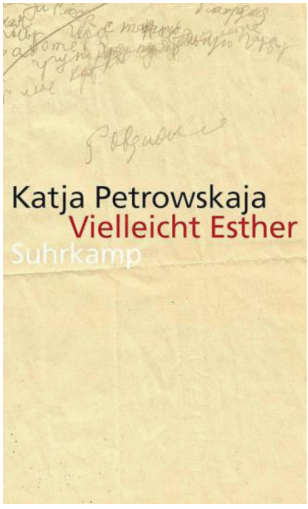
Dies gilt auch für bestimmte *Gedächtnismetaphern*, von denen Reese in seinem Manuskript Gebrauch macht und welche die Speicherung und Abrufbarkeit vergangener Ereignisse als Bilder thematisieren. Im Rahmen der Gefechte bei Milejewo, die Reese im Unterkapitel *Der Kampf* schildert, beschreibt er sich etwa ohne Gefühle, als eine Kamera, welche die Erlebnisse emotionslos aufnimmt: „Da trug mich keine Begeisterung mehr, kein brausendes Lebensgefühl, da war alles erloschen, Willen und Furcht, Geist und Seele, und nur ein mechanisch wandelndes Wesen blieb, das die Geschehnisse wie eine Kamera aufnahm – und war nun am Ende aller Kräfte." (Reese 2013: 159) Neben der voranschreitenden Selbstentfremdung kann durch diese Metapher suggeriert werden, dass Reese die folgenden Erlebnisse in Form von Aufnahmen *speichert* – und sie als Konsequenz immer wieder detailgetreu als Abbild einer vergangenen Wirklichkeit wiedergeben kann. Der Vergleich von Ereignisdarstellungen in seinem Manuskript mit Tagebucheinträgen, die der Herausgeber aufführt, zeigt jedoch, dass dies nicht der Fall ist: In einem Tagebucheintrag vom 26.07.1943, in dem ein Fluchtmanöver beschrieben wird, steht z. B. die Informationsgebung mit konkreten Namen im Vordergrund: „Ernst Wolf fiel einen Schritt vor mir, Jupp Krämer wurde neben mir verwundet, zwei Infanteristen wurden vor uns schwer verwundet, ein anderes Geschütz hatte auch einen Toten, noch mehrere zogen verwundet zurück." (Schmitz 2013c: 279) Im Gegensatz dazu wird dieselbe Szene in Reeses Manuskript deutlich literarisch ausgearbeitet:

> Der erste fiel durch einen Fersenschuß aus. Er kroch weiter, das Gesicht von Schmerz und Entsetzen verzerrt. Den zweiten traf ein Kopfschuß, einen Schritt vor mir. Wir stiegen über den Toten hinweg und sahen uns nicht mehr um. Wieder brach einer zusammen, schrie, hielt sich die Hüfte, stolperte auf, kroch noch ein Stück und blieb liegen.
>
> (Reese 2013: 158)

Auffällige Unterschiede gibt es auch in der Darstellung der Masse an Toten nach dem Gefecht. In dem erwähnten Tagebucheintrag nennt Reese lediglich die Zahl der Überlebenden (vgl. Schmitz 2013c: 280), während er in seinem Manuskript „die regungslose Versammlung" (Reese 2013: 163) sehr bildhaft inszeniert, unter anderem durch Verwendung zahlreicher (Farb-)Adjektive, Verben, Vergleiche, Antithesen und Oxymorone:

> Rostbraune Blutflecken verkrusteten auf den Uniformen. Schwarzrot klebte das Blut an zerfetzten Gesichtern, hing in verwirrten Haaren, an zerschossenen Stahlhelmen. Verkrampfte Fäuste streckten sich sinnlos empor und warfen drohende Schatten. Lose Glieder lagen notdürftig an blutleere Leiber gefügt. Ein Kopf grinste allein neben einem Zaun, Zwei, deren Verletzungen die Dunkelheit verbarg, lagen sich gegenüber wie im geisterhaften Gespräch. Im Flammenschein gewannen die toten Augen ein geheimnisvolles, wildes Leben. Ein Lachen aus Licht und Schatten zuckte um stumme Münder, im Todesschrei erstarrt, oder ein hämisches Grinsen, ein verbissener Trotz flog um gepresste Lippen. Andere Köpfe waren nur noch eine Masse von Knochen, Blut und Hirn. Aus aufgerissenen Bäuchen quollen die Därme.
>
> (Reese 2013: 163)

4. Erinnerungen in einem Werk der 85er Generation: Katja Petrowskajas autobiographischer Roman *Vielleicht Esther*



In Katja Petrowskajas autobiographischem Roman *Vielleicht Esther* schreibt die 1970 in Kyjiw geborene und seit 1999 in Berlin lebende Autorin über den Versuch der – fast gleichnamigen – Figur Katya, die Geschichte(n) ihrer Familie zu rekonstruieren. Die Tatsache, dass sich der Name der Protagonistin nur durch die Schreibweise mit *y* von dem der Autorin unterscheidet, suggeriert einerseits, dass die Identität von Autorin und Hauptfigur nicht gleichzusetzen ist und es sich somit nicht um eine *rein* autobiographische Darstellung ihrer eigenen Familiengeschichte handelt. Andererseits weisen die Namensähnlichkeit und die Verwendung der ukrainischen Schreibvariante auf einen persönlichen Bezug zu den Narrationen hin. Bereits der Einband zeugt davon, dass Grundlage für den Roman die eigene Familiengeschichte und Spurensuche der Autorin ist. Hierauf ist ein Ausschnitt der im Kapitel *Ariadnefaden* (einem Unterkapitel von *Rosa und die Stummen*) erwähnten Memoiren der Figur Rosa – der Großmutter Katyas mütterlicherseits – abgebildet. Dass es sich hierbei um eine Abbildung tatsächlich existierender Memoiren handelt, deutet sich in einer Copyright-Angabe des Romans an. Dort heißt es zur „Umschlagabbildung: Privatbesitz Katja Petrowskaja“. Im Text selbst werden die Memoiren

so beschrieben, dass sich ein deutlicher Bezug zu der Abbildung herstellen lässt:

> In den letzten Lebensjahren schrieb Rosa unablässig und in großer Eile an ihren Memoiren, mit Bleistift auf weißem Papier. Das Papier vergilbte schnell, als wollte es seiner natürlichen Alterung zuvorkommen, aber Rosas Erblindung war schneller. Sie numerierte [sic!] die Blätter nicht, sondern legte sie nur aufeinander. Ahnte sie, dass es unnötig war, eine Reihenfolge festzulegen, wenn sich schon die Zeilen nicht entziffern ließen? Oft vergaß sie, ein neues Blatt zu nehmen, und schrieb mehrere Seiten auf dasselbe Papier. Eine Zeile ragte in die nächste hinein, eine weitere legte sich darüber, sie überlagerten sich wie die Sandwellen am Strand, einer Naturkraft gehorchend, verknäulten sie sich im Bleistiftgekritzel, gehäkelte und gewebte Spitzen.
>
> (Petrowskaja 2021: 61 f.)

Gleichzeitig lassen sich aus dieser sprachlichen und bildlichen Darstellung der Memoiren zahlreiche Meta-Reflexionen zum Versuch der familiären Geschichtsrekonstruktion herauslesen, die für den gesamten Text kennzeichnend sind: *Rosa schrieb in den letzten Lebensjahren und in großer Eile an ihren Memoiren*: Welche Erinnerungen hat sie (nicht) verschriftlich? Was ist zum Zeitpunkt der Verschriftlichung gegebenenfalls bereits in Vergessenheit geraten? *Sie schrieb mit Bleistift*: Welche Erinnerungen sind mit der Zeit verblasst – sowohl im Gedächtnis von Rosa selbst als auch auf dem Papier? *Das Papier vergilbte schnell*: Erinnerungen sind vergänglich; (wie lange) können sie aufbewahrt werden? *Rosa nummerierte die Blätter nicht, sondern legte sie nur (ungeordnet) aufeinander; sie schrieb oft mehrere Seiten auf dasselbe Papier; die Zeilen überlagerten sich teilweise und ließen sich nicht entziffern*: Erinnerungen sind nicht chronologisch geordnet; teilweise sind sie wirr, fragmentarisch und bzw. oder überlagern sich; es entstehen Leerstellen und eine vollständige, kohärente Überlieferung ist nicht möglich. Die Memoiren Rosas spiegeln mithin die Komplexität der Familiengeschichte(n), deren Spurensuche und Rekonstruktionsversuche wider. Gleichzeitig ziehen sie sich wie ein roter Faden, „ein dick gedrehter, unzerreißbarer Ariadnefaden" (Petrowskaja 2021: 62) durch den autobiographischen Roman und dienen damit für Katya (als Protagonistin und Erzählinstanz) und die Lesenden zur Orientierung und „zum Festhalten" (ebd.: 62).

Das Geschriebene speist somit zwar aus der eigenen Lebens- und Familiengeschichte der Autorin und aus ihren eigenen Erinnerungen, diese werden in dem autobiographischen Roman jedoch literarisch *geformt*. Einerseits, wie im weiteren Verlauf gezeigt wird, um Leerstellen von Erinnerungen zu füllen und Sinnstiftungen zu generieren, für die eine reine Wiedergabe von *Fakten* nicht auszureichen scheint. Andererseits, um sich von der eigenen Identität, Vergangenheit und Geschichtszuschreibungen zu distanzieren – was bereits durch die gewählte Romansprache (Deutsch) intendiert wird:

> Es gab keine Notwendigkeit, dieses Buch auf Deutsch zu schreiben, das ist eine sowjetisch-jüdisch, polnisch-ukrainische Geschichte, russische Geschichte. Deutsch war für mich ein Mittel, das Ganze zu entfremden. In gewisser Weise war es mir fast peinlich, dass ich nichts erdichtet habe und Deutsch war das einzige Fiktive im Buch, was vielleicht mir das Gefühl verliehen hat, dass ich doch Literatur schreibe.
>
> (Katja Petrowskaja, Gespräch bei *radioeins*)[105]

Ähnlich wie die Familiengeschichte(n) war Deutsch für Katya (als Protagonistin und Erzählinstanz) etwas, mit dem sie „nicht verschmelzen konnte, getrieben von einer unerfüllbaren Sehnsucht, einer Liebe, die weder Gegenstand noch Geschlecht kannte, keinen Adressaten, denn dort waren nur Klänge, die man nicht einzufangen vermochte, wild waren sie und unerreichbar." (Petrowskaja 2021: 79) Die Sprache war für sie eine *Wünschelrute* (vgl. gleichnamiges Unterkapitel) auf der Suche nach den Ihrigen (vgl. ebd.).

Bei dieser Suche bereist und beschreibt Katya unterschiedliche Schauplätze und *Erinnerungsorte* wie Kyjiw, Warschau, Babij Jar und Mauthausen. Für ihre Recherche greift sie neben überlieferten mündlichen Familiengeschichten auf unterschiedliche historische Quellen und Medien zurück – Bibliotheken, Archive, Suchmaschinen, soziale Netzwerke – und reflektiert hierbei den Entstehungshintergrund dieser Geschichten, deren (veränderte) Wahrnehmung und Perspektivierungen, deren Art der Überlieferung und auch Gründe und Mechanismen für deren Verschweigen. Die *Spurensuche* findet so Ausdruck in sechs Oberkapiteln, darunter einzelne Unterkapitel. Dabei findet keine lineare (Re-) Konstruktion der Familiengeschichte statt, vielmehr werden unterschiedliche Puzzleteile Stück für Stück zusammengefügt, häufig mit Leerstellen, die offen bleiben. Denn die Verwandten Katyas bzw. die Geschichten ihrer Verwandten sind ihr größtenteils unbekannt, ihre Bilder teils „aus fremden, nicht zueinander passenden Fäden gewebt" (197 f.) und ihre Überlieferungen oft unvollständig oder *unzuverlässig*.

Exemplarisch hierfür steht die Geschichte ihrer Urgroßmutter *Vielleicht Esther*, welcher der Titel des Romans sowie eines der Unterkapitel gewidmet wurde. Von dieser Verwandten weiß Katya kaum etwas. Bis auf eine seitens ihres Vaters Miron übermittelte – und in diesem Kontext ironisch angehauchte – Devise[106] sind ihr von ihrer Urgroßmutter „nur noch zwei Dinge geblieben: eine

[105] K. Petrowskaja: »Vielleicht Esther« (Gespräch). Gesa Ufer und Frank Meyer sprechen im Büchermagazin bei radioeins mit Katja Petrowskaja über ihren Roman *Vielleicht Esther*, Minute 3:39–4:07: https://www.suhrkamp.de/audio/k-petrowskaja-vielleicht-esther-gespraech-b-480 [06.01.2024].

[106] „Lasse der Herrgott dich so viel wissen, wie ich nicht weiß, sagte Babuschka immer wieder." (Petrowskaja 2021: 208)

Fotografie und eine Geschichte." (Petrowskaja 2021: 208) Wie der Titel bereits vermuten lässt, bleibt es selbst fraglich, ob *Esther* überhaupt der Name ihrer Urgroßmutter war. Dies geht auch deutlich aus der Wiedergabe eines Gesprächs zwischen Katya und ihrem Vater hervor:

> Ich glaube, sie hieß Esther, sagte mein Vater. Ja, vielleicht Esther. Ich hatte zwei Großmütter, und eine von ihnen hieß Esther, genau.
> Wie, vielleicht?, fragte ich empört, du weißt nicht, wie deine Großmutter hieß?
> Ich habe sie nie bei ihrem Namen genannt, erwiderte mein Vater, ich sagte Babuschka, und meine Eltern sagten Mutter.
>
> (ebd.: 209)

Das *Vielleicht* im Namen Esthers ist jedoch nicht das Einzige, was für Katya im Rahmen ihrer Familiengeschichte ein Rätsel darstellt. Sie beschreibt, wie ihre Familie scheinbar „einen Gedächtnisschwund" (ebd.: 24) erlitten hat, der „[i]n einer anderen Zeit" (ebd.) aus einem aktiven Vergessen vermeintlich v*erdächtiger* Verwandter resultierte: „denn unter den Verwandten konnten sich Weißarmisten, Saboteure, Adelige, Kulaken, im Ausland Lebende, viel zu Gebildete, Volksfeinde und deren Kinder sowie andere Verdächtige finden" (ebd.). Daher

> waren solche Verwandte, wenn es sie überhaupt gegeben hatte, meistens schon vergessen, oft vor den Kindern geheim gehalten, und so schrumpften die Familien, ganze Familienzweige sanken in Vergessenheit, die Sippe schmolz zusammen, bis nur der Witz mit den beiden Gleichnamigen übrig blieb. Sind Sie mit ihm verwandt? Keineswegs, wir sind nicht einmal Namensvettern!
>
> (ebd.: 24 f.)

Dies führt dazu, dass es in Katyas Familie vor allem „Legenden" (ebd.: 17) gibt, und dass „ein Tannenbaum der einzige Familienbaum" (ebd.) war, den sie je hatte und der „jedes Jahr neu gekauft und dann weggeschmissen [wurde]" (ebd.). Und genauso bunt und verzweigt wie ein geschmückter Tannenbaum zu Weihnachten sind auch die Geschichten von Katyas Familie, in welche die Autorin eintaucht.

4.1 Der Fikus: Erinnerungsinszenierungen zwischen Fiktionalität und Faktizität

Eine der Geschichten von Katyas Familie ist die der Flucht ihres Großvaters Schimon Stern (der später den Decknamen Semjon Petrowskij annahm) aus Kyjiw im Jahr 1941 mitsamt seiner Frau Margarita (kurz Rita) sowie den Söhnen Will und Miron, Katyas Vater. Von besonderer Relevanz ist hierbei

für Katya ein Fikus, der von der Ladefläche des Transportfahrzeugs genommen werden musste, um Platz für die Familie – inklusive ihres Vaters – zu schaffen: „Ich sehe die Blätter dieses Fikus, die nun, im Jahre 1941, im Takt der Weltereignisse nicken. Diesem Fikus verdanke ich mein Leben." (Petrowskaja 2021: 217) Von diesem Fikus erzählte der Vater ihr bei einer mündlichen Überlieferung, jedoch taucht er in von ihm schriftlich festgehaltenen Erinnerungen nicht mehr auf:

> Ich lese, was mein Vater über seine Evakuierung geschrieben hat. Alles stimmt, nur fehlt der Fikus, von dem er mir früher erzählt hatte. […] Alles ist da. Nur der Fikus im Kübel fehlt. Als ich den Verlust feststellte, verliere ich den Boden unter den Füßen. Hebel und Fixpunkt meiner Geschichte sind weg. Dabei sehe ich den Fikus deutlich vor mir, allein und verlassen vor dem Elternhaus meines Vaters. Seine Blätter zittern im Takt der einmarschierenden Wehrmacht.
>
> (ebd.: 217)

Für Katya entfällt hierdurch ein Schlüsselpunkt in der Geschichte, ein Gedächtnis-Cue, der das Geschehene für sie selbst erst greifbar macht und eine Identifikation ermöglicht. Denn dieser zurückgelassene Fikus bedeutet für sie die Grundlage ihrer eigenen Existenz, er ist für sie die „Hauptfigur" (ebd.: 219) ihrer Familiengeschichte.

Da ihr Vater sich aber nicht mehr an diesen Fikus erinnert (vgl. ebd.: 218 f.), beginnt Katya an ihrem eigenen Erinnerungsvermögen zu zweifeln. Sie überlegt, ob sie den Fikus möglicherweise fingiert hat, um ein für sich selbst sinnhaftes und zusammenhängendes Vergangenheitskonstrukt zu schaffen:

> Doch wenn selbst mein Vater sich nicht mehr an den Fikus erinnern kann, dann hat es ihn vielleicht tatsächlich nicht gegeben. Als er mir von der Evakuierung erzählte, habe ich in meinem Bild möglicherweise die fehlenden Details in die Lücken des Straßenraums eingefügt. Gab es den Fikus, oder ist er eine Fiktion? Wurde die Fiktion aus dem Fikus geboren – oder umgekehrt? Vielleicht werde ich nie feststellen, ob der Fikus, der meinen Vater gerettet hat, überhaupt irgendwann existierte.
>
> (ebd.: 219)

Die Autorin elaboriert an dieser Stelle deutlich Gedächtnisreflexionen, welche mnemonische Verzerrungen und Fiktionen hervorheben, die häufig auftreten oder genutzt werden, um Leerstellen von Erinnerungen zu füllen. Gleichzeitig wird die Relevanz einer solchen fiktionalen Arbeit an den Leerstellen der Erinnerung pointiert, die über eine faktenorientierte Geschichtsschreibung hinausgeht und Erinnerungsversionen gegebenenfalls überhaupt erst Sinn verleiht. So zitiert Katya ihren Vater: „Sogar wenn er nicht existiert hat, sagen solche Fehl-

leistungen manchmal mehr aus als eine penibel geführte Bestandsaufnahme. Manchmal ist es gerade die Prise Dichtung, welche die Erinnerung wahrheitsgetreu macht." (ebd.: 219) Als Konsequenz wird metanarrativ darauf hingewiesen, dass beim Verfassen des Textes an dieser Stelle bewusst von dem ästhetischen Explorationsraum von Literatur Gebrauch gemacht wurde: „So wurde mein fiktiver Fikus als literarischer Gegenstand rehabilitiert." (ebd.: 220)

4.2 Vielleicht Esther und Babij Jar: Grenzen des Verstehens und (Be-)Deutungswandlungen

Im Zusammenhang der Fluchtgeschichte ihres Vaters aus Kyjiw im Jahr 1941 verbindet Katya noch weitere wichtige Aspekte ihrer Familiengeschichte. Ein besonderer Fokus liegt hierbei auf dem *Erinnerungsort* Babij Jar, aus dessen literarischer Inszenierung im gleichnamigen 5. Oberkapitel unterschiedliche (Be-)Deutungen herausgelesen werden können. In diesem Tal wurde Ende September 1941 die verbliebene jüdische Bevölkerung Kyjiws mit geschätzt circa 33.000 Menschen ermordet, darunter auch Katyas Urgroßmutter Anna (vgl. ebd.: 197), deren Tochter Ljolja (vgl. ebd.: 200), und ihre Urgroßmutter *Vielleicht Esther*[107], die es allerdings nicht ganz bis Babij Jar geschafft hatte, sondern auf dem Weg dorthin bereits erschossen wurde:

> Cherr Offizehr, begann Babuschka mit ihrem unverkennbaren Anhauch, überzeugt davon, sie spreche Deutsch, zeyn Zi so fayn, sagen Sie mir, was zoll ikh denn machen? Ikh hob di plakatn gezen mit instruktzies far yidn, aber ich kann nicht so gut laufen, ikh kann nyscht loyfn azoy schnel.
> Sie wurde auf der Stelle erschossen, mit nachlässiger Routine, ohne dass das Gespräch unterbrochen wurde, ohne sich ganz umzudrehen, ganz nebenbei. Oder nein, nein. Vielleicht fragte sie, seien Sie so nett, Cherr Offizehr, sagen Sie bitte, wie kommt man nach Babij Jar? Das konnte doch wirklich lästig sein. Wer mag das schon, auf dumme Fragen antworten zu müssen?
>
> (ebd.: 221)

Hier wird zunächst die Perspektive der Urgroßmutter eingenommen, wie sie damals *vielleicht* auf der Straße einen Offizier gefragt haben könnte, was sie nun tun solle oder wie sie nach Babij Jar komme. Dabei wird *Vielleicht Esther* in einem fingierten genauen Wortlaut zitiert, wodurch die Lesenden in ihre Wahrnehmung zum Zeitpunkt des Ereignisses hineinversetzt werden können, in ihre Unschuld und Naivität, und in die Grausamkeit des Geschehens. Der durch den Gebrauch unterschiedlicher rhetorischer Stilmittel gekennzeichnete Kommentar

[107] Ob der Name ihrer Urgroßmutter tatsächlich Esther war, bleibt im Roman fraglich. Vgl. hierzu auch die Wiedergabe eines Gesprächs zwischen Katya und ihrem Vater in Petrowskaja (2021): 209.

Katyas – darunter ein Asyndeton[108], eine Antithese[109] sowie Sarkasmus verbunden mit einer rhetorischen Frage[110] – unterstreicht die Skrupellosigkeit der Ermordung.

Dass *Vielleicht Esther* hier zitiert wird, kann bei den Lesenden nicht nur zu einem Gefühl der Nähe und Einsicht in die Wahrnehmung der Urgroßmutter führen, sondern auch zu der Annahme, dass sich das Ereignis exakt so zugetragen hat und entsprechend erinnert wird. Tatsächlich wird im weiteren Verlauf auch erwähnt, dass es für „diese Geschichte" (ebd.: 221) einen Zeugen gab: „Mein Großvater Semjon suchte lange nach jemandem, der etwas über Babuschka wusste. Es war der Hausmeister des nicht mehr existierenden Hauses, der ihm alles erzählte." (ebd.: 223) Ob dieser (Zeit-)*Zeuge* damals allerdings so nah am Geschehen dabei war, dass er den genauen Wortlaut von *Vielleicht Esther* später wiedergeben (und damit auch erinnern) konnte, bleibt fragwürdig. So konstatiert auch Katya: „Es scheint mir, dass an diesem 29. September 1941 jemand am Fenster gestanden hat. **Vielleicht**." (ebd.: 223, Hervorhebung N. F.) Die Protagonistin hält zudem fest, dass es viele solcher „unsichtbarer Zeugen" (ebd.: 222) gegeben haben muss, welche diese oder eine andere Geschichte (ihrer Familie) miterzählen könnten, wenn sie heute noch lebten und auffindbar wären:

> Als Vielleicht Esther einsam gegen die Zeit ging, gab es in unserer Geschichte eine ganze Menge unsichtbarer Zeugen: Passanten, die Verkäuferinnen in der Bäckerei drei Stufen tiefer und die Nachbarin hinter den Vorhängen dieser dicht bewohnten Straße, eine nirgendwo erwähnte, gesichtslose Masse für die großen Flüchtlingszüge. Sie sind die letzten Erzähler. Wohin sind sie alle umgezogen?
>
> (ebd.)

Stattdessen sind größtenteils eigene Interpretationen und Imaginationen bei der Rekonstruktion der (Familien-)Geschichte notwendig. Diese haben jedoch ihre Grenzen – Grenzen, die das Verstehen beeinträchtigen und auch durch faktenorientierte Geschichtsbücher nicht durchbrochen werden können:

> Ich beobachte diese Szene wie Gott aus dem Fenster des gegenüberliegenden Hauses. Vielleicht schreibt man so Romane. Oder auch Märchen. Ich sitze oben, ich sehe alles! Manchmal fasse ich mir ein Herz und komme näher heran und stelle mich hinter den Rücken des Offiziers, um das Gespräch zu belauschen. Warum stehen sie mit dem Rücken zu mir? Ich gehe um sie herum und

[108] Reihung gleichgeordneter Satzteile; hier: *mit nachlässiger Routine, ohne dass das Gespräch unterbrochen wurde, ohne sich ganz umzudrehen, ganz nebenbei.*

[109] Gegenüberstellung eines logisch gegensätzlichen Gedankens; hier: *Sie wurde auf der Stelle erschossen, mit nachlässiger Routine*

[110] *Das konnte doch wirklich lästig sein. Wer mag das schon, auf dumme Fragen antworten zu müssen?*

> sehe nur ihre Rücken. Sosehr ich mich bemühe, ihre Gesichter zu sehen, in ihre Gesichter zu blicken, von Babuschka und von dem Offizier, sosehr ich mich auch strecke, um sie anzuschauen und alle Muskeln meines Gedächtnisses, meiner Phantasie und meiner Intuition anspanne – es geht nicht. Ich sehe die Gesichter nicht, verstehe nicht, und die Geschichtsbücher schweigen.
>
> (ebd.: 221)

So trug das Geschehene auch für Katya und ihre Familie „mythische Züge, es war für uns Menschen nicht mehr erreichbar, eine unbestreitbare Begebenheit, die keine Überprüfung gestattete." (ebd.: 197)

Neben der Schwierigkeit, das individuelle Schicksal von *Vielleicht Esther* zu rekonstruieren und zu verstehen, wird im Kapitel *Babij Jar* exemplarisch eine sich mit der Zeit verändernde und sowohl kollektiv als auch individuell bedingte Bedeutungszuschreibung von Erinnerungsorten thematisiert. So wird zu Beginn des Kapitels ein Filmdialog zitiert[111], welcher deutlich macht, dass Erinnerungsorte wie Babij Jar mit einer sehr unterschiedlichen bzw. unterschiedlich wahrgenommenen Relevanz und (Be-)Deutung und damit auch einem sehr unterschiedlichen Wissen für bestimmte Individuen oder Kollektive einhergehen können:

> *– Ich sage Ihnen ein Wort, und Sie sagen mir, was es bedeutet. Ja?*
> *– Okay.*
> *– Babij Jar.*
> *– Hat es was mit Indianern zu tun?*
> *– Nicht ganz.*
> *– Was denn?*
> *– Es ist eine Schlucht bei Kiew.*
>
> (ebd.: 183; Formatierung i. O.)

Auch Katya wurde die Bedeutung dieses Ortes für sich selbst und ihre Familie erst im Laufe der Jahre bewusst. Als Kind wusste sie „nur sehr vage, was für ein Ort das ist, ich wusste nicht einmal, ob dieser Ort etwas mit meiner Familie zu tun hat" (ebd.: 187). Aber woher kommt diese Unwissenheit bzw. unterschiedliche Bedeutungszuschreibung von Erinnerungsorten wie Babij Jar? In diesem Kontext wird ein (Ver-)Schweigen thematisiert, dass sowohl auf individueller als auch kollektiver Ebene genutzt wird, um Erinnerungen und vergangene Ereignisse in den Hintergrund rücken zu lassen, welche die Identität eines Individuums oder einer Erinnerungsgemeinschaft negativ beeinflussen bzw. gefährden können: „Zwanzig Jahre lang gab es hier in Babij Jar keinen Hinweis auf die Massaker, kein Monument, keinen Stein, kein Schild. Dem Töten folgte das Schweigen." (ebd.: 189) Und ein

[111] In dem Text wird folgende Referenz angegeben: Konrad Wolf (1974): *Der nackte Mann auf dem Sportplatz* (vgl. Petrowskaja 2021: 183).

Monument, „das 35 Jahre nach dem Massaker eingeweiht worden war, am falschen Ort und am falschen Tag" (ebd.: 187) beschreibt Katya als ein Denkmal, dessen Inschrift eine vollkommen andere Perspektive als die der Ermordeten – zum Schutz des kollektiven Selbstbildnisses – einnimmt: „Muskulöse Sowjethelden – ein Matrose, ein Partisan und eine Ukrainerin – erobern die Vergangenheit. Die Wörter *Heldentum, Mut, Vaterland, Kühnheit* prallten von mir ab wie Pingpongbälle. Kein Wort davon, dass hier auch die Juden von Kiew liegen." (ebd.; Hervorhebung i. O.) Hier wird eine mit dem Erinnerungsort Babij Jar verbundene Raumsemantik deutlich infrage gestellt. Stattdessen wird eine über viele Jahre hinweg marginalisierte Erinnerung – die Ermordung unzähliger Juden Ende September 1941 in Kyjiw – in den Blick gerückt. Auch die Maschinerie, die hinter einem solchen (Ver-)Schweigen steckt, wird beleuchtet:

> Als sich im Sommer 1943 die Rote Armee Kiew näherte, mussten die dreihundert Kriegsgefangenen des benachbarten KZ Syrez Tag und Nacht die Toten ausgraben, Stapel von jeweils 2500 Leichen aufbauen, diese verbrennen und danach die Knochen zermahlen. Die Menschen wurden gezwungen, die Spuren zu verwischen, und auch sie sollten danach ermordet werden, so dass diejenigen, die es gesehen hatten, auch verwischt würden und am Ende nichts bliebe, keine Spur, kein Mensch, keine Erzählung. […] Nach dem Krieg führte man hier Untersuchungen durch, obwohl es kaum mehr etwas zu untersuchen gab, und Stalins antisemitische Politik machte rasch ein Ende damit. […] Hitler hat die Leser getötet und Stalin die Schriftsteller, so fasste mein Vater das Verschwinden der Sprache zusammen.
>
> (ebd.: 188)

Dieses Nicht-Erinnern auf kollektiver Seite und das aktive (Ver-)Schweigen über Jahrzehnte hinweg führte dazu, dass der Erinnerungsort Babij Jar heute kaum noch zu erkennen ist und die Normalität des Hier und Jetzt eingekehrt ist, eine „Normalität, die sich in jeder Zeit ihren Raum erobert." (ebd.: 267) Diese zeitliche Veränderung des Raumes bzw. des (Erinnerungs-)Ortes Babij Jar manifestiert sich in einem Großstadt-Flair, das im Kontrast zu den Grausamkeiten steht, die sich dort einst ereignet haben:

> Lange war ich nicht hier. Babij Jar liegt nicht mehr am Stadtrand. Heute kann man mit der U-Bahn zur Schlucht fahren. Die Großstadt Kiew hat Babij Jar längst umschlossen. Eine Tuborg-Bude, ein Kiosk, das Denkmal für die getöteten Kinder. Auf dem Podest liegt eine kleine blaue Socke. Jemand hat sie verloren. Mir fehlt Sauerstoff. Sportlerinnen joggen, Jungen spielen Fußball, Männer trinken Bier auf den Bänken, und Rentner sammeln Flaschen ein – der ganz gewöhnliche städtische Stoffwechsel.
>
> (ebd.: 183)

> »Saemtliche Juden der Stadt Kiew und Umgebung haben sich am Montag, dem 29. September 1941 um 8 Uhr, Ecke Melnik- und Dokteriwski-Straße (an den Friedhoefen) einzufinden.« So hatte es die Wehrmacht plakatiert, und die Hausmeister hielten ihre Bücher bereit, um sicherzustellen, dass wirklich Saemtliche gingen. Als sie nach Babij Jar kamen, mussten sie sich ausziehen, wurden nackt durch die Reihen der Polizei getrieben, angeschrien und geschlagen – und dort, wo man durch die Öffnung den Himmel sah, am Rand der Schlucht, wurden sie von beiden Seiten mit Maschinengewehren erschossen. Oder anders: Nackte Lebende liegen auf nackten Leichen, erst dann wird geschossen, die Kinder wirft man einfach so auf die Leichen, um sie lebendig zu begraben, das spart Munition.
>
> (ebd.: 185)

Folglich fragt sich Katya, ob diese zeitliche Veränderung des Raumes, des Erinnerungsortes Babij Jar, auch die Bedeutung des Ortes selbst verändert:

> Bleibt ein Ort derselbe Ort, wenn man an diesem Ort mordet, dann verscharrt, sprengt, aushebt, verbrennt, mahlt, streut, schweigt, pflanzt, lügt, Müll ablagert, flutet, ausbetoniert, wieder schweigt, absperrt, Trauernde verhaftet, später zehn Mahnmale errichtet, der eigenen Opfer einmal pro Jahr gedenkt oder meint, man habe damit nichts zu tun?
>
> (ebd.: 183 f.)

Denn für Katya scheint Babij Jar ein anderer Ort zu sein, als für die Menschen, die sie dort umgeben. Sie kommt sich vor, als würde sie sich in einem Paralleluniversum befinden:

> War es hier? Die Menschen gehen spazieren, reden, gestikulieren in der Sonne. Ich höre nichts. Die Vergangenheit schluckt alle Laute der Gegenwart. Es kommt nichts mehr hinzu. Kein Raum für Neues. Mir ist, als ob diese Spaziergänger und ich uns auf verschiedenen Leinwänden bewegen. […] Warum sehen sie nicht, was ich sehe?
>
> (ebd.: 186)

Ein weiterer Aspekt der Erinnerungs- und Gedächtnisreflexion, welcher in der Inszenierung des Besuchs von Babij Jar Beachtung findet, ist schließlich das Erinnern als Verantwortung und die fälschliche Trennung zwischen *wir* und *anderen* als alleinig relevanter Identifikationsfaktor und Maßgabe dessen, wer was und wie erinnern sollte:

> Babij Jar ist ein Teil meiner Geschichte, und anderes ist mir nicht gegeben, jedoch bin ich nicht deswegen hier, oder nicht nur. Irgendetwas führt mich hierher, denn ich glaube, dass es keine Fremden gibt, wenn es um Opfer geht. Jeder Mensch hat jemanden hier. […] Ja, man nennt diese Opfer für gewöhn-

> lich Juden, aber viele meinen damit nur die anderen. Das ist irreführend, denn die, die da sterben mussten, waren nicht die anderen, sondern die Schulfreunde, die Kinder aus dem Hinterhof, die Nachbarn, die Omas und die Onkel, die biblischen Greise und ihre sowjetischen Enkel, die man am Tag des 29. September auf den Straßen von Kiew in diesem endlosen Zug ihres eigenen Begräbnisses die Bolschaja Shitomirskaja entlanggehen sah.
>
> (ebd.: 184 f.)

Infolgedessen wird auch eine gemeinsame Erinnerung und ein gemeinsames Gedenken befürwortet, im Gegensatz zu einer häufig selektiven – und von Katya kritisierten – Praxis:

> Als die Ukraine vor zwanzig Jahren unabhängig wurde, bekamen mit der Zeit alle Opfergruppen ihr Monument: ein Holzkreuz für die ukrainischen Nationalisten, ein Denkmal für die Ostarbeiter, eines für zwei Mitglieder des geistlichen Widerstands, eine Tafel für die Zigeuner. Zehn Denkmäler, aber keine gemeinsame Erinnerung, sogar im Gedenken setzt die Selektion sich fort.
>
> (ebd.: 191)

4.3 Das Phantom Judas Stern: Wo endet die Geschichte, wo beginnt die Literatur?

Neben dem Versuch, den Tod ihrer Urgroßmutter *Vielleicht Esther* im Zusammenhang der Ereignisse von *Babij Jar* zu rekonstruieren, handelt eine weitere (Familien-)Geschichte, die im Roman aufbereitet wird, von Jeguda Mironowitsch Stern, kurz Judas Stern, Katyas Großonkel väterlicherseits: ein „Phantom" (Petrowskaja 2021: 19), das vor allem im vierten von insgesamt sechs Oberkapiteln Kontur findet. Ein *Phantom* wohl deshalb, weil Judas Stern zu denjenigen *verdächtigen* Verwandten zählt, deren Existenz und Leben aus dem kollektiven Familiengedächtnis größtenteils verbannt wurden (vgl. ebd.: 24).

Katya findet heraus, dass ihr Großonkel im März 1932 in Moskau auf den deutschen Botschaftsrat Fritz von Twardowski geschossen hatte (vgl. ebd.: 141) und nach einem Prozess anschließend zum Tode verurteilt wurde. Und so kam es, dass dessen Existenz in der Familie seither verheimlicht wurde, selbst vor ihrem Vater, Judas' Neffen, „zu seinem eigenen und der ganzen Familie Schutz." (ebd.: 143) Denn „[e]s war lebensgefährlich, sich an Judas Stern zu erinnern. Er selbst hatte keine Sekunde lang über die Folgen seiner Tat für seine Angehörigen nachgedacht. Wie sollten sie ihn dann im Familiengedächtnis bewahren?" (ebd.)

Erst Ende der fünfziger Jahre, als Katyas Vater circa 25 Jahre alt war,[112] las dieser zufällig über das Attentat eines Jeguda Mironowitsch Stern in einem

[112] Ihr Vater wurde im Mai 1932 geboren (vgl. ebd.: 141).

Geschichtsbuch und konfrontierte seinen Vater Semjon[113] mit der Frage, ob es sich hierbei um seinen Onkel – den verschwundenen jüngsten Bruder seines Vaters – handle,

> aber der Vater schwieg. Er fragte wieder, und der Vater winkte ab, wich aus, flehte seinen Sohn an, ihn nie wieder nach seinem Bruder zu fragen, und irgendwann verbot er ihm den Namen auch nur zu erwähnen. Mein Vater blieb stur und setzte sich über dieses Verbot hinweg, viele Jahre später fragte er wieder nach, bis mein Großvater Semjon einen knappen Kommentar zum Geschehen abgab, um danach nie mehr ein Wort über das Attentat seines kleinen Bruders zu verlieren.
>
> (ebd.: 143 f.)

Die Autorin stellt hier deutlich heraus, wie die Vergangenheitstradierung im – vor allem mündlich überlieferten – Familiengedächtnis in besonderem Maße durch den Wunsch eines positiven Familienbildes und einer damit verbundenen Selektivität beeinflusst wird. Ereignisse oder Personen, die dieses Bild gefährden, werden häufig marginalisiert oder – wie im Fall von Judas Stern – verschwiegen, *in die Vergangenheit gesperrt* (vgl. ebd.: 148), um eine gemeinsame Geschichte zu tradieren, die den Zusammenhalt – und eventuell Schutz – der Familie gewährleistet. Dieses Schweigen führte bei Katya zu dem Gefühl, von *negativen Zahlen* (vgl. gleichnamiges Unterkapitel) in ihrer Familie umgeben zu sein, zu dem Gefühl, dass etwas fehlt, als sei etwas oder jemand in „schwarzen Löchern" (ebd.: 20) verschwunden. So wusste selbst Miron (Katyas Vater) kaum etwas über seinen eigenen Vater:

> Die Angst, dass seine Kinder für das Attentat seines Bruders bezahlen müssten, hat aus meinem Großvater Semjon den schweigsamsten Menschen der Nachkriegszeit gemacht. Was genau Semjons Arbeit gewesen war, wusste mein Vater nicht. Alles, was mein Vater über seinen Vater, den Bruder von Judas Stern, wusste, war, dass er in den Organen gearbeitet hatte, wie man damals den Geheimdienst nannte, in der Verwaltung und später in der Versorgung.
>
> (ebd.: 145)

Aufgrund der Nachfragen von Miron bekommt die bis dato tradierte Familiengeschichte jedoch Risse. Das Nachhaken von Katyas Vater und ihre eigenen Recherchen führen dazu, dass bestehende Grenzen zwischen Vergessenem und Erinnertem innerhalb des Familiengedächtnisses neu verhandelt werden und bis dato verdrängte Erinnerungen in den Blick rücken. Komplett verschwunden

[113] Schimon Stern nahm den Decknamen Semjon Petrowskij an, als er während der Revolution in den Untergrund ging (vgl. ebd.: 142).

oder vergessen waren diese nie, jedoch sind sie auch nie wirklich greifbar geworden. Vielmehr stellen sie für Katya eine Art „Gespenster" (ebd.: 142) dar, die sich im Schatten des Bewusstseins verfestigt haben.

Als Katyas Bruder einst im Geheimdienstarchiv auf der Lubjanka in Moskau Akteneinsicht zu Judas Sterns Attentat erhalten wollte, wurde er mit der Begründung abgewiesen, die Akten seien gesperrt und auch kaum informativ: „Der Oberst erklärte ihm, dass nur jene Fälle zugänglich seien, bei denen ein Anspruch auf Rehabilitierung bestehe, der Angeklagte also unschuldig sei. Das sei hier nicht der Fall, befand der Oberst und erklärte die Dokumente für gesperrt." (ebd.: 148) Wörtlich wird der Oberst weiter zitiert: „Die Akten sind knapp, nichts Wichtiges. Wir haben das Nacherschießungsfoto und zwei Kugeln." (ebd.: 149) Aus dem Archiv des Auswärtigen Amtes in Berlin hingegen erhält Katya eine „unverhoffte Erbmasse: drei Bände zum Attentat, verfasst auf Deutsch. Berichte der deutschen Botschaft in Moskau, Brief- und Telegrammwechsel, Notizen des Auswärtigen Amts, Zeitungsartikel, Übersetzungen, Gerichtsprotokolle, Radiosendungen. Hunderte von Dokumenten zum Attentat von Judas Stern." (ebd.: 150) Aber auch diese materiellen Wissensbestände sind vergänglich, teils zerfallen sie in Katyas Händen. Sie macht deutlich, dass auch ein (schriftlich) objektivierter Überlieferungsbestand der Vergangenheit zeitliche Grenzen hat, dass auch dieses Wissen eines Tages verschwindet:

> Jeden Tag, wenn ich nach Hause gehe, bleiben an meinem Tisch kleine Papierstückchen mit gotischen Buchstaben aus dem Frühjahr 1932 zurück. […] Je weiter ich lese, desto schneller zerfallen die Blätter. Ich möchte nicht weiterlesen, ich lese jeden Tag weiter. Ich stelle mir vor, wie am Ende des Lesens das Papier komplett zerfallen und das Wissen verschwunden wäre.
>
> (ebd.: 151)

Die kulturellen Gedächtnisbestände aus dem *Archiv* (vgl. gleichnamiges Unterkapitel) – die Begriffsverwendung kann hier gleichzeitig als Wortspiel gedeutet werden im Sinne eines Speichergedächtnisses – sind jedoch nicht nur vergänglich, sondern auch ungeordnet und in ihrer (Be-)Deutung abhängig von der gegenwärtigen Perspektive der Betrachtenden und ihren Aktualisierungsbedingungen. Dieser Konstruktivität ist sich auch Katya bewusst: „Ich sitze vor einem Haufen Papier, fast ohnmächtig vor Aufregung, ohne zu wissen, **was ich aus diesem Haufen bauen werde**." (ebd.: 150 f., Hervorhebung N. F.) Zugleich hebt sie hervor, wie die Deutung des Attentats von Judas Stern bereits damals in unterschiedliche Richtungen gelenkt wurde, je nach Interessenslagen: „Je mehr ich erfuhr, desto unheimlicher wurde es mir. Wer brauchte dieses Attentat und wozu? Wer wollte die Geschichte lenken und in welche Richtung?" (ebd.: 147)

So berichtete die „russische Emigrantenpresse" (ebd.: 175) von einem „Held, der allein gegen die Sowjetmacht demonstriert hat" (ebd.). Der damalige Generalstaatsanwalt Krylenko behauptete hingegen, dass das Attentat mit einer polnischen konterrevolutionären Organisation verbunden gewesen sei, mit dem Ziel, die Beziehungen zu Deutschland zu schwächen. Hierfür gebe es allerdings keine Beweise, da weitere geplante Attentate vom Geheimdienst, der GPU, verhindert worden seien (vgl. ebd.: 160). Mit dieser Version wuchs die Relevanz des Verbrechens, aber auch die des damaligen Staatsanwaltes. So schien es für Katya,

> als würde sich der Volkskommissar für Justiz von der Erde lösen, dann auch von der Justiz selbst, er befreite sich von den Beweisen, schwebte kurz über dem Materialismus, blickte aus großer Höhe hinab in die Windungen der Dialektik, und so geschah es, dass Generalstaatsanwalt Nikolaj Krylenko die himmlische Rolle eines omnipotenten Zeugen erlangte.
>
> (ebd.: 160)

Und obwohl die Argumentationen für Katya alles andere als stichhaltig waren, hält sie fest, dass die Konstruktion mit jedem Baustein an Bestand zu gewinnen schien: „Ein fragwürdiges Argument rief das nächste fragwürdige Argument herbei, und je fragwürdiger **die einzelnen Teile dieser Konstruktion** waren, desto glaubwürdiger erschien das Ganze." (ebd.: 161; Hervorhebung N. F.) So erhielt diese Version der Geschichte auch in der sowjetischen Bevölkerung immer mehr *Stimmen* (vgl. gleichnamiges Unterkapitel), und auch Judas Stern selbst wird in den Medien zitiert. Ob dies allerdings tatsächlich die Stimme ihres Großonkels ist, kann Katya nicht beurteilen. Denn selbst, wenn Äußerungen von Judas Stern zu seinem Motiv in damaligen Zeitungen zitiert wurden, so kann Katya vom gegenwärtigen Standpunkt aus kaum noch beurteilen, ob diese tatsächlich von ihrem Großonkel stammten oder so publiziert wurden, dass sie in den „Chor vom März 1932" (ebd.: 153) einstimmten:

> »Mit dem Attentat bezweckte ich die Hervorrufung von Spannungen zwischen der Sowjetunion und Deutschland und dadurch eine Verschlechterung der internationalen Lage der Sowjetunion.« Ich höre zum ersten Mal, dass er etwas sagt, doch in der Vernehmung sagt Stern genau das, was alle brüllen. Vielleicht sagt er auch etwas anderes, aber so steht es in der Zeitung, und wir haben nur diese Worte.
>
> (ebd.)

Und so ist für Katya der Versuch, „die Stimme von Judas Stern herauszuhören, […] von vornherein zum Scheitern verurteilt." (ebd.) Es lässt sich allerdings herauslesen, dass sie selbst in den damaligen Chor nicht einstimmt, auch deshalb, weil ihr Großonkel im Laufe des Prozesses seine bisherigen Geständnisse zurückzieht:

> Doch als Judas Stern das Wort erteilt wird, um den Formalitäten Genüge zu tun, wendet er sich langsam zum Publikum, erfasst den Saal mit seinem schweren Blick und sagt aufgeregt und deutlich, ich ziehe alles zurück, weil das Verfahren mit nicht-europäischen Methoden durchgeführt wurde.
>
> (ebd.: 163)

Hierdurch suggerierte Stern, dass seine vorherigen Geständnisse durch Folter erzwungen wurden. Die Bedeutung dieser Worte war offensichtlich, dennoch wird sie im Bestand der damaligen Pressematerialien, die Katya vorliegen, nirgends benannt: „Die ausländischen Zeitungen erregen sich wegen dieser nicht-europäischen Methode, alle verstehen, dass es Folter bedeutet, nirgendwo finde ich das Wort." (ebd.)

Auf der Suche nach der *Wahrheit* über Judas Stern wird zudem problematisiert, dass die wenigen vorhandenen Erzählungen auf zweifelhafte Zeugenaussagen während seines Prozesses reduziert sind; denn in der Familie schwieg man über ihn:

> War er wirklich verrückt, oder hat ihn die Angst der anderen in diese Rolle hineingepresst? Denn alles, was wir von ihm wissen, wurde entweder von Zeugen erzählt, die zu Tode geängstigt waren und nicht ihre eigenen Worte sagten, oder von Verbrechern, die ihn zu seinem Verbrechen angestiftet hatten.
>
> (ebd.: 158)

Um den Lesenden ein besseres *Bild* von Judas Stern zu vermitteln, wird auf ebendieses Medium zurückgegriffen. So wird auf Seite 162 ein Foto vom Prozess gegen Judas Stern und Sergej Wassiljew – dem Mitangeklagten – aufgeführt, welches aus der *Vossischen Zeitung* vom 17. April 1932 stammt.[114] Dieses Foto, auf welchem die beiden Angeklagten im Halbprofil zu sehen sind, taucht an zwei Stellen zudem mit veränderten Bildausschnitten wie eine Art Zoom auf: einmal mit Fokus auf das Gesicht von Judas Stern im Ganzen (vgl. ebd.: 170), und einmal mit Fokus auf dessen Gesichtsausdruck, seinen „verstörten Blick" (ebd.: 158), „seinen mit Furcht und Verwirrung angefüllten Augen" (ebd.: 159). Es wird also auch optisch ein Zoom in die und aus der Geschichte inszeniert.

[114] Vgl. Angaben zum Bildnachweis in Petrowskaja (2021): 285.

Aber auch mit Hilfe dieser Visualisierung findet Katya keine klare Antwort. Ihre Distanzierung von Sterns eigenen Aussagen wird durch die Verwendung des Konjunktivs deutlich: „Er habe allein gehandelt, sagt Stern. Er habe zufällig auf den deutschen Botschaftsrat geschossen, es hätte auch ein anderer sein können." (ebd.: 166) Trotz der vielen Gedächtnisbestände zum Verbrechen ihres Großonkels bleibt folglich alles verschwommen: „Der Schleier ist so dicht, dass ich anfange, daran zu zweifeln, ob Stern überhaupt geschossen hat." (ebd.: 167) Mit dem Versuch, die Vergangenheit von Judas Stern zu rekonstruieren, hat sie sich in eine *Welt der unorganisierten Materie* (vgl. gleichnamiges Oberkapitel) begeben, in welche Stern nach seinem Tod verschwunden ist. So zitiert Katya ihren Großonkel wörtlich mit einer Frage, die er damals an Krylenko richtete: „Wann schicken Sie mich in die Welt der unorganisierten Materie?" (ebd.: 167)

Eine *Wahrheit* über die Hintergründe des Attentats von Judas Stern konnte Katya bei ihren Recherchen folglich nicht ausmachen. Ihre Deutungen der Prozessinformationen und deren medialer Darstellung, ihre Gedanken und Vermutungen zur damaligen Gefühlswelt ihres Großonkels, ihre Zweifel und Fragen: all dies sind Aspekte der Vergangenheitsaufbereitung, die im Verlauf des 4. Kapitels literarisch elaboriert werden. Es ist der „verzweifelte Versuch" (ebd.: 174), eine Verbindung zu einem Phantom ihrer Vergangenheit herzustellen. Ein Versuch, bei dem *die Literatur beginnt und die Geschichte endet*, wie es in einem an Katya gerichteten Brief heißt (vgl. ebd.: 173), der nach der Prozessdarstellung als metanarratives Mittel eingeschoben wird. Diese (notwendige) Literarizität beim Versuch der Geschichts(re)konstruktion wird auch im Unterkapitel *Gorgo Medusa* besonders deutlich inszeniert. Hier finden Aspekte des Nicht-Verstehens, Katyas Versuche zur Schaffung von sinnstiftenden Verbindungen, sowie Verwirrungen und Zweifel an der eigenen Identität unter anderem Ausdruck durch einen elliptischen Stil, die Aneinanderreihung von größtenteils nur durch Kommata getrennten (Teil-)Sätzen und den Verzicht auf Beachtung von Groß- und Kleinschreibung:

> du bist ausgeliefert, sie werden dich nicht sofort töten, jedem seinen genuss, sie werden deinen übergang vom menschen in ein blutiges bündel wissenschaftlich kontrollieren, der tod ist die größte gnade, sie werden es dir beibringen, nicht gott. man hofft, man gibt antwort, es wird versprochen, wenn du es sagst, dann lassen sie dich in ruhe, [….] ich habe trotzdem keine angst, als spürte ich den schmerz des gequälten stern nicht, ja, er hat geschossen. ich würde dort sofort sterben, ich würde keinen widerstand leisten, ich würde alle meine freunde denunzieren,

unter nicht-europäischen methoden, […] ich weiss, ich sollte angst haben, ich möchte nicht einmal hinschauen, ich weiß, wenn man diese angst in sich hineinlässt, versteinert man, wie beim anblick der gorgo medusa, diese angst ist die medusa selbst, ich aber habe einen schutz, mein schild, meinen namen.

(ebd.: 176 f.)

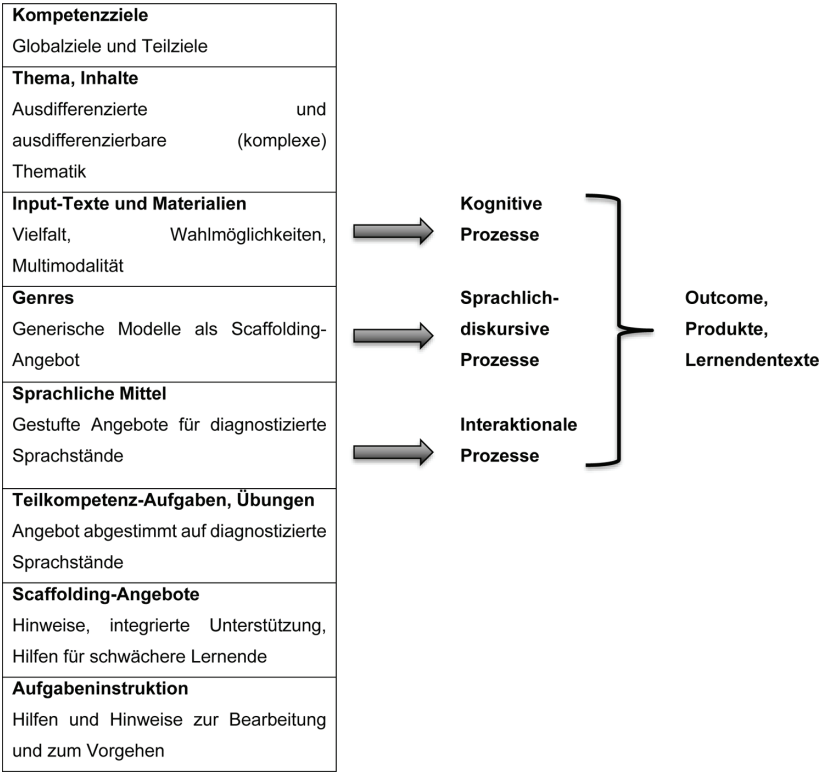
IV Reflexion von Bedeutungsbildungsprozessen in und mit Erinnerungsliteratur zur NS-Zeit: Eine Fallstudie auf Ausbildungsebene im Masterstudiengang *Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung*

1. Forschungsfragen und Fallbeschreibung

Lektüreverfahren, welche das bedeutungsbildende Potential von Sprache in ihrer ästhetischen Dimension hervorheben und auf die Diskursfähigkeit als übergreifende Zielsetzung sprachlichen und kulturellen Lernens angelegt sind, existieren zwar vereinzelt in Lehr- und Lernmodellen für Deutsch als Fremdsprache, „müssen jedoch weit stärker als bisher in Lehr- und Lernmaterialien verankert, im Fremdsprachenunterricht erprobt und **in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften reflektiert** werden." (Hille 2017: 77; Hervorhebung N. F.) Aber wie kann eine solche Reflexion auf Ausbildungsebene generiert und gestaltet werden? Welche Voraussetzungen müssen geschaffen werden, um künftige Lehrkräfte an eine diskursorientierte und literarästhetische Textarbeit sowie den Transfer auf Unterrichtsebene heranzuführen?

Hallet (2013) bietet für eine solche Transferleistung den passenden Rahmen mit dem Modell einer *komplexen Kompetenzaufgabe*. Er betrachtet die fremdsprachige Diskursfähigkeit als übergeordnetes Ziel im Fremdsprachenunterricht, mithin die Fähigkeit „an Aushandlungsprozessen, Sinngebungen und Bedeutungszuschreibungen teilzuhaben, die auch in anderen als der eigenen Sprache stattfinden." (Hallet 2013: 3) Folglich gilt es im Fremdsprachenunterricht solche Kompetenzen zu fördern, die dazu befähigen, „gesellschaftliche und kulturelle Herausforderungssituationen und Problemlagen sowie die mit ihnen verbundenen diskursiven und kommunikativen Anforderungen zu bewältigen." (ebd.) Die Komplexität und Mehrdimensionalität, die sich aus einem solchen Kompetenzbegriff ableitet, überträgt Hallet auf die Konzeptualisierung von Fremdsprachenunterricht. Demnach sollten *komplexe Kompetenzaufgaben* mit verschiedenen kognitiven, sprachlich-diskursiven sowie interaktionalen Arbeitsprozessen im Vordergrund stehen. Die Aufgaben sollten ein lebensweltbezogenes – mithin komplexes – Thema behandeln, mit vielfältigen multimodalen Input-Texten und -Materialien verbunden werden, generische Modelle für verschiedene Genres der Lernendenprodukte bereitstellen sowie weitere Scaffolding-Angebote als

Unterstützung anbieten. Auch sollten sie sprachliche Mittel sowie sprachliche Teilkompetenzen mitberücksichtigen, die für die Bewältigung der Aufgaben notwendig sind. Nicht zuletzt sollten sie zudem mit klaren Instruktionen und einer Differenzierung der Outcomes auf verschiedenen Niveau- und Komplexitätsstufen einhergehen (vgl. ebd.: 3–7). Das Modell einer solch komplexen Kompetenzaufgabe lässt sich mithin wie folgt visualisieren (vgl. ebd.: 8):



Bevor jedoch eine solche Transferleistung stattfinden kann, sollten Studierende auf Ausbildungsebene zunächst sprachlich-diskursive Bedeutungsbildungsprozesse selbst reflektieren (können). Ein mögliches Lehr- bzw. Lernmodell hierzu wurde im Rahmen dieser Arbeit in Form einer Seminarreihe für Masterstudierende des hochschuldisziplinären Faches Deutsch als Fremdsprache entwickelt und erprobt. Im Fokus der Seminarreihe stand die Identifikation, Beschreibung und Reflexion sprachlich-literarischer Bedeutungsbildungsprozesse am Beispiel ausgewählter erinnerungsliterarischer Texte zur NS-Vergangenheit. Die Reihe mit dem Titel

(Erinnerungs-)Diskurse und Literarische Spracharbeit: Ein anwendungsorientierter Zugang für DaF-Studierende. Erarbeitung und Didaktisierung sprachlicher Bedeutungs- und Gedächtnisbildungsprozesse am Beispiel von Erinnerungsliteratur an die NS-Vergangenheit

wurde im Rahmen des Masterstudienganges *Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung* an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2023 als explorativ-interpretative Fallstudie angelegt und erprobt, und zwar als Teil der Lehrveranstaltung *Kulturelles und ästhetisches Lernen im Unterricht DaF/DaZ*. Die Reihe nahm sieben Sitzungen ein, einmal wöchentlich vom 07.06.2023 bis zum 19.07.2023, jeweils 2 SWS. Sie umfasste zwei Phasen bzw. Ebenen:

Phase 1 – Theorieerarbeitung und Anwendung auf textanalytischer Ebene:

- Wiederholung theoretischer Grundlagen(konzepte): *Diskurs* und *diskursive Bedeutungsbildung*, *symbolische Kompetenz*, *Literarizität* sowie *diskursive Partizipationsfähigkeit* als übergeordnetes Lernziel im Fremdsprachenunterricht;
- Terminologische Annäherung an den Begriff *Erinnerungsliteratur* als Gegenstand der Seminarreihe;
- Angeleitete Lektüre, Analyse und Reflexion ausgewählter erinnerungsliterarischer Texte zur NS-Zeit mit besonderem Augenmerk auf das *Wie* von Bedeutungsbildungen und auf verschiedene Aspekte der Konstruktivität von (Erinnerungs-)Diskursen; dabei:
  - Erarbeitung von literaturwissenschaftlichen Analysedimensionen und Beschreibungskategorien einer *Rhetorik der Erinnerung* inklusive Fachtermini;
  - Einblick in Spezifika und Dynamiken von Erinnerungs- und Gedächtnisinszenierungen bzw. literarästhetischen Modi der Bedeutungskonstruktion mit Blick auf verschiedene (Generationen-)Perspektiven und Textarten.

Phase 2 – Transfer auf Unterrichtsebene:

- Heranführung an die Theoriebasis einer *komplexen Kompetenzaufgabe* nach Hallet (2013) als Voraussetzung für eine abschließende zu erbringende Transferleistung:
- Entwicklung eigener Unterrichtsentwürfe, welche auf eine diskursive Partizipationsfähigkeit als übergeordnetes Lernziel und mithin auf die Vermittlung symbolischer Kompetenzen unter Rückgriff auf die Arbeit mit Erinnerungsliteratur zur NS-Zeit angelegt sind. Diese Transferleistung entspricht gleichzeitig der Prüfungsleistung für die Lehrveranstaltung bzw. das Modul, in welche die Lehrveranstaltung eingebettet ist.

Der Erprobung und Auswertung der Seminarreihe wurden folgende *Forschungsfragen* zugrunde gelegt:

Mit Bezug auf Phase 1 (Theorieerarbeitung und Anwendung auf textanalytischer Ebene):

- Wie beschreiben und reflektieren Studierende literarästhetische Modi der Bedeutungskonstruktion im Zuge der Lektüren erinnerungsliterarischer Texte zur NS-Zeit?
- Wie bringen sie diese in Zusammenhang mit der Konstruktivität von Erinnerung(sprozessen), Gedächtnis(inhalten) und (Erinnerungs-)Diskursen?

Mit Bezug auf Phase 2 (Transfer auf Unterrichtsebene):

- Wie erbringen Studierende die Transferleistung auf Unterrichtsebene? Inwiefern gelingt es ihnen, im Zuge der Seminarreihe behandelte Aspekte von sprachlichen Bedeutungsbildungsprozessen sowie der Konstruktivität von Erinnerung und (Erinnerungs-)Diskursen in eigene Unterrichtsentwürfe mit Blick auf das übergeordnete Lernziel einer diskursiven Partizipationsfähigkeit zu integrieren?

Mit Bezug auf Phase 1 und 2:

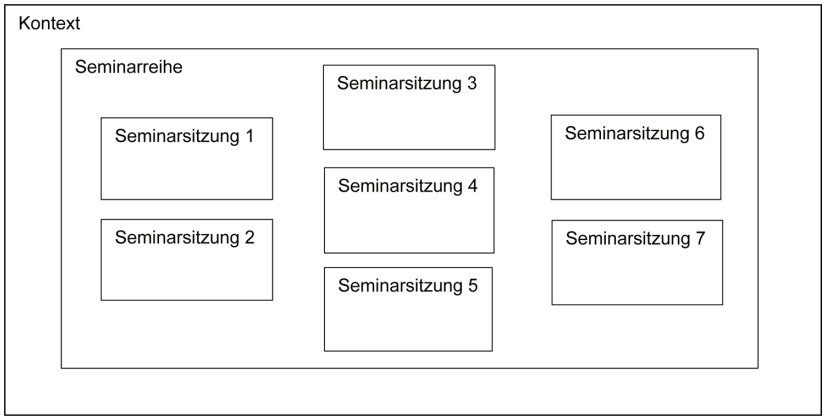
- Lassen sich Herausforderungen oder Probleme identifizieren? An welcher Stelle und warum?

Die Seminarreihe ist sowohl räumlich (Durchführung an der Freien Universität Berlin), zeitlich (vom 07.06.2023 bis zum 19.07.2023), umfänglich (sieben Sitzungen à 2 SWS) sowie durch die (Anzahl der) Teilnehmenden – neun Studierende des Masterstudiengangs *Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung* im 2. Semester – eingegrenzt. Die so gerahmte Seminarreihe ist in der Konsequenz als *Einzelfall* zu betrachten, die sich aus mehreren zu analysierenden Einheiten zusammensetzt.[115] In der Unterscheidung verschiedener Typen von Fallstudien nach Creswell (2013) lässt sich die Studie demnach als *single instrumental case study* bezeichnen, bei welcher eine Frage- oder Problemstellung im Fokus des Erkenntnisinteresses steht, die auf Basis eines ausgewählten Falles illustriert wird (vgl. Creswell 2013: 99).

Die einzelnen Sitzungen der Seminarreihe werden mithin als eingebettete Analyseeinheiten betrachtet. Jede Sitzung ging mit gesonderten Schwerpunkten, Zielsetzungen und Datenerhebungen einher. Die einzelnen Datenmaterialien wurden sowohl jeweils für sich als auch – in Abhängigkeit der inhaltlichen Schwerpunkte – mit Querverbindungen analysiert und mit Blick auf die einzelnen Forschungsfragen interpretiert. Das Design der Einzelfallstudie lässt sich demnach wie folgt abbilden:[116]

[115] Bei einem *Fall* kann es sich um eine konkrete bzw. enger gefasste Einheit handeln (z. B. ein Individuum, eine kleine Gruppe, Aktivität oder Unterrichtseinheit) oder – wie hier – um eine etwas abstraktere, weiter gefasste Einheit (z. B. eine Gemeinschaft, eine Beziehung, ein Entscheidungsprozess oder ein Projekt). Unabhängig davon sollte der Fall aber so definiert sein, dass er innerhalb bestimmter Parameter (z. B. Ort und Zeit) eingegrenzt und beschrieben werden kann (vgl. Creswell 2013: 98).

[116] Zur Illustrierung unterschiedlicher Designtypen von Fallstudien vgl. Yin (2014): 50.



2. Skizzierung der Seminarreihe: Konzept, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen

Die Seminarreihe begreift sich als konsekutiver Teil eines literaturdidaktischen Seminars mit dem Titel *Kulturelles und ästhetisches Lernen im Unterricht DaF/DaZ*, das im Sommersemester 2023 an der FU Berlin im Masterstudiengang *Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung* stattfand. Die Reihe wurde von der Person unterrichtet, welche diese auch konzipiert hat. Bei den insgesamt neun teilnehmenden Studierenden handelte es sich um eine heterogene Gruppe mit unterschiedlichen Hintergründen. Immatrikulationsvoraussetzung für den Masterstudiengang ist das Bestehen der DSH2-Prüfung oder ein gleichwertiger Nachweis. Daher konnte davon ausgegangen werden, dass alle Studierenden eine selbstständige Sprachverwendung mindestens auf Niveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens beherrschen, wenn auch mit ggf. unterschiedlichen Ausprägungen im hochschulspezifischen Kontext.[117]

Zu Beginn der Lehrveranstaltung wurden die Studierenden darauf hingewiesen, dass der Roman *Vielleicht Esther* von Katja Petrowskaja vorbereitend auf die letzten beiden Seminarwochen gelesen werden soll. Zudem haben sich die Studierenden im Vorfeld der Seminarreihe – im ersten Teil der Lehrveranstaltung – mit den folgenden Arbeitsbegriffen und Theorien in ihren Grundzügen beschäftigt:

[117] Zum einen, da die Möglichkeit besteht, dass Studierende mit dem Ergebnis DSH1 für zwei Semester befristet immatrikuliert werden. Zum anderen, weil die Historie des individuellen Spracherwerbs unterschiedlich stark auf den Erwerb von Sprachkompetenzen im hochschulspezifischen Kontext ausgerichtet gewesen sein kann.

- Kulturbegriffe in der aktuellen kultur- und sozialwissenschaftlichen Forschung
- Konzepte von Landeskunde/kulturellem Lernen im Fach DaF/DaZ
- Diskursorientiertes kulturelles Lernen: Deutungsmuster/Diskursive Landeskunde; Kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung/Erinnerungsorte im Unterricht; Symbolische Kompetenz im Unterricht

Mit Beginn der Seminarreihe war demnach davon auszugehen, dass sich die Studierenden mit den Begriffen bzw. Konzepten *Diskurs*, *symbolische Kompetenz* sowie *diskursive Bedeutungsbildung* und *Partizipationsfähigkeit* im Fremdsprachenunterricht nicht zum ersten Mal konfrontiert sahen. Gleiches gilt für die Entwicklung von Unterrichtsentwürfen. So hatten die Studierenden im zweiten Semester parallel drei weitere Lehrveranstaltungen, in denen sie sich mit der Planung von Unterricht sowie Workshops im Unterricht befassten. Vorerfahrungen und Kenntnisse im literaturwissenschaftlichen Arbeiten und mit narratologischen Analysekategorien konnten wiederum unterschiedlich je nach Bachelorausbildung ausfallen.[118]

Das Vorwissen in Bezug auf die oben genannten Konzepte wurde im Zuge der ersten Sitzung nochmal reaktiviert und gesichert, um gleiche Wissensvoraussetzungen zu schaffen und um zum Gegenstand und der Zielsetzung der Seminarreihe hinzuleiten. In diesem Zuge wurde auf theoretischer Ebene auch an den Begriff *Erinnerungsliteratur* herangeführt. In den anschließenden Sitzungen lag der Schwerpunkt auf der Analyse ausgewählter erinnerungsliterarischer Texte zur NS-Zeit sowie damit zusammenhängenden Bedeutungsbildungsprozessen, die in ihrer Vielfalt und Dynamik sowie mit Fokus auf einzelne Aspekte einer *Rhetorik der Erinnerung* (vgl. Abschnitt III) betrachtet wurden. Zu diesem Zweck wurden zu den einzelnen Lektüren gezielte Fragen formuliert.[119] Die Studierenden wurden angehalten, diese Fragen in Vorbereitung auf die jeweils relevante Seminarsitzung schriftlich zu beantworten. Die Ergebnisse wurden während der Sitzungen nochmal aufgegriffen. Zum einen, indem die Studierenden ihre Reflexionen in Gruppen besprachen. Zum anderen, indem die Reflexionen seitens der Studienleitung zusammengetragen und ggf. mit weiteren Hinweisen ergänzt wurden. Als Vorbereitung auf die Transferleistung wurde in der letzten Seminarsitzung schließlich das Modell einer *komplexen Kompetenzaufgabe* nach Hallet (2013) besprochen, welches als Grundlage für den Entwurf eigener Lehr-/Lernarrangements diente. Die Ziele und Inhalte der Seminarsitzungen bzw. Einheiten gestalteten sich im Einzelnen wie folgt:

[118] Als Zugangsvoraussetzung zum Masterstudiengang *Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung* an der Freien Universität Berlin gilt ein Bachelorabschluss, der dem Bachelor *Deutsche Philologie* an der FU gleichwertig ist.

[119] Eine Übersicht der Lektürefragen ist im Anhang (A) aufgeführt.

Sitzung 1: Einführung sowie Schaffung und Sicherung gleicher Wissensvoraussetzungen

- Klärung des Settings sowie Einholen von Einverständniserklärungen zur Teilnahme an der Studie, zur Datenerhebung und -verwertung
- (Re-)Aktivierung von Vorwissen bzw. von relevanten theoretischen Grundlagen
  - Studentische Definitionen (schriftlich) zum Begriff *Diskurs* (Analysematerial A1)
  - Kurzpräsentation zur Theorie der literaturwissenschaftlichen Diskursanalyse auf Basis des einführenden Textes von Köppe/Winko (2008)
  - Diskurs, Kultur, Sprache: Zusammenhänge und Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht (Diskussion in Gruppen)
  - Zusammenfassungen: Diskursive Partizipationsfähigkeit als übergreifendes Lernziel im Fremdsprachenunterricht; Rolle von Literatur im Fremdsprachenunterricht
- Heranführung an den Begriff *Erinnerungsliteratur* auf Basis des Artikels von Assmann (2011)[120] sowie an die Texte und die Zielsetzung der Seminarreihe
- Hausaufgabe: Lektüre der Erzählung *Der Appell* sowie schriftliche Beantwortung von Lektürefragen (Analysematerial B1)

Sitzung 2: Textarbeit (*Der Appell*) und *Täter*-Begriff

- Heranführung an die Identifikation und Beschreibung literarischer Erinnerungs- und Gedächtnisinszenierungen (*Rhetorik der Erinnerung*) am Beispiel des Textes D*er Appell* (Teil der Anthologie von *Mein Auschwitz*)
  - Austausch in Gruppen zu bearbeiteten Lektürefragen und Klärung eventueller Verständnisfragen
  - Zusammenfassender Blick auf die Ergebnisse
- Sensibilisierung für dynamische Bedeutungskonstruktionen am Beispiel des Begriffs *Täter* im NS-Diskurs: Gemeinsame Sammlung und Diskussion möglicher Definitionen unter Rückbezug auf bestimmte Figuren in *Der Appell*; Kurzpräsentation (Lehrperson): Keypoints zur Etymologie und Semantik des Begriffs im deutschsprachigen NS-Diskurs; gleichzeitig Vorentlastung zur späteren Textarbeit zu *Mir selber seltsam fremd*
- Hausaufgabe:
  - Recherche und kurze Darstellung der Etymologie und Semantik von Begriffen, die in der Erstsprache der Studierenden (oder einer ausgewählten Fremdsprache) zur *Täter*-Bezeichnung im NS-Diskurs verwendet wurden und werden
  - Lektüre von Textauszügen aus *Mein Auschwitz* sowie schriftliche Beantwortung von Lektürefragen (Analysematerial B2)

[120] Der Artikel sollte vorbereitend zur Seminarsitzung gelesen werden.

Sitzung 3: Textarbeit (*Mein Auschwitz*); Erinnerungs- und Gedächtnisinszenierungen im Vergleich: Gegenwärtige Texte der Zeitzeugengeneration sowie Frühe Holocaust- und Lagerliteratur

- Etymologie und Semantik von *Täter*-Begriffen in verschiedensprachigen NS-Diskursen: Ergebnispräsentation von Studierenden
- Erarbeitung von Spezifika der Erinnerungs- und Gedächtnisinszenierungen
  - in gegenwärtigen Texten der Zeitzeugengeneration am Beispiel des Gesprächsteils mit Bartoszewski in *Mein Auschwitz* (Textauszüge): Austausch in Gruppen zu bearbeiteten Lektürefragen und Klärung eventueller Verständnisfragen; Zusammenfassender Blick auf die Ergebnisse
  - in Texten früher Holocaust- und Lagerliteratur durch Betrachtung der Anthologie-Texte in *Mein Auschwitz* sowie Rekurs auf *Der Appell*; Kurzpräsentation (Lehrperson): Entstehungshintergründe, Charakteristika, Rezeption früher Holocaust- und Lagerliteratur

Sitzung 4: Einführung zur Arbeit mit *Täter*-Literatur

- Herausarbeitung von Potentialen und Herausforderungen in der Arbeit mit *Täter*-Literatur im Unterricht DaF/DaZ zur Förderung eines sichereren Umgangs hiermit; Einleitung zur Textlektüre *Mir selber seltsam fremd*
  - Rekurs: Betrachtung der Motivinszenierung von Entfremdung und Entmenschlichung in *Der Appell*
  - Betrachtung der Motivinszenierung von Entfremdung und Entmenschlichung in einem Auszug aus *Mir selber seltsam fremd*; Analyse der Selbstinszenierung
  - Chancen und Gefahren in der Arbeit mit *Täter*-Literatur im Unterricht DaF/DaZ: Sammlung in Gruppen
  - Kurzpräsentation (Lehrkraft): Potentiale, Herausforderungen, besondere Rhetorik
- Hausaufgabe: Lektüre eines Textauszugs aus *Mir selber seltsam fremd* sowie schriftliche Beantwortung von Lektürefragen (Analysematerial B3)

Sitzung 5: Textarbeit (*Mir selber seltsam fremd*)

- Austausch in Gruppen zu bearbeiteten Lektürefragen und Klärung eventueller Verständnisfragen
- Zusammenfassender Blick auf die Ergebnisse mit besonderem Augenmerk auf sprachliche Mittel zur Selbstdarstellung/-wahrnehmung und Entlastung/Rechtfertigung sowie auf solche Mittel, die zur Empathiebildung einladen
- Kurzpräsentation (Lehrperson): Zum Begriff Autofiktion (*Mir selber seltsam fremd*) und Autobiographischer Roman (als Überleitung zum Text *Vielleicht Esther*)

- Textentlastung zu *Vielleicht Esther* sowie einführende Reflexionen (Gruppenarbeit): a: Herausarbeitung von Motiven und Themen sowie signifikanten Unterschieden der Erinnerungsinszenierungen auf struktureller und formeller Textebene im Vergleich zu den zuvor gelesenen Texten; b: Erstellung eines Familien(stamm)baums der Hauptfigur Katya; Zuordnung von Figurennamen
- Hausaufgabe: Beantwortung von Lektürefragen zu *Vielleicht Esther* (Analysematerial B4)

Sitzung 6: Textarbeit (*Vielleicht Esther*) und Rekapitulation der Lektüren
- Austausch in Gruppen zu bearbeiteten Lektürefragen und Klärung eventueller Verständnisfragen
- Zusammenfassender Blick auf die Ergebnisse
- Rekapitulation und Überblick der Lektüren mit Blick auf einige Spezifika der jeweiligen Erinnerungs- und Gedächtnisinszenierungen; dabei Herausarbeitung von Spezifika der 85er Generationenperspektive am Beispiel von *Vielleicht Esther*
  - Gruppenarbeit: Vervollständigung einer tabellarischen Übersicht zu einzelnen Aspekten der *Rhetorik der Erinnerung* in den behandelten Texten
  - Kurzpräsentation (Lehrkraft): Dynamik von Erinnerungs- und Gedächtnisnarrationen im Zusammenhang von Generationenperspektiven; Grundlage: Assmann (2007)
- Hausaufgabe: Kritische Auseinandersetzung mit dem Modell einer *komplexen Kompetenzaufgabe* nach Hallet (2013) sowie einem Kapitel/didaktischen Arrangement aus dem Band *Literatur Lesen Lernen* (Euba/Warner 2017) im Zusammenhang des Modells

Sitzung 7: Transfer auf Unterrichtsebene und Abschluss-Reflexionen
- Vorbereitung auf Transferleistung (Entwicklung eines eigenen Unterrichtsentwurfs)
  - Besprechung des Modells einer *komplexen Kompetenzaufgabe* nach Hallet im Zusammenhang des gesichteten didaktischen Arrangements aus *Literatur Lesen Lernen*
  - Besprechung der Aufgabenstellung für die Transfer-/Prüfungsleistung (Analysematerial D)
- Abschluss-Reflexionen: Begriffe, Konzepte, Potentiale und Herausforderungen diskursorientierter sowie literarästhetischer Textarbeit im Unterricht: Schriftliche Beantwortung offener Reflexionsfragen; dabei erneut Abfrage von Diskurs-Definitionen (Analysematerial A2 und C)

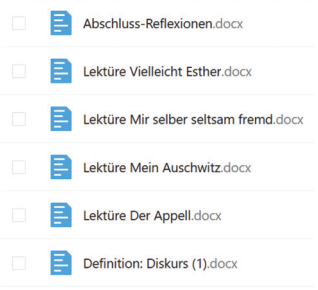
3. Erprobung der Seminarreihe und Datenerhebung: Methoden, Verlauf, Dokumentation

In der ersten Sitzung der Seminarreihe wurden Informationen zur Datenerhebung und -verarbeitung im Rahmen der Studie gegeben und es wurde darauf aufmerksam gemacht, dass die Beteiligung an der Studie auf freiwilliger Basis beruht, sprich: Dass die hieraus resultierenden Lernendentexte nur dann für eine Analyse und Auswertung sowie wissenschaftliche Zwecke herangezogen werden, wenn hierfür das Einverständnis gegeben wird. Die entsprechenden Erklärungen wurden von allen Teilnehmenden unterzeichnet.[121]

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde in erster Linie folgendes Daten- beziehungweise Analysematerial in Form von schriftlichen Lernendentexten erhoben:

- Studentische Diskurs-Definitionen (Sitzung 1 und 7; Analysematerial A1 und A2)
- Beantwortete Lektürefragen zu den insgesamt vier Texten (als Vorbereitung auf die jeweiligen Sitzungen; Analysematerial B1–4)
- Abschluss-Reflexionen (Sitzung 7; Analysematerial C)
- Entwickelte Unterrichtsentwürfe als Transfer-/Prüfungsleistung (während der vorlesungsfreien Zeit des Sommersemesters 2023; Analysematerial D)

Hierfür wurde vor Beginn der Seminarreihe ein virtueller Ordner in der *Box.FU* eingerichtet. Dabei handelt es sich um einen Dienst, welcher es erlaubt, Dateien oder Verzeichnisse mit anderen FU-Angehörigen oder auch externen Partner/innen datenschutzkonform zu teilen und zu bearbeiten.[122] Innerhalb des eingerichteten Ordners wurde für jede/n Studierende/n ein persönlicher Unterordner erstellt, in welchem im Laufe der Reihe einzelne Dateien angelegt wurden zur Bearbeitung der jeweiligen Aufgabenstellungen in Zusammenhang der Analysematerialien A-C:



[121] An dieser Stelle sei ein Dankeschön an die Studierenden gerichtet.
[122] Vgl. https://www.zedat.fu-berlin.de/BoxFU [06.01.2024].

Der Vorteil bei dieser Form der Datenerhebung lag darin, dass die Daten direkt in digitaler Form erhoben werden und die Zugriffs- und Bearbeitungsrechte kontrolliert werden konnten. So konnten die Dateien in den persönlichen Unterordnern nur von den jeweils zugeordneten Studierenden bearbeitet werden. Zugriff hierauf hatten wiederum neben der Verfasserin der Studie und mithin Leiterin der Seminarreihe auch die Leiterin der Lehrveranstaltung. Gleichzeitig konnte auf diese Weise sichergestellt werden, dass nur diejenigen Daten in die Analyse mit einbezogen wurden, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt generiert wurden. Die Lektürefragen zum Text *Der Appell* sollten beispielsweise bis zur zweiten Seminarsitzung bearbeitet werden. Einzelne Studierende hatten jedoch noch während der Sitzung – in der Austauschphase mit den Kommiliton/innen – weiter an ihren Dokumenten gearbeitet. Durch die Aufrufung unterschiedlicher Datei-Versionen war es möglich, nur die bis zum Beginn der Seminarsitzung vorhandenen Ergebnisse als Datengrundlage zu nutzen. Neben diesen persönlichen Unterordnern wurde ein für alle Teilnehmenden zugänglicher Ordner für Gruppenarbeiten und zusammenfassende Ergebnissammlungen eingerichtet.

Zur Erhebung des Datenmaterials D (Transfer- und Prüfungsleistung) wurden die Studierenden wiederum gebeten, ihre Ausarbeitungen per Email bis zu einer bestimmten Frist in der vorlesungsfreien Zeit an die Verfasserin der Studie sowie die Leiterin der Lehrveranstaltung zu schicken. Eine Übersicht der Dokumente, die im Verlauf der Seminarreihe entstanden sind und für die Analyse mit einbezogen wurden, zeigt die Vielfalt des erhobenen Datenmaterials in Form von Lernendentexten:[123]

Dokument		**Erhebungsdatum/-zeitraum**
Stud. A		
	Definition Diskurs (1) (A)	07.06.2023 (Seminarsitzung 1)
	Abschluss-Reflexionen (A)	19.07.2023 (Seminarsitzung 7)
	Lektüre Der Appell (A)	08.06.–14.06.2023 (Hausaufgabe 1)
	Lektüre Mein Auschwitz (A)	15.06.–21.06.2023 (Hausaufgabe 2)
	Lektüre Mir selber seltsam fremd (A)	29.06.–05.07.2023 (Hausaufgabe 3)
	Lektüre Vielleicht Esther (A)	06.07.–12.07.2023 (Hausaufgabe 4)
Stud. B		
	Definition Diskurs (1) (B)	07.06.2023 (Seminarsitzung 1)

[123] Die zweiten Diskurs-Definitionen wurden in der letzten Sitzung im Rahmen der Abschluss-Reflexionen erhoben (vgl. Anhang B) und sind daher nicht als separate Dokumente hier aufgeführt.

Dokument		**Erhebungsdatum/-zeitraum**
	Abschluss-Reflexionen (B)	19.07.2023 (Seminarsitzung 7)
	Lektüre Der Appell (B)	08.06.–14.06.2023 (Hausaufgabe 1)
	Lektüre Mein Auschwitz (B)	15.06.–21.06.2023 (Hausaufgabe 2)
	Lektüre Mir selber seltsam fremd (B)	29.06.–05.07.2023 (Hausaufgabe 3)
	Lektüre Vielleicht Esther (B)	06.07.–12.07.2023 (Hausaufgabe 4)
Stud. C		
	Definition Diskurs (1) (C)	07.06.2023 (Seminarsitzung 1)
	Abschluss-Reflexionen (C)	19.07.2023 (Seminarsitzung 7)
	Lektüre Der Appell (C)	08.06.–14.06.2023 (Hausaufgabe 1)
	Lektüre Mein Auschwitz (C)	15.06.–21.06.2023 (Hausaufgabe 2)
	Lektüre Mir selber seltsam fremd (C)	29.06.–05.07.2023 (Hausaufgabe 3)
Stud. D		
	Abschluss-Reflexionen (D)	19.07.2023 (Seminarsitzung 7)
	Lektüre Der Appell (D)	08.06.–14.06.2023 (Hausaufgabe 1)
	Lektüre Mein Auschwitz (D)	15.06.–21.06.2023 (Hausaufgabe 2)
	Lektüre Vielleicht Esther (D)	06.07.–12.07.2023 (Hausaufgabe 4)
Stud. E		
	Definition Diskurs (1) (E)	07.06.2023 (Seminarsitzung 1)
	Abschluss-Reflexionen (E)	19.07.2023 (Seminarsitzung 7)
	Lektüre Der Appell (E)	08.06.–14.06.2023 (Hausaufgabe 1)
	Lektüre Mein Auschwitz (E)	15.06.–21.06.2023 (Hausaufgabe 2)
	Lektüre Mir selber seltsam fremd (E)	29.06.–05.07.2023 (Hausaufgabe 3)
	Lektüre Vielleicht Esther (E)_nachträglich	Nach Beendigung der Seminarreihe
Stud. G		
	Definition Diskurs (1) (G)	07.06.2023 (Seminarsitzung 1)
	Abschluss-Reflexionen (G)	19.07.2023 (Seminarsitzung 7)
Stud. H		
	Definition Diskurs (1) (H)	07.06.2023 (Seminarsitzung 1)
	Abschluss-Reflexionen (H)	19.07.2023 (Seminarsitzung 7)
	Lektüre Der Appell (H)	08.06.–14.06.2023 (Hausaufgabe 1)
	Lektüre Mein Auschwitz (H)	15.06.–21.06.2023 (Hausaufgabe 2)
	Lektüre Mir selber seltsam fremd (H)	29.06.–05.07.2023 (Hausaufgabe 3)
	Lektüre Vielleicht Esther (H)	06.07.–12.07.2023 (Hausaufgabe 4)

Dokument		**Erhebungsdatum/-zeitraum**
Stud. I		
	Definition Diskurs (1) (I)	07.06.2023 (Seminarsitzung 1)
	Abschluss-Reflexionen (I)	19.07.2023 (Seminarsitzung 7)
	Lektüre Der Appell (I)	08.06.–14.06.2023 (Hausaufgabe 1)
	Lektüre Vielleicht Esther (I)	06.07.–12.07.2023 (Hausaufgabe 4)
Stud. J		
	Definition Diskurs (1) (J)	07.06.2023 (Seminarsitzung 1)
	Abschluss-Reflexionen (J)	19.07.2023 (Seminarsitzung 7)
	Lektüre Mein Auschwitz (J)	15.06.–21.06.2023 (Hausaufgabe 2)
	Lektüre Mir selber seltsam fremd (J)	29.06.–05.07.2023 (Hausaufgabe 3)
	Lektüre Vielleicht Esther (J)	06.07.–12.07.2023 (Hausaufgabe 4)
Transferleistung		
	Unterrichtsentwurf Stud A_J	Vorlesungsfreie Zeit im SoSe23
	Unterrichtsentwurf Stud C_D	Vorlesungsfreie Zeit im SoSe23
	Unterrichtsentwurf Stud E_I	Vorlesungsfreie Zeit im SoSe23
	Unterrichtsentwurf Stud G	Vorlesungsfreie Zeit im SoSe23
	Unterrichtsentwurf Stud H	Vorlesungsfreie Zeit im SoSe23
Zusätzliches Datenmaterial		
	Gruppenarbeit_Zusammenhänge Diskurs_Sprache_Kultur	07.06.2023 (Seminarsitzung 1)
	Gruppenarbeit_Beschäftigung mit Täter_innenliteratur	28.06.2023 (Seminarsitzung 4)
	Recherchen Täterbegriff	15.06.–21.06.2023 (Hausaufgabe 2b)

Um die Anonymität der Teilnehmenden zu gewährleisten, gleichzeitig aber eine Zuordnung der Lernendentexte zu den jeweiligen Verfasser/innen zu ermöglichen, erhielten die Studierenden sowie deren personenbezogenen Dokumente eine alphabetische Kennzeichnung: A-E und G-J.[124]

[124] In den ersten beiden Wochen der Seminarreihe stellte sich heraus, dass Stud. F nicht an der Lehrveranstaltung teilnehmen wird. Zu diesem Zeitpunkt war die Datenerhebung inklusive Einrichtung virtueller Ordner allerdings bereits vorbereitet, sodass hier eine Lücke in der alphabetischen Reihenfolge entstanden ist.

4. Qualitative Inhaltsanalyse: Charakteristika, Vorgehen und Gütekriterien

Als Analyseverfahren dieser Fallstudie dient eine qualitative Inhaltsanalyse, deren Ursprünge in der sozialwissenschaftlichen Forschung und mithin einer klassischen Inhaltsanalyse liegen (vgl. Kuckartz 2018: 13 f.). Anders als bei der klassischen Inhaltsanalyse, die eine „Orientierung in Richtung von Quantifizierung und statistischer Analyse" (ebd.: 15) aufweist und sich damit auf manifeste Inhalte beschränkt sowie deren quantifizierender Analyse (vgl. ebd.: 15), handelt es sich bei der modernen qualitativen Inhaltsanalyse um eine erweiterte Form, die semantisch-interpretative Elemente einbindet und „in welcher Textverstehen und Textinterpretation eine wesentlich größere Rolle spielen" (ebd.: 26), sprich: Es werden auch subtile Bedeutungen thematisiert, „nicht im Sinne von objektiver Bedeutung, von wahrscheinlichen und unwahrscheinlichen Lesarten, sondern als latente Bedeutung, auf die man sich intersubjektiv verständigen kann." (ebd.: 15) Orientiert an einer hermeneutischen Vorgehensweise „stellt die qualitative Inhaltsanalyse eine interpretative Form der Auswertung dar, hier werden Codierungen aufgrund von Interpretation, Klassifikation und Bewertung vorgenommen; die Textauswertung und -codierung ist hier also an eine menschliche Verstehens- und Interpretationsleistung geknüpft." (ebd.: 27) Mithin werden fünf Kernpunkte bzw. Charakteristika einer qualitativen Inhaltsanalyse von Kuckartz (2018) formuliert:

1. Die kategorienbasierte Vorgehensweise und die Zentralität der Kategorien für die Analyse.
2. Das systematische Vorgehen mit klar festgelegten Regeln für die einzelnen Schritte.
3. Die Klassifizierung und Kategorisierung der gesamten Daten und nicht nur eines Teils derselben.
4. Die von der Hermeneutik inspirierte Reflexion über die Daten und die interaktive Form ihrer Entstehung
5. Die Anerkennung von Gütekriterien, das Anstreben der Übereinstimmung von Codierenden. (ebd.: 26)

In Anlehnung an diese Kernpunkte wurden vor der Durchführung der Fallstudie *thematische* Hauptkategorien[125] als Ausgangspunkt bestimmt. Diese deduktive Kategorienbildung erfolgte auf Basis der Aufgaben- und Fragestellungen, die im Laufe der Seminarreihe an die Studierenden mit Blick auf die Forschungsfragen herangetragen wurden und aus denen sich eine inhaltliche Systematisierung der Fallstudie ergibt:

[125] *Thematische* Kategorien bezeichnen, wie der Name bereits vermuten lässt, „ein bestimmtes Thema, auch ein bestimmtes Argument, eine bestimmte Denkfigur etc." (Kuckartz 2018: 34)

Diskurs-Definitionen (1)
Diskurs-Definitionen (2)
Abschluss-Reflexionen: Erinnerung(sdiskurse), Erinnerungsliteratur
Abschluss-Reflexionen: Bedeutung für FS-Vermittlung/eigenen Unterricht
Transferleistung/Unterrichtsentwürfe
Lektüren
Lektüre *Der Appell*
Erzählinstanz(en) und Fokalisierung
Perspektivenstruktur
Zitatgebrauch
Zeiteinordnung und Zeitverhältnis
Narrationszeiten
sprachlicher „Überschuss“
Lektüre *Mein Auschwitz*
Intermedialität
Erzählinstanz(en) und Fokalisierung
Intertextualität
Zeiteinordnung und Zeitverhältnis
Perspektivenstruktur
Narrationszeiten
sprachlicher „Überschuss“
Lektüre *Mir selber seltsam fremd*
Erwartungen an Text und Einstellung zur Lektüre
Originaltitel „Russische Abenteuer“
sprachlicher „Überschuss“
Erzählinstanz(en) und Fokalisierung
Intermedialität
Verhältnis Fiktion/Faktizität
Lektüre *Vielleicht Esther*
Erzählinstanz(en) und Fokalisierung
sprachlicher „Überschuss“
Figur „Vielleicht Esther“ und (Familien)Geschichte
Narrationszeiten
Intermedialität/Intertextualität: Rosas Memoiren
Erinnerungsort Babij Jar
Verhältnis Fiktion/Faktizität
Sonstiges[126]

[126] Diese Kategorie diente als Platzhalter für Datenmaterial, welches den vorab bestimmten thematischen Kategorien nicht zugeordnet werden konnte. Es wurde im Rahmen einer im zweiten Schritt erfolgten induktiven Kategorienbildung und damit einer Erweiterung des Codesystems dennoch mitberücksichtigt.

Das gesamte Datenmaterial in Form der Lernendentexte wurde mit diesen thematischen Hauptkategorien in einem ersten Schritt codiert. Daraufhin wurden diejenigen Textstellen im Einzelnen betrachtet, die mit der gleichen – im Falle der Lektüren teils parallelen – Hauptkategorie codiert wurden. Auf Basis dieser Zusammenstellungen wurden in einem zweiten Schritt Subkategorien induktiv am Material gebildet. Dabei wurden einzelne Sinneinheiten codiert, wobei die Kategorien in mehrfachen Zyklen der Datensichtung präzisiert, differenziert, ergänzt, neugebildet, zusammengefasst oder gebündelt wurden. Leitend waren hierbei das eigene Vorverständnis sowie die Forschungsfragen. Als Hilfsmittel wurde die Analyse-Software MAXQDA genutzt. Das bedeutet die Lernendentexte wurden in die QDA-Software überführt und anschließend computergestützt inhaltsanalytisch ausgewertet.

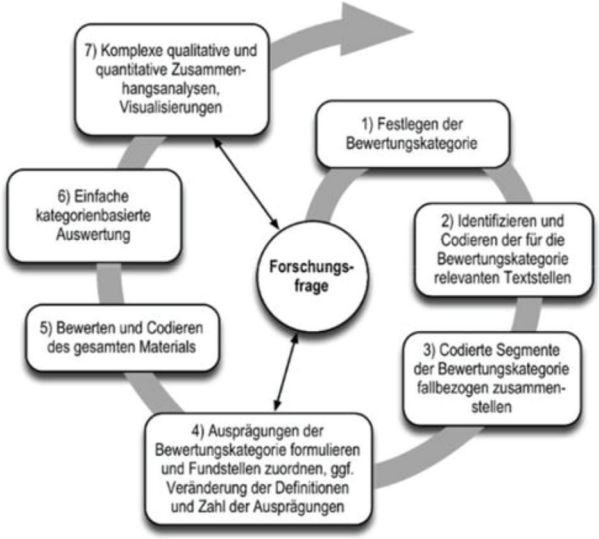
Da das Erkenntnisinteresse dieser Studie in der Exploration dessen liegt, *wie* die Studierenden literarästhetische Modi der Bedeutungskonstruktion im Zuge der Lektüren beschreiben und reflektieren, *wie* sie diese in Zusammenhang mit der Konstruktivität von Erinnerung(sprozessen), Gedächtnis(inhalten) und (Erinnerungs-)Diskursen bringen, und *wie* bzw. *inwiefern* es ihnen gelingt, im Zuge der Seminarreihe behandelte Aspekte von sprachlichen Bedeutungsbildungsprozessen sowie der Konstruktivität von Erinnerung und (Erinnerungs-)Diskursen in eigene Unterrichtsentwürfe zu integrieren, weisen die abschließenden Gesamtkategorien einen relativ hohen Grad an Differenziertheit auf. Diese werden in der Auswertung zusammenfassend und unter Berücksichtigung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Lernendentexte dargestellt.

Zwei „grundlegende Methoden qualitativer Inhaltsanalyse“ (Kuckartz 2018: 48) finden dabei Anwendung: Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse sowie – in Bezug auf die Transferleistungen – die evaluative qualitative Inhaltsanalyse. Formal unterscheiden sich die Hauptphasen dieser beiden Basismethoden nicht, allerdings ist die Art der Kategorienbildung bei der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse eine andere:

> Anders als bei der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse, bei der meistens die Identifizierung von Themen und Subthemen, deren Systematisierung und Analyse der wechselseitigen Relationen im Mittelpunkt stehen, geht es hier um die *Einschätzung, Klassifizierung und Bewertung von Inhalten* durch die Forschenden: Das qualitative Material wird – in der Regel fallbezogen – eingeschätzt und es werden Kategorien gebildet, deren Ausprägungen meist ordinaler Art sind.
>
> (ebd.: 123; Hervorhebung i. O.)

Die Phasen von der Codierung bis zur Ergebnisdarstellung verlaufen mithin unterschiedlich, wie die folgenden Ablaufschemata zeigen:

(Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse aus Kuckartz 2018: 100)



(Ablaufschema einer evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse aus Kuckartz 2018: 125)

Welche *thematischen* und *bewertenden* Kategorien im Zuge der Inhaltsanalysen im Einzelnen entwickelt wurden, wird in der Auswertung im nachfolgenden Kapitel sichtbar.

Eine *interne Studiengüte*[127] – bezogen auf die Zuverlässigkeit, Regelgeleitetheit, intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Glaubwürdigkeit etc. des inhaltsanalytischen Auswertungsverfahrens – wurde durch folgende Aspekte sichergestellt:

- Datenfixierung durch schriftliche Lernendentexte und Überführung in QDA-Software
- Computergestützte Inhaltsanalyse und Dokumentation
- Anonymisierung der Daten
- Auswahl qualitativer Analysemethoden in Anlehnung an die Forschungsfragen
- Mehrfachdurchsicht des Materials bis zur endgültigen Codierung
- Berücksichtigung von Ausnahmefällen, Gegenbeispielen, Widersprüchen
- Erstellung von Memos mit Bezug auf einzelne unklare Textstellen, die in den Seminarsitzungen zur direkten Klärung mit den Studierenden aufgegriffen wurden
- Direkte Codierung am Text sowie Einbezug von Originalzitaten in der Auswertung
- Datenbasierende Schlussfolgerungen

Eine *externe Studiengüte* fand wiederum durch folgende Aspekte Beachtung:

- Rückkopplung zwischenzeitiger Analyseergebnisse mit den Forschungsteilnehmenden (kommunikative Validierung)[128]

---

[127] Gleichwohl es Positionen gibt, welche von einer Universalität von Gütekriterien für die quantitative und qualitative Forschung ausgehen (vgl. Kuckartz 2018: 202), orientiert sich die hiesige Fallstudie an der Spezifität von Gütekriterien für die qualitative Forschung im Sinne einer „Neuformulierung von Kriterien und Reformulierung der klassischen Kriterien" (ebd.: 202), die den prozeduralen Charakter qualitativer Forschung stärker berücksichtigen. In Anlehnung an Kuckartz ergeben sich hieraus folgende Gütekriterien: *interne Studiengüte* und mithin *Intercoder-Übereinstimmung* (bezogen auf die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsverfahren) sowie die *externe Studiengüte* (bezogen auf das Design der Studie sowie die Güte des Forschungsberichts und der Dokumentation) (vgl. ebd.: 204–222). Da die Codierung des Datenmaterials nur durch eine Person erfolgte, findet die *Intercoder-Übereinstimmung* als Gütekriterium – der Anspruch auf Übereinstimmung bei der Anwendung (nicht Bildung) von Kategorien durch mehrere Codierende – in dieser Studie keine Berücksichtigung. Um diesem Desiderat allerdings entgegenzukommen, fanden methodische Reflexionen im Rahmen von Kolloquiums-Runden statt.

[128] Die Analyse der während der ersten Seminarsitzung verfassten Diskurs-Definitionen wurde in der Folgesitzung mit den Studierenden rückgekoppelt. Zudem wurde zu jeder Lektüre der erinnerungsliterarischen Texte eine zusammenfassende Übersicht der studentischen Antworten erstellt und in den Folgesitzungen aufgegriffen. In diesem Zuge wurden zugleich eventuelle Ungewissheiten zur Interpretation einzelner Aussagen geklärt.

- Austausch in Kolloquiums-Runden im Zuge der Entwicklung des Designs, der konkreten Forschungsfragen und der Ergebnisauswertung
- vielfältige Perspektiven auf den Forschungsgegenstand durch einen großen Korpus an Analysematerialien
- Vorab-Erprobung eines Ausschnitts der Seminarreihe im Sommersemester 2022[129]

5. Auswertung der Seminarreihe: Eine interpretative Exploration des Umgangs von Studierenden mit sprachlichen Bedeutungsbildungsprozessen in Erinnerungsliteratur zur NS-Zeit und mit dem Transfer auf Unterrichtsebene

5.1 Diskurs-Definitionen

Im Zuge der ersten und letzten Seminarsitzung wurden die Studierenden gebeten, den Begriff *Diskurs* zu definieren und dabei literarische Texte mit dem Begriff in Verbindung zu setzen. Die konkrete Fragestellung lautete sowohl zu Beginn als auch am Ende der Seminarreihe wie folgt:[130]

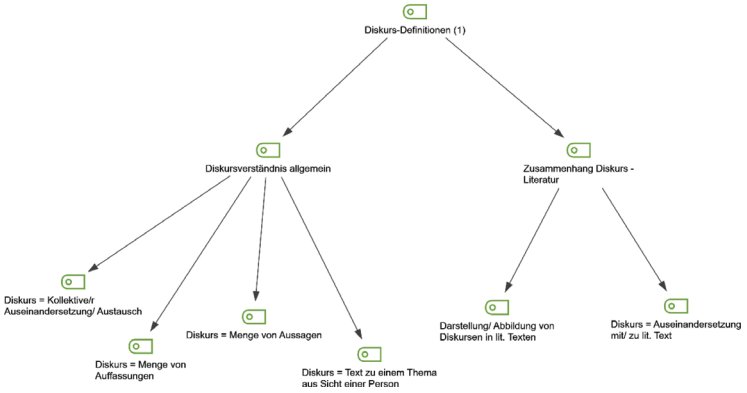
- Was verstehen Sie unter dem Begriff *Diskurs*? Wie würden Sie literarische Texte mit dem Begriff in Verbindung setzen? Schreiben Sie eine kurze Definition.

[129] Die Vorab-Erprobung fand im Rahmen der Lehrveranstaltung *Literarische Texte im Unterricht DaF/DaZ* an der Freien Universität Berlin statt. Die Lehrveranstaltung war Teil des Lehrangebots für Studierende des Masterstudiengangs *Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung* und betraf somit dieselbe Zielgruppe wie die der hiesigen Fallstudie, jedoch eine andere Kohorte im 2. Semester mit 15 Studierenden. Neben der Erhebung studentischer Diskurs-Definitionen wurde während einer Sitzung erprobt, wie die Studierenden literarische Erinnerungs- und Gedächtnisinszenierungen am Beispiel von Textausschnitten und Lektürefragen zu *Mein Auschwitz* von Wladysław Bartoszewski – denselben Ausschnitten mit ähnlichen Fragestellungen, die auch im Zuge der anschließenden Fallstudie im Sommersemester 2023 Anwendung fanden – analysieren. Dabei ließ sich feststellen, dass die Studierenden die Art und Weise der Erinnerungsinszenierungen in den Textauszügen u. a. mit Blick auf das Verhältnis der Erzählinstanzen zur Erzählung, der Perspektivenstruktur sowie den Narrationszeiten teilweise erkennen und spezifizieren (wenn auch nicht mit literaturwissenschaftlichen Fachbegriffen benennen) konnten. Die Relevanz bzw. der Zusammenhang für die Konstruktivität von (Erinnerungs-)Diskursen zur NS-Zeit wurde hierbei jedoch noch nicht reflektiert. Hieraus ergab sich u. a. die Annahme, dass weitere Textbeispiele mit gezielten Lektürefragen herangezogen werden müssen, um solche Reflexionsprozesse zu fördern.

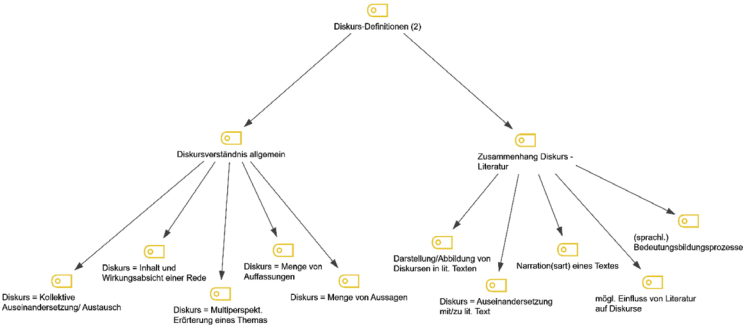
[130] Am Ende der Seminarreihe stellte diese Frage die erste von insgesamt fünf abschließenden Reflexionsfragen dar (vgl. Anhang B).

Bei den Antworten lassen sich unterschiedliche Tendenzen feststellen, wobei vor allem die Aussagen bezüglich eines Zusammenhangs zwischen dem Begriff *Diskurs* und Literatur zum Ende der Seminarreihe deutlich diverser und differenzierter ausfallen. Dies lässt sich zunächst wie folgt visualisieren:

Diskurs-Definitionen zu Beginn der Seminarreihe (Code-Modell)



Diskurs-Definitionen am Ende der Seminarreihe (Code-Modell)



Im Zuge der anfänglichen Definitionen fassen die Studiernden den Begriff *Diskurs* im Allgemeinen überwiegend als (oftmals mehrstimmige/n) kollektive/n oder kollektivübergreifende/n Auseinandersetzung/Austausch zu einem Thema auf:[131]

[131] Alle im Folgenden aufgeführten Aussagen wurden – sofern nicht anders gekennzeichnet – unbearbeitet aus den Lernendentexten der Studierenden übernommen. Lediglich die Formatierungen wurden für eine bessere Lesbarkeit vereinheitlicht.

Ein Diskurs ist eine Art Gespräch bzw. eine Erörterung zu einem bestimmten Thema. Meist beinhalten diese verschiedenen Perspektiven bzw. Meinungen.
Stud I › Definition Diskurs (1) (I)

Ein Diskurs ist eine Diskussion zu einem spezifischen Thema. Er besitzt oftmals eine kontroverse Ausrichtung sowie Potential zur kritischen Betrachtungsweise. Diskurse können kollektiv innerhalb einer bestimmten Gruppe eingebettet sein, aber auch über eine gruppenübergreifende Ausrichtung verfügen. In ihm wird Wissen mit Bezug auf verschiedene Perspektiven und Deutungsmuster verhandelt.
Stud H › Definition Diskurs (1) (H)

Der Begriff „Diskus" bezieht sich auf einen sprachlichen Austausch oder eine Diskussion über ein bestimmtes Thema.
Stud C › Definition Diskurs (1) (C)

Diskurs beschreibt eine Sammlung von kollektiven Auseinandersetzungen zu gesellschaftlichen und kulturellen Themen. als Beispiele können Gendergerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Zukunftsentwicklung, Diskriminerung, Machtverteilung gelten. Allerdings finden sich Diskurse auch in anderen Kontexten wieder, wenn es beispielsweise um die -interpretation verschiedener kultureller Deutungsmuster geht. Inwiefern beispielsweise Care-Arbeit in der Zukunft gerecht(er) verteilt werden kann, befördert in unterschiedlichen Kontexten, Zeiten und Gesellschafsteilen unterschiedliche Antworten. Diese Mehrstimmigkeit wird durch verschiedene individuelle als auch kollektive Erfahrungen geprägt. Diese Erfahrungen wiederum ereignen sich in einem gemeinsamen Raum. Somit erhält die Mehrstimmigkeit einen spezifischen Rahmen.
Stud A › Definition Diskurs (1) (A)

Unter dem Begriff „Diskurs" verstehe ich ein gesellschaftliches Gespräch oder eine Diskussion zu einem bestimmten Thema. Dieses „Gespräch" kann sowohl aus Meinungen, die nur mündlich mitgeteilt werden, bestehen als auch aus schriftlichen Veröffentlichungen.
Stud B › Definition Diskurs (1) (B)

Daneben wird der Begriff (im Falle von Stud. A zusätzlich) als eine Menge von Auffassungen definiert

Diskurs ist eine Strömung von Vorstellungen in einer Gesellschaft hinsichtlich eines Verhaltens oder Einstellung gegenüber einem Gegenstand, die ihre Mitglieder vertreten, oder nicht.
Stud E › Definition Diskurs (1) (E)

Das Nebeneinander dieser Haltungen und Bewertungen und die daraus entstehenden kommunizierten Konflikte, u. a. durch Regelbrechung der Diskursregeln, bilden nach meinem Verständnis den Diskurs.
Stud A › Definition Diskurs (1) (A)

oder als eine Menge von Aussagen:

Diskurs=
– disziplinübergreifend: System, aus einer Menge von Aussagen, Thesen und Argumenten zu einem Gegenstand
– unterschiedliche Details je nach Disziplin: z. B. unterscheidet sich ein philosophischer Diskurs von einem linguistischen
Stud J › Definition Diskurs (1) (J)

> Diskurs (lat.) bedeutet alltagssprachlich Rede oder Gespräch. Es bezeichnet eine Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem zugehören, ein „erörternder Vortrag", ein „Hin und her gehendes Gespräch".
> Linguistisch, philosophisch und erzähltheoretisch wird der Begriff verschieden gebraucht.
> Stud G › Definition Diskurs (1) (G)

Ergänzend zu einer Menge von Auffassungen definiert Stud. E den Begriff *Diskurs* zudem als einen auf individueller Ebene perspektivengebundenen und zusammenhängenden Text zu einem bestimmten Thema:

> Diskurs ist ein zusammenhängender Text, der verfasst wird, um eine Darstellung einer oder verschiedene Ideen, die die Rednerin/der Redner vertritt.
> Stud E › Definition Diskurs (1) (E)

Im Zuge einzelner dieser Definitionen werden außerdem Aspekte erwähnt, welche sich auf das Vorhandensein von Diskursregularien beziehen, auf eine durch *kulturelle Deutungsmuster*[132] oder Erfahrung(sräume) bedingte Mehrstimmigkeit und auf unterschiedliche Verwendungen des *Diskurs*-Begriffs in verschiedenen Disziplinen.

Die *Diskurs*-Definitionen, welche die Studierenden im Zuge der abschließenden Seminarsitzung verfassen, zeigen Überschneidungen mit Blick auf das allgemeine Verständnis des Begriffs im Sinne einer/eines kollektiven oder kollektivübergreifenden Auseinandersetzung/Austauschs zu einem Thema, einer Menge von Auffassungen sowie einer Menge von Aussagen, wobei die Studierenden A, B, C, E und J bei ihren anfänglichen Definitionen – zumindest im Grunde – geblieben sind:

> – auseinandersetzung mit gesellschaftlihc relevanten Themen in allen kommunikativen Formen.
> Stud A › Abschluss-Reflexionen (A)

> Der Bergriff Diskus bezeichnet sprachliche Austauschformen, bei denen Themen durch verschiedene Ansichten und Argumente untersucht werden.
> Stud C › Abschluss-Reflexionen (C)

[132] Im Seminargespräch ergänzt Stud. A auf Rückfrage, dass unter *kulturelle Deutungsmuster* unterbewusste Deutungsprozesse bzw. Auseinandersetzungen fielen, welche man in bestimmten Kontexten entwickle und welche zu Mehrstimmigkeit führen könnten. Stud. H fügt in diesem Zusammenhang hinzu, dass selbst Fakten je nach *kulturellem Deutungsmuster* unterschiedlich wahrgenommen werden könnten. Eine tiefergehende Bestimmung dieses von Altmayer geprägten Begriffs konnte jedoch nicht erfolgen, was darauf schließen lässt, dass damit zusammenhängende Theorien und Konzepte kulturellen Lernens für die Studierenden zu diesem Zeitpunkt noch unklar sind – trotz einer der Seminarreihe vorangehenden Aufsatz-Lektüre zu diesem Themengebiet von Altmayer (2006a): *‚Kulturelle Deutungsmuster' als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde'.*

> Diskurs ist für mich nach wie vor ein gesellschaftliches Gespräch zu einem bestimmten Thema.
> Stud B › Abschluss-Reflexionen (B)

> Diskurs ist eine Strömung von Vorstellungen in einer Gesellschaft hinsichtlich eines Verhaltens oder Einstellung gegenüber einem Gegenstand, die ihre Mitglieder vertreten, oder nicht.
> Stud E › Abschluss-Reflexionen (E)

> Diskurse setzen sich aus einzelnen Aussagen/Texten zu einem gemeinsamen Redegegenstand zusammen und bilden somit ein Argumentationssystem.
> Stud J › Abschluss-Reflexionen (J)

Stud. D bringt in den abschließenden Überlegungen zu einem allgemeinen Diskurs-Verständnis den Aspekt der Wirkungsabsicht einer Rede mit ein,

> Der Begriff Diskurs bezieht sich auf den Inhalt einer Rede, die absichtlich eine bestimmte Reaktion auf ein Publikum bzw. ein Individuum wirken soll.
> Stud D › Abschluss-Reflexionen (D)

während Stud. I die Definition auf eine multiperspektivische Erörterung eines Themas reduziert:

> Ein Diskurs ist eine Art Erörterung eines bestimmten Themas, bei der verschiedene Perspektiven untersucht und besprochen werden.
> Stud I › Abschluss-Reflexionen (I)

Mit Blick auf Verbindungen, die zwischen dem Begriff *Diskurs* und literarischen Texten gesehen werden, lassen sich zu Beginn und am Ende der Seminarreihe stärkere Entwicklungen feststellen – sowohl bezüglich der anteiligen Menge an Aussagen hierzu als auch bezüglich deren Inhalte.

So betreffen die anfänglichen Äußerungen, die Zusammenhänge des Begriffs *Diskurs* mit Literatur aufgreifen (insgesamt vier an der Zahl), vornehmlich die Darstellung oder Abbildung von Diskursen in literarischen Texten, wobei sich lediglich bei Stud. J auch der Aspekt der Partizipation an Diskursen andeutet:

> – Verknüpfung zur Literatur: Aspekte eines literarischen Diskurs lassen sich als wiederauftauchende Fragestellungen und Themen in einem Textnetz erkennen. Literarische Texte stellen somit ein Medium dar, das Beiträge zu einem Gegenstand in ein entstehendes oder bestehendes System aus anderen Perspektiven zum gleichen Gegenstand transportiert.
> Stud J › Definition Diskurs (1) (J)

> In literarischen Texten können solche [Perspektiven bzw. Meinungen][133] gut dargestellt werden, da sie diverse Quellen strukturiert und durchdacht miteinbeziehen können und somit zu einer verständlichen und nachvollziehbaren Argumentation verschiedenster Themen beitragen können.
> Stud I › Definition Diskurs (1) (I)

[133] Ergänzt durch N. F.

> Es gibt verschiedene Möglichkeiten, literarische Texte mit dem Begriff in Verbindung zu kommen und zwar die Darstellung unterschiedlicher Standpunkte. In vielen literarischen Werken werden unterschiedliche Perspektiven oder ideologien durch die Dialoge oder Monologe der der Charaktere präsentiert. Diese Darstellung von verschiedenen Stimmen kann als ein Diskurs über bestimmte Thema oder idee betrachtet werden.
> Stud C › Definition Diskurs (1) (C)

Ein/e Studierende/r beschreibt den Begriff *Diskurs* in Zusammenhang von Literatur zu Beginn wiederum im Sinne einer Auseinandersetzung mit/zu einem literarischen Text:

> Aus literaturwissenschaftlicher Perspektive ist ein Diskurs ein Gespräch über und zu einem literarischen Text, also zum Beispiel schriftlich verfasster Buchkritiken oder Abhandlungen, als auch Werbung oder Diskussionen im Unterricht oder in einem Lesekreis. Jede Referenz auf einen literarischen Text (auch in vielleicht nur themen-ähnlicher Sekundärliteratur) ist meines Erachtens nach ein Teil seines Diskurses und zeigt von seiner geringen/weiten Reichweite.
> Stud B › Definition Diskurs (1) (B)

Im Zuge der abschließenden Seminarsitzung haben die Aussagen zum Zusammenhang von *Diskursen* und literarischen Texten nicht nur von der Anzahl her (insgesamt 6 an der Zahl), sondern auch inhaltlich eine Erweiterung erfahren. Die Darstellung oder Abbildung von Diskursen in literarischen Texten wird weiterhin als Verbindung gesehen:

> In literarischen Texten tritt dieser Austausch [zu Themen][134] entweder im Werk selbst auf oder wird von Lesern und Gelehrten in Diskussion und Analyse verwendet, um Ideen erforschen und ein tieferes Verständnis zu fördern.
> Stud C › Abschluss-Reflexionen (C)

Bei Stud. E lässt sich jedoch eine Erweiterung erkennen, welche sich auf eine mögliche Verstärkung oder Infragestellung von Diskursen bezieht:

> Literarische Texte, als Produkt des Ausdrucks einer Gesellschaft enthalten diese [Strömung von Vorstellungen in einer Gesellschaft hinsichtlich eines Verhaltens oder Einstellung gegenüber einem Gegenstand][135], die reproduziert oder in Frage gestellt werden können.
> Stud E › Abschluss-Reflexionen (E)

In einem Fall wird der Begriff *Diskurs* erneut als Auseinandersetzung zu einem literarischen Text definiert:

> Ein Diskurs bezieht sich auf Gespräche und Diskussionen über literarische Werke, um das Verständnis, die Interpretation und das kritische Denken der Schüler zu fördern.
> Stud G › Abschluss-Reflexionen (G)

Darüber hinaus wird ein möglicher Einfluss von Literatur auf außerliterarische Diskurse zur Sprache gebracht,

[134] Ergänzt durch N. F.
[135] Ergänzt durch N. F.

> Literarische Texte können nach erfolgter Rezeption Einfluss auf diesen Diskurs haben. Ihre Verfasstheit sowie die Reflektion dieser durch die Reziptient:innen kann bestimmen, in welche Richtung sich ein bestimmter Diskurs verändert.
> Stud B › Abschluss-Reflexionen (B)

es wird eine Verbindung zwischen Diskursen und Literatur im Kontext (sprachlicher) Bedeutungsbildungsprozesse geschaffen,

> Literarische Texte bilden keine Bedeutung ab. ihre Bedeutung konstituiert sich in der Rezeption und Bedeutungszuweisungen der Lesenden. Da diese die Sprache in Abhängigkeit von Diskursen und symbolischen Ordnungen wahrnehmen und nur vor diesem Hintergrund Deutungsmuster bilden können, sind literarische Texte immer in einem Diskurs-Netz zu verorten.
> Stud J › Abschluss-Reflexionen (J)

und auch die Art einer Narration auf Textebene bzw. sprachlich-formale Aspekte einer Erzählung – das *Wie* sprachlicher Bedeutungsbildung – finden Beachtung:

> Im Literaturkontext beschreibt der Diskurs vor allem die Narration eines Textes.
> Stud I › Abschluss-Reflexionen (I)

> Als literarischen Diskurs würde ich eher den formalen Aspekt einer Erzählung (z. B. Narrationsebenen, Struktur, Fokalisierung) als das Erzählte bezeichnen. Also einfacher ausgedrückt wer wie in welcher Art und Weise erzählt und welche Machtverhältnisse, Erlebnisse und Teilhabe dabei eine Rolle spielen. Auch welche Wirkungsabsicht damit verbunden (Provokation, Vermittlung kultureller Deutungsmuster etc.) wird durch den literarischen Diskurs diskutiert.
> Stud H › Abschluss-Reflexionen (H)

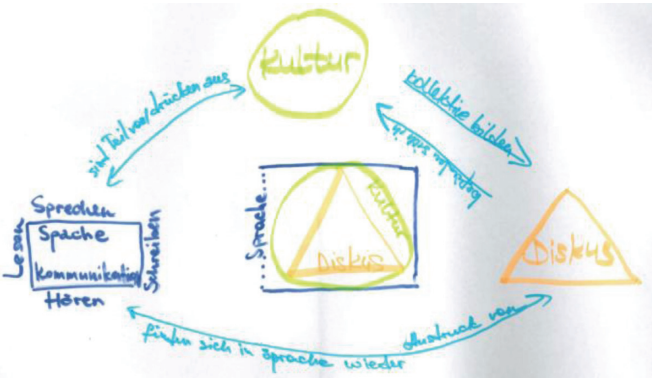
Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden den Begriff *Diskurs* auf allgemeiner Ebene für sich jeweils von Beginn an recht klar – wenn auch unterschiedlich – definieren konnten, wobei das Merkmal der Konstruktivität vor allem in Zusammenhang verschiedener (kollektiver oder individueller) Perspektiven oder Einstellungen Ausdruck findet. Andere Aspekte wie die der Dynamik werden wiederum nur einzeln zur Sprache gebracht:

> Inwiefern beispielsweise Care-Arbeit in der Zukunft gerecht(er) verteilt werden kann, befördert in unterschiedlichen Kontexten, **Zeiten** und Gesellschafsteilen unterschiedliche Antworten. Diese Mehrstimmigkeit wird durch verschiedene individuelle als auch kollektive Erfahrungen geprägt. Diese Erfahrungen wiederum ereignen sich in einem gemeinsamen Raum. Somit erhält die Mehrstimmigkeit einen spezifischen Rahmen.
> (Definition Diskurs (1) (Stud. A); Hervorhebung N. F.)

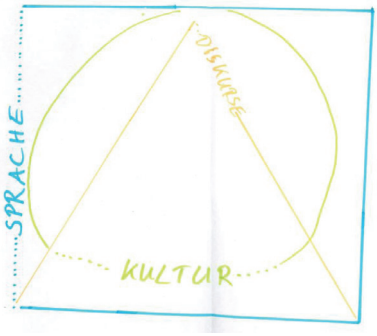
> Diskurs ist eine **Strömung** von Vorstellungen in einer Gesellschaft hinsichtlich eines Verhaltens oder Einstellung gegenüber einem Gegenstand, die ihre Mitglieder vertreten, oder nicht.
> (Definition Diskurs (1) (Stud. E); Hervorhebung N. F.)

Multiperspektivität und Mehrstimmigkeit sind auch diejenigen Aspekte von Diskursen, die in Verbindung zu literarischen Texten von Beginn an seitens der Stu-

dierenden Beachtung finden – nämlich im Sinne der Darstellung oder Abbildung verschiedener Diskurs-Positionen in einem literarischen Text(netz). Die sprachliche bzw. literarästhetische Ebene solcher Bedeutungskonstruktionen findet hier jedoch noch keinen Ausdruck. Dies wird erst am Ende der Seminarreihe im Zuge der Definitionen einzeln mit reflektiert. Gleiches gilt für einen möglichen Einfluss von Literatur auf außerliterarische Diskurse. Dies ist insofern überraschend, als sich in der Abbildung von Diskussionsergebnissen der ersten Sitzung bereits zeigt, dass die Studierenden grundsätzlich eine Verbindung zwischen Sprache, Diskursen und Kultur herstellen können:[136]

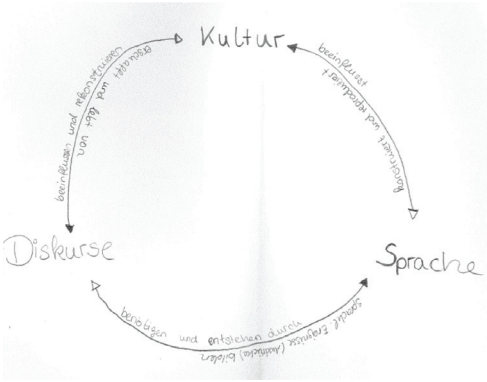


(Ergebnis Gruppe 1)



(Ergebnis Gruppe 2)

[136] Die zugehörige Frage- bzw. Aufgabenstellung zur Bearbeitung in Gruppen lautete: *Inwiefern stehen „Diskurse" mit Sprache und „Kultur" in Verbindung? Zeigen Sie Verbindungen auf und erklären Sie diese. Halten Sie ihre Überlegungen skizzenhaft fest und stellen Sie diese anschließend vor.*



(Ergebnis Gruppe 3)

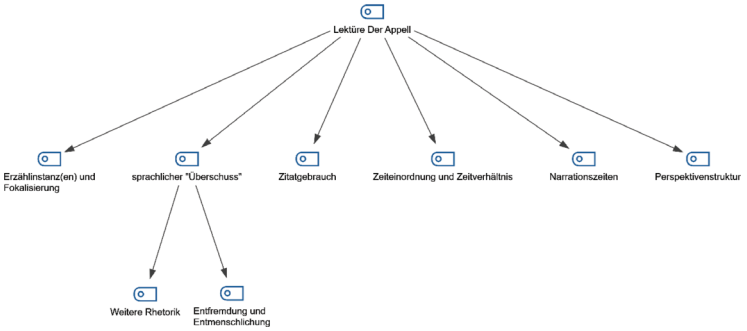
Bei den anfänglichen Diskurs-Definitionen wurden diese Verbindungen allerdings noch nicht oder kaum hergestellt. Dies spricht für eine Entwicklung im Laufe der Seminarreihe. Überraschend ist zudem, dass die Diskurs-Definitionen zum Ende der Seminarreihe trotz erweiterter Reflexionen bezüglich sprachlicher Bedeutungsbildungsprozesse weiterhin sehr unterschiedlich ausfallen. Denn im Zuge der ersten Seminarsitzung – nach dem Verfassen der anfänglichen Definitionen – wurde unter anderem in den Begriff *Diskurs* auf Grundlage von Köppe und Winko (2008) eingeführt, um gleiche Wissensvoraussetzungen und eine gemeinsame Arbeitsbasis zu schaffen bzw. sicherzustellen. Ggf. wäre es förderlich gewesen, die in der vorletzten Seminarsitzung durchgeführte Rekapitulation der Textlektüren erneut oder gezielter mit dem *Diskurs*-Begriff in Verbindung zu bringen, um Wissen und Assoziationen hierzu zu reaktivieren.

5.2 Lektüren

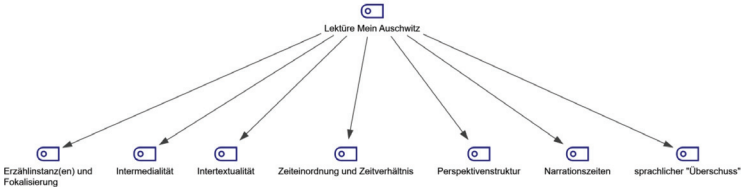
Im Laufe der Seminarreihe haben sich die Studierenden mit vier erinnerungsliterarischen Texten zur NS-Zeit auseinandergesetzt. Zu jedem dieser Texte bzw. Textausschnitte wurden acht bis zehn Lektürefragen gestellt mit gezieltem Bezug zu Verfahren literarischer Erinnerungs- und Gedächtnisinszenierungen, welche gleichzeitig die Vielfalt und Dynamik des NS-Erinnerungsdiskurses verdeutlichen sollten. Dabei wurden die Lektürefragen so formuliert, dass sie in Bezug auf bestimmte Verfahren eine Vergleichbarkeit zwischen einzelnen Texten sowie auch der Reflexionen hierzu seitens der Proband/innen zulassen. Dies betrifft die Erzählinstanzen und Arten der Fokalisierung, den Gebrauch unterschiedlicher Narrationszeiten, die Perspektivenstruktur, die Zeiteinordnung und das Zeitverhältnis, Intermedialität und Intertextualität, den sprachlichen *Überschuss* (und dabei insbesondere die Inszenierung des Motivs Entfremdung und

Entmenschlichung) sowie Reflexionen zum Verhältnis von Fiktion und Faktizität.[137] Die Schwerpunkte der Lektürefragen zu den einzelnen Texten lassen sich wie folgt als Code-Modelle visualisieren:

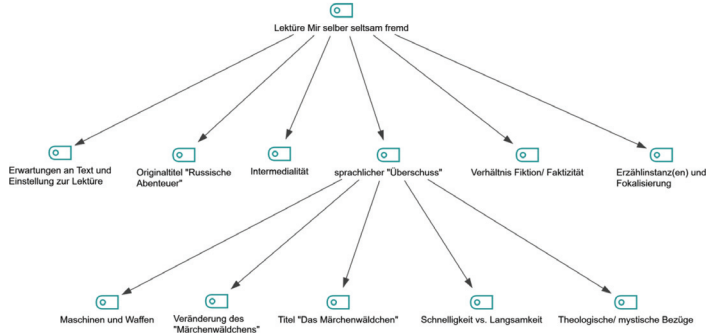
Lektürefragen zu "Der Appell" (Code-Modell)



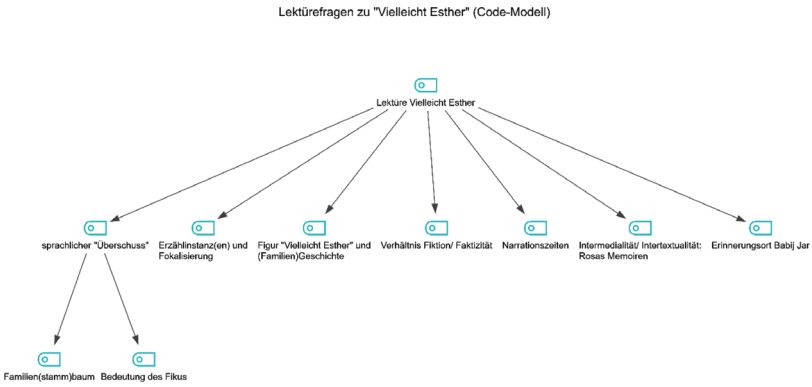
Lektürefragen zu "Mein Auschwitz" (Code-Modell)



Lektürefragen zu "Mir selber seltsam fremd" (Code-Modell)



[137] Die einzelnen Aufgaben- und Fragestellungen können Anhang A entnommen werden.



5.2.1 Erzählinstanzen, Fokalisierung und Narrationszeiten

In Bezug auf die Lektüre von *Der Appell* – der erste Text, der im Zuge der Seminarreihe behandelt wurde – wird von fünf der insgesamt sieben Studierenden, die auf die Fragestellungen zur Erzählinstanz und Fokalisierung in der Narration eingegangen sind, herausgearbeitet, dass vorwiegend ein Einblick in das Erleben und Empfinden verschiedener Figuren gegeben wird und bzw. oder die Inszenierung individueller Bewusstseinsakte im Vordergrund steht:

> Von einigen gefangenen bekommt man Einblicke in die Gedanken und Empfidungen und ihre Perpsektive auf die Täter.
> Stud A › Lektüre Der Appell (A)
>
> – Sowohl als auch. Primär jedoch die Erlebnisse der Figuren.
> Stud A › Lektüre Der Appell (A)
>
> – Die Erzählung gibt Einblicke in die Gedanken und Gefühle der Figuren
> Stud C › Lektüre Der Appell (C)
>
> Bei den Erinnerungsinszenierungen steht vor allem im Vordergrund, wie die Figuren den Appell erlebt haben.
> Stud C › Lektüre Der Appell (C)
>
> Es wird erzählt, wie sie sich empfinden und wie sie die Situationen wahrnehmen.
> Stud E › Lektüre Der Appell (E)
>
> Meines Erachtens, wie die Figuren den Appell erlebt haben.
> Es wird nicht vermittelt, was ein Konzentrationslager ist, wo Auschwitz liegt, oder warum ein KZ überhaupt besteht; mit der Auslassung solcher Informationen möchte der Autor den Fokus ausschließlich auf die Erlebnisse der Figuren setzen.
> Stud E › Lektüre Der Appell (E)
>
> Durch das Schildern der Perspektiven und Gedanken der einzelnen Figuren
> Stud H › Lektüre Der Appell (H)

[Die Erzählinstanz][138] beschreibt Gefühle, Beziehungen und Gedankengänge der einzelnen Charaktere.
Stud I › Lektüre Der Appell (I)

b.) Bei den Erinnerungsinszenierungen liegen auf jeden Fall die einzelnen Erlebnisempfindungen der Einzelnen im Vordergrund.
Stud I › Lektüre Der Appell (I)

Dieselben Studierenden geben an, dass diese Art der Inszenierung einen intimen/emotionalen Zugang zur Vergangenheit ermöglicht, eine Auseinandersetzung mit Leerstellen im Sinne von Unvorstellbarem/Unzugänglichem, die Hervorhebung individueller Perspektiven/Schicksale, und bzw. oder generell einen tieferen Einblick in die Vergangenheit:

Code	Codierte Segmente
Lektüren › Lektüre Der Appell › Erzählinstanz(en) und Fokalisierung › Wirkung/Funktion › intimer/emotionaler Zugang	um dem Leser eine tiefere Einsicht in ihre Motivation und psychologischen Zustände zu geben. Stud C › Lektüre Der Appell (C) – Die Betonung der emotionalen Auswirkungen und psychologischen Zustände der Figuren Stud C › Lektüre Der Appell (C)
	Durch die Vorstellung der Figuren ist es möglich, sie kennenlernen, d. h. sich einen menschlichen Charakter einzubilden. Durch die Erzählung ohne weiteres ist es möglich, sich in die Situation hinzuversetzen und damit an der Geschichte teilzunehmen. Stud E › Lektüre Der Appell (E)
	Die Erinnerungen wirken demnach sehr persönlich und intim. Stud I › Lektüre Der Appell (I) Einerseits gelingt es dadurch einen emotionaleren Zugang zu vergangenen Geschehnissen zu ermöglichen und dementsprechend näherzubringen, wie tragisch/schön/grausam etwas tatsächlich war. Stud I › Lektüre Der Appell (I)
Lektüren › Lektüre Der Appell › Erzählinstanz(en) und Fokalisierung › Wirkung/Funktion › Arbeit an Leerstellen/Unzugänglichem/Unvorstellbarem	Intention könnte sein, das unvorstellbare Leiden vorstellbarer zumachen durch detaillierte Vorstellungsbilder zu den Abläufen. Stud A › Lektüre Der Appell (A)

[138] Ergänzt durch N. F.

Code	Codierte Segmente
	werden individuelle Persönlichkeiten sichtbar, die zum Teil gegensätzlich zur äußerlichen Erscheinung erscheinen. So wird z. B. Smola der Führer der Bauernbewegung als für die Verhältnisse noch als recht vital beschrieben. Durch den Wechsel in seine Gedanken erfährt man aber von seiner sich ausbreitenden Krankheit gegen die er innerlich kämpft. Äußerlich als eher gesund empfunden offenbaren seine Gedanken die Angst vor dem Scheitern dieses Mal den Kampf nicht zu gewinnen. Dies ist exemplarisch für den gesamten Text. Durch eine Schilderung der inneren Geschehnisse erfährt man Dinge, die sonst nie an die Oberfläche gelangt wären. Stud H › Lektüre Der Appell (H)
	Wie bereits erwähnt sollte damit wahrscheinlich die Grausamkeit und das Empfinden der Opfer verdeutlicht werden. Wahrscheinlich, um etwas näherzubringen, was sich die meisten Menschen nicht mal ansatzweise vorstellen können. Ein Beispiel hierfür wären die Beschreibungen des Bösen und der Grausamkeit von S. 229–230 von Trojanowski Stud I › Lektüre Der Appell (I)
Lektüren › Lektüre Der Appell › Erzählinstanz(en) und Fokalisierung › Wirkung/Funktion › Hervorhebung individueller Perspektiven und Schicksale	Die Intention dieser Art der Narration könnte sein: – Die Vieranschaulichkeit der individuellen Perspektiven und Erinnerungen der Figuren Stud C › Lektüre Der Appell (C)
	Die Intention, die mithilfe der Art der Narration gestützt wird, besteht darin durch exemplarische Sichtweisen die individuellen Schicksale der Häftlinge zu visualisieren. Andrzejewski gibt ihnen eine Stimme, die ihnen zum Zeitpunkt ihrer Gefangenschaft bzw. bereits davor entzogen wurde. Das konkrete Ereignis des Appells hat somit lediglich die Funktion die täglichen Maßnahmen des KZ zu schildern und damit einen Kontext aufzuzeigen. Nicht der Appell steht im Vordergrund, sondern die alltäglichen Verbrechen der SS und die Reaktion und Auswirkungen auf die Häftlinge. Stud H › Lektüre Der Appell (H)
Lektüren › Lektüre Der Appell › Erzählinstanz(en) und Fokalisierung › Wirkung/Funktion › tieferer Einblick in V.	Durch die Analyse, Deutung und gelegentliche Beurteilung der Figuren und ihrer Handlungen ermöglicht die Erzählung einen tieferen Einblick in die Vergangenheit. Stud C › Lektüre Der Appell (C)
	ermöglicht einen Einblick in das äußere sowie das innere Geschehen des Ereignisses. Stud H › Lektüre Der Appell (H)

Stud. C sieht außerdem die Möglichkeit der Darstellung von Erinnerungs-/Erfahrungskomplexität sowie der Anregung von Reflexionsprozessen:

– Die Darstellung der Vielschichtigkeit und Komplexität der menschlichen Erfahrungen während des Appells

Ein exppliziter Hinweis im Text, der diese Intention unterstützt, lautet: „Die Menschen hatten nur ihre eigenen Erinnerungen und ihre eigenen Bilder."
Stud C › Lektüre Der Appell (C)

fordert den Leser zum Nachdenken auf.
Stud C › Lektüre Der Appell (C)

Stud. D erkennt wiederum nicht nur die Möglichkeit, Reflexionsprozesse anzuregen, sondern auch die Einstellungen der Lesenden gegenüber bestimmten Figuren zu steuern,

Empfindungen und Gedanken der Figuren werden so beschreibt, dass der Leser Mitleid zu denen Mitleid oder Abneigung fühlt.
Stud D › Lektüre Der Appell (D)

während die Erzählweise für Stud. H einen eher verwirrenden Effekt hat

Sie springt jedoch oft zwischen den verschiedenen Figuren hin und her, so dass es schwierig ist – insbesondere aufgrund der Fülle an Charakteren – den Überblick zu behalten.
Stud H › Lektüre Der Appell (H)

und Stud. I neben der Möglichkeit eines emotionalen/intimen Zugangs auch eine Verzerrung der Objektivität als mögliche Konsequenz der Erzählweise sieht:

Andererseits könnte dies jedoch auch die Objektivität der Ereignisse verzerren und diese beschönigen/verharmlosen/verschlimmern.
Stud I › Lektüre Der Appell (I)

In diesem Sinne wird auch das Verhältnis der Erzählinstanz zur Erzählung zwischen Fiktion und Faktizität von Stud. H kritisch betrachtet. Für sie/ihn hat die Narration nur dann eine Daseinsberechtigung, wenn die Inszenierungen zumindest anteilig auf *realen* Äußerungen basieren oder durch eine Erzählinstanz gekennzeichnet sind, die Erfahrungen aus einer *nicht-imaginierten* Perspektive vermittelt:

Da Andrzejewski selbst nie Häftling in einem Konzentrationslager war, wäre eine Erzählinstanz aus seiner durchweg imaginierten Perspektive (meiner Meinung nach) nicht vertretbar gewesen.
Stud H › Lektüre Der Appell (H)

Allerdings darf man nicht vergessen, dass es sich um exemplarische Imaginationen handelt. Es wäre interessant wie viel reale Äußerungen Andrzejewski übernommen hat bzw. was unerwähnt bleibt und wo künstlerische Freiheit besteht.
Stud H › Lektüre Der Appell (H)

Diesbezüglich betrachtet Stud. H auch die Verwendung direkter Zitate kritisch, die zugleich für drei Studierende einen Eindruck von Authentizität und bzw. oder Glaubwürdigkeit vermitteln:[139]

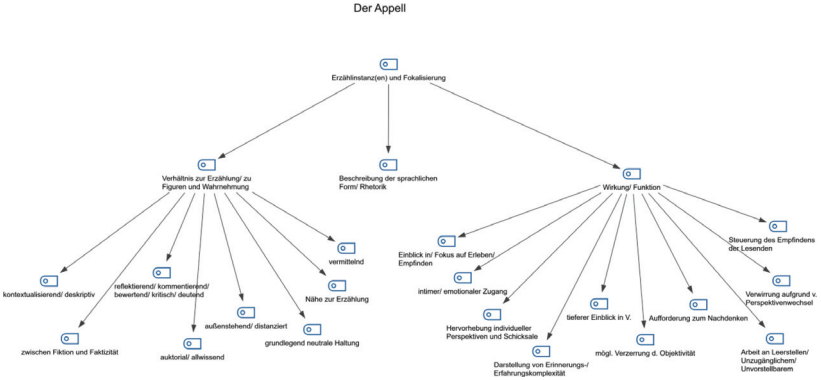
> Die direkte Zitate verleihen den Ereignissen eine gewisse Glaubwürdigkeit
> Stud C › Lektüre Der Appell (C)

> Die Verwendung verstärkt direkter Zitate den Eindruck einer autentischen Darstellung vergangener Erreignisse
> Stud C › Lektüre Der Appell (C)

> Es entsteht insbesondere in Kombination mit dem Kontext des Textes der Eindruck, dass dies reale Zitate real existierender Personen sind. Von daher stellt sich die Frage, wie die Recherche des Autors ablief. Es könnten aus Zitate der „realen" Häftlinge sein, die Andrzejewski dies bei Interviews mitteilten, es könnte aber auch reine Fiktion sein. Dies beeinflusst für mich persönlich die Frage nach seiner Berechtigung dieses Ereignis zu schildern.
> Stud H › Lektüre Der Appell (H)

> Jedoch könnten direkte Zitate auch wieder für ein verzerrtes Bild sorgen, da sie die Erzählungen sehr realistisch erscheinen lassen.
> Stud I › Lektüre Der Appell (I)

Neben einer potentiellen Wirkung/Funktion wurde auch die Art der Wahrnehmung der Erzählinstanz sowie deren Verhältnis zur Erzählung und zu den Figuren der Erzählung reflektiert:



Fünf Studierende beschreiben die Instanz dabei als *auktorial* und bzw. oder allwissend (Stud. A, B, C, H, I):

[139] Die folgenden Äußerungen beziehen sich auf Frage 4 zur Lektüre *Der Appell* und mithin auf die Oberkategorie *Zitatgebrauch: Es werden zum Teil direkte Zitate verwendet. Welcher Eindruck entsteht dabei für Sie mit Blick auf die Darstellung vergangener Ereignisse?*

Die Geschichte wird aus einer auktorialen Erzählperspektive erzählt. Dementsprechend ist die Erzählinstanz „allwissend"
Stud I › Lektüre Der Appell (I)

Die gewählte auktoriale Erzählinstanz
Stud H › Lektüre Der Appell (H)

– Die Erzählung ist allwissend und außenstehend
Stud C › Lektüre Der Appell (C)

– auktoriale Perspektive.
Stud A › Lektüre Der Appell (A)

Trotz des persönlichen Anstriches des Textes, handelt es sich eindeutig um einen auktorialen Erzähler.
Stud B › Lektüre Der Appell (B)

Als außenstehend oder distanziert wird die Erzählinstanz nur von zwei Proband/innen (Stud. C und D) wahrgenommen,

Distanziert den Figuren gegenüber aber vertraut mit der Situation der Figuren
Stud D › Lektüre Der Appell (D)

– Die Erzählung ist allwissend und außenstehend
– Sie fungiert als Vermittler zwischen den Lesern und den Figuren der Erzählung
Stud C › Lektüre Der Appell (C)

– Die Erzählinstanz schafft Distanz zu den Figuren, um eine kritische Perspektive einzunehmen
Stud C › Lektüre Der Appell (C)

während Stud. B konstatiert, dass zumindest der Eindruck eines engen Verhältnisses der Erzählinstanz zur Erzählung im Sinne der Inszenierung persönlicher Erinnerungen erweckt wird:

Das Verhältnis der Erzählinstanz zur Erzählung scheint eng verknüpft, als würde der Erzähler die Erinnerungen teilweise aus persönlichem Wissen schöpfen.
Stud B › Lektüre Der Appell (B)

In Anlehnung an eine größtenteils fehlende Wahrnehmung (oder zumindest Reflexion) der Erzählinstanz als außenstehend/distanziert erkennen nur zwei der Studierenden (Stud. C und I) eine reflektierende/kommentierende/bewertende/kritische/deutende Haltung der Erzählinstanz:

Die Empfindungen der Figuren werden natürlich gedeutet und beurteilt.
Stud I › Lektüre Der Appell (I)

– Sie kommentiert und bewertet die Handlungen und Entscheidungen der Figuren
Stud C › Lektüre Der Appell (C)

– Die Erzählinstanz schafft Distanz zu den Figuren, um eine kritische Perspektive einzunehmen
Stud C › Lektüre Der Appell (C)

– Die Erzählinstanz hat einen reflektierenden Charakter
Stud C › Lektüre Der Appell (C)

Die Erzählung analysiert und deutet die Handlungen der Figuren,
Stud C › Lektüre Der Appell (C)

Jedoch werden die Figuren nicht immer direkt beurteilt- Dennoch kann die Erzählinstanz bestimmte Handlungen und Entscheidungen kommentieren und bewerten, insbesondere in Bezug auf moralische Aspekte oder historische Zusammenhänge.
Stud C › Lektüre Der Appell (C)

Stud. H und E schreiben der Erzählinstanz wiederum eine grundlegend neutrale Haltung zu:

Die grundlegende neutrale Haltung der allgemeinen äußeren Schilderung des Appells verliert beim Eintauchen in eine Figur ihre Neutralität und lässt dadurch emotionale Färbung zu.
Stud H › Lektüre Der Appell (H)

Es finden aber keine Analyse, Deutung oder Beurteilung statt.
Stud E › Lektüre Der Appell (E)

Kontextualisierende und bzw. oder deskriptive Darstellungen durch die Erzählinstanz finden hingegen durch einen Großteil der Studierenden (Stud. A, B, C, D, E, I) Beachtung. Beispielhaft sind hierzu Aussagen von Stud. E und I aufgeführt:

Die Beschreibungen bzw. Einführungen der Charaktere beginnen meist mit dem Beruf bzw. der Tätigkeit dieser, bevor die ins KZ kamen. Oftmals wird ihr Job auch als Synonym für ihren Namen verwendet (z. B. Parczewski als Arzt etc.)
Zudem wird oftmals eine kurze äußere Beschreibung gegeben, wie z. B. die überdurchschnittlich langen Arme des SS-Manns Schmidt
Stud I › Lektüre Der Appell (I)

Es gibt sehr deskriptive und detailreiche Beschreibungen
Stud I › Lektüre Der Appell (I)

Die Figuren werden vorgestellt: man erfährt die Herkunft, das Aussehen und die frühere Betätigung.
Stud E › Lektüre Der Appell (E)

Trotzdem besteht eine Schilderung der Zusammenhänge im KZ, um die Figuren und Handlungen, die später in der Erzählung vorkommen, besser zu verstehen.
Stud E › Lektüre Der Appell (E)

Dass in *Der Appell* größtenteils von einer *heterodiegetischen* Erzählinstanz Gebrauch gemacht wird, die nicht selbst als Figur in die Erzählung verwickelt bzw. *außenstehend* ist und welche die Handlungen, Wahrnehmungen, Gedanken sowie Erinnerungsprozesse von mehreren Figuren im Sinne einer *Nullfokalisierung* nicht nur aus einer *allwissenden* Perspektive darstellt, sondern auch kommentiert und wertet, wird also nur von einer Minderheit der Studierenden wahrge-

nommen. Interessanterweise erkennt die Mehrheit der Studierenden aber, dass das Oszillieren zwischen verschiedenen Narrationszeiten in der Erzählung eine Möglichkeit zum Ausdruck von Relevanz, Aktualität oder Universalität bestimmter Aussagen darstellen kann:[140]

> Der zweite Wechsel ins Präsens lässt die Grausamkeit des Menschen nicht in der Vergangenheit verschwinden, sondern unterstreicht sein Fortdauern.
> Stud A › Lektüre Der Appell (A)

> Der 2. Satz ist eher eine generelle Aussage, gleichgültig für alle Menschen.
> Stud D › Lektüre Der Appell (D)

> Eigene Gedanken des Autors. Behauptungen, Äußerungen oder einfach Aussagen über die Welt bzw. die menschliche Verfassung, die er als Wahr wahrnimmt und den Leser vermitteln möchte.
> Stud E › Lektüre Der Appell (E)

> Das Präsens zeigt hier an, dass die Aussage nach wie vor – damals wie heute – nicht von ihrer Aktualität und Quintessenz eingebüßt hat. Dies könnte man als eine Warnung an die Leser der Gegenwart deuten.
> Stud H › Lektüre Der Appell (H)

> Einerseits stehen diese Aussagen im Präsens um sie hervorzuheben. Andererseits weil sie zeitunabhängig und als universell geltend wirken sollen. Sie sollen den gegenwärtigen Zustand bzw. die bis heute andauernde Aktualität dieser Themen untermalen.
> Stud I › Lektüre Der Appell (I)

Das hierdurch auch das Erleben und Empfinden verschiedener Figuren von außen reflektiert und individuelle Bewusstseinsakte zu einem bestimmten Zeitpunkt hervorgehoben werden können, wird von zwei Studierenden ansatzweise zur Sprache gebracht:

> – Der erste Wechsel zur Vergangenheit in diesem Präsenz unterstreicht die neue Erfahrung, die die Figur gemacht hat.
> Stud A › Lektüre Der Appell (A)

> Der 1. Satz beschreibt einen bestimmten Moment einer bestimmten Figur in der Narration.
> Stud D › Lektüre Der Appell (D)

[140] Die Äußerungen der Studierenden beziehen sich hier auf zwei bestimmte Textstellen, die im Zuge der Fragestellung zu Narrationszeiten exemplarisch aufgeführt wurden: „Jetzt wußte er, daß man an sich selbst Erniedrigung erdulden und gelassen das grausamste Ende auf sich nehmen kann, aber er wußte weiter, daß die Erniedrigung, die der Tod eines anderen, schutzlosen und einsamen Menschen zufügt, eine Last ist, die menschliche Kraft überschreitet." (Andrzejewski 1968: 229) „Das Böse, dessen der Mensch fähig ist, dieser Abgrund, in den man aus nächster Nähe mit eigenen Augen blicken muß, um an ihn zu glauben, diese Maßlosigkeit an Grauen, das in den menschlichen Wesen schlummert und das schamlos mit Siegestrumph ans Tageslicht hervorkommt, dieses Entsetzen überschreitet alles, was der Mensch zu erdulden imstande ist." (ebd.: 229 f.)

Diese Funktion schreibt ein Großteil der Studierenden wiederum dem Gebrauch direkter Zitate zu:[141]

– Mein Eindruck ist, dass damit die inneren Haltungen der Figuren hervorgehobene werden und nicht im kollektiven Leiden verschwimmen.
Stud A › Lektüre Der Appell (A)

machen die Erzählung lebendig, indem sie die Stimmen der Figuren hervorheben. Indem sie die Vergangenheit zwischen den Lesern und ein historischen Ereignissen, indem sie einen direkten Einblick in die damaligen Aussagen und Erlebnisse ermöglichen.
Stud C › Lektüre Der Appell (C)

Gedanken der Figuren, engere Nähe zu ihren Gefühlen und Denkensweisen.
Stud D › Lektüre Der Appell (D)

Ich kann mich in die Figur hineinversetzen. In den Geschehnissen bekomme ich eine Stimme, die ich mir aneignen kann.
Stud E › Lektüre Der Appell (E)

Der Eindruck wirkt dadurch deutlich persönlicher und intimer.
Stud I › Lektüre Der Appell (I)

Die Beschreibung dessen, *wie* die Erzählinstanz wahrnimmt und Einblick in das Erleben bzw. Empfinden verschiedener Figuren gibt, bereitet den Studierenden folglich zunächst Schwierigkeiten.

Nachdem in der zweiten Seminarsitzung – im Zuge der Besprechung der Lektüreergebnisse zu *Der Appell* – auf die Begriffe *hetero- und homodiegetische Erzählinstanz* sowie verschiedene Fokalisierungsmöglichkeiten (*Nullfokalisierung, interne Fokalisierung, externe Fokalisierung*) nach den Begrifflichkeiten von Genette explizit eingegangen wurde, lassen sich im Kontext der beantworteten Lektürefragen zum zweiten Text(ausschnitt) – *Mein Auschwitz* – folgende Entwicklungen in dieser Hinsicht feststellen: Zum einen wird die Differenzierung zwischen einer homodiegetischen Erzählinstanz (Bartoszewski) und heterodiegetischen Erzählinstanzen (Gesprächspartner) deutlich, auch wenn die Begriffe noch nicht angewendet werden. Die Studierenden erkennen jedoch, dass diese Erzählinstanzen ein jeweils anderes Verhältnis zu den Erzählungen im Text sowie den darin auftauchenden Figuren haben und dabei auch unterschiedlich wahrnehmen bzw. mit unterschiedlichen Arten der Fokalisierung einhergehen.

So werden die Gesprächspartner von einzelnen Studierenden als Instanzen charakterisiert, die aus einer Außenperspektive sprechen bzw. nicht Teil der Erzählungen sind – und damit *heterogen*:

[141] Die folgenden Äußerungen beziehen sich auf Frage 4 zur Lektüre *Der Appell* und mithin auf die Oberkategorie *Zitatgebrauch: Es werden zum Teil direkte Zitate verwendet. Welcher Eindruck entsteht dabei für Sie mit Blick auf die Darstellung vergangener Ereignisse?*

Die Gesprächspartner sprechen aus Außenperspektive
Stud E › Lektüre Mein Auschwitz (E)

Gesprächspartner arbeiten mit einer Vergangenheit, an der sie nicht teilgenommen haben, für sie ist die Erzählung teil des kulturellen Gedächtnis
Stud J › Lektüre Mein Auschwitz (J)

Stud. B beschreibt die Gesprächspartner zudem als auktorial/allwissend und sieht hierbei die Möglichkeit der Kontextualisierung von Erfahrung:

Die Gesprächspartner haben eine auktoriale Erzählinstanz; sie haben einen nahezu allwissenden Rückblick, der sich jedoch nur aus Nacherzählungen zusammensetzt.
Stud B › Lektüre Mein Auschwitz (B)

wenngleich ein allwissender Erzählstil diesen [Schrecken][142] nicht verringert sondern lediglich einordnet.
Stud B › Lektüre Mein Auschwitz (B)

Stud. J erkennt außerdem, dass die Gesprächspartner „ordnen, vergleichen, vertiefen, lenken, fragen“:

Bartoszewski ist Erzähler; Gesprächspartner ordnen, vergleichen, vertiefen, lenken, fragen
Stud J › Lektüre Mein Auschwitz (J)

Interessanterweise werden die Gesprächspartner dabei jedoch nicht als Erzähler wahrgenommen – diese Rolle wird nur Bartoszewski zugeschrieben.

Stud. C gibt wiederum an, dass durch die Gesprächspartner Erfahrungskomplexität vermittelt werden kann und individuelle Schicksale aufgezeigt werden können – Kategorien, die auch bei *Der Appell* auftauchen.

– Ihre Stimmen vermitteln eine Vielfalt an Erfahrungen
Stud C › Lektüre Mein Auschwitz (C)

zeigen die individuellen Auswirkungen des Holocausts auf unterschiedliche Menschen
Stud C › Lektüre Mein Auschwitz (C)

Bartoszewski als Erzählinstanz wird im Gegensatz zu den Gesprächspartnern eine „Innenperspektive“ (Stud. E) zugesprochen bzw. eine Perspektive, die als Überlebender/ehemaliger Häftling des Konzentrationslagers Auschwitz auf eigenen Erfahrungen/Erinnerungen basiert:

– Als Autor des Romans und Überlebender des Konzentrationslagers Auschwitz nimmt Bartoszewski eine zentrale Rolle in der Erinnerungsnarration ein
Stud C › Lektüre Mein Auschwitz (C)

Bartoszewski [spricht][143] aus der Innenperspektive.
Stud E › Lektüre Mein Auschwitz (E)

Die Rolle als Überlebender und als Inhaftierter
Stud E › Lektüre Mein Auschwitz (E)

[142] Ergänzt durch N. F.
[143] Ergänzt durch N. F.

Für Stud. B wird dem Erzählten hierdurch mehr Authentizität verliehen:

> Eine persönliche Perspektive wie die Bartozewskis verleiht dem Gesagten mehr Authentizität und vertieft den Schrecken,
> Stud B › Lektüre Mein Auschwitz (B)

Zudem erkennt Stud. B, dass Bartoszewski aus unterschiedlichen Wahrnehmungspositionen erzählt – rückblickend aus der gegenwärtigen Erzählperspektive oder aus einer Perspektive des damaligen Empfindens/Erlebens:

> Bartozewski wechselt zwischen zwei Perspektiven: Der, der Rückblende, in der er alles einordnen und ‚von oben' betrachten kann, weil er rückblickend versteht, was vor sich gegangen ist (47), und einer persönlichen Perspektive, in der er sich in sich selbst von damals hineinzuversetzen scheint und seine eigenen Eindrücke, Gedanken und Gefühle nacherzählt (48).
> Stud B › Lektüre Mein Auschwitz (B)

Im Zuge der Überlegungen zu verschiedenen Narrationszeiten[144], zwischen denen Bartoszewski oszilliert, wird dies auch von Stud. E reflektiert. So wird in Bezug auf einzelne Textauszüge die Übernahme einer gegenwärtigen Perspektive erwähnt,

> • „wenn mich meine Erinnerung nicht trügt" (50)
> Er kommentiert in der Gegenwart etwas aus der Vergangenheit.
> • „Heute denke ich, dass sich dieses Bewusstsein dafür, was Auschwitz ist, verhältnismäßig schnell einstellte." (51)
> Stud E › Lektüre Mein Auschwitz (E)

im Gegensatz zur Vermittlung einer Perspektive der vergangenen Wahrnehmung:

> • „Dieser Appell war für mich ein Schock, denn damals wurde mir bewusst, […] dass im Lager wirklich alles möglich ist, buchstäblich alles. Alles Böse. Dass es keine Grenzen gibt. Es gibt nichts, dass nicht möglich wäre. Es ist möglich, dass wir alle sterben, dass sie einen nach dem anderen umbringen." (51)
> Weil er sich wieder in der Rolle eines Häftlings hineinversetzt. Damit kann man die damalige Auffassung von ihm näher verstehen, mitfühlen.
> Stud E › Lektüre Mein Auschwitz (E)

Zudem wird das Präsens als ein Ausdruck von gegenwärtigen *Fakten* beschrieben,

> • „Es gibt unterschiedliche Angaben, wie viele Häftlinge während dieses Appells, und wie viele danach, in seiner Folge, starben. […] Ich denke, dass eine Zahl zwischen 90 und 100, die in einigen Berichten genannt wird, der Wahrheit nahe kommt." (47)
> Das ist ein dauernder gegenwärtiger Fakt.
> Stud E › Lektüre Mein Auschwitz (E)

[144] Die zugehörige Fragestellung (7) im Kontext der Lektüre *Mein Auschwitz* wurde lediglich von Stud. E bearbeitet.

sowie als ein Signal zur Textstrukturierung:

- „Ich wiederhole: […]“ (51) Er setzt mit seiner Erzählung fort.

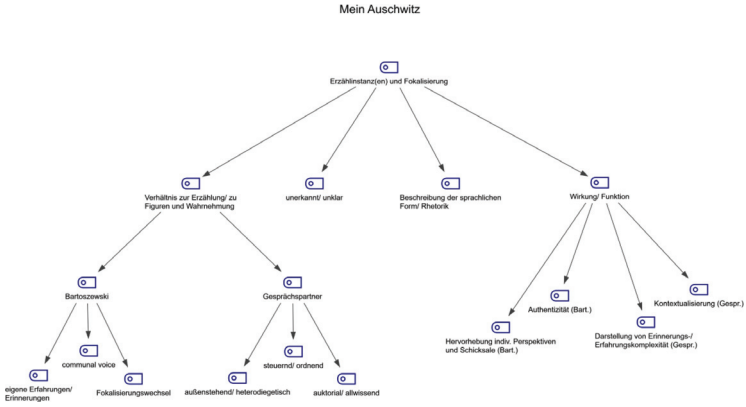
Stud E › Lektüre Mein Auschwitz (E)

Stud. H. erkennt außerdem, dass Bartoszewski teils eine *communal voice* einnimmt und damit als Sprachrohr einer Gemeinschaft – der Häftlinge – auftritt:

> Die Gesprächspartner[145] nehmen quasi eine Sprecherrolle für das Kollektiv der Häftlinge ein, was am Zusatz „und für viele andere Häftlinge auch“ deutlich wird. Sie können ihre Situation selbstverständlich am besten schildern und die äußeren Ereignisse allgemein beschreiben, ziehen aber aufgrund ihrer Erfahrung des Appells Rückschlüsse auf das Empfinden der Anderen, die diesen höchstwahrscheinlich sehr ähnlich erlebt haben.

Stud H › Lektüre Mein Auschwitz (H)

In der Übersicht lassen sich die studentischen Reflexionen zu den Erzählinstanzen sowie zur Fokalisierung in *Mein Auschwitz* wie folgt darstellen:



Als Zwischenfazit zur zweiten Textlektüre lässt sich somit festhalten, dass die Inszenierung der Erzählinstanzen und damit verbundene Wirkungs-/Funk-

[145] Gemeint ist hier Bartoszewski. Bei der Besprechung der Lektüreergebnisse zu *Mein Auschwitz* in einer Seminarsitzung stellte sich heraus, dass Stud. H die Aussagen von Bartoszewski und den Gesprächspartnern in dem gelesenen Textauszug vertauscht zugeordnet hatte. Die Zuordnung der jeweiligen Aussagen hätte vor der Lektüre demnach besser kenntlich gemacht werden sollen. Infolgedessen ist auch die folgende Reflexion seitens Stud. H zu Bartoszewski und den Gesprächspartnern als Erzählinstanzen anders zu interpretieren: „Bartozewski selbst hat den Appell zwar nicht erlebt, ist jedoch durch seine KZ Erfahrung anders sensibilisiert bzw. verständnisvoller als es z. B. ein unbeteiligter Interviewer gewesen wäre.“ Ähnliches lässt sich bei der folgenden Aussage von Stud. C feststellen: „Die Gesprächspartner von Bartoszewski, die ihre eigenen Erfahrungen und Erinnerungen teilen, sind wichtige Mitwirkende in der Erinnerungsnarration“.

tionspotentiale mit stärkerem Bezug zum Verhältnis gegenüber der Erzählung sowie unterschiedlichen Wahrnehmungspositionen beschrieben werden. Dennoch ist weiterhin eine gewisse Unsicherheit seitens der Studierenden diesbezüglich festzustellen. Dies zeigt sich vor allem bei Stud. A, für die/den die Erzählinstanzen in *Mein Auschwitz* unerkannt bleiben, obwohl sie in der zugehörigen Fragestellung explizit benannt werden.[146]

– ich bin mir nicht sicher, was genau hier mit Erzählinstatnzen gemeint ist. Deshalb erkenne ich auch keine wirklichen
Stud A › Lektüre Mein Auschwitz (A)

Aus diesem Grunde wurde auch im Rahmen der dritten Seminarsitzung – noch vor der nächsten Textlektüre – erneut explizit auf die Begriffe *Erzählinstanz* sowie *Fokalisierung* unter Anschluss an die Reflexionen der Studierenden eingegangen. Zudem wurden die unterschiedlichen Inszenierungen in den bislang gelesenen Texten inklusive Begriffserklärungen und Beispielen in einer Übersicht festgehalten und den Studierenden zur Verfügung gestellt. Eine im Zusammenhang der Lektüre *Mir selber seltsam fremd* formulierte Fragestellung wurde zudem so ausgedrückt, dass die Erzählinstanz und (vornehmliche) Fokalisierung bereits genannt wurde:

- Reese macht in seinem Manuskript von einer Nullfokalisierung mit einer homodiegetischen Erzählinstanz Gebrauch. Was kann dadurch mit Blick auf die Inszenierung von Erinnerungen erreicht werden?

Dennoch haben sich nur drei Studierende zu dieser Fragestellung im Nachgang geäußert:

– „Nullfokalisierung mit einer homodiegetischen Erzählinstanz" bedeutet, dass es in der Erzählung keine spezifische Fokalisierung gibt, und die erzählende Stimme, die Teil der Geschichte ist, keine klare Perspektive oder Wahrnehmung repräsentiert.
In solch einer Erzählkonstellation ist die Erzählstimme eher neutral und gibt keine direkte Interpretation oder Wertung der Geschehnisse ab. Stattdessen werden die Ereignisse und Handlungen eher objektiv präsentiert, ohne eine eindeutige emotionale oder kognitive Bewertung seitens der Erzählinstanz.
Dies ermöglicht es den Lesenden, ihre eigenen Schlüsse zu ziehen und ihre eigenen Perspektiven auf die Geschehnisse zu entwickeln, da die Erzählung keine bestimmte Sichtweise bevorzugt oder vorgibt.
Stud A › Lektüre Mir selber seltsam fremd (A)

Durch die Nullfokalisierung und homodiegetische Erzählinstanz in Reeses Manuskript werden Erinnerungen neutral und authentisch inszeniert, wodurch der Leser eine direkte Verbindung zu seinen Erfahrungen herstellen kann.
Stud C › Lektüre Mir selber seltsam fremd (C)

Vertrauen an dem Erzählten. Nähe
Stud E › Lektüre Mir selber seltsam fremd (E)

[146] Der Beginn der Fragestellung lautete: *Welches Verhältnis haben die Erzählinstanzen (Bartoszewski und die Gesprächspartner) jeweils zur Erzählung?*

Diese Studierenden erkennen zwar, dass Reese als *homodiegetische Erzählinstanz* eigene Erinnerungen/Erfahrungen inszeniert und damit Teil der Erzählung/Geschichte ist. Dass in der Kombination mit einer *Nullfokalisierung* – wie es bei Bartoszewski teilweise der Fall ist – die Möglichkeit besteht, eigene Erinnerungen und Erfahrungen als distanzierter Beobachter des vergangenen Ichs zu vergegenwärtigen oder diese kritisch im Lichte des gegenwärtigen Wissenshorizonts zu perspektivieren, findet keine Beachtung. Auch wird nicht darauf eingegangen, ob Reese ebendieses Potential auch nutzt oder nicht. Stattdessen bringen sie die *Nullfokalisierung* hier mit einer neutralen oder objektiven Darstellung in Verbindung.

Mit Blick auf diese Ergebnisse wurde im Zuge der fünften Seminarsitzung erneut auf die *Erzählinstanz* und *Fokalisierung* als narrative Verfahren einer *Rhetorik der Erinnerung* eingegangen und die unterschiedlichen Inszenierungen in den bis dato gelesenen Texten wurden zur Wiederholung aufgegriffen. Im Zusammenhang der vierten Lektüre – *Vielleicht Esther* – wurde eine Fragestellung zur Erzählinstanz dann wie folgt formuliert:

- Was suggeriert für Sie die Tatsache, dass sich der Name der Protagonistin nur durch die Schreibweise mit y von dem der Autorin unterscheidet? Wie ist das Verhältnis der Autorin selbst sowie der Erzählinstanz zur Erzählung? (Homodiegetische Erzählinstanz? Heterodiegetische Erzählinstanz?)

Die studentischen Antworten hierzu zeigen folgende Entwicklungen: Zum einen werden die Begriffe *homo- und heterodiegetisch* nun aktiv seitens der Studierenden verwendet. Dabei erkennen vier der sechs Studierenden, welche auf die Fragestellung eingegangen sind, dass *Katya* als Erzählinstanz unterschiedliche Verhältnisse zur Erzählung hat: teils ist sie als Hauptfigur Teil der erzählten Geschichte(n) und somit *homodiegetisch*, teils gibt sie jedoch auch die Erfahrungen oder Erinnerungen anderer Figuren wieder oder erzählt einzelne Familiengeschichten und nimmt dadurch eine *heterodiegetische* Position ein. Der Anteil der homodiegetischen Erzählung wird dabei mit der Vermittlung autobiographischer bzw. persönlicher Erfahrungen sowie Authentizität verknüpft, während die heterodiegetische Erzählweise in *Vielleicht Esther* mit der Vermittlung von Erfahrungen aus zweiter Hand oder einer Allwissenheit, also *Nullfokalisierung* in Zusammenhang gebracht wird. Sehr deutlich wird dies bei Stud. A und I:

> Die Entscheidung der Autorin, Katja Petrowskaja, den Namen der Protagonistin in „Vielleicht Esther" nur minimal vom eigenen Namen abzuändern, kann als literarische Strategie interpretiert werden, die verschiedene Funktionen erfüllt. Eine solche Namenswahl kann darauf abzielen, die Verbindung zwischen der Autorin und der Hauptfigur zu unterstreichen. Darüber hinaus kann sie dazu dienen, die Grenzen zwischen Fiktion und Realität zu verwischen, was die Leserschaft dazu anregt, über die Beziehung zwischen der Autorin und ihrem literarischen Werk nachzudenken.
>
> In „Vielleicht Esther" verwendet Katja Petrowskaja eine homodiegetische Erzählweise, da die Erzählerin, Katya, auch eine zentrale Figur in der Geschichte ist. Sie ist sowohl Erzählerin als auch Protagonistin, was bedeutet, dass sie Teil der Welt ist, die sie

beschreibt. Dies ermöglicht es Petrowskaja, die persönlichen Erfahrungen und Familiengeschichten, die sie in ihrem Buch darstellt, aus erster Hand zu erzählen.
Die Verwendung eines ähnlichen Namens für die Erzählerin und die Autorin (Katya und Katja) verstärkt die Verbindung zwischen der Autorin und der Erzählinstanz. Es unterstreicht die persönliche Beteiligung der Autorin an den Ereignissen und Charakteren im Buch und betont die Authentizität und Glaubwürdigkeit der Erzählung. Es kann auch dazu dienen, die Grenzen zwischen Fiktion und Realität zu verwischen und die Leserschaft dazu anzuregen, über die Beziehung zwischen der Autorin und ihrem literarischen Werk nachzudenken.
Es gibt jedoch auch Elemente der heterodiegetischen Erzählweise in „Vielleicht Esther". Obwohl Katya eine zentrale Figur in der Geschichte ist, erzählt sie auch Geschichten, die über ihre persönlichen Erfahrungen hinausgehen, einschließlich der Geschichten ihrer Vorfahren und anderer historischer Figuren. In diesen Fällen tritt Katya als allwissende Erzählerin auf, die in der Lage ist, Ereignisse und Charaktere zu beschreiben, die sie nicht persönlich erlebt hat.
Insgesamt schafft Petrowskaja durch die Kombination von homodiegetischer und heterodiegetischer Erzählweise eine komplexe und vielschichtige Erzählstruktur, die es ihr ermöglicht, sowohl persönliche als auch historische Geschichten auf eine tiefgründige und eindringliche Weise zu erzählen
Stud A › Lektüre Vielleicht Esther (A)

1.) Anfangs schien es auf mich etwas absurd, da die Veränderung eines Buchstaben vermeintlich keinen wirklichen Unterschied macht. Nachdem man aber erfährt, dass die Autorin das Buch als eine Art Autobiographie lesen lassen möchte, ergibt es für mich jedoch etwas mehr Sinn. Es ist wahrscheinlich ersichtlich, dass das Buch keine „genaue" Realität wiedergibt, vielleicht jedoch versucht ihre Geschichte realitätsnah nachzuerzählen. In diesem Sinne würde ich den veränderten Buchstaben symbolisch sehen. Es ist eben Katyas Geschichte, und nicht Katjas. Zudem gibt es der Autorin somit auch die Möglichkeit die homodiegetische und die heterodiegetische Erzählinstanz „verschmelzen" zu lassen.
Stud I › Lektüre Vielleicht Esther (I)

Die Namensähnlichkeit zwischen der Protagonistin (die in diesem Falle der Erzählinstanz entspricht) und der Autorin wird in den Äußerungen zudem mit einer (symbolisch) verschwimmenden Grenze zwischen Fiktion und Faktizität in Verbindung gebracht. Stud. I bringt es mit der folgenden Formulierung recht klar auf den Punkt: „Es ist eben Katyas Geschichte, und nicht Katjas." (s. o.)

Die unterschiedlichen Verhältnisse und Wahrnehmungspositionen, welche die Erzählinstanz zur Erzählung einnimmt sowie eine damit verbundene Komplexität der Vergangenheitsdarstellungen bzw. -narrationen werden von Stud. A und I auch in Zusammenhang mit der Verwendung unterschiedlicher Narrationszeiten[147] gebracht:

[147] Die folgenden Äußerungen beziehen sich auf Frage 5 zur Lektüre *Vielleicht Esther: Petrowskaja oszilliert in ihrem Roman zwischen verschiedenen Narrationszeiten. Was könnte der Grund hierfür sein? Was wird hierdurch mit Blick auf Vergangenheits-/Erinnerungs(re-)konstruktionen möglich? Beziehen Sie sich bei Ihren Überlegungen auch auf einzelne Textbeispiele.*

> Die verschiedenen Narrationszeiten stellen für mich erneut die Fragmentierung der Erinnerungen dar. Durch die verschiedenen Quellen, Zeitformen und Perspektiven ermöglicht sie einen komplexeren, und dementsprechend einen scheinbar realitätsnäheren Einblick in die Geschichte. Gleichzeitig erschwert dies eine mögliche „objektivere" Sichtweise.
> Das eben genannte Beispiel aus dem Unterkapitel Vielleicht Esther tut genau dies. Durch die verschiedenen Quellen wird versucht die Geschichte von Esther möglichst facettenreich dazustellen. Gleichzeitig werfen diese jedoch erneute Fragen auf und Unklarheiten auf. Es wird somit ein Zugang zur Vergangenheit ermöglicht, der verschiedene Perspektiven und Interpretationen miteinbezieht.
> Stud I › Lektüre Vielleicht Esther (I)

– Die verschiedenen Zeiten sorgen für leicht differenzierte Darstellungen der ERzählungen einer Situation bzw. Narration. Verschiedene Wahrheitsgehalte und Bedeutungen einzelner Aspekte oder Handlungen werden dadurch diskutierbar.
Stud A › Lektüre Vielleicht Esther (A)

Zwei Studierende (B und D) wiederum schreiben der Erzählinstanz einen ausschließlich homodiegetischen Charakter zu. Während Stud. B dies sowohl darauf zurückführt, dass die Ich-Erzählerin Teil der erzählten Geschichte(n) ist als auch darauf, dass der Roman autobiographisch geprägt ist, scheint Letzteres das tragende Argument für Stud. D zu sein:

> Es suggeriert meiner Auffassung nach eine Anlehnung der Autorin an die Protagonistin im Roman. Meiner Meinung nach steht der ausgetauschte aber gleich klingende Vokal nicht für eine Entfremdung sondern für eine Annäherung. Die Autorin zeigt damit, dass es sich vermutlich um ihre eigene Geschichte handelt, erhebt aber dennoch den Anspruch auf einen fiktiven Roman. Es handelt sich hier um eine homodiegetische Erzählinstanz (Ich hoffe, ich habe mir das richtig gemerkt: Die homodiegetische Erzählinstanz bezieht sich auf eine Ich-Erzählerin, die zugleich auch eine Figur innerhalb der erzählten Welt ist. (?)), da der Roman autobiografische Elemente enthält und von den persönlichen Erfahrungen und Erinnerungen der Autorin geprägt ist.
> Stud B › Lektüre Vielleicht Esther (B)

> Es handelt sich offensichtlich um einen autobiographischen Roman. Die Narration ist mithin homodiegetisch.
> Stud D › Lektüre Vielleicht Esther (D)

Interessanterweise lässt sich bei Stud. D allerdings im Kontext der Fragestellung zu den unterschiedlichen Narrationszeiten in *Vielleicht Esther* herauslesen, dass diese je nach Verhältnis der Erzählinstanz zur Erzählung variieren:

> Der Grund dafür sind die verschiedenen Lebensgeschichte die sie erzählt. Wenn sie etwas über ein Familienmitglied erzählt, muss sie Vergangeheitsformen verwenden. Wenn sie über ihre Erfahrung bei der Reise um die Recherche ihrer Familie berichtet, muss sie aber im Präsens die Handlungen ausdrücken.
> Stud D › Lektüre Vielleicht Esther (D)

Als Zwischenfazit lässt sich somit festhalten, dass die Studierenden im Zuge der Lektüren zunehmend klarer reflektiert haben, in welch unterschiedlichen Verhält-

nissen die jeweiligen Erzählinstanzen zur Erzählung stehen, wie sie wahrnehmen bzw. mit welchem Wissen, und welche Wirkung oder potentielle Funktion dies mit Blick auf die Darstellung und Narration der Vergangenheit im Sinne eines Konstrukts haben kann. Dennoch ist der Gebrauch und die Zuordnung bestimmter erzähltheoretischer Begriffe in diesem Kontext – heterogene, homogene Erzählinstanz, communal voice etc. – für einige Studierende problematisch geblieben. Des Weiteren wurde bis zum Schluss nicht von allen Studierenden reflektiert, dass ein und dieselbe Erzählinstanz ein unterschiedliches Verhältnis zum Erzählten und verschiedene Fokalisierungspositionen einnehmen kann – und zwar unabhängig von der Textart sowie autobiographischen Prägungen.

5.2.2 Perspektivenstruktur

Im Zuge der Lektüren *Der Appell* sowie *Mein Auschwitz* wurde jeweils eine Frage zur *Perspektivenstruktur* in den Texten bzw. Textausschnitten gestellt:

- Fragestellung 3 zur Lektüre *Der Appell*: Gibt es divergierende/kontroverse Figurenperspektiven oder Figurendarstellungen? Welchen Effekt hat dies in Bezug auf die Vergangenheitsnarration?
- Fragestellung 6 zur Lektüre *Mein Auschwitz*: Auch mit Blick auf die intertextuellen Bezüge: Werden unterschiedliche Perspektiven von Erinnerungen zum Ereignis des Oktoberappells einbezogen? Gibt es divergierende/kontroverse Darstellungen? Welchen Eindruck vermittelt das für Sie mit Blick auf die Vergangenheitsdarstellungen/Erinnerungsnarrationen? Beziehen Sie auch Bartoszewskis Reflexionen in der Einleitung bei Ihren Überlegungen mit ein sowie die Wahl des Titels des autobiographischen Textes (*Mein Auschwitz*).

Im Zusammenhang des Textes *Der Appell* konstatieren alle Studierenden, welche auf die Fragestellung zur Perspektivenstruktur eingegangen sind (Stud. C, D, H, I), dass die Figurendarstellungen und -perspektiven nicht homogen sind. Mithin machen sie dies an unterschiedlichen Beispielen fest:

> Es gibt divergierende und kontroverse Figurenperspektiven. Die Figuren haben unterschiedliche Erinnerungen, Interpretationen und Meinungen über den Appell.
> Stud C › Lektüre Der Appell (C)

> Nadolny. Er war Opfer aber auch gleichzeitig Täter. Verwirrung.
> Stud D › Lektüre Der Appell (D)

> Es besteht zuweilen der Unterschied zwischen äußerer Perzeption und eigentlicher Aktion. So wird Schröder als gutmütigerer Kapo beschrieben, bleibt jedoch ebenfalls ein Gewalt anwendender Mitarbeiter des KZs. Wie man sich in diesen äußeren Beschreibungen täuschen kann, offenbart das Ende des Appells, bei welchem er wie ein Verbündeter mit einem sterbenden Häftling interagiert und dadurch sein eigenes Leben riskiert bzw. möglicherweise sogar gibt.
> Stud H › Lektüre Der Appell (H)

> Es gibt sehr viele sich „widersprechende" Figurendarstellungen beispielsweise Schröder, der einerseits immer gehorsam war und zum Schluss beim Tod des Stubenwarts doch „weich" wurde etc.
> Ein weiteres Beispiel wären die vielen „paradoxen" Empfindungen der Inhaftierten, die einerseits extreme Angst etc. aber auch Gleichgültigkeit und manchmal Ruhe empfanden. Oder auch Stas, der sich das Lachen auf S. 220 verkneifen musste und gleichzeitig „vor Angst erstarb".
> Stud I › Lektüre Der Appell (I)

Diese Vielfalt an Figurendarstellungen und -perspektiven wird zum einen mit der Möglichkeit verbunden, an Leerstellen von Erinnerung zu arbeiten:

> Möglicherweise ist dies ein Hinweis auf die Moral mancher Aufseher u. ä., die selbst heimlich keine Vertreter des Nationalsozialismus waren, doch für die eigene Sicherheit sich diesem beugen mussten. Ferner könnte dies auf Opfer auf beiden Seiten hinweisen.
> Stud H › Lektüre Der Appell (H)

Zum anderen wird hierdurch die Möglichkeit erkannt, die Komplexität von Erinnerungen und Erfahrungen darzustellen bzw. zu verdeutlichen – mithin auch den Konstruktionscharakter von Geschichte:

> Dies führt zu einem vielschichtigen und facettenreichen Bild der Vergangenheit. Die Kontroversen spiegeln die Komplexität und Ambivalenz der Geschichte wider. Es gibt keine einheitliche Wahrheit, sondern verschiedene Sichtweisen und Erfahrungen. Die Kontoversen regen zur Reflexion über die Konstruktion von Geschichte und Erinnerungen an.
> Stud C › Lektüre Der Appell (C)

> Ich finde, der Eindruck der Ereignisse wirkt dadurch ganzheitlicher und facettenreicher bzw. dementsprechend realistischer. Es wird versucht ein komplexeres Bild der Gefühle, Gedanken und Situationen widerzuspiegeln und warum die Charaktere so handelten, wie sie es taten.
> Stud I › Lektüre Der Appell (I)

Ähnliches konstatieren die Studierenden B, E, H und J in Bezug auf die korrespondierende Fragestellung zu *Mein Auschwitz*, wobei hier der Aspekt der Subjektivität stärker mitreflektiert wird. Dabei sieht Stud. H die intertextuellen Bezüge als eine Möglichkeit der Untermauerung und Erweiterung der individuellen Perspektive Bartoszewskis:

> In den Erinnerungen des Autors und von anderen Opfern/Überlebenden/Zeitzeugen lässt sich divergierende/kontroverse Darstellungen erkennen, z. B. Blockälteste vs. Andere Häftlinge und Einstellung/Auffassung während des Appells vs. Nach dem Appell, Stichwort: Bereitschaft zur Hilfe.
> Stud E › Lektüre Mein Auschwitz (E)

> Der Titel deutet meiner Meinung nach sehr gut daraufhin, dass jede:r nur seine eigene Hölle auf seine eigene, subjektive Art und Weise in Auschwitz durchlebt hat.
> Stud B › Lektüre Mein Auschwitz (B)

- Einleitung: Erinnerung ist subjektiv, persönlich, unvollkommen, der Erinnerungsort Auschwitz ist die „Summe individueller Schicksale, Leiden und Erinnerungen", S. 12
- Ausschwitz als Ort, der je nach Perspektive ein anderer ist (Titel)
- „Den Augenblick, als sie uns endlich vom Platz in die Blöcke trieben, empfand ich als Befreiung.", S. 48 vs. Schilderungen Stós u. Kielar S. 49 ff.)
- jung/alt, „Erst damals begriff ich, was eine Gelenkentzündung ist. Die älteren Häftlinge in Ausschwitz mussten also schrecklich gelitten haben,…", S. 51.

Stud J › Lektüre Mein Auschwitz (J)

Durch die zusätzlichen Informationen aus anderen Werken (siehe „Kästen") werden die Schilderungen der beiden Gesprächspartner gestützt und erweitert, um das Bild des Horrors und die Auswirkungen auf die Beteiligten zu vertiefen. Zudem wird der Wahrheitsgehalt der Aussagen belegt. Bartozewski selbst erlebte zwar ein anderes Auschwitz doch trägt er durch seine Arbeit dazu bei, dass die Erlebnisse derer, die das „typische" Auschwitz erlebt haben, nicht in Vergessenheit geraten. Je nachdem aus welchen Gründen jemand in Auschwitz war, erlebt er den Ort anders, so dass „Mein Ausschwitz" die Sicht aufgrund der unterschiedlichen Perspektiven erweitern

Stud H › Lektüre Mein Auschwitz (H)

Die Reflexionen zur Perspektivenstruktur scheinen den Studierenden somit von Beginn an weniger Schwierigkeiten bereitet zu haben als die zu den Erzählinstanzen und deren Wahrnehmungspositionen.

5.2.3 Zeiteinordnung und Zeitverhältnis

Neben der Perspektivenstruktur wurde im Zuge der Lektüren *Der Appell* und *Mein Auschwitz* nach der zeitlichen Einordnung bestimmter Ereignisse sowie nach dem Umfang ihrer Narration gefragt:

- Fragestellung 5 zur Lektüre *Der Appell*: Auf welchen Seiten beginnen und enden die eigentlichen Darstellungen von *dem Appell*? Wie umfänglich wird dieser Appell dargestellt? Welcher Zeitpunkt/Zeitraum wird dem Ereignis zugeordnet? Was wird vorher wie dargestellt und warum?
- Fragestellungen 4 und 5 zur Lektüre *Mein Auschwitz*:
  - Welcher Zeitpunkt/Zeitraum wird dem Ereignis des Oktoberappells zugeordnet? Gibt es hier Unterschiede im Vergleich zur Erzählung von Andrzejewski? Falls ja, wie deuten Sie diese?
  - In welchem Umfang wird der Oktoberappell in dem Gespräch mit Bartoszewski im Unterschied zur Erzählung von Andrzejewski jeweils dargestellt? Was hat das für eine Wirkung auf Sie?

Alle Studierenden, die sich auf die oben genannte Fragestellung zur Lektüre *Der Appell* geäußert haben (A, C, D, E, H, I), schreiben den Darstellungen vor der Narration *des* Appells eine Funktion der Rahmung, Einordnung, Steigerung oder Übertragung auf andere Schicksale zu:

– Der zeitliche Ablauf wirkt wie ein Zoom. Erst der Allgemeine ablauf in Auschwitz, dann der vorige appell, in dem eine einzelne Figur und ihr Leiden expliziert wird.
Stud A › Lektüre Der Appell (A)

So können die Geschehnisse besser eingeordnet werden und es entsteht der Eindruck das selbst tödliche Grausamkeit ins unermessliche gesteigert werden kann.
Stud A › Lektüre Der Appell (A)

Zeitraum findet während des Zweiten Weltkriegs statt. Vor dem Appell werden die Bedingungen und das Leben der Häftlinge im Konzentrationslager detailliert beschrieben. Es werden die Schrecken des Lagers, die Brutalität der Wächter und die Hoffnungslosigkeit der Gefangener vor, um ihre Perspektiven und ihr Leiden zu verdeutlichen.
Stud C › Lektüre Der Appell (C)

man versteht ähnliche Dinge sind auch den nicht Erwähnten passiert. Nachtsüber aber auch Teil des Tages. Mahlzeit, miserabel.
Stud D › Lektüre Der Appell (D)

Wactaw Zawadzki: 217–218. Vormittag des 1. Tages
Stud E › Lektüre Der Appell (E)

Der Studien Rat Sliwinski ist verschwunden.
Stud E › Lektüre Der Appell (E)

Es beginnt und endet durch die neutrale Erzählinstanz, doch unmittelbar danach bzw. davor stammen die Schilderungen aus der Perspektive der Häftlinge. Der Umfang wird kaum konkret dargestellt eher allgemeine Dinge (Wetter, lange Dauer, Tote → ohne Konkretisierung), da eher die Empfindungen der Figuren während des Appells fokussiert werden. Dies wird durch eine allgemeine Beschreibung der wichtigsten Figuren und Machtstrukturen vorher eingeleitet.
Stud H › Lektüre Der Appell (H)

Am Anfang der Erzählung wird zunächst von vergangenen Appellen erzählt und die Abläufe dieser werden näher erläutert sowie persönliche Vorgeschichten der Inhaftierten erzählt.
Stud I › Lektüre Der Appell (I)

Die Narration *des* Appells wird als sehr ausführlich/umfänglich beschrieben bzw. es wird erkannt, dass dessen Inszenierung anteilig zum Rest der Erzählung dominiert, allerdings wird der Umfang der Erzählung im Vergleich zur erzählten Zeit dabei nicht weiter reflektiert:

Anschließend der größte teil des Textes zum „eigentlichen" Apell.
Stud A › Lektüre Der Appell (A)

Der Appell selbst wird ausführlich beschrieben. Die Häftlinge werden zur Versammlungsfläche gebracht, wo sie von den Wächtern umzingelt sind. Die Szene wird detaliert beschrieben, um die beklemmende Atmosphäre und die Angst der Gefangenen zu vermitteln. Es wird gezeigt, wie die Wächter die Namen der Häftligeaufrufen und wie diese zitternd und in Angst darauf reagiert. Der Appel dient als Moment der Kontrolle und Einschüchterung seitens der Wächter.
Stud C › Lektüre Der Appell (C)

224–243. Sehr umfänglich obwohl nur die Ereignisse i. B. der Figuren beschrieben werden;
Stud D › Lektüre Der Appell (D)

„Der Appell“: 225–244. Abend des 2. Tages bis zum Morgen = 15 Stunden.
Stud E › Lektüre Der Appell (E)

Der eigentliche Appell beginnt auf S. 224 und endet auf der letzten Seite der Erzählung, 244. Dieser nimmt also den Großteil der Erzählung ein.
Stud I › Lektüre Der Appell (I)

Anders als bei der Lektüre *Der Appell* haben sich in Bezug auf die oben genannte Fragestellung zu *Mein Auschwitz* vier Studierende (B, C, E, H) geäußert. Dabei stellen drei davon (Stud. B, H, E) explizit Unterschiede mit Blick auf beide Lektüren fest. Diese beziehen sich auf die Rahmung *des* Appells (erfolge in *Mein Auschwitz* durch Gesprächspartner), die Intensität der Inszenierung (subjektiver, persönlicher, weniger brutal), die Länge bzw. den Umfang (kürzer), die zeitliche Perspektivengebundenheit (Distanz oder Nähe zu den Ereignissen) und die konkrete Zeiteinordnung (1941 bei Andrzejewski, 1940 bei Bartoszewski). Dass die Zeiteinordnung in den beiden Texten unterschiedlich ist, wird von Stud. H auch mit Blick auf ein unterschiedliches Verhältnis der Texte zwischen Fiktion und Faktizität reflektiert sowie daraufhin, dass es sich womöglich nicht um die Narration ein und desselben Ereignisses handelt – auch wenn Bartoszewski dies suggeriert: „Andrzejewski hat den Appell von damals so beschrieben, als hätte er alles mit meinen Augen gesehen.“ (Bartoszewski 2015: 49)

28. Oktober 1940
Herbst 1941 erlebte Auschwitz schwere Tage. 216
In diesem Jahr setzte die Kälte früh ein. Der Herbst war kalt und regnerisch. 216
Nur die Kälte wurde immer durchdringender. Die Luft wurde feucht, und schließlich begann ein feiner, tropfenhafter und eiskalter Nebel herabzunieseln. 228
Er kam erst wieder zu sich, als er sich draußen fand, in der nebligen kühlen Morgenluft, … 222
Stud E › Lektüre Mein Auschwitz (E)

Die Gesprächspartner scheinen hier die Rahmeninformationen zu geben, während Bartozeweski seine eigenen Erinnerungen nochmal zu durchleben scheint. Sie ist persönlicher als die von Andrzejewski, subjektiver und wirkt weniger brutal, vermutlich, weil er versuchen musste, Dinge nicht mitzubekommen, ‚abstumpfte‘, wie er es selbst beschreibt.
Stud B › Lektüre Mein Auschwitz (B)

Sehr viel kürzer, was diesen auch kürzer und weniger schlimm erscheinen lässt. Außerdem ordnet er sich selbst als einer der Jüngeren ein, was diesen für ihn weniger schlimm macht (seiner Meinung nach).
Stud B › Lektüre Mein Auschwitz (B)

> Im Gespräch wird der Appell 1940 verordnet, Andrzejewski beschreibt einen Appell 1941. Das lässt die Frage aufkommen, ob es sich um den gleichen handelt oder zwei verschiedene Oktoberappelle aufgeführt werden. Sollte es der gleiche sein, würde dies Andrzejewskis literarische Konstruktion „entlarven", doch vielleicht ist auch gerade dies ein Versuch sich einerseits von den Geschehnissen zu distanzieren aber andererseits trotzdem die Ereignisse zu beschreiben.
> Stud H › Lektüre Mein Auschwitz (H)

> Der Umfang ist deutlich kürzer und simpler als bei Andrzejewski. Die Aussagen der beiden Gesprächspartner wirken eher wie eine Reaktion auf den Text von A. und nicht wie der Versuch von den eigenen Erlebnissen zu berichten. Außerdem erzählen sie davon, was nach dem Appell mit den Häftlingen geschah, was bei A. fehlt.
> Stud H › Lektüre Mein Auschwitz (H)

Stud. E wiederum nimmt die Narrationen als sehr ähnlich wahr, obwohl ein Unterschied in der Zeiteinordnung erkannt wurde (siehe oben):

> Die Ähnlichkeiten vom Gespräch zur Erzählung sind sehr groß. Man könnte denken, die Erzählung basiert doch auf Erinnerungen von Zeitzeugen.
> Stud E › Lektüre Mein Auschwitz (E)

Im Gegensatz dazu kann Stud. C keinerlei Bezüge zwischen den beiden Texten feststellen, obwohl Bartoszewski selbst explizit einen Zusammenhang zwischen seinen Erinnerungen an den Oktoberappell 1940 und der Erzählung von Andrzejewski schafft (siehe oben), der vor allem aufgrund der offensichtlich unterschiedlichen Zeiteinordnung jedoch infrage gestellt werden könnte.

> – Zeitpunkt/Zeitraum des Oktoberappells: Der Oktoberappell fand in der Regel einmal im Jahr im Konzentrationslager Auschwitz-Birkenau statt. Es handelte sich um eine systematische Bestandsaufnahme der Häftlinge, bei der sie in Reihen angetreten und gezählt wurden
> – Unterschiede zur Erzählung von Andrzejewski: Der Bezug zur Erzählung von Andrzejewski fehlt in meiner Kenntnisbasis. Es ist möglich, dass es eine Verwechslung mit einem anderen Werk oder Autor gibt. Wenn Sie weitere Informationen oder einen Vergleich zwischen den beiden Werken anstreben, bitte ich Sie, spezifischere Details bereitzustellen, um Ihnen genauer weiterhelfen zu können
> Stud C › Lektüre Mein Auschwitz (C)

Die Unterschiede bezüglich der hergestellten Zeiteinordnung und des Zeitverhältnisses in den Texten *Der Appell* und dem Auszug aus *Mein Auschwitz* werden also nur von einzelnen Studierenden identifiziert und bedingt reflektiert. Dafür werden andere Narrationsspezifika herausgearbeitet, die in den Texten als unterschiedlichlich wahrgenommen werden.

5.2.4 Intermedialität und Intertextualität

Folgende Fragestellungen intermediale oder intertextuelle Aspekte betreffend wurden in Zusammenhang der Lektüren *Mein Auschwitz, Mir selber seltsam fremd* sowie *Vielleicht Esther* gestellt:

- Fragestellungen 1 und 3 zur Lektüre *Mein Auschwitz*:
  - Betrachten Sie zunächst das Cover sowie die *Gesichter*, die Teil der Anthologie von *Mein Auschwitz* sind. Welche Wirkung haben diese auf Sie?
  - Welche intertextuellen Bezüge können Sie ausmachen und welche Funktion könnten diese erfüllen? Was bewirken die Fußnoten?
- Fragestellung 9 zur Lektüre *Mir selber seltsam fremd*: Zwischen Teilen von Reeses Manuskript wurden Fotografien, Zeichnungen und andere mediale Elemente eingefügt. Welche Wirkung haben diese auf Sie?
- Fragestellung 6 zur Lektüre *Vielleicht Esther*: Der Buchumschlag des Romans *Vielleicht Esther* bildet die auf Seite 61 f. (Kapitel 2: *Ariadnefaden*) erwähnten Memoiren der Figur Rosa ab. Inwiefern wird durch die (Art der) Beschreibung dieser Memoiren die Vergangenheitsaufbereitung der Familiengeschichte(n) Katyas reflektiert?

Den intermedialen und intertextuellen Bezügen in *Mein Auschwitz* sowie *Mir selber seltsam fremd* wurden in erster Linie Funktionen oder Wirkungen zugeschrieben, die mit der Untermauerung oder Schaffung von Authentizität und außertextueller Referenz, autobiographischen Lesarten sowie der rezeptiven oder emotionalen Beeinflussung der Lesenden in Verbindung stehen. Dies äußert sich im Einzelnen wie folgt.

Mit Bezug auf *Mein Auschwitz* und im Kontext der Frage nach den intermedialen Elementen:

Code	**Codierte Segmente**
Erwartung an/ Schaffung von außerlit. Referenz	– zeigt ein Bild von Auschwitz-Birkenau, einem der bekanntesten Konzentrationslager während des Holocausts Stud C › Lektüre Mein Auschwitz (C)
	– Die „Gesichter" in der Anthologie „Mein Auschwitz" sind vermutlich Porträts oder Fotografien von Menschen, die mit dem Holocaust und dem Konzentrationslager Auschwitz in Verbindung stehen. Stud C › Lektüre Mein Auschwitz (C)
	– Cover: Wladyslaw Bartoszewski, Mein Auschwitz – Autor, der persönliche Erfahrung in Ausschwitz schildert, Stud J › Lektüre Mein Auschwitz (J)
erzeugt Atmosphäre/Stimmung in Anlehnung an Text	– Das Cover erzeugt eine beklemmende Atmosphäre und vermittelt die düstere Stimmung des Buches Stud C › Lektüre Mein Auschwitz (C)
erzeugt Emotionen	– beklemmendes Gefühl zu sehen, dass es echte Menschen sind, die Ausschwitz erlebt haben und keine literachen Figuren oder fiktive Pesonen. Stud A › Lektüre Mein Auschwitz (A)

Code	Codierte Segmente
	Sie erschrecken, machen betroffen, rufen Bauchschmerzen und Wut hervor. Was macht der große Nagel am Hinterkopf der Fotografierten? Stud B › Lektüre Mein Auschwitz (B)
	Ich spüre Grausamkeit, Betrübnis und Mitleid. Stud E › Lektüre Mein Auschwitz (E)

In Zusammenhang der intertextuellen Bezüge in *Mein Auschwitz*:

Code	Codierte Segmente
Untermauerung Authentizität/ Wahrheitsgehalt	a. Zb bezieht er sich auf spätere Gespräche, vermutlich um seine Erinnerungen mit Fakten zu umrahmen und ihnen einen höheren Wahrheitsgehalt zu verleihen (dessen es meiner Ansicht nach aber nicht bedarf). Außerdem spricht er auch über den Appell von Andrzejewski, schätzt dessen literarisches Geschick in der Darstellung des Appells, ordnet diesen aber ebenso ein, als eine Erzählung aus ‚zweiter Hand'. b. Sie [die Fußnoten][148] belegen den Wahrheitsgehalt des Gesagten. Stud B › Lektüre Mein Auschwitz (B)
	– Sie [literarische und historische Werke][149] dienen als Quellenverweise, um die historische Authentizität und Glaubwürdigkeit der Erzählung zu unterstützen Stud C › Lektüre Mein Auschwitz (C)
	b) Was bewirken die Fußnoten? Rezipient:innen können die Erzählung mit historischen Fakten verknüpfen Stud J › Lektüre Mein Auschwitz (J)
Verständnissicherung (Fußnoten)	[Wirkung Fußnoten:][150] Klarheit, Erklärungen, genaue Begriffe Stud D › Lektüre Mein Auschwitz (D)
	Sie [die Fußnoten][151] tragen dem besseren Verständnis des Kontextes bei. Stud E › Lektüre Mein Auschwitz (E)

Ähnlich verhält es sich bei den studentischen Reflexionen zu den intermedialen Bezügen in *Mir selber seltsam fremd*, wobei diese von der Gesamtanzahl her jedoch deutlich geringer ausgefallen sind.[152]

[148] Ergänzt durch N. F.
[149] Ergänzt durch N. F.
[150] Ergänzt durch N. F.
[151] Ergänzt durch N. F.
[152] Lediglich Stud. A und C haben sich zu dieser Fragestellung geäußert.

Code	Codierte Segmente
Empathie/emotionale Resonanz	– zeigen das Kriegserleben nur ein Teil der Lebenszeit der Figur war Stud A › Lektüre Mir selber seltsam fremd (A)
	Sie können eine emotionale Resonanz hervorrufen, Stud C › Lektüre Mir selber seltsam fremd (C)
Untermauerung Authentizität/ Wahrheitsgehalt	– mehr Authenzität Stud A › Lektüre Mir selber seltsam fremd (A)
	[Die medialen Elemente können][153] Authentizität vermitteln Stud C › Lektüre Mir selber seltsam fremd (C)

Im Gegensatz dazu schreiben die Studierenden der Inszenierung von Rosas Memoiren in *Vielleicht Esther* kritisch-metareflexive Funktionen mit Blick auf die Fragmentiertheit und Aufbewahrung/Medialisierung/Weitergabe von Erinnerungen zu. Sie beschreiben Zusammenhänge mit Leerstellen, blinden Flecken, Grenzen der Vergangenheitsaufbereitung sowie einer sich hieraus ableitenden Komplexität von Geschichte(n), die mit den Memoiren in Verbindung stehen. Dies äußert sich bei insgesamt drei Studierenden (B, I, J) im Einzelnen wie folgt:

Code	Codierte Segmente
Orientierung/ roter Faden/Fragmentiertheit	Die Memoiren von Rosa sind eine Art roten Faden durch die Erzählung, der es ermöglicht, die verschiedenen Ausschnitte der Vergangenheit zu verknüpfen und eine zusammenhängende Erinnerung zu formulieren. Stud B › Lektüre Vielleicht Esther (B)
	Auch hier kann wieder die Fragmentierung betont werden. Stud I › Lektüre Vielleicht Esther (I)
	– viele lebendige Zeitzeugen sind tot, ihre Erinnerungen sind wenn nur fragmentarisch verfügbar – Ariadnefaden = Der Ariadnefaden war der griechischen Mythologie zufolge ein Geschenk der Prinzessin Ariadne, Tochter des kretischen Königs Minos, an Theseus. Mit Hilfe des Fadens fand Theseus den Weg durch das Labyrinth, in dem sich der Minotauros befand. (Wikipedia) → „ein dick gedrehter, unzerreißbarer Ariadnefaden" S. 62 → „zum festhalten" ist hier doppeldeutig: Zukünftige Generationen könnten an den Blättern/dem dicken Faden Halt finden vs. etwas festhalten = aufschreiben Stud J › Lektüre Vielleicht Esther (J)

[153] Ergänzt durch N. F.

Code	Codierte Segmente
Aufbewahrung/ Medialisierung/ Weitergabe von Erinnerung	– Rosa versucht aufgrund des Alterns ihre Erinnerung in ein Medium zu verlagern, will diese aber nur festhalten und schreibt sie nicht zum Zweck zukünftigens Erinnerns auf Stud J › Lektüre Vielleicht Esther (J) „zum festhalten" ist hier doppeldeutig: Zukünftige Generationen könnten an den Blättern/dem dicken Faden Halt finden vs. etwas festhalten = aufschreiben Stud J › Lektüre Vielleicht Esther (J)
Leerstellen/ blinde Flecken/ Grenzen	Darüber hinaus werden in den Memoiren von Rosa auch Leerstellen und Lücken in der Familiengeschichte thematisiert. Die Beschreibung der „fehlenden Seiten" (XXX) und „weißen Blätter" (XXX) weist darauf hin, dass es Teile der Vergangenheit gibt, die nicht rekonstruiert oder verstanden werden können. Dies verdeutlicht die Herausforderungen und Grenzen der Vergangenheitsaufbereitung → Es wird immer ‚blinde Flecken' geben. Stud B › Lektüre Vielleicht Esther (B)
	Die Memoiren wirken erneut lückenhaft, etwas durcheinander und generell unvollständig. Da einige Seiten nicht mehr leserlich sind, ist die Überlieferung der Geschehnisse auch nicht vollständig. Stud I › Lektüre Vielleicht Esther (I)
Komplexität	Die Beschreibung der Memoiren auf S. 61f. trägt zur Reflexion der Vergangenheitsaufbereitung bei, indem sie die Komplexität und Mehrschichtigkeit der Geschichte widerspiegeln. Sie werden als „eine verworrene Maschine aus Geschichten" (XXX) beschrieben, die sowohl Wahrheit als auch Fiktion enthalten können. Dies deutet an, dass die Vergangenheitsaufbereitung keine einfache Aufgabe ist und dass verschiedene Quellen und Erzählungen zusammengeführt werden müssen, um ein vollständig**eres** Bild zu erhalten. Stud B › Lektüre Vielleicht Esther (B)
	Dadurch wird erneut die Herausforderung der Aufarbeitung der Familiengeschichte dargestellt. Stud I › Lektüre Vielleicht Esther (I)

Zwar werden solche metareflexiven Funktionen zum Teil auch im Kontext der intermedialen und intertextuellen Bezüge in *Mein Auschwitz* sowie *Mir selber seltsam fremd* erkannt, jedoch untergeordnet bzw. in geringerem Maße im Vergleich zu den anderen zugeschriebenen Funktionen/Wirkungen, die oben aufgezeigt wurden.

Im Kontext der Lektüre von *Mein Auschwitz* schreibt Stud. J den intermedialen Bezügen etwa eine kontrastrierende Funktion zu und bringt die Referenz auf Andrzejewskis Erzählung *Der Appell* mit der Möglichkeit in Zuammenhang, Literatur als Erinnerungsort zu rezipieren und die Multiperspektivität des Erinnerns hervorzuheben:

- Cover: Wladyslaw Bartoszewski, Mein Auschwitz – Autor, der persönliche Erfahrung in Ausschwitz schildert, Subjekt mit Intellekt und Emotionen („jemand") kontrastiv zu der Bildwahl – Nationalität, Nummer, KZ, farblos, gefühlsloser Gesichtsausdruck, Körper, Objektivierung (passend: „In Ausschwitz war ich ein Niemand", S. 51)
- Gesichter: Farblos – Gleichheit, Grausamkeit; Augen – kollektives Trauma; Fotos sind entpersonalisiert, Kontrast zu individuellen Bildunterschriften

Stud J › Lektüre Mein Auschwitz (J)

Andrzejewski. Der Appell. Funktion: Literatur als Erinnerungsort, kollektives Erinnern als multiperspektives Erinnern, Impulse zur Detaillierung
Stud J › Lektüre Mein Auschwitz (J)

Stud. C wiederum identifiziert weitere intertextuelle Bezüge in *Mein Auschwitz*, die „eine Kontinuität der Erinnerung und des Diskurses über den Holocaust repräsentieren" oder vielmehr suggerieren:

- Verweise auf historische Dokumente, wie offizielle Berichte oder Tagebücher, die die Ereignisse in Auschwitz dokumentieren
- Hinweise auf literarische Werke, die sich mit dem Holocaust und seinen Auswirkungen befassen, wie beispielsweise Primo Levis „Ist das ein Mensch?" oder Elie Wiesels „Die Nacht"
- Man verweist auf bereits existierende literarische und historische Werke, die eine Kontinuität der Erinnerung und des Diskurses über den Holocaust repräsentieren

Stud C › Lektüre Mein Auschwitz (C)

Dies deutet sich auch in einer Äußerung von Stud. E an:

Die Erinnerungen ähneln sich sehr der Erzählung Andrzejewskis.
Stud E › Lektüre Mein Auschwitz (E)

Daneben werden die intermedialen Bezüge in *Mir selber seltsam fremd* von Stud. C als Möglichkeit der visuellen Ergänzung und der Schaffung einer immersiven Leseerfahrung mit allen Sinnen und verschiedenen Interpretationsebenen beschrieben:

Die Einbindung von Fotografien, Zeichnungen und anderen medialen Elementen in Reeses Manuskript kann eine visuelle Ergänzung und Veranschaulichung des Geschriebenen bieten.
Stud C › Lektüre Mir selber seltsam fremd (C)

und eine immersive Leseerfahrung schaffen. Indem sie die Sinne ansprechen und verschiedene Interpretationsebenen ermöglichen, tragen sie zur Gesamtwirkung des Textes bei.
Stud C › Lektüre Mir selber seltsam fremd (C)

5.2.5 Sprachlicher *Überschuss* – Inszenierung des Motivs Entfremdung und Entmenschlichung

Aus der Inszenierung des Motivs Entfremdung und Entmenschlichung in den Texten *Der Appell* sowie *Mir selber seltsam fremd* lassen sich unterschiedliche Bedeutungsimplikationen herauslesen. Um zu explorieren, inwiefern die Studie-

renden den Gebrauch unterschiedlicher Rhetorik identifizieren und damit zusammenhängende Bedeutungsbildungsprozesse reflektieren, wurden die folgenden Lektürefragen formuliert:

- Frage 7 zur Textlektüre *Der Appell*: Die Erzählung ist reich an rhetorischen Stilmitteln. (Übersicht rhetorischer Stilmittel z. B. unter https://www.inhaltsangabe.de/wissen/stilmittel/[154]) Welche Wirkung hat dieser sprachliche *Überschuss* auf Sie? Was kann hierdurch mit Blick auf Vergangenheitsnarrationen ausgedrückt werden? Welche Bilder und Fragen wecken insbesondere die folgenden Textauszüge in Ihnen? Welche Stilmittel kommen hier zum Tragen? Können Sie diese benennen?
  - „Von der Schar der ihn umkreisenden SS getreten und geboxt, stolperte er vor sich hin. Sein gestreifter Sträftlingsanzug war zerrissen, er war blind von dem Blut, das ihm aus der aufgeplatzten Stirn floß. Einige Tausend Mann, steif geworden in ihrer Strammstellung, betrachteten ihn angestrengt und schweigend." (217)
  - „Seine Augen waren bis zum Ende blind, obwohl sie deutlich erkennbar in der Menge, an der Stelle, wo der dritte Block stand, nach einem Menschen suchten." (218)
- Frage 8 zur Textlektüre *Der Appell*: Ein Motiv, das häufig in der Erzählung auftaucht (neben naturbezogenen Motiven wie Stille, Dunkelheit, Kälte, Regen, Nebel), ist das der Entfremdung und Entmenschlichung. Wie wird dieses Motiv inszeniert? Durch welche sprachlichen Bilder und Mittel? Beschreiben Sie anhand von Beispielen und benennen Sie die sprachlichen Stilmittel, sofern möglich.
- Frage 3 zur Textlektüre *Mir selber seltsam fremd*: Wie interpretieren Sie die folgenden Aussagen, die in dem Kapitel *Das Märchenwäldchen* vorkommen? Wie wirken diese auf Sie? Welche sprachlichen Mittel werden verwendet?
  - „In der Nacht sprachen wieder die Waffen. Wie ein Zwiegespräch der Maschinengewehre klang es von Graben zu Graben." (130)
  - „Da rief ein deutsches Maschinengewehr […] und das ruhigere Tacken eines russischen antwortete nach kurzer Pause […]" (130)
  - „Es war ein Konzert technischer Orchester, mechanischer Instrumente, von ihren Opfern betätigt. Das Metall regierte. Gras und Wald hatten zu dulden wie der Mensch." (130)
- Frage 4 zur Textlektüre *Mir selber seltsam fremd*: Wie inszeniert Reese die Veränderung des *Märchenwäldchens* als Ort? Inwiefern kann die Veränderung dieses Ortes mit seiner eigenen Veränderung in Verbindung gebracht werden?

[154] Letzter Zugriff: 06.01.2024.

In Zusammenhang der Frage 8 zum Text *Der Appell* wird von zwei Studierenden (Stud. A und I) zum einen herausgearbeitet, dass das Motiv der Entfremdung und Entmenschlichung durch das Zerbrechen von Brüderlichkeit, die alleinige Verbindung durch Körper oder das Gefühl der Angst inszeniert wird. Interessanterweise beziehen sie sich hierbei auf dasselbe Textbeispiel. Sie äußern sich allerdings nicht dazu, durch den Einsatz welcher sprachlichen Mittel diese Inszenierung genau versprachlicht wird – stattdessen geben sie an, dass etwas *beschrieben* wird:

– „Verachtung und Grausamkeit, die langsam, aber unwiderruflich näherrückten, zerbrachen schon allein durch ihre Nähe die Brüderlichkeit ihrer Opfer. Und wenn in diesem Augenblick, der den Schatten des Todes streifte, im Scheinwerferlicht und in der von heiseren Schreien zerrissenen Stil- le, etwas diese Menschen verband, dann nur die armseligen, halbnack- ten, der Angst ausgesetzten Körper." (225). explizite Beschreibung, dass die Brüderlichketi zerbricht. Verbindung nur noch physisch gegeben. Körper werden negativ beschrieben.

Stud A › Lektüre Der Appell (A)

Ein Beispiel hierfür wäre die Beschreibung des Geschehenes als Filmszene auf S. 222. Oder auch auf Seite 225: „Und wenn in diesem Augenblick, der den Schatten des Todes streifte, im Scheinwerferlicht und in der von heiseren Schreien zerrissene Stille, etwas diese Menschen verband, dann nur die armseligen, halbnackten, der Angst ausgesetzten Körper."
Dies ist eins der unzähligen Beispiele, in denen eine klare Entmenschlichung deutlich wird. Die Menschen werden nur noch als Masse von Körpern beschrieben, die nichts außer der Angst verbindet.
– Bescheibungen: Auffälligkeiten der einzelnen, gesicht, arme, kopf etcv

Stud I › Lektüre Der Appell (I)

Stud. D und E sehen die Inszenierung von Entfremdung und Entmenschlichung in *Der Appell* wiederum in der Beschreibung oder Bezeichnung der Menschen als etwas nicht-Menschliches, als Wesen, Kreaturen oder Gespenster. Stud. D identifiziert hierbei zugleich einen metaphorischen Gebrauch der Sprache:

Durch eine sozusagen psychische Stummheit, Die Figuren werden fast wie Wesen ohne eigenen Wille beschreibt. Metapher.

Stud D › Lektüre Der Appell (D)

Die stummen und steifen Menschen in den Reihen sahen in dem heller werdenden Licht **wie Gespenster** aus, die man hierher getrieben hatte, um von der Erbärmlichkeit einer Mensch genannten **Kreatur** zu zeugen. 244

Stud E › Lektüre Der Appell (E)[155]

[155] Stud. E benennt noch weitere Textbeispiele, die sich hieran anlehnen, darunter: „Pawlowski jaulte und verstummte abrupt." (Andrzejewksi 1968: 237); „Der behäbige, einer Bulldogge ähnelnde Greiser" (ebd.: 227); „Der Stubenwart, ein unscheinbares Männchen mit dem Gesicht eines Nagetiers" (ebd.: 219).

In Bezug auf Frage 7 zum Text *Der Appell* werden sprachliche Stilmittel (abgesehen von der Metapher) von zwei Studierenden (A und C) benannt. Stud. A, D und I reflektieren zudem die Wirkung der Inszenierungen mit. Dabei bringen sie die Sprachverwendung in Zusammenhang damit, dass die Erzählung einen tieferen Einblick in das Erleben und Empfinden der Figuren sowie damit verbundenen Emotionen schafft:

– Stilmittel, die ich meine zu erkennen: Alliterationen, Euphemismus, Metapher… So wird die Erzählung emotionaler und lebendig außerdem bildhaft.
Stud A › Lektüre Der Appell (A)

Metapher, Alliteration, Ironie, Euphemismus…
Stud C › Lektüre Der Appell (C)

Annäherung zu dern Ereignissen, als ob der Leser auch daran teilnehmen und alles gleichfalls erleben könnte. Metapher.
Stud D › Lektüre Der Appell (D)

Wie bereits erwähnt sollen die rhetorischen Stilmittel die Empfindungen und Gefühle der Einzelnen untermalen und versuchen näherzubringen, wie grausam die Ereignisse auf vielen verschiedenen Ebenen waren.
Im ersten Beispiel wird wieder das Motiv von Entmenschlichung deutlich. Auch die SS werden als Tiere beschrieben. Die Blindheit beschreibt einerseits die Schwere der Verletzung, andererseits beschreibt sie metaphorisch die Aussichtslosigkeit und Hilflosigkeit.
Im zweiten Beispiel wird dieses Bild des Blindseins erneut dem Motiv der Entmenschlichung aufgegriffen: er sieht einerseits nichts, starrt in eine Menschenmasse und sucht darin nach Menschlichkeit, Empathie, Hoffnung.
Stud I › Lektüre Der Appell (I)

In Bezug auf Frage 3 zur Textlektüre *Mir selber seltsam fremd* identifizieren die Studierenden A, B, C und E eine Metaphorik des Krieges, in dem Soldaten wie Maschinen agieren bzw. Maschinen menschliche Attribute zugeschrieben werden. Dies bringen Stud. A, C und E mit folgenden Interpretationen oder Wirkungsabsichten in Verbindung:[156] Verstärkung der Präsenz, eigene Sprache des Krieges, Schaffung einer bedrohlichen Atmosphäre, Kräftemessen, Versagung menschlicher Kommunikation, Subjektivierung von Waffen, Entmenschlichung, Zerstörung von Mensch und Natur. Stud. A und C erkennen hierbei, dass sowohl der Natur als auch dem Menschen (in diesem Falle den Soldaten) eine passive Rolle zugeschrieben zu werden scheint. Dass hierdurch die *Täter/innen* als Opfer dargestellt werden und es sich damit um eine Strategie der Empathiebildung oder Abgabe von Verantwortung handeln könnte, wird von den beiden Studierenden jedoch nicht reflektiert:

[156] Stud. B hat bis auf die Benennung der Metapher und Personifikation als rhetorische Mittel keine weiteren Reflexionen hierzu verschriftlicht.

Die Erwähnung von Gras und Wald, die ebenso wie der Mensch zu dulden haben, verdeutlicht die Verwüstungen und Zerstörungen, die der Krieg mit sich bringt. Die Natur wird dabei als passive Leidtragende dargestellt, die unter der Gewalt des Konflikts leide genau wie der Mensch
Stud A › Lektüre Mir selber seltsam fremd (A)

Diese Aussage verwendet metaphorische Sprache, um den Krieg als ein „Konzert technischer Orchester" darzustellen, bei dem die Waffen als mechanische Instrumente agieren. Der Gebrauch des Verbs „dulden" in Bezug auf das Gras und den Wald betont die Ohnmacht der Natur gegenüber der zerstörerischen Kraft des Krieges. Die letzte Aussage „Gras und Wald hatten zu dulden wie der Mensch" stellt eine Parallele zwischen der Zerstörung der Natur und dem Leiden der Menschen her, wodurch eine tiefere Botschaft über die Auswirkungen des Krieges vermittelt wird.
Stud C › Lektüre Mir selber seltsam fremd (C)

Für Stud. E zeichnet sich hierdurch stattdessen Ironie ab:

- Vergleich. Ironie, indem die *Täter* selber Opfer sind

Stud E › Lektüre Mir selber seltsam fremd (E)

Lediglich Stud. H geht darauf ein, dass hiermit eine implizite Entlastungsstrategie verbunden sein könnte:

- Mensch als „Diener" der Maschinen
- Protagonisten der Schlacht sind Maschinengewehre, nicht die Menschen, die sie bedienen
- Abgabe der Verantwortung an Objekt
- Schuldige/Täter = Maschinengewehr
- Distanz zu eigenen Kriegsverbrechen

Stud H › Lektüre Mir selber seltsam fremd (H)

Dies gilt auch in Bezug auf Frage 4 zur Lektüre *Mir selber seltsam fremd*. In diesem Zusammenhang beschreiben die Studierenden A, B, C, E und H die Transformation des Märchenwäldchens bzw. der Natur als Metapher, Symbolik, Analogie oder Parallele zur seelischen, mentalen oder körperlichen Veränderung des Soldaten Reese. Nur Stud. H reflektiert dabei auch die Darstellung von Reese bzw. der Soldaten als *Opfer*:

Anfangs Märchenwald = unterirdische Stadt, mit genügend Verpflegung, warm und ausreichend Schlaf (S. 124)
Ende Märchenwald = schnee nicht mehr weiß, Wäldchen erscheint wie gerodet, zerfetzt und zerbrochen (S. 129)
Beschreibung des Waldes lässt sich als Methapher für seine eigenen Veränderungen interpretieren, sowohl körperlich als auch mental
Stud A › Lektüre Mir selber seltsam fremd (A)

Der Krieg verändert sowohl Mensch als auch die Umwelt; die Veränderung des Menschen spiegelt sich in seiner Umwelt, bzw. der Mensch verändert die Umwelt, sie ist ihm ausgeliefert. Ästhetik verliert gegen den Willen, zu erobern.
Stud B › Lektüre Mir selber seltsam fremd (B)

In dem Text inszeniert Reese die Veränderung des „Märchenwäldchens" als Ort, indem er zunächst dessen ursprüngliche Beschaffenheit als idyllischer und friedlicher Ort beschreibt. Im Laufe des Krieges wird der Ort jedoch durch die Gewalt und Zerstörung des Konflikts verwandelt. Diese Veränderung des Ortes spiegelt symbolisch die persönliche Veränderung von Reese wider. Die Transformation des Ortes reflektiert somit metaphorisch die Transformation von Reese als Soldat und die Auswirkungen des Krieges auf seine Persönlichkeit.

Stud C › Lektüre Mir selber seltsam fremd (C)

- Das *Märchenwäldchen* aber hatte sich verwandelt. Der Schnee war nicht mehr weiß: Von einer schwarzen Kruste von Pulverschleim überzogen, zerwühlt, mit Staub, Splittern und Erde gemischt, wodurch der helle Grund nur geisterhaft im frühen Abend schimmerte. Das Wäldchen schien wie **gerodet**. Entwurzelte Bäume lagen gehäuft, Trichter reihte sich an Trichter, und die Granaten hatten das gefrorene Gezweig von den Stämmen gefegt. **Zerfetzt und zerbrochen** reckte sich das verletzte Geäst, die Rinde von Splittern verwundet. Nackt ragten die Fichten empor, Torsi, der zerschmetterten Nadelzweige beraubt.
- Analogie des Waldes mit der Seele und der Bäume mit dem Körper

Stud E › Lektüre Mir selber seltsam fremd (E)

- Name Märchenwald: schön, magisch, Märchen = oft Happy End, friedlich
- realer Ort: Schauplatz des Todes und der Angst
- Transformation durch den Menschen: S. 129: Der Märchenwald aber hatte sich verwandelt. Der Schnee war nicht mehr weiß. (…) Das Wäldchen schien wie gerodet.
- Personifikation des Ortes: S. 129: Schönheit und Leben des Wäldchens waren Opfer des Krieges geworden, wie die Verwundeten und Toten umher. → Parallele zu Soldaten

Stud H › Lektüre Mir selber seltsam fremd (H)

Dass die Identifikation von Empathie- und Entlastungsstrategien den Studierenden Probleme bereitet, zeigt sich auch bei den Reflexionen zu Frage 7 der Lektüre *Mir selber seltsam fremd*. Hier wurde in Anlehnung an den häufigen Gebrauch des Begriffs *Schicksal* in dem Text nach weiteren theologischen/mystischen Begriffen und Bezügen gefragt, die in dem gelesenen Auszug auftauchen. Die Studierenden wurden gefragt, welche sie identifizieren können und wie sie die Verwendung interpretieren bzw. wie die Verwendung auf sie wirkt. Lediglich Stud. E und H haben sich hierzu geäußert, während Stud. A angibt, keine weiteren Bezüge finden zu können:

Ich finde keine weiteren Bezüge

Stud A › Lektüre Mir selber seltsam fremd (A)

Advent – Zeitstellung und Glaube des Erzählers – Ich bin zeitlich kontextualisiert, ich weiß, das der Erzähler Weihnachten feiert.
Erlösung – Glaube – Ich weiß, dass der Erzähler eine religiöse Person ist.
Teuflische Fratzen – Angst gegen den religiösen Feind -
dämonische Landschaft – Verteuflung/schlechte Beurteilung

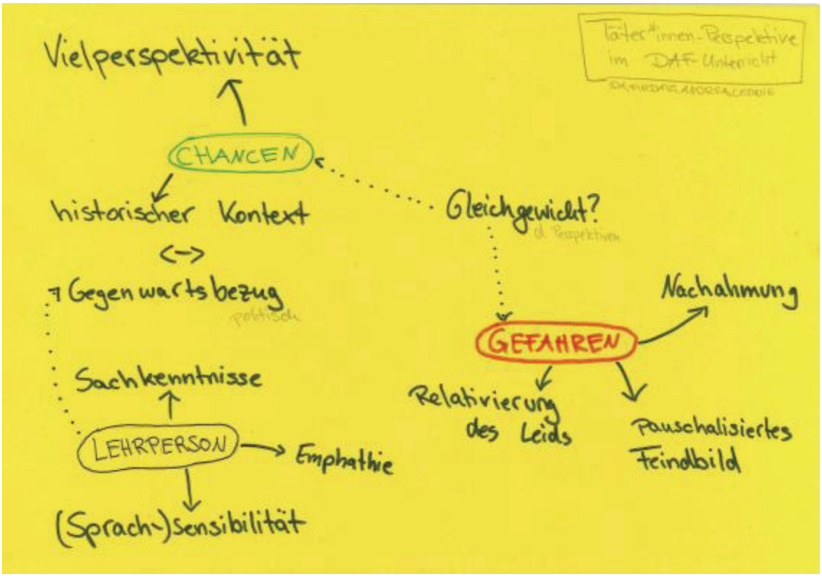
Stud E › Lektüre Mir selber seltsam fremd (E)

- Schicksal als etwas unausweichliches: Denken an Allmächtigkeit des Schicksals (egal wie sehr man dagegen ankämpft, es lässt sich nicht ändern)
- Verdeutlichung der Machtlosigkeit
- Ausdruck purer Verzweiflung

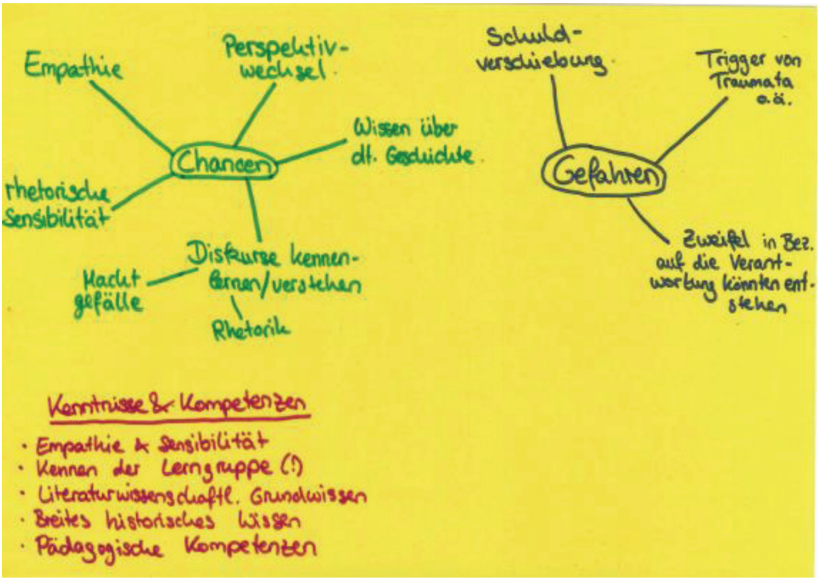
Stud H › Lektüre Mir selber seltsam fremd (H)

Obwohl Stud. E einige Begriffe und Bezüge identifiziert und interpretiert, werden diese nicht mit einer potentiellen Entlastungsstrategie in Verbindung gebracht – z. B. im Zuge der Verwendung des Begriffs *Erlösung*, welcher die Not und das Leiden der Soldaten unterstreicht. Stud. H wiederum deutet eine Entlastungsstrategie mit der „Verdeutlichung der Machtlosigkeit" im Zusammenhang des Begriffs *Schicksal* an, erwähnt aber keine weiteren Bezüge oder Begriffe, die sich hieran anschließen lassen.

Dies ist insofern verwunderlich, als dass zur Vorbereitung auf die Lektüre *Mir selber seltsam fremd* auf Potentiale und Herausforderungen in der Arbeit mit *Täter*literatur im DaF/DaZ-Unterricht eingegangen wurde. Die Studierenden haben zunächst in Gruppen überlegt, welche Chancen und Gefahren bestehen und welche Kenntnisse und Kompetenzen die Lehrpersonen für eine solche Auseinandersetzung mitbringen müssen. Hierbei wurde von Gruppe B auch eine mögliche *Schuldverschiebung* erkannt (während Empathie zunächst nur bei Chancen und den Kompetenzen der Lehrperson zugeordnet wurde):



(Ergebnis Gruppe A)



(Ergebnis Gruppe B)

Nach Vorstellung der Gruppenergebnisse wurde ein zusätzlicher theoriebasierter Input gegeben, wobei im Kontext der Gefahren explizit auch auf möglicherweise verschwimmende Grenzen von Einfühlung, Verständnis und Rechtfertigung eingegangen wurde sowie eine damit verbundene Notwendigkeit, Selbst- und Fremddarstellungen der Täter/innen zu reflektieren und potentielle Entlastungs-/Rechtfertigungs-/oder Verschleierungsstrategien aufzudecken.

Zusätzlich zu den Reflexionen in Zusammenhang der zuvor aufgeführten Lektürefragen, die sich auf bestimmte Aspekte der Inszenierung von Entfremdung und Entmenschlichung in dem Kapitel *Das Märchenwäldchen* beziehen, stellten einzelne Studierende grundsätzliche Überlegungen zu der Inszenierung dieser Motive in dem Textauszug an. Stud. E und J führen hierbei eine Reihe von Textstellen an, in welchen die Entfremdung und Entmenschlichung für sie besonderen Ausdruck finden, darunter z. B. „Uns aber nahm die Verwesung in liebende Hände" (Reese 2013: 126), „wo ein Mensch verweste, aus dem man ein Vieh gemacht" (ebd.: 127), „teuflische Fratzen" (ebd.) und „Der Urmensch in uns wurde wach." (ebd.: 130). Stud. J identifiziert in diesem Zusammenhang auch Textstellen bzw. Strategien zur Empathiebildung und Entlastung, die im Zuge der vorherigen Fragestellungen kaum Beachtung in den Lernendentexten fanden:

[…]
– „von Läusen gequält" S. 126 – evoziert Empathie
– „Wir versteckten die Uhren, die Zeit verging doch nicht. In Wahrheit wurde sie zur Folter." S. 126 – evoziert Empathie
[…]
– „Der Bücher, die wir verbrennen mußten, samt ihren Lügen" S. 126 – Abgabe der Verantwortung
[…]
Stud J › Lektüre Mir selber seltsam fremd (J)

Stud. B wiederum gelingt es, sowohl eine grundsätzliche Entwicklung im Sinne dessen, *was* sich verändert hat, zu skizzieren, als auch diese Veränderung mit der konkreten Versprachlichung im Text – also dem *Wie* auf sprachlicher Ebene – in Verbindung zu bringen:

Zunächst beginnt die Inszenierung romantisch mit dem Diminutiv *Märchenwäldchen*. Schnell wandelt sich dieser Eindruck: Stark parataktischer Satzbau, oder geradezu verbal ausgesprochen, ellenlange Sätze mit zahlreichen Kommata geben den Zustand der Soldaten wieder. Sie wirken teilweise wie Opfer („Das Warten wurde zur „Folter, Es zermürbte uns. Alles verlor seinen Sinn, und wir ersehnten die Erlösung des Gefechts.", 126), teils wird der Kriegstreiben verurteilt („dämonische Landschaft des Krieges", 127), gleichzeitig scheinen die entsetzlichen Bedingungen des Aufenthaltes im nassen, kalten Winter dem Autor so zu zu setzen, dass er den Krieg willkommen heißt, sobald dieser ihn aus dieser unsäglich stagnierenden Situation ‚befreit' („wir fühlten uns doch von Lähmung und würgendem Warten erlöst.", 128; „Wir Überlebenden aber liebten die Gefahr, die das mörderische Warten vertrieb", 130). Es ist klar, wer der Feind ist: die Russen, denn die ‚deutschen Maschinengewehre' bringt die russ. Soldaten zum Zusammenbrechen, und ‚unsere Verletzten' wurden versorgt.
Die Beschreibung dessen, was der Krieg mit den Menschen mache („Der Krieg führte uns in einen traumhaften Bereich, und mancher, der friedlichen Herzens war, spürte eine geheimnisvolle Sehnsucht nach dem Furchtbaren in Dulden und Tat. Der Urmensch in uns wurde wach. Instinkt ersetzte Geist und Gefühl, und eine transzendente Vitalität nahm uns auf.", 130) steht in krassen Kontrast zu den Namen des Ortes, an dem Tote mit ‚Tatenruhm' begraben werden: ‚Heldenfriedhof' (131).
Stud B › Lektüre Mir selber seltsam fremd (B)

In einer Gesamtsicht lässt sich somit festhalten, dass die Studierenden eine Vielzahl an Textstellen und Begriffen zur Inszenierung des Motivs Entfremdung und Entmenschlichung identifizieren, diese interpretieren und in ihrer Wirkung reflektieren – wobei die Identifikation potentieller Entlastungs-/Rechtfertigungs-/Verschleierungsstrategien in dem gelesenen Textauszug von Reese Probleme zu bereiten scheint. Stilistische Mittel werden nicht von allen Studierenden benannt – und dies zumeist nur dann, wenn in einer Fragestellung explizit hiernach gefragt wird. Nur vereinzelt gelingt es den Studierenden somit, die Inszenierungen von Entfremdung und Entmenschlichung in den Texten auf inhaltlicher und sprachlicher Ebene in ihrer Verknüpfung herauszuarbeiten und literarische Strategien dabei im Einzelnen zu reflektieren.

5.2.6 Sprachlicher *Überschuss* – Beschreibung und Reflexion weiterer Inszenierungen

In Zusammenhang der Lektüre von *Mein Auschwitz* scheint die Identifikation, Beschreibung und Reflexion eines sprachlichen *Überschusses* im Sinne rhetorischer Stilmittel eine (noch) größere Herausforderung gewesen zu sein als im Zuge der Lektüren *Der Appell* und *Mir selber seltsam fremd*. Denn zu der damit zusammenhängenden Fragestellung hat sich nur ein/e Studierende (Stud. J) geäußert – von insgesamt sieben Studierenden, welche andere Lektürefragen zu dem gelesenen Textausschnitt bearbeitet haben:

- Frage 8 zur Textlektüre *Mein Auschwitz*: Welche weiteren sprachlichen Besonderheiten/Stilmittel finden Sie in den Textausschnitten? Beschreiben Sie diesen sprachlichen *Überschuss*. Welche Wirkung hat dieser auf Sie? Falls möglich, benennen Sie einzelne Stilmittel mit einem Fachbegriff. (Übersicht rhetorischer Stilmittel z. B. unter https://www.inhaltsangabe.de/wissen/stilmittel/[157])

Stud. J führt einzelne Beispiele aus dem Text unter Verwendung von Fachtermini (z. B. parataktischer Satzbau, Ellipse, Anapher, Antithese, Correctio) auf. Sie/Er reflektiert zudem die Wirkung der sprachlichen Mittel mit Blick auf die Inszenierung von Erinnerung bzw. Erinnerungsprozessen:

> Es gibt viele Stilmittel, die den Vorgang des Erinnerns darstellen, in der korrigiert und neu formuliert wird und syntaktische Strukturen unvollständig sind. Diese transportieren eine Unmittelbarkeit zwischen dem Prozess des Erinnerns und der Erzählung. Ambivalenzen zwischen Lebendigkeit und Tod, Werten und Realität im Prozess der Entmenschlichung werden durch Antithesen verdeutlicht.
>
> (Stud. J zur Fragestellung 8 der Lektüre *Mein Auschwitz*)

Dass die Bearbeitung dieser Fragestellung den anderen Studierenden möglicherweise Schwierigkeiten bereitete, könnte zum einen damit zusammenhängen, dass die Frage (absichtlich) offen gestellt wurde – ohne Hinweis auf besondere Textstellen oder Motivinszenierungen, wie es bei den Lektürefragen zu *Der Appell* und *Mir selber seltsam fremd* der Fall war. Zum anderen könnte die Vorstellung einer *Inszenierung* von Erinnerung für die Studierenden im Zusammenhang einer Autobiographie befremdlich sein, sofern sie diese im engeren, traditionellen Sinne als eine *nicht-fiktionale* rückblickende Erzählung des eigenen Lebens verstehen. Denn hieran könnte die Erwartung geknüpft sein, dass Ereignisse in diesen Texten rein *faktisch* wiedergegeben werden. Zwar wurde im Zusammenhang der Konturierung des Begriffs *Erinnerungsliteratur* während der ersten Seminarsitzung darauf eingegangen, dass auch Autobiographien als *ge-* (nicht

[157] Letzter Zugriff: 06.01.2024.

be-)schriebenes Leben durch literarische Ausarbeitungen geprägt sind.[158] Die Quantität der Antworten zu der obigen Fragestellung legt jedoch die Vermutung nahe, dass dieser Aspekt vorbereitend noch einmal ausführlicher mit Blick auf die Verfasstheit von Autobiographien hätte behandelt werden sollen.

Hierauf deutet auch hin, dass wiederum mehr Studierende in Zusammenhang des Romans *Vielleicht Esther* auf Fragestellungen bezüglich eines sprachlichen *Überschusses* geantwortet haben. Die Fragestellungen waren hier stärker eingegrenzt formuliert und es wurden gezielte Texthinweise als Hilfestellung gegeben:

- Frage 2 zur Textlektüre *Vielleicht Esther*: Zur Bedeutung des Fikus: Unter den über- und vermittelten Geschichten von Katyas Familie ist die der Flucht ihres Großvaters Schimon Stern (der später den Decknamen Semjon Petrowskij annahm) aus Kyjiw im Jahr 1941 mitsamt seiner Frau Margarita (kurz Rita) sowie den Söhnen Will und Miron, Katyas Vater. Von besonderer Relevanz ist hierbei für Katya ein Fikus, der von der Ladefläche des Transportfahrzeugs genommen werden musste, um Platz für die Familie – inklusive ihres Vaters – zu schaffen: „Ich sehe die Blätter dieses Fikus, die nun, im Jahre 1941, im Takt der Weltereignisse nicken. Diesem Fikus verdanke ich mein Leben." (217, Kapitel 5: *Vielleicht Esther*)
  Welche weiteren Bedeutungen und (Gedächtnis-)Reflexionen finden mit dem Fikus implizit und explizit in dem Roman Ausdruck? Und wie? (vgl. v. a. 216–220, Kapitel 5: *Vielleicht Esther*)
- Frage 3 zur Textlektüre *Vielleicht Esther*: Katya vergleicht ihren Familien(stamm)baum zu Beginn mit einem geschmückten Tannenbaum zu Weihnachten, der „jedes Jahr neu gekauft und dann weggeschmissen [wurde]" (17). Inwiefern spiegelt sich dieses Bild in der Art und Weise der Vergangenheits(re)konstruktionen in dem Roman wider?

Auf Frage 2 haben insgesamt fünf Studierende (A, B, H, I, J) geantwortet. Dabei reflektieren sie die Bedeutung des *Fikus* größtenteils als Ausdruck von Kontinuität, Fortdauer sowie Bewahrung versus Verlust:

> – Symbol für Erinnerung und Kontinuität
> – szene bei der Großmutter: sie hat einen Fikus im Zimmer, der seit vielen Jahren dort steht und die chaotischen Veränderungen der Welte außerhalb des Zimmers überdauert hat.
> – Sie denkt darüber nach, wie der Fikus die verschiedenen Generationen ihrer Familie überlebt hat und immer noch da ist, ein ständiger Bezugspunkt in ihrem Leben: Vgl. S. 219 „Der Fikus erscheint mir die Hauptfigur, ja, wenn nicht der Weltgeschichte dann meiner Familiengeschichte zu sein."
>
> Stud A › Lektüre Vielleicht Esther (A)

[158] Vgl. ausführlich hierzu Abschnitt II: Punkt 3.2.1.

Außerdem dient der Fikus auch als Metapher für Überleben und Resilienz. Denn obwohl er häufig schweren Zeiten ausgesetzt war, hat der Fikus dennoch überlebt und ist deswegen ebenso ein Symbol für die Fortdauer des Lebens, möge es noch so beschwerlich sein.
Explizit wird der Fikus mehrmals im Buch erwähnt und mit verschiedenen Themen in Verbindung gebracht. Er steht für die Erinnerung an die Vergangenheit und das Bewahren von Familiengeschichte. Der Fikus wirkt wie ein lebender Zeuge der Geschichte.
Im Kapitel „Ficus Benjamin" wird er beispielsweise als ein Geschenk der Urgroßmutter an die Familie beschrieben. Es wird erwähnt, dass der Fikus ein Überlebender der Kriegswirren ist und als Symbol für die Wurzeln der Familie betrachtet wird.
Stud B › Lektüre Vielleicht Esther (B)

heiliger Baum der schicksalhaft ihr Familie am Leben hält → göttliche Macht
Stud H › Lektüre Vielleicht Esther (H)

Zunächst einmal trägt er eine Erinnerungsbedeutung. Da der Fikus seit mehreren Generationen in der Familie vorhanden zu sein scheint, dient er als eine Art Erinnerung an die Familiengeschichte, aber auch generell an die Vergangenheit, die Shoa und deren Opfer. Gleichzeitig spiegelt der Fikus für mich auch die Lebendigkeit wider. So wie zumindest Teile der Familie überlebten, überlebte auch die Pflanze. Schließlich, als die Pflanze verschwindet, kann man sie auch eine Parallele zum Verlust der Menschen deuten.
Stud I › Lektüre Vielleicht Esther (I)

Daneben wird der Fikus in seiner Bedeutung mit den (identitären) Wurzeln der Familiengeschichte Katyas in Verbindung gebracht und ihrer Suche nach ebendiesen:

Implizit symbolisiert der Fikus vermutlich das Verlangen nach Wurzeln (weil es eine Pflanze bzw. ein Baum ist) und die Verbindung zur Vergangenheit. Der Fikus der Urgroßmutter von Katya steht als Symbol für Heimat und die Wurzeln der Familie. Er wird insofern eigentlich zu einem Symbol der Suche nach Identität und der Frage, wo man „verwurzelt" ist.
Stud B › Lektüre Vielleicht Esther (B)

1. Fikus als heiliger Baum, unter dem Buddha spirituelle Erleuchtung gefunden hat
2. Hinduismus: Baum der Welt → auch in anderen Religionen als wichtiges Symbol auffindbar
3. Luftwurzeln symbolisch für Verbindung zwischen Welt der Menschen und der Geister: in Katyas Fall Welt der Ahnen und ihr → Bezug zu Familienrekonstruktion
4. ohne Opferung des Fikus hätte ihr Vater nicht überlebt und sie hätte nie existiert → Fikus wichtiger Teil der Familiengeschichte

Stud H › Lektüre Vielleicht Esther (H)

Zudem wird in dem Fikus ein Symbol für (verlorene) Heimat gesehen,

An anderer Stelle beschreibt die Autorin, wie Katya den Fikus als Kind gern berührt und gestreichelt hat und deswegen wirkt er wie ein vertrautes Element in ihrer familiären Umgebung.
Stud B › Lektüre Vielleicht Esther (B)

– S. 217: „der Fikus im Kübel, das Symbol von Heim und Herd (…) Mit einem Ruck nahm Semjon den Fikus herunter und schob die Koffer auseinander, um Platz für seine Frau und seine beiden Söhne zu schaffen." → Auf dem LKW wird das Symbol wird durch eine Familie ersetzt, am leeren Straßenrand bleibt nur das Symbol zurück, das nun einsam darauf verweist, wodurch dieser Ort einmal definiert war (als „Heim und Herd")

Stud J › Lektüre Vielleicht Esther (J)

eine Möglichkeit zum Ausdruck von etwas Unbegreiflichem,

– S. 217 f.: Es wäre absurd gewesen, wenn statt des Jungen der Fikus evakuiert worden wäre. Aber in der Logik der damaligen Ereignisse hätte auch dies normal sein können. →Entmenschlichung des Kindes/ihres Vaters
– S. 220 f. Kurz darauf erzählt Katya von der Erschießung Vielleicht Esthers, die „mit nachlässiger Routine" ausgeführt wurde –› Dass Katya so sehr an dieser Fikus-Fiktion festhält, symbolisiert evtl. die Unfassbarkeit, dass ausgerechnet ihr Vater als kleiner Junge mit seiner Kernfamilie diesem Tod entkommen ist und die Suche nach einer Erklärung, in der nicht der Zufall entscheidet (so viele, wie auf den LKW passen, können fliehen), sondern in der ihr Großvater aktiv gehandelt hatte und der Zufälligkeit etwas zu widersetzen.

Stud J › Lektüre Vielleicht Esther (J)

sowie von einer verschwimmenden Grenze von Vergangenheits(re)konstruktionen zwischen Fiktionalität und Faktizität bzw. *Wahrheit*:

– S. 219: Fikus, Fiktion, fixiert, fikussiert (Anapher: Durcheinander, Verlust der Wahrheit in der Erinnerung, das Erinnern wird fiktional)
– S. 220 Zusammenhang von Erinnern, Vergessen, Rekonstruieren, Wahrheit und Fiktion

Stud J › Lektüre Vielleicht Esther (J)

Auf die Fragestellung im Zusammenhang des Bildes eines geschmückten Familien*tannen*baumes ist ebenfalls eine Großzahl der Studierenden eingegangen (Stud. A, B, D, H, I, J). Hierbei wurde vor allem eine Verbindung zur (Re-)Konstruktion und Ausschmückung von Vergangenem gesehen sowie zu Aspekten von Unzulänglichkeit und Vergänglichkeit:

Lektüren › Lektüre Vielleicht Esther › sprachlicher „Überschuss" › Familien(stamm)baum › (Re-)Konstruktion und Ausschmückung	Ähnlich wie der jährlich wechselnde Tannenbaum wird auch die Vergangenheit der Protagonistin immer wieder neu konstruiert und interpretiert. Die Protagonistin muss daher immer wieder von Vorne anfangen, Informationen zu sammeln und Erinnerungslücken zu füllen. Die Vergangenheitskonstruktionen im Roman sind ebenfalls bruchstückhaft. Die Erzählweise setzt sich aus einer Kombination von verschiedenen literarischen Formen und Sprachstilen zusammen. So gibt es kurze Anekdoten, persönliche Erinnerungen, historische Recherchen und fiktionale Elemente. Diese vielfältigen Erzählweisen deuten ebenfalls die Schwierigkeit an, eine vollständige (objektive) Familiengeschichte (aus nur einer Quelle) zu rekonstruieren. Stud B › Lektüre Vielleicht Esther (B)

	Es gab such einige „unerwünsche“ Familienmitglieder, die man lieber vermeiden wollte. Stud D › Lektüre Vielleicht Esther (D)
	Meine erste Assoziation war, dass die Rekonstruktion des Stammbaumes mehrere Male erstellt und dann wieder verworfen wurde. Als würde man sie wegschmeißen, begraben und irgendwann doch wieder raus buddeln. Beim Schmücken wirkt es, als würde man viele Ornamente, hier und da, finden und aufhängen. Alles etwas zusammengewürfelt und doch passend. Stud I › Lektüre Vielleicht Esther (I)
	Für das kollektive Gedächnis rekonstruieren Familienmitglieder das Gleiche mehrere Male aus diversen Perspektiven - Erinnerungslücken, „Ausschmücken“ der Erinnerung durch fiktionale Elemente (z. B. Fikus), Zusammensetzen von Fragmenten - eine Kugel verändert das Gesamtbild – Wichtigkeit der Details über (verstorbene) Familienmitglieder Stud J › Lektüre Vielleicht Esther (J)
Lektüren › Lektüre Vielleicht Esther › sprachlicher „Überschuss“ › Familien(stamm)baum › Unzulänglichkeit und Vergänglichkeit	- Die Metapher stellt die hochaufgeladene Symbolträchtigkeit im traditionsreligiösen Brauch des Weihnachtsfest in den Vergleich mit der Vergänglichkeit in der Konsumgesellschaft. Stud A › Lektüre Vielleicht Esther (A)
	In der Familie ist jemand leider im Laufe der Jahre wieder verschwunden, sie es wegen dem Krieg oder weil sie ins Ausland umgezogen sind. Stud D › Lektüre Vielleicht Esther (D)
	allerdings Unzulänglichkeit alles herauszufinden, da die Zeit gegen sie spielt: Baum welkt schnell → Familienmitglieder/Zeitzeugen, die weiterhelfen könnten sterben und mit ihnen Informationen und Geschichten Stud H › Lektüre Vielleicht Esther (H)
	Gleichzeitig spiegelt das Wegschmeißen auch wieder eine Art Vergänglichkeit wider. Stud I › Lektüre Vielleicht Esther (I)

Daneben bringen Stud. B und H das (mentale) Bild mit Aspekten der Entwurzelung und Diskontinuität in Zusammenhang:

> Der Vergleich deutet die Diskontinuität und das Fehlen einer stabilen familiären Basis an.
> Es fehlt eine kontinuierliche Verbindung zwischen den Generationen, da viele Familienmitglieder durch den Krieg/den Holocaust ums Leben gekommen sind.
> Stud B › Lektüre Vielleicht Esther (B)

- Weihnachtsbaum ist abgeholzt → entwurzelt wie Katjas/Katyas Familie und deplatziert worden
- Passivität der Deplatzierung/Entwurzlung: Weihnachtsbaum durch Menschen zu Weihnachten, Familie durch Menschen im Zuge des Krieges

Stud H › Lektüre Vielleicht Esther (H)

Weitere Reflexionen von Stud. H lassen sich zudem in Zusammenhang mit der Komplexität von Familien(geschichten) bringen,

- Reichgeschmückte/extensive Familie
- von jeden Ast jeden viele weitere ab

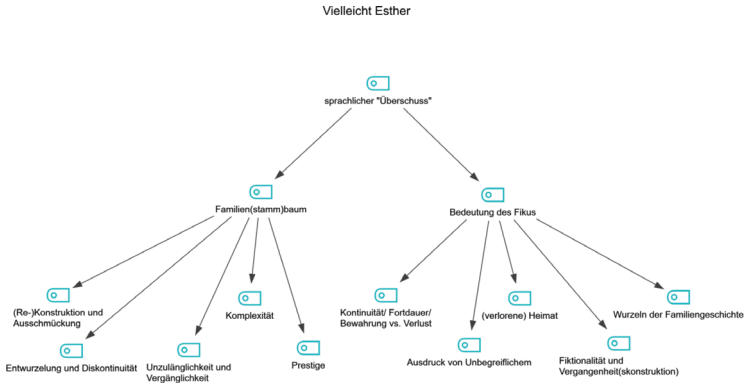
Stud H › Lektüre Vielleicht Esther (H)

allerdings ist unklar, inwiefern auch *Prestige* hierbei eine Rolle spielt:[159]

- Prestige der Familienmitglieder

Stud H › Lektüre Vielleicht Esther (H)

Die Reflexionen der Studierenden zu den genannten Fragestellungen in Zusammenhang eines sprachlichen *Überschusses* im Roman *Vielleicht Esther* sind in der Gesamtbetrachtung mithin vielseitig und komplex, wobei unterschiedliche Aspekte der Bedeutungskonstruktion im Kontext von Erinnerung und Vergangenheit aufgegriffen werden:



5.2.7 Reflexionen zum Verhältnis von Fiktion und Faktizität

Reflexionen zum Verhältnis von Fiktion und Faktizität finden in Zusammenhang der meisten zuvor behandelten Fragestellungen Anklang, stehen bei den folgenden Lektürefragen jedoch im Fokus:

[159] Dies konnte auch im Zuge der (sechsten) Seminarsitzung nicht aufgelöst werden, in welcher die Ergebnisse der Lektürefragen zu *Vielleicht Esther* gemeinsam betrachtet wurden. Denn Stud. H war in dieser Sitzung nicht anwesend.

- Frage 1 zur Lektüre *Mir selber seltsam fremd* (vorgeschaltet): Der Text *Mir selber seltsam fremd* umfasst in seiner 6. Auflage 2013 neben einem Vor- und Nachwort des Herausgebers Stefan Schmitz ein (unfertiges) Manuskript, in welchem die Erfahrungen, Erinnerungen und Kriegserlebnisse des damaligen Wehrmachtssoldaten Willy Peter Reese dargestellt werden. Schmitz zufolge entstanden viele Teile von Reeses Manuskript „über Nacht, neben dem normalen Tagesablauf an der Front." (Nachwort Schmitz 2013: 223) Allerdings habe Reese Teile einer ersten Fassung des Manuskripts immer wieder umgeschrieben und überarbeitet (vgl. Nachwort Schmitz 2013: 223 f.) und ein „Vergleich mit Briefen und Tagebüchern zeigt, dass Reese sehr bewusst auswählt, was er im Buch schildert und was nicht." (Nachwort Schmitz 2013: 227) Daneben seien u. a. Teile aus Erzählungen, Gedichten und anderen Prosaarbeiten in das Manuskript eingeflossen, die Reese während seines Einsatzes an der Front schrieb (vgl. Vor- und Nachwort Schmitz 2013: 8, 227). In Anbetracht dieser Hintergrundinfos: Was erwarten Sie von dem Manuskript-Text? Mit welcher Einstellung gehen Sie an die Lektüre heran?
- Frage 10 zur Lektüre *Mir selber seltsam fremd* (nachgeschaltet): Wie bewerten Sie die folgenden Aussagen des Herausgebers?
  - „Vieles, was er im Manuskript beschreibt, findet sich fast wortgleich in seinen Tagebüchern und Briefen. Er hat festgehalten, was er selbst erlebt und gefühlt hat. Dabei ist die literarische Gestaltung und Absicht unverkennbar. Die meisten Details der Darstellung sind nicht nachprüfbar. Möglicherweise enthält der zu großen Teilen aus der Erinnerung oder anhand von Notizen geschriebene Bericht sachliche Fehler. Aber ohne Zweifel wollte Reese etwas ganz Reales zeigen." (Vorwort Schmitz 2013: 17)
  - „Reese hat nicht geschwiegen. Er blieb seiner ursprünglichen und immer wieder geäußerten Absicht treu – und legte mit seinem Manuskript ein Bekenntnis ab, das bis ins Detail seinen eigenen Erlebnissen folgt und gerade aus dieser Authentizität seine Kraft und Wucht bezieht." (Nachwort Schmitz 2013: 226)
- Frage 4 zur Lektüre *Vielleicht Esther*: Wer ist *Vielleicht Esther* und wofür steht die Figur? Wie lassen sich die Vergangenheitsdarstellungen und Reflexionen zu dieser Figur mit der allgemeinen Schwierigkeit in Verbindung setzen, Katyas Familiengeschichte zu rekonstruieren und zu verstehen? Überlegen Sie v. a. anhand der (Erinnerungs-)Inszenierungen im gleichnamigen Unterkapitel (208–223).
- Frage 8 zur Lektüre *Vielleicht Esther*: Die Autorin wird aus einem Interview bei radioeins wie folgt zitiert: „Es gab keine Notwendigkeit, dieses Buch auf Deutsch zu schreiben, das ist eine sowjetisch-jüdisch, polnisch-ukrainische Geschichte, russische Geschichte. Deutsch war für mich ein Mittel, das

Ganze zu entfremden. In gewisser Weise war es mir fast peinlich, dass ich nichts erdichtet habe und Deutsch war das einzige Fiktive im Buch, was vielleicht mir das Gefühl verliehen hat, dass ich doch Literatur schreibe." (Zitat aus Interview bei radioeins mit Katja Petrowskaja; https://www.suhrkamp.de/audio/k-petrowskaja-vielleicht-esther-gespraech-b-480[160]) (Inwiefern) Können Sie das nachvollziehen?

Auf Basis der Hintergrundinformationen, welche die Studierenden vor der Lektüre von *Mir selber seltsam fremd* erhalten haben (vgl. Frage 1), gehen sie mit einer kritischen und teils fragenden Einstellung an die Lektüre heran. Sie erwarten größtenteils eine Erzählung, deren Erinnerungsinszenierungen durch bestimmte Wirkungsabsichten – darunter vor allem Empathie mit dem Autor als Täter – gelenkt sind. *Selektivität* (Stud. B und C), *Zensur* (Stud. J) sowie *Literarizität* (Stud. E) bzw. *fiktionale Elemente* (Stud. J) und *rhetorische Mittel* (Stud. H und J) werden dabei als erwartete Faktoren der Rezeptionslenkung benannt, die für Stud. H möglicherweise zu einem Verlust der *Authentizität* führen:

Erwartungen: Einblicke in „Täterperspektive", evtl. gleichstellung des individuellen Leids auf Täter und Opferseite, Darstellung innerer Konflikte darüber, was es bedeutet ein Mensch zu sein
Stud A › Lektüre Mir selber seltsam fremd (A)

Ich erwarte eine ausgesucht reflektierte Sprache, die keinen Raum für Zweifel lässt. Vor dem Hintergrund, dass Willy Peter Reese das erste Manuskript mehrmals umschrieb, erwarte ich außerdem ausgewählte Situationen, dich mich als Leserin nicht negativ von dem Verfasser denken lassen. Insofern ist meine Einstellung im Vorhinein durch das Explizit-Machen dieser Information skeptisch und kritisch, obwohl ich mir dessen eigentlich vor jedem Text bewusst sein sollte. Vielleicht wäre es interessant, in so einem Text zwischen den Zeilen zu lesen. Was könnte mir auffallen, was weggelassen wurde? Gibt es Abende, die bspw. nicht beschrieben werden? Charaktere, die plötzlich nicht mehr genannt werden? Gleichzeitig ist dies sehr schwer, da in literarischen Texte häufig Aspekte weggelassen werden, und man sich dessen häufig gar nicht bewusst ist. Als Leser:in versucht man unbewusst immer, Kohärenz aufzubauen.
Stud B › Lektüre Mir selber seltsam fremd (B)

Es scheint, dass der Text einen Einblick in die persönlichen Erfahrungen, Erinnerungen und Kriegserlebnisse von Willy Peter Reese gibt, wobei Reese eine gewisse Selektivität in Bezug auf die Inhalte des Buches anwendet.
Stud C › Lektüre Mir selber seltsam fremd (C)

Durch Literarizität appelliert er an das Verständnis der Leser für seine Leiden als Soldat
Stud E › Lektüre Mir selber seltsam fremd (E)

[160] K. Petrowskaja: »Vielleicht Esther« (Gespräch). Gesa Ufer und Frank Meyer sprechen im Büchermagazin bei radioeins mit Katja Petrowskaja über ihren Roman Vielleicht Esther, Minute 3:39–4:07 [06.01.2024].

- Aufgrund der Überarbeitungen → lenkt Aufmerksamkeit auf spezifische Aussagen, die stärker wahrgenommen werden sollen
- Überarbeitung oder Änderung der Wirkungsabsicht
- Zusatz von Stilmitteln (Metapher etc.), um den Text „literarischer" zu gestalten
- Versuch verschiedene Quellen (Briefe, Gedichte bzw. alles was in endgültige Erzählung eingeflossen ist) zu vereinheitlichen
- allerdings durch Überarbeitung womöglich Verlust der (spontanen) Authentizität

Stud H › Lektüre Mir selber seltsam fremd (H)

– Was sind Reeses Gründe für die Zensur und die Überarbeitung?
– Erwartung: fiktionale Elemente, rhetorische Mittel, personal + communal voice

Stud J › Lektüre Mir selber seltsam fremd (J)

Der Aspekt der Absicht und Authentizität wird in Bezug auf die nachgeschaltete Lektürefrage (10) zu *Mir selber seltsam fremd* von Stud. B und H erneut aufgegriffen. Dabei betrachten sie die Aussagen des Herausgebers Stefan Schmitz mit Blick auf eine suggerierte *reale* und *authentische* Darstellung von Reeses Erlebnissen kritisch. Stud. B fragt sich, was die Hervorhebung von Authentizität bewirken oder implizit aussagen soll, während Stud. H diese Authentizität an sich eingrenzt mit Blick auf die Wirkungsabsicht und textuellen Überarbeitungen von Reese:

Welches ist die Absicht? Nicht zu schweigen?
Mir scheint, hier wird mit Authentizität schlimmes gerechtfertigt. Oder sind die Soldaten lediglich Opfer ihrer Befehle? Opfer ihrer Zeit, Opfer ihres Geburtsortes?

Stud B › Lektüre Mir selber seltsam fremd (B)

- Zustimmung: Reese ist Gefahr eingegangen alles authentisch wiederzugeben, da sich Text z. T. implizit kritisch gegenüber Krieg äußert
- dennoch durch Überarbeitung Fokus auf andere Details → ist zwar immer noch authentisch aber doch mit Hinzugabe von Überlegungen auf Wirkungsabsicht

Stud H › Lektüre Mir selber seltsam fremd (H)

Stud. A geht zudem auf den *literarischen Stil* ein, den sie/er bei der Lektüre erkennen konnte (Hervorhebung N. F.):

– **ich erkennen den literarischen stil**, aber es liest sich für mich dadurch weniger individuell persönlich sondern eben literarisch. Die Zitate beschreiben die Realitätswirkung des Textes, und ich finde auch dass **es sich nicht wie Fiktion sondern etwas Erlebtes liest, aber in kunstform dargestellt**.

Stud A › Lektüre Mir selber seltsam fremd (A)

Stud. E betont wiederum, dass Täter/innenliteratur mit einem hohen Anspruch an *Wahrhaftigkeit* einhergehen sollte, um die Person oder das Geschriebene *ernst nehmen* zu können:

Da er zu den Tätern zählt, könnten die Ansprüche an Wahrhaftigkeit noch höher sein; bzw. man kann den Täter nur ernst nehmen, wenn es sicher ist

Stud E › Lektüre Mir selber seltsam fremd (E)

Aspekte von Wahrhaftigkeit oder Authentizität werden im Zusammenhang der oben aufgeführten Lektürefragen zum Roman *Vielleicht Esther* von den Studierenden nicht reflektiert oder infrage gestellt. Die gleichnamige Figur (Frage 4) drückt für viele der Studierenden stattdessen eine generelle Unsicherheit oder blinde Flecken bei dem Versuch der Rekonstruktion von Familiengeschichte aus – wobei Stud. A im selben Zuge auch die *Relevanz* vollständiger Details und ihrer *Wahrheit* verhandelt sieht:

> – S. 209: ich glaube, sie hieß Ester, sagte mein Vater. Ja, vielleicht Esther" Quellen lage nciht sicher, aber es wird wohlwollend und beinahe klammernd daran festgehalten, dass das der Name war. Die Reaktionen sind von der Ich-Erzählerin erst „empört" dann rekonstruierend. Immer wieder kommt der Zweifel auf, ob und wie sehr das Wissen über die Familiengeschichte gesichert und belastbar ist und warum die Details und ihre Wahrheit so relevant für die Protagonistin sind.
>
> Stud A › Lektüre Vielleicht Esther (A)

> Ein unbekanntes Familienmitglied (entweder Urgroßtante oder Großtante) Man ist nicht so sicher wie es wirklich hieß.
>
> Stud D › Lektüre Vielleicht Esther (D)

> 1. Vielleicht impliziert Unsicherheit über Existenz dieser Person → Unsicherheit der Familiengeschichte
> 2. ob der Name stimmt oder nicht bleibt im Dunkeln genauso wie bestimmte Ereignisse der Familiengeschichte
>
> Stud H › Lektüre Vielleicht Esther (H)

Stud. I leitet hieraus eine zum Ausdruck kommende Komplexität solcher Rekonstruktionsversuche ab. Diese Komplexität bringt sie/er in Zusammenhang mit einer durch unterschiedliche Quellen generierten Fragmentiertheit, die im Roman durch verschiedene intermediale und intertextuelle Bezüge inszeniert wird:

> Es wird relativ schnell deutlich, dass Esther, bzw. vielleicht Esther, die Familiengeschichte symbolisieren soll. Bis zum Schluss wird nicht genau geklärt, wer Esther überhaupt ist. Höchstwahrscheinlich war sie eine entfernte Verwandte von Katya. Vor allem durch das „Vielleicht" in Titel und Unterkapitel drückt die Unsicherheit über diese Person aus. Durch diesen Titel wird somit die Komplexität und die Herausforderung einer Rekonstruktion der Familiengeschichte verdeutlicht.
>
> In dem Unterkapitel werden viele verschiedene Quellen wie Fotos und Dokumente verwendet. Generell wirken viele Darstellungen der Geschehnisse fragmentiert oder unvollständig. Sie verdeutlichen somit erneut, wie schwierig es ist, die Familiengeschichte nachvollziehbar darzustellen.
>
> Stud I › Lektüre Vielleicht Esther (I)

Unterschiedliche Quellen werden auch von Stud. J. reflektiert, hier aber im Zusammenhang von individuellen Gedächtnissen, die Erinnerungen bedingen und zu Unsicherheiten führen können. In den Fragen, die Stud. J aus dem Roman zitiert, finden diese Unsicherheiten bzw. Abhängigkeiten Ausdruck:

– Erinnerung abhängig von Gedächtnis des Vaters, Hausmeister
– Erinnern: „Sie ging zu ihnen, aber wie lange dauerte dieses ging? Hier folge jeder seinem eigenen Atem" S. 212, „Die Nachbarn müssen ihr geholfen haben, wie sonst?" S. 211, „Vierzig Jahre nach Babuschkas Gang lief ich jeden Tag an diesen deutschen Kirchen vorbei" S. 213

Stud J › Lektüre Vielleicht Esther (J)

Stud. B reflektiert den Aspekt der Komplexität wiederum unter anderem in Zusammenhang einer *Suche nach Erinnerungen*, die in der Figur *Vielleicht Esther* in ihrer Bruchstückhaftigkeit und ihrem teils imaginativen Charakter zum Ausdruck kommt:

„Ich glaube, sie hieß Esther, sagte mein Vater. Ja, vielleicht Esther. Ich hatte zwei Großmütter, und eine von ihnen hieß Esther, genau." (ich kann leider die exakte Stelle nicht mehr finden)
Neben der Vermutung, dass die Großmutter von Katyas Vater ‚vielleicht Esther' heißt, gibt es keine explizite Figur namens Esther. Der Titel des Romans bezieht sich wahrscheinlich vielmehr auf ein imaginäres und bruchstückhaftes Bild von Esthers Existenz. Insofern könnte die Figur beispielhaft für die komplizierte Suche nach Erinnerungen stehen, aber auch als ein Symbol für die verlorene Leben – ob Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft – (der osteuropäischen Juden).

Stud B › Lektüre Vielleicht Esther (B)

Frage 8 zur Lektüre *Vielleicht Esther* (s. o.) bezieht sich auf die grundsätzliche Wahl der Romansprache (Deutsch), die Katja Petrowskaja selbst als ein Mittel zur *Entfremdung* (nicht Fiktion) reflektiert. Alle Studierenden, die sich hierzu geäußert haben, können diese Überlegung nachvollziehen. Dabei bringen Stud. A, B und H diese Entfremdung mit einer anderen Perspektiven- oder Distanzschaffung in Verbindung, die neue Möglichkeiten der Erzählung eröffnet:

– Entfremdung durch Sprache: Deutsch zu verwenden, um eine Geschichte zu erzählen, die hauptsächlich in der sowjetisch-jüdischen, polnisch-ukrainischen und russischen Kultur verwurzelt ist, schafft eine gewisse Distanz oder Entfremdung. Diese Entfremdung kann es der Autorin ermöglichen, die Geschichte aus einer neuen Perspektive zu betrachten und sie auf eine Weise zu erzählen, die sie in ihrer Muttersprache vielleicht nicht hätte tun können.

[…]

Die Rolle der deutschen Sprache: Deutsch zu schreiben, könnte auch eine bewusste Entscheidung von Petrowskaja gewesen sein, um sich mit der deutschen Kultur und Geschichte auseinanderzusetzen, insbesondere in Bezug auf den Holocaust und den Zweiten Weltkrieg. Durch das Schreiben in Deutsch kann sie eine Verbindung zu dieser Geschichte herstellen und sie in einen Kontext einbetten, der für deutsche Leserinnen und Leser relevant und verständlich ist.

Stud A › Lektüre Vielleicht Esther (A)

Ja, in einer anderen Sprache zu schreiben, hat auch immer etwas entfremdendes, distanzierendes. Man kann gewisse (evtl. schwierigere) Themen aus einer neutraleren Perspektive betrachten.

Stud B › Lektüre Vielleicht Esther (B)

- einerseits: wie Erzählinstanz Distanz zur eigenen Person
- andererseits: Autorin lebt in Deutschland, stellt Wanderung der Familie dar → „Endpunkt" ist Katja/Katyas Leben in Deutschland, Teil der Familiengeschichte

Stud H › Lektüre Vielleicht Esther (H)

Stud. A sieht in diesem Zusammenhang zudem die Möglichkeit, eine Grenze zwischen Fiktionalität und Faktizität bewusst zu verwischen und Geschichten mit *realen* Bezügen zu transformieren:

> Die Rolle der Fiktion: Petrowskaja spricht davon, dass sie „nichts erdichtet" hat und dass die Verwendung der deutschen Sprache das „einzige Fiktive" im Buch ist. Dies deutet darauf hin, dass sie die Grenzen zwischen Fiktion und Nicht-Fiktion in ihrem Buch bewusst verwischt. Obwohl die Geschichten, die sie erzählt, auf wahren Ereignissen und realen Personen basieren, ermöglicht die Verwendung der deutschen Sprache es ihr, diese Geschichten in einer literarischen Form zu präsentieren und sie so zu transformieren, dass sie als Literatur wahrgenommen werden können.
>
> Stud A › Lektüre Vielleicht Esther (A)

Auch die Aussage von Stud. I lässt sich auf diesen Aspekt der Entfremdung beziehen, der zudem in Zusammenhang mit Reflexionen zum Namen der Romanfigur und der Autorin gebracht wird:

> Wie bereits Anfang erwähnt [Anfangs schien es auf mich etwas absurd, da die Veränderung eines Buchstaben vermeintlich keinen wirklichen Unterschied macht. Nachdem man aber erfährt, dass die Autorin das Buch als eine Art Autobiographie lesen lassen möchte, ergibt es für mich jedoch etwas mehr Sinn. Es ist wahrscheinlich ersichtlich, dass das Buch keine „genaue" Realität wiedergibt, vielleicht jedoch versucht ihre Geschichte realitätsnah nachzuerzählen. In diesem Sinne würde ich den veränderten Buchstaben symbolisch sehen. Es ist eben Katyas Geschichte, und nicht Katjas. Zudem gibt es der Autorin somit auch die Möglichkeit die homodiegetische und die heterodiegetische Erzählinstanz „verschmelzen" zu lassen. (Lektüre Vielleicht Esther (I), Antwort auf Frage 1)][161]
>
> Stud I › Lektüre Vielleicht Esther (I)

Stud. J bringt die *sprachliche Entfremdung* außerdem explizit mit der Konstruktivität und Unvollständigkeit von Erinnerung in Verbindung:

> – Ja. Ich denke auch, dass durch die sprachliche Entfremdung eine weitere Distanz zur Wahrheit geschaffen wird. Und sich aber gleichzeitig einem (möglichen) Ziel genähert wird: Es geht weniger darum, die Wahrheit gänzlich aufzuarbeiten, sondern eher darum, auch Erinnerung in ihrer grundsätzlichen Unvollständigkeit, ihren immanenten Lücken, die Literarizität des Erzählens darzustellen.
>
> Stud J › Lektüre Vielleicht Esther (J)

Den autobiographischen Roman *Vielleicht Esther* in einem Spannungsverhältnis zwischen Fiktionalität und Faktizität zu reflektieren, bereitet den Studierenden somit weniger Probleme, als es bei dem (autofiktionalen) Text *Mir selber seltsam*

[161] Ergänzt durch N. F.

fremd der Fall ist. Hier stehen für die Studierenden – aufgrund der Einordnung als *Täter/innen*literatur – Aspekte von Wahrhaftigkeit oder Authentizität im Vordergrund, die nur bedingt in Zusammenhang mit der literarischen (Aus-)Gestaltung der Narration gebracht werden.

5.2.8 Weitere (Meta-)Reflexionen und Anmerkungen

In Bezug auf die Lektüre von *Vielleicht Esther* ist zu erwähnen, dass Stud. E die damit verbundenen Fragestellungen als überfordernd empfunden hat – weshalb sie/er diese auch nicht bearbeitet hat. Als Grund der Überforderung wird angegeben, keine Bedeutungen und mögliche Wirkungen erkennen zu können, die durch eine bestimmte Ästhetik in dem Text generiert werden. Dies sei aber nicht auf eine generelle sprachliche Hürde des Verstehens im Zusammenhang einer anderen Erstsprache oder auf eine mangelnde Fähigkeit der Textinterpretation zurückzuführen, sondern auf eine fehlende „Literaturkompetenz". Eine „generelle Einführung zu den Texttypen und Anforderungen am Anfang der Seminarreihe" wäre der/dem Studierenden nach hilfreich gewesen:

> Die vorliegenden Aufgaben waren überfordernd, indem ich über die dafür nötige Literaturkompetenzen nicht verfüge:
> - Mein Leseverständnis reicht bis zum Verstehen der Handlung. D. h.,
> - Die Geschichte kann ich nachvollziehen, aber ich kann die Symbole, die da zunächst ästhetisch dargestellt werden, die aber darüber hinaus durch diese ästhetische Darstellung noch eine Bedeutung zu der Geschichte beiträgt, und ihre im Leser intendierte Wirkung nicht wahrnehmen.
> - Die Aufgaben forderten eine Kompetenz, über die ich nicht verfüge. Auch wenn ich im Allgemeinen literarische Texte gut interpretieren könnte, wäre auf jeden Fall sehr hilfreich gewesen, eine generelle Einführung zu den Texttypen und Anforderungen am Anfang der Seminarreihe zu haben, um eine klarere Aussicht der Aufgaben zu haben.
> - De Sprache stellt eine Schwierigkeit nur dar, indem man als nicht Muttersprachler nicht etwas mehr Zeit aufwenden muss
>
> Stud E › Lektüre Vielleicht Esther (E)_nachträglich

Auffällig ist hier zum einen, dass Stud. E ihre/seine Fähigkeit der Textinterpretation von einer fehlenden „Literaturkompetenz" bzw. von der Schwierigkeit abgrenzt, sprachlicher Ästhetik Bedeutungen und mögliche Wirkungen zuweisen zu können – was zumindest in Bezug auf den Roman *Vielleicht Esther* der Fall gewesen zu sein scheint. Im Zuge der anderen Lektüren konnte Stud. E jedoch einzelne Reflexionen hierzu anstellen – so etwa bei der Frage, inwiefern die Veränderung des *Märchenwäldchens* mit der Veränderung Reeses in Verbindung gebracht werden kann und wie dies inszeniert wird. Auch konnte Stud. E Textstellen identifizieren, wenn nach bestimmten Motivinszenierungen gefragt wurde – wie etwa im Zusammenhang von Entfremdung und Entmenschlichung in *Der Appell* (vgl. Punkt 5.2.5 in diesem Abschnitt). Was Stud. E jedoch grund-

sätzlich Schwierigkeiten zu bereiten schien, war die Benennung stilistischer Mttel. Zum anderen hätte Stud. E eine Einführung zu den einzelnen Texttypen zu Beginn der Seminarreihe als hilfreich empfunden. Hierauf wurde allerdings in bestimmten Sitzungen in Anlehnung an die einzelnen Lektüren eingegangen – mit Ausnahme zum Begriff der *Autobiographie*.[162]

Bei den Lektüreergebnissen grundsätzlich mitzudenken ist zudem der Aspekt der Emotionalität bzw. eine potentielle emotionale Herausforderung oder Belastung durch die Inhalte der gelesenen Texte, die eine gewisse Abwehr hervorrufen können. Stud. G äußerte in diesem Zusammenhang zwischenzeitlich, dass ihr/ihm die Thematik der Seminarreihe schwerfalle und sie/er sich darauf nicht einlassen könne – auch wenn der Roman *Vielleicht Esther* auf Gefallen stöße. Als mögliche Konsequenz[163] hat Stud. G keine der Lektürefragen beantwortet (auch nicht zu *Vielleicht Esther*), ist aber dennoch auf einzelne der abschließenden Reflexionsfragen eingegangen (vgl. Punkt 5.3 in diesem Abschnitt) und hat einen Unterrichtsentwurf als Transferleistung eingereicht (vgl. Punkt 5.4.4 in diesem Abschnitt).

5.3 Abschluss-Reflexionen zur Konstruktivität von Erinnerung, Erinnerungsdiskursen und Erinnerungsliteratur

Zur abschließenden Reflexion der Konstruktivität von Erinnerung und Erinnerungsdiskursen im Zusammenhang der Bedeutung von Literatur wurden die Studierenden in der letzten Sitzung der Seminarreihe gebeten, folgende Fragestellungen zu beantworten:[164]

- Inwiefern stehen die Begriffe Narrativität, Subjektivität, Dynamik, Selektivität und Perspektivität im Zusammenhang mit der Wahrnehmung und Konstruktion von Erinnerung(sdiskursen)? Erläutern Sie mit Bezug zu den behandelten Lektüren und gehen Sie dabei kurz auf die einzelnen Begriffe ein.
- Historiographische und erinnerungsliterarische Texte bieten verschiedene Zugänge zu Vergangenem. Würden Sie sagen, dass eine der Textarten eine vergangene Realität mimetisch abbilden kann? Warum (nicht)? Worin unterscheiden sie sich Ihrer Meinung nach insbesondere?

---

[162] In der dritten Sitzung wurde auf Merkmale *Früher Holocaust- und Lagerliteratur* eingegangen, in der vierten Sitzung auf Täter/innenliteratur und in der fünften Sitzung auf die Begriffe *Autobiographischer Roman* sowie *Autofiktion*.

[163] Ob eine emotionale Belastung durch die Texte der alleinige Grund für eine fehlende Bearbeitung der Lektürefragen war, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen – ggf. flossen noch andere (externe) Bedingungen in eine individuelle Belastung mit ein. Hierauf deutet z. B. hin, dass Stud. G auch die Lektürefragen zu *Vielleicht Esther* nicht bearbeitet hat, obwohl der Roman als nicht problematisch empfunden wurde.

[164] Vgl. Anhang B (Frage 2–4).

- Erläutern Sie die folgende Aussage. Gehen Sie dabei auch exemplarisch auf die im Zuge der Seminarreihe behandelten Texte sowie persönliche Erfahrungen ein: *Was erinnert wird, ist stets abhängig davon, „wie es erinnert wird, und wie die Ereignisse erinnert werden, hängt wiederum von den Texten ab"* (Young 1992: 13 f.).

In Bezug auf die erste Frage arbeiten sechs der neun in der letzten Seminarsitzung anwesenden Studierenden heraus, dass diese Dimensionen bedingen, was und auch *wie* etwas erinnert oder wahrgenommen wird. Besonders ausführlich wird dies von Stud. A und C beschrieben:

> Narrativität – Erinnerungen in Form von Geschichten präsentiert werden, Erinnerungen werden oft nicht als bloße Ansammlung von Fakten wahrgenommen, sondern als kohärente Erzählungen.
>
> Subjektivität – Erinnerungen sind durch individuelle Wahrnehmungen und Erfahrungen gefiltert werden
>
> Dynamik – verschiede Schichten der Vergangenheit zu enthüllen und den Einfluss der Gegenwart auf die Konstruktion von Erinnerungen verdeutlichen
>
> Selektivität – bezeichnet sich auf die bewusste oder unbewusste Auswahl bestimmter Erinnerungen und Aspekte der Vergangenheit.
>
> Perspektivität – Erinnerungen werden aus verschiedenen Blicken Blickwinkeln betrachtet und können mehrere Personen oder Gruppen unterschiedliche Sichtweise auf dieselbe Ereignisse haben.
>
> Stud C › Abschluss-Reflexionen (C)

- verbinden verschiedene Zugänge und Entstehungsbedingungen von Erinnerungs(diskursen). Sie bilden verschiedene Perspektiven und Einflüsse auf den Prozess von individueller und kollektiver Gedächtnisbildung, die wiederum Teil des Erinnerungsdiskurs sind.
- Narrativität verstehe ich im Kotnext der Erinnerungsliteratur als die Erzählweise. in dne Werkenen gab es Dabei Berichte, literarische Texte, eine Erzählung, etc.
- subjektivität beschreibt die individuelle Prägung von Erinnerungen
- Dynamik bedingt wie sich Erinnerung über zeitliche Intervalle unterschiedet undverändert.
- Selektivität Man kann nciht alles erinnern und mimetisch wiedergebene, deshlab entstehen Leerstellen, die aktives Erinnern und eigenes Weiterdenken bzw. Füllen dieser Leerstellen fördern können. somit bleibt die Erinnerung lebendig. Denn was nicht bedacht wird, wird vergessen – Gegenteil von erinnern.
- Perspektivität kann hier auf Opfer und Täter*innen-perspektiven sowie allem dazwischen bezogen werden. Wer schreibt wann und warum was? die Antworten unterschieden sich je nach individueller und gesellschafltlicher Perspektive

Stud A › Abschluss-Reflexionen (A)

Auf die behandelten Lektüren wird dabei nur sehr vereinzelt Bezug genommen, was zeitlich bedingt gewesen sein könnte.[165]

[165] Die Studierenden hatten in der letzten Sitzung circa 45 Minuten Zeit, um insgesamt fünf abschließende Reflexions-Fragen zu beantworten (vgl. Anhang B).

Auffällig wiederum ist, dass nur zwei von sieben Studierenden das Zitat von Young (1992) explizit mit der sprachlichen Verfasstheit oder Narrativität von Erinnerung sowie deren Einfluss auf Erinnerungsdiskurse in Verbindung bringen:

> Nach meiner Interpretation vom Zitat hängt der ganze Erinnerungsprozess (wenn veröffentlicht bzw. mündlich/schriftlich verbreitet) von der Verfassungsform ab.
> Verfasser*innen stellen einen Text her, der Bedingungen für die Interpretation vonErinnerungen anbietet. Sie (Verfasser*innen) haben vollkommene Macht auf den Diskurs, der in ihren Texten dargestellt wird und gleichzeitig eine diskursiveAbsicht aufweisen.
> Stud D › Abschluss-Reflexionen (D)

> Wie und was erinnert wird, ist abhängig von der Position des Autors zur Thematik, seiner Intention, was verhandelt werden soll und welche Perspektiven dabei vermittelt werden sollen. Im Zuge dessen beeinflusst die Narration die Thematik und wie mit diesem umgegangen wird.
> Stud H › Abschluss-Reflexionen (H)

Stud. G bringt das Zitat in Zusammenhang mit der schriftlichen Fixierung und damit Beständigkeit bestimmter Erinnerungen:

> Der Text bestimmt den Diskurs und ist prägnanter und dauerhafter als das, was nur erinnert wird. Erinnerungen werden daher durch den Text vorgegeben und befestigt. Das was nicht geschrieben wurde, unterwirft sich der Modifizierung und Vergesslichkeit.
> Stud G › Abschluss-Reflexionen (G)

Stud. I, A und B greifen die im Rahmen der ersten Frage erwähnten Dimensionen auf (Stud. I und B vor allem mit Blick auf die Perspektivität und Subjektivität) und bzw. oder bringen das Zitat mit der gezielten Hervorhebung einzelner Erinnerungen in Verbindung:

> Ich würde der Aussage grundsätzlich zustimmen. Es ist relativ leicht herauszufinden, aus welcher Perspektive ein Text geschrieben wurde und welche Assoziationen oder Gefühle dabei hervorgerufen werden sollen. So können erinnerungsliterarische Texte gezielt an Dinge erinnern bzw. andere in den Hintergrund treten lassen. Dieses kann, wie bereits erwähnt, einen positiven Einfluss haben, aber auch gefährlich werden.
> Stud I › Abschluss-Reflexionen (I)

> – Neben dem oben „Ob erinnert wird" schwingt hier die Frage mit „wie erinnert wird" das ist von den in 1 verschiedenen Dimensionen abhängig.
> Stud A › Abschluss-Reflexionen (A)

> Der Fokus verschiedener subjektiver Erinnerungen (-stexte) beeinflusst maßgeblich, was erinnert wird und sich durch rezeptive Verbreitung im ‚historischen kulturellen Gedächtnis' der Allgemeinheit veranktert. Dass beispielsweise der von uns besprochene Text „Der Appell" zwar von jemanden geschrieben wurde, der diesen nicht selbst miterlebt, jedoch die Erinnerungen vieler gesammelt und verschriftlicht hat, die in der

> Tat zu jenem einschneidenden Abend/Nacht anwesend gewesen sind, ist ein gutes Beispiel für die Wichtigkeit verschiedener Sichtweisen in einem Text, um somit die Erinnerung an ein Ereignis facettenreicher und gleichzeitig auch wirklichkeitsnäher zu gestalten.
> Stud B › Abschluss-Reflexionen (B)

Im Zuge der Reflexionen zu erinnerungsliterarischen und historiographischen Texten erwähnen die Studierenden unter anderem, dass Erinnerungsliteratur einen Zugang zur Vergangenheit über das individuelle Erleben/Empfinden ermöglicht:

> Bei erinnerungsliterarischen Texten liegt dies wahrscheinlich nicht besonders im Fokus. Hierbei geht es eher darum das subjektive Erlebte genauer zu beschreiben und somit auch Gefühle, Sorgen, Ängste etc. näherzubringen.
> Stud I › Abschluss-Reflexionen (I)

> während erinnerungsliterarische Texte persönliche Erfahrungen und Emotionen hervorheben.
> Stud C › Abschluss-Reflexionen (C)

Im Gegensatz zu historiographischen Texten wird Erinnerungsliteratur zudem – wenn auch nur vereinzelt – eine besondere sprachliche Verfasstheit zugeschrieben, die einen literarästhetischen und experimentellen Zugang zur Vergangenheit erlaubt:

> während erinnerungsliterarische Texte experimenteller und emotionaler sind.
> Stud C › Abschluss-Reflexionen (C)

> Erinnerungsliterarische Texte besitzen Literarizität und Ästhetik, die historiographische Texte ausklammern.
> Stud J › Abschluss-Reflexionen (J)

Historiographischen Texten wiederum wird ein faktenorientierter Zugang zugesprochen

> Während Letztere darauf abzielen, historische Ereignisse möglichst faktisch und sachlich dazustellen,
> Stud J › Abschluss-Reflexionen (J)

> Hisoriographie basiert auf Qullen und Fakten,
> Stud C › Abschluss-Reflexionen (C)

sowie eine Abzielung bzw. ein Anspruch auf Objektivität oder Realitätsnähe:

> Jedoch sollten historiographische Texten wenigstens den Anspruch haben, dies möglichst realitätsnah zu verfolgen und verfolgen dies meist auch dementsprechend.
> Stud B › Abschluss-Reflexionen (B)

> Der offensichtlichste Unterschied liegt zunächst darin, dass histographische Texte die „objektive" Darstellungen der Geschehnisse aufzeigen sollen. Die Frage ist natürlich, ob so etwas überhaupt ganz genau möglich ist.
> Stud I › Abschluss-Reflexionen (I)

> Historiographische Texte streben eine möglichst objektive Rekonstruktion der Vergangenheit an,
> Stud C › Abschluss-Reflexionen (C)

Gleichzeitig wird jedoch erkannt, dass weder erinnerungsliterarische noch historiographische Texte eine vergangene Realität mimetisch abbilden können. Unter anderem deshalb, weil die Komplexität der Realität durch keine der Texte vollends dargestellt werden kann:

> Keine der Textarten kann die Realität mimetisch abbilden, weil Realität stets Merkmale beider Sorten beinhaltet
> Stud J › Abschluss-Reflexionen (J)

> Nein, denn die beiden bieten unterschiedliche Informationen an. Die eine die Fakten und die andere die Erlebnisse, Gefühle und subjektive Interpretation der daran teilnehmende Menschen.
> Stud E › Abschluss-Reflexionen (E)

> – Ich glaube nicht eine alleine, sondern das kollektive Archiv der verschiedensten Geschichten bildet eine mimetisches Bild eher ab, weil gesellschaftlicher Wahrheit nur komplex anzunähern ist. Würde eine alleine betrachtet, wären die Leerstellen zu groß.
> Stud A › Abschluss-Reflexionen (A)

Als weitere Gründe werden angegeben, dass Realität von subjektiven Wahrnehmungen bestimmt ist, dass Vergangenheit stets aus der Retrospektive dargestellt wird und es sich in der Konsequenz höchstens um einen Versuch mimetischer Abbildung oder um die Abbildung erlebter/konstruierter Realität handeln kann.

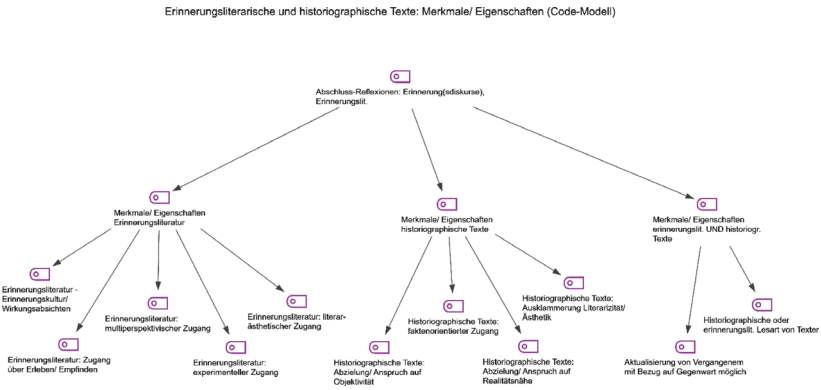
Mit Bezug auf sowohl erinnerungsliterarische als auch historiographische Texte konstatiert Stud. D außerdem, dass in beiden Arten von Texten Vergangenes mit Bezug zur Gegenwart aktualisiert werden kann:

> Alle Textarten können Vergangenes zurückrufen und Aktuelles wiederspiegeln, indem mensch-geschichtliche Problematiken tendieren dazu, sich auf verschiedenen Art und Weisen vielerorts aufzuzeigen.
> Stud D › Abschluss-Reflexionen (D)

Stud. H verbindet die Texte zudem mit unterschiedlichen Lesarten:

> Der Unterschied ist, wie der Rezipient der Texte diese Realität erfahren möchte (eher auf historiographische oder erinnerungsliterarische Art) und wie er die jeweils andere Textart verhandelt.
> Stud H › Abschluss-Reflexionen (H)

Die verschiedenen Eigenschaften und Merkmale, die erinnerungsliterarischen und historiographischen Texten seitens der Studierenden zugesprochen werden, lassen sich im Überblick wie folgt visualisieren:



Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass alle Studierenden zum Ende der Seminarreihe Erinnerungen und Erinnerungsdiskurse als ein Gebilde reflektieren, dessen Konstruktivität von verschiedenen Faktoren bzw. Dimensionen bedingt wird. Die Studierenden erkennen, dass eine mimetische Abbildung von vergangener Realität sowohl in erinnerungsliterarischen als auch historiographischen Texten nicht möglich ist. Faktoren der Narrativität und sprachlichen Verfasstheit von Erinnerung(sdiskursen) sind im Zuge dieser Reflexionen allerdings weniger präsent als Aspekte einer subjektiven und perspektivengebundenen Wahrnehmung. Das individiuelle Erleben und Empfinden ist es auch, dass einzelnen Studierenden nach in Erinnerungsliteratur – im Gegensatz zu historiographischen Texten – im Fokus steht. Trotz ausführlich vorangegangener Beschäftigung mit literarästhetischen Modi der Bedeutungskonstruktion am Beispiel konkreter Lektüren scheint die Reflexion sprachlicher Bedeutungsbildungsprozesse im Zusammenhang der Konstruktivität von Erinnerung und Erinnerungsdiskursen den Studierenden also weiterhin schwer zu fallen.

5.4 Transferleistung: Unterrichtsentwürfe und Abschluss-Reflexionen im Zusammenhang der Unterrichtspraxis

Die abschließende Transferleistung im Zuge der Seminarreihe bestand für die Studierenden darin, einen Unterrichtsentwurf für zwei 90-minütige Lehreinheiten unter Einbezug des Kapitels *Wünschelrute* aus dem Roman *Vielleicht Esther* zu erstellen. Es galt zu überlegen, welche Aspekte von Erinnerungs- und Gedächtnisinszenierungen sowie von sprachlichen Bedeutungsbildungsprozessen sich aus dem Kapitel und ggf. weiteren verwendeten Materialien ziehen lassen und wie daran gekoppelte Aspekte diskursorientierten Lehrens und Lernens in den Unterrichtsentwurf integriert werden können. Dabei sollten die im Zuge der letzten Seminarsitzung besprochenen Merkmale einer *komplexen Kompetenzaufgabe*

nach Hallet (2013) berücksichtigt werden und der Unterricht sollte für DaF-Lernende auf Niveau B2 GeR im akademischen Kontext (z. B. Erasmus-Studierende an Universitäten im deutschsprachigen Raum) konzipiert werden.

Das Kapitel *Wünschelrute* wurde ausgewählt, da hier verschiedene Aspekte von Sprache als Möglichkeitsraum sowie als Bedingung für die Konstruktion von Erinnerungs- und Gedächtnisentwürfen aufgegriffen und auf einer Metaebene reflektiert werden. Dies erlaubt thematische Differenzierungen bzw. Schwerpunktsetzungen sowie eine Anknüpfung an Fragestellungen, die im Zuge der Lektüre behandelt wurden – etwa zur Wahl der Romansprache. Gleichzeitig ist das Kapitel reich an einer sprachlichen Rhetorik und sowohl die Inhalte des Kapitels als auch der Roman an sich ermöglichen die Einbindung unterschiedlicher intertextueller und intermedialer Bezüge und Materialien mit gegenwartsorientiertem Fokus. Nicht zuletzt eignet sich das ausgewählte Kapitel auch vom Umfang her (circa drei Seiten) für Lernende des Deutschen als Fremdsprache auf Niveau B2 GeR zugänglich gemacht zu werden.

Neben einer tabellarischen Vorlage zur möglichen Übersichtsdarstellung einzelner Unterrichtsphasen und zusätzlichen Materialhinweisen wurde den Studierenden zur Entlastung die Option gegeben, die Transferleistung in Einzel- oder Partnerarbeit zu erbringen.[166] Sie stellte gleichzeitig die Prüfungsleistung für das gesamte Seminar bzw. für das Modul dar, in welchem das Seminar eingebettet war. Von den insgesamt neun Teilnehmenden mussten acht Studierende noch eine Prüfungsleistung zum Modulabschluss erbringen. Insgesamt wurden so fünf Unterrichtsentwürfe eingereicht, davon drei in Partnerarbeit:[167]

- Entwurf Stud. A und J
- Entwurf Stud. E und I
- Entwurf Stud. C und D
- Entwurf Stud. G
- Entwurf Stud. H

Um nicht nur die Art der Erbringung der Transferleistung seitens der Studierenden beschreiben zu können (*wie*), sondern auch zu eruieren, *inwiefern* es ihnen hierbei *gelingt* im Zuge der Seminarreihe behandelte Aspekte von Erinnerungs- und Gedächtnisinszenierungen sowie von sprachlichen Bedeutungsbildungsprozessen in die eigenen Unterrichtsentwürfe zu integrieren, wurden die folgen-

[166] Die genaue Aufgabenstellung kann Anhang C entnommen werden.

[167] Wenn im Folgenden aus den Unterrichtsentwürfen zitiert wird oder hieraus Schaubilder, einzelne Ausschnitte o. Ä. aufgeführt werden, so wird dies kenntlich gemacht, jedoch ohne Angabe von Seitenzahlen, da die Entwürfe zur Wahrung der Anonymität der Studierenden nicht öffentlich zugänglich gemacht werden. Aus diesem Grund wird auch darauf verzichtet, beschreibende oder paraphrasierte Aussagen zu den Entwürfen mit vgl.-Angaben zu versehen. Wie bei den Lernendentexten zu den Lektüren wurden auch die Unterrichtsentwürfe bzw. Zitate hieraus im Wortlaut übernommen, sofern nicht anders kenntlich gemacht.

den Bewertungskategorien und Ausprägungen festgelegt. Dabei wurden auch Merkmale einer *komplexen Kompetenzaufgabe* mitbedacht, die im Zuge der Aufgabenstellung berücksichtigt werden sollten. Die Kategorien und Ausprägungen wurden auf die einzelnen Unterrichtsentwürfe in der Gesamtbetrachtung als Resultat angewendet, um diese als jeweils *eine* Transferleistung bewerten zu können:

Kategorie	**Ausprägung**	**Anwendung**
Arbeit am Text und seiner sprachl. Form		
	ausdifferenziert	Einzelne Aspekte von Erinnerungs- und Gedächtnisinszenierungen bzw. von sprachlichen Bedeutungsbildungsprozessen werden durch Arbeit am Roman *Vielleicht Esther* (dabei v. a. am Kapitel *Wünschelrute*) und seiner sprachlichen Form ausdifferenziert vermittelt.
	ansatzweise ausdifferenziert	Aspekte von Erinnerungs- und Gedächtnisinszenierungen bzw. von sprachlichen Bedeutungsbildungsprozessen werden durch Arbeit am Roman *Vielleicht Esther* (dabei v. a. am Kapitel *Wünschelrute*) und seiner sprachlichen Form ansatzweise vermittelt, jedoch nicht im Einzelnen ausdifferenziert.
	kaum erkennbar/ inhaltlicher Zugriff	Aspekte von Erinnerungs- und Gedächtnisinszenierungen bzw. von sprachlichen Bedeutungsbildungsprozessen sind in der Vermittlung durch die Arbeit am Roman *Vielleicht Esther* (dabei v. a. am Kapitel *Wünschelrute*) kaum erkennbar. Es wird überwiegend inhaltlich auf den Text zugegriffen.
Binnendifferenzierung und Scaffolding		
	reflektiert und ausgearbeitet	Im Zuge der Erarbeitung von/Auseinandersetzung mit Erinnerungs- und Gedächtnisinszenierungen bzw. sprachlichen Bedeutungsbildungsprozessen werden Möglichkeiten der Binnendifferenzierung und des Scaffoldings reflektiert und ausgearbeitet.
	mitbedacht, aber kaum ausgearbeitet	Im Zuge der Erarbeitung von/Auseinandersetzung mit Erinnerungs- und Gedächtnisinszenierungen bzw. sprachlichen Bedeutungsbildungsprozessen werden Möglichkeiten der Binnendifferenzierung und des Scaffoldings (teils) mitbedacht, aber kaum ausgearbeitet.

Kategorie	**Ausprägung**	**Anwendung**
	kaum mitbedacht/ erkennbar	Möglichkeiten der Binnendifferenzierung und des Scaffoldings werden im Zuge der Erarbeitung von/Auseinandersetzung mit Erinnerungs- und Gedächtnisinszenierungen bzw. sprachlichen Bedeutungsbildungsprozessen kaum mitbedacht oder sind kaum erkennbar.
Intermediale und intertextuelle Elemente		
	gezielt und in der Einbindung ausgearbeitet	Es werden intermediale und/oder intertextuelle Elemente in den Unterrichtsentwurf eingebunden, die gezielt an eine sprachliche und/oder inhaltliche Textarbeit zum Kapitel *Wünschelrute* anschließen und deren Einbindung entsprechend ausgearbeitet ist.
	nicht immer schlüssig/ausgearbeitet	Es werden intermediale und/oder intertextuelle Elemente in den Unterrichtsentwurf eingebunden, deren Anschluss an eine sprachliche und/oder inhaltliche Textarbeit zum Kapitel *Wünschelrute* jedoch nicht immer schlüssig oder im Einzelnen ausgearbeitet ist.
	kaum schlüssig/ausgearbeitet	Es werden intermediale und/oder intertextuelle Elemente in den Unterrichtsentwurf eingebunden, deren Anschluss an eine sprachliche und/oder inhaltliche Textarbeit zum Kapitel *Wünschelrute* jedoch kaum schlüssig oder ausgearbeitet ist.
Lernziele und Lernprodukte		
	klar konturiert und differenziert	Die Lernziele und -produkte werden klar konturiert und differenziert, sowohl mit Blick auf sprachliche Teilkompetenzen als auch bezüglich der Erarbeitung von/Auseinandersetzung mit sprachlichen Bedeutungsbildungsprozessen im Zusammenhang der Konstruktivität von Erinnerung und (Erinnerungs-)Diskursen.
	ansatzweise konturiert, aber größtenteils oberflächlich	Die Lernziele und -produkte werden ansatzweise konturiert, bleiben jedoch größtenteils oberflächlich – sowohl mit Blick auf sprachliche Teilkompetenzen als auch bezüglich der Erarbeitung von/Auseinandersetzung mit sprachlichen Bedeutungsbildungsprozessen im Zusammenhang der Konstruktivität von Erinnerung und (Erinnerungs-)Diskursen.

Kategorie	**Ausprägung**	**Anwendung**
	oberflächlich/kaum nachvollziehbar	Die Lernziele und -produkte werden nur oberflächlich benannt und/oder sind im Zusammenhang der Progression kaum nachvollziehbar – sowohl mit Blick auf sprachliche Teilkompetenzen als auch bezüglich der Erarbeitung von/Auseinandersetzung mit sprachlichen Bedeutungsbildungsprozessen im Zusammenhang der Konstruktivität von Erinnerung und (Erinnerungs-)Diskursen.
Thema und Inhalte		
	eingegrenzt/mit Schwerpunkten	Themen und Inhalte werden mit Blick auf die Erarbeitung von/Auseinandersetzung mit sprachlichen Bedeutungsbildungsprozessen im Zusammenhang der Konstruktivität von Erinnerung und (Erinnerungs-)Diskursen eingegrenzt bzw. es sind ausgearbeitete Schwerpunkte erkennbar.
	oberflächlich angegeben/ansatzweise Schwerpunkte	Themen und Inhalte werden mit Blick auf die Erarbeitung von/Auseinandersetzung mit sprachlichen Bedeutungsbildungsprozessen im Zusammenhang der Konstruktivität von Erinnerung und (Erinnerungs-)Diskursen größtenteils oberflächlich angegeben bzw. es sind nur ansatzweise Schwerpunkte erkennbar.
	nicht erkennbar/ nicht angegeben	Themen und Inhalte werden mit Blick auf die Erarbeitung von/Auseinandersetzung mit sprachlichen Bedeutungsbildungsprozessen im Zusammenhang der Konstruktivität von Erinnerung und (Erinnerungs-)Diskursen nicht angegeben bzw. sind nicht erkennbar.
Methodenvielfalt		
	ausgeprägt	Im Zusammenhang der Lernziele und -inhalte wird auf eine ausgeprägte Methodenvielfalt zurückgegriffen, die z. B. multimodales Arbeiten, verschiedene Formen der Ergebnissicherung sowie Lernendenprodukte einschließt.
	ansatzweise vorhanden	Im Zusammenhang der Lernziele und -inhalte wird ansatzweise auf unterschiedliche Methoden zurückgegriffen.
	kaum vorhanden	Der Rückgriff auf unterschiedliche Methoden ist kaum vorhanden.

5.4.1 Transferleistung von Stud. A und J

Der Unterrichtsentwurf von Stud. A und J zeichnet sich durch eine deutliche inhaltlich-thematische Schwerpunktsetzung aus, die an eine differenzierte Formulierung von Lernzielen und Lernprodukten mit Blick auf die Herausarbeitung sprachlicher Bedeutungsbildungsprozesse im Kontext des NS-Erinnerungsdiskurses anschließt. Zu Beginn des Entwurfs wird dies wie folgt dargestellt:

> Die Themen der Unterrichtseinheiten sind die sprachliche Gestaltung von NS-Erinnerungsliteratur und die kontrastiven Merkmale von Fiktion und Faktizität, die sprachliche Gestaltungsmerkmale mit einbeziehen. Inhaltlich geht es um Perspektiven auf die deutsche Sprache und Inszenierungen des Erinnerns an die NS-Zeit in der Gegenwartsliteratur. […] Die Lernziele der zwei Unterrichtseinheiten sind die Fähigkeit zur Analyse grundlegender sprachlicher Gestaltungsmittel hinsichtlich ihrer Funktion und Wirkung im Text sowie die Differenzierung von Fiktion und Faktizität in der deutschen Erinnerungsliteratur. Der Unterricht führt sukzessive an die Erstellung von Erinnerungsportäits [sic!] (im Folgenden: EP) heran, die das Lernprodukt der Unterrichtseinheiten ergeben. […] Den Inhalt des Portraits bildet eine kriteriengestützte Analye, die sich sowohl auf die formelle und inhaltliche Konzeption der Texte als auch auf äußere Aspekte wie die Gestaltung der Bücher bezieht. Am Ende der zweiten Unterrichtseinheit fügen die TN ihr EP mit den anderen in einer digitalen Ausstellung im Kurs zusammen.
>
> (Unterrichtsentwurf Stud. A und J)

Auch sprachliche Teilkompetenzen und skills werden hierbei berücksichtigt und benannt: Äußern von Assoziationen (z. B. zum Klang einer Sprache), Beschreibung der Wirkung von sprachlichen Gestaltungsmitteln in einem literarischen Text, kriteriengestützte Analyse in einem stichpunktartigen Format, Beschreibung von Abbildungen, Vorschläge machen, Ausdruck eigener Thesen, Untersuchung sprachlicher Merkmale von Fiktion und Faktizität, kurze und präzise Formulierung von Titeln, die einen komplexen Sachverhalt auf wenige Begriffe zuspitzen.

In einer abschließenden Diskussion der Unterrichtseinheiten werden die Ziele erneut aufgegriffen und ausdifferenziert:

> Neben der Partizipationsfähigkeit am NS-Erinnerungsdiskurs sieht das Globalziel der Unterrichtseinheiten eine basale Analysekompetenz für erinnerungsliterarische Texte vor. Die Teilziele sind, frequente sprachliche Mittel und ihre Funktion zu kennen sowie Texte in das Spannungsfeld zwischen Fiktion und Faktizität in der Erinnerungsliteratur einzuordnen und die eigene Meinung zu literarischen Erfahrungen zu artikulieren.
>
> (ebd.)

Aus dem weiteren Entwurf geht hervor, wie in den einzelnen Phasen der Unterrichtseinheiten auf diese Zielsetzungen hingearbeitet wird. Dabei wird sehr nah an verwendeten Texten gearbeitet, es werden intermediale und intertextuelle Bezüge geschaffen und die Aufgabenstellungen werden so formuliert und reflektiert, dass sie eine Binnendifferenzierung ermöglichen. So wird in die erste Unterrichtseinheit unter der Überschrift *Mein Deutsch* mit einem individuell auszufüllenden Lückenzitat aus dem Kapitel *Wünschelrute* eingeführt, was einen emotionalen Zugang zu dem Text ebnen und einen kreativen Umgang mit der eigenen Beziehung zur deutschen Sprache ermöglichen soll. Mögliche Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Aufgabenstellung, die sich vor allem aus der sprachlichen Komplexität des Zitats ergeben, werden von Stud. A und J in ihrem Entwurf mit reflektiert und bei der genauen Aufgabenanweisung berücksichtigt, die „den Fokus von Leistungsansprüchen auf Kreativität" (ebd.) lenken soll. Zudem wird eine Alternative angeboten, falls die Lernenden ihre persönliche Perspektive auf *ihr Deutsch* nicht teilen möchten:

Mein Deutsch

Aufgrund der vielen Lücken ist das Verstehen des Satzes schwierig. Auch Personen, deren erste Sprache Deutsch ist, haben hiermit Schwierigkeiten. Die Aufgabe ist aber nicht, einen fehlerfreien Satz zu verfassen, sondern Ihren eigenen Satz über Ihr eigenes Deutsch zu schreiben. Vielleicht enthält Ihr Deutsch Fehler, weil Sie es als Fremdsprache lernen. Ihre Fehler gehören an dieser Stelle dazu! Füllen Sie die Lücken mit Wörtern und Satzteilen aus, die beschreiben, wie Sie ihr Deutsch wahrnehmen, empfinden und beschreiben.

"Mein Deutsch, Wahrheit und (1)_____, die Sprache des (2)_____, war ein (3)_____, ein zweites (4)_____, eine (5)_____, die nicht vergeht, weil (6)_____, Gabe und (7)_____, als hätte ich (8)_____" (VE: 80).

(1) _____

(2) _____

(3) _____

(4) _____

(5) _____

(6) _____

(7) _____

(8) _____

Falls Sie das Zitat nicht in der nächsten Sitzung mit anderen teilen wollen, lesen Sie den angehängten Auszug aus *Sprache und Sein* von Kübra Gümüşay (2021) und füllen Sie die Lücken aus der dargestellten Perspektive aus.

(Auszug aus Unterrichtsentwurf Stud. A und J)

Im Zusammenhang dieser Aufgabenstellung ist außerdem hervorzuheben, dass diese von Stud. A und J zuvor einem Testlauf unterzogen wurde. Hierfür haben die Studierenden eine digitale Umfrage zum Ausfüllen des Lückenzitats erstellt, die an Personen mit unterschiedlichen Erstsprachen (Usbekisch, Russisch, Arabisch, Deutsch) und Deutschkenntnissen auf C1/C2-Niveau weitergeleitet wurde. Eine Beispielsammlung der Ergebnisse wurde im Anhang des Unterrichtsentwurfs mit aufgeführt – hier ein Auszug hieraus:

- „Mein Deutsch, Wahrheit und **die Seele**, die Sprache des **Lebens**, war ein **Versuch**, ein zweites **Stück** , eine **Möglichkeit**, die nicht vergeht, weil **so das Leben war,** Gabe und **Mut**, als hätte ich **das gelernt**." (L1 Usbekisch, C1 Deutsch)
- „Mein Deutsch, Wahrheit und **Lüge**, die Sprache des **Hochmuts**, war ein **Teil**, ein zweites **Ganzes**, eine **Entscheidung**, die nicht vergeht, weil **Mühe**, Gabe und **Anspruch** so tun, als hätte ich **Zeit**." (L1 Russisch, C2 Deutsch)
- „Mein Deutsch, Wahrheit und **Qualifikation** die Sprache des **Wissenschaftlicher,** war ein **unendlicher Lernweg**, ein zweites **Hindernis**, eine **schöne Erfahrung**, die nicht vergeht, weil **mich die Sprache jeden Tag mehr bewundert,** Gabe und **Glück**, als hätte ich **die Sprache nie beherrschen können.**" (L1 Arabisch, C2 Deutsch)
- „Mein Deutsch, Wahrheit und **Konstruktion**, die Sprache des **Sichtbaren**, war ein **Zeigefinger**, ein zweites **Schattenkostüm**, eine **Bühnenshow**, die nicht vergeht, weil **sie keine Scheinwerfer hat**, Gabe und **Muttersprache**, als hätte ich **nur im Frauenzimmer ein Fenster zur Welt.**" (L1 Deutsch)

Auch in den darauffolgenden Unterrichtsphasen wird weiter nah am Text und mit Blick auf die eingangs formulierten Zielsetzungen hingearbeitet. Auf gesammelte Assoziationen zum Originalzitat, zum Romantitel *Vielleicht Esther* und zum Bild des Einbandes folgen Vermutungen zum Thema des Romans, jeweils unter Berücksichtigung notwendiger Redemittel. Im Rahmen einer sich anschließenden auditiven Auseinandersetzung mit dem Kapitel *Wünschelrute* werden die Lernenden aufgefordert, „die Sprachmelodie mit einer Emotion und/oder einer Farbe zu beschreiben." (ebd.) Danach sollen die Teilnehmenden mithilfe gezielter Fragen die sprachlichen Gestaltungsmittel aus dem Kapitel herausarbeiten, wobei zunächst ein Fokus auf das Eingangszitat gelegt wird. „Die Fragen ermöglichen Antworten, in denen Vorwissen über sprachliches Gestaltungswissen angewendet werden kann. Gleichzeitig werden TN ohne Vorwissen induktiv an die literarische Auseinandersetzung mit sprachlichen Gestaltungsmittel[n] herangeführt." (ebd.)

Sprachliche Gestaltungsmittel I

„Mein Deutsch, Wahrheit und Täuschung[1], die Sprache des Feindes, war ein Ausweg, ein zweites Leben, eine Liebe, die nicht vergeht, weil man sie nie erreicht, Gabe[2] und Gift, als hätte ich ein Vöglein freigelassen." (VE: 78)

1 a. *Was fällt Ihnen am Satzbau in diesem Zitat besonders auf?*

.....

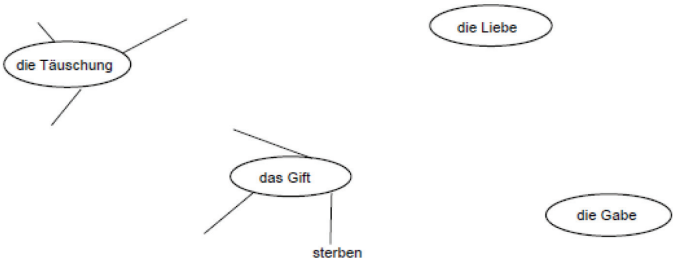
.....

1 b. *Wie wirkt diese Satzgestaltung[3] auf Sie? (Zur Wiederholung von irrealen Vergleichssätzen, lesen sie den Infokasten auf der nächsten Seite.)*

.....

.....

2 a. *Notieren Sie Ihre Assoziationen[4] zu folgenden Wörtern.*



?! Falls Sie Redemittel benötigen, benutzen Sie die bereitgestellte Sammlung.

[1] die Täuschung = der Betrug, die Lüge / die Einbildung
[2] die Gabe = das Geschenk, die Spende / das Talent
[3] die Satzgestaltung = die Ordnung und Unordnung im Satzbau
[4] die Assoziation = hier: ein Begriff, den man gedanklich mit einem anderen Begriff / einer Idee verbindet

2 b. *Wie wirken die Begriffe in 2 a. als Beschreibung der deutschen Sprache und des Fremdsprachenlernens?*

.....

.....

2 c. *Wie unterscheidet sich die Phrase[5] „als hätte ich ein Vöglein freigelassen" von den Begriffen in 2 a.?*

.....

.....

3 a. *„Wahrheit und Täuschung" und „Gabe und Gift" – Was haben diese Phrasen gemeinsam?*

.....

.....

3 b. *Notieren Sie ein Adjektiv, das Sie mit den Phrasen aus (3 a.) verknüpfen und begründen Sie Ihre Wahl.*

.....

.....

TIPPS zur Bearbeitung

zu 1 a. – Schauen Sie sich die Kommata (,) an.

zu 1 b. – Wie finden Sie diesen Satz? Was denken Sie über den Satzbau?

zu 2 a. – Was sind Gegenstände, Personen, Verben, Adjektive, Emotionen, die Ihnen zu diesen Begriffen einfallen? Sie können einfach ihre ersten Gedanken aufschreiben.

zu 2 b. – Im Zitat geht es um die deutsche Sprache. Was sagt es über die Sprache, wenn sie mit diesen vier Begriffen beschrieben wird? Was für einen Eindruck macht diese Sprache?

zu 2 c. – Beachten Sie den Satzbau im Zitat und lesen den Infokasten oben.

zu 3 a. – Wie verhalten die zwei Substantive *Wahrheit* und *Täuschung* zueinander? Sind Sie zwei Wörter für denselben Gegenstand?

zu 3 b. – Sie müssen so ähnlich vorgehen wie in 2 a.

[5] die Phrase = das Satzglied, der Satzteil

(Auszüge aus Unterrichtsentwurf Stud. A und J)

Daraufhin sollen die Lernenden weitere sprachliche Gestaltungsmittel aus dem gesamten Kapitel *Wünschelrute* identifizieren und ihre Wirkung beschreiben – in Einzel- oder Partnerarbeit. Als Hilfestellung dient eine Tabelle, in welcher bestimmte Mittel bereits benannt, beschrieben und in ihrer potentiellen Funktion/Wirkung erläutert werden. Beim Ausfüllen der Tabelle „können die TN selbst entscheiden, ob sie sich vorerst auf Vergleiche konzentrieren, mehrere Beispiele für die erlernten Gestaltungsmittel im Kapitel suchen oder die Tabelle um weitere Gestaltungsmittel und eigenes literaturwissenschaftliches Vorwissen ergänzen.“ (ebd.)

AB2_UE1
Wünschelrute

Einzel-/Partnerarbeit:

3. Suchen Sie nun im Kapitel *Wünschelrute* nach sprachlichen Gestaltungsmitteln.
   →Sie können sich für *einen* oder *mehrere* Vorschläge (a / b / c) entscheiden:

   a. Suchen Sie nach weiteren Vergleichen und notieren Sie unter der Tabelle, was diese über das Erlernen der deutschen Sprache aus der Perspektive[1] der Erzählfigur[2] aussagen.

   b. Finden Sie weitere Beispiele für Gestaltungsmittel aus der Tabelle im Text und ergänzen Sie diese in der rechten Spalte. Notieren Sie ihre Wirkung unter der Tabelle. Was erfahren Sie durch die jeweiligen Gestaltungsmittel über die Beziehung der Erzählfigur zur deutschen Sprache?

   c. Ergänzen Sie eine neue Zeile unter der Tabelle: Schreiben Sie ein sprachliches Mittel Ihrer Wahl auf und fügen Sie eine Beschreibung, Wirkung und ein Beispiel aus dem Text hinzu.

Greifen Sie bei der Bearbeitung wieder auf den Infokasten über Irreale Vergleichssätze zurück auf S.2 des AB I zurück, wenn Sie Satzbauhilfen brauchen. Ausführliche Stichpunkte sind ausreichend. (Zeit: max. 20 Min.)

[1] Die Perspektive = der Standpunkt, die Sichtweise
[2] Durch die Perspektive der Erzählfigur erfahren die Leser:innen die Geschichte. In diesem Text ist die Erzählfigur an Pronomen wie *mein* oder *ich* zu erkennen.

Sprachliche Gestaltungsmittel II

Das sprachliche Gestaltungsmittel … wird häufig auch rhetorisches Mittel oder Stilmittel genannt	**Die Beschreibung** … erklärt kurz, was mit dem Satzbau und/oder der Wortbedeutung passiert	**Die allgemeine Funktion** …zu kennen, ist der erste Schritt zum detaillierten Textverständnis	**Beispiele** …sind in Form von Zitaten in der literarischen Textarbeit essenziell
das Asyndeton – pl. Asyndeta	Gleichgeordnete Wörter, Satzteile oder Sätze reihen sich ohne Konjunktionen aneinander.	Asyndeta sorgen für Unordnung, Details, Spannung und Dynamik[1].	
die Alliteration – pl. Alliterationen	Mindestens zwei aufeinanderfolgende Wörter haben den gleichen Anlaut.	Alliterationen können auf den Zusammenhang von Begriffen hinweisen und ziehen beim Hören Aufmerksamkeit auf sich.	*Gabe und Gift*
die Anapher – pl. Anaphern	Ein Wort oder mehrere Wörter wiederholen sich am Anfang eines Satzes oder eines Satzteils.	Ähnlich wie die Alliteration hebt die Anapher die Inhalte beim Vorlesen hervor und strukturiert auf diese Weise den (Ab-)Satz.	
die Antithese – pl. Antithesen	Zwei gegensätzliche Begriffe oder Gedanken werden gegenübergestellt. Antithesen können als Einzelwörter, Wortgruppen oder Sätzen auftauchen.	Antithesen bewirken Ambivalenz[2], zeigen zwei Perspektiven und/oder verstärken die Unterschiede.	
die Ellipse – pl. Ellipsen	Es fehlen Teile im Satzbau, aber die Aussage bleibt verständlich.	Ellipsen sind ein Merkmal von konzeptioneller Mündlichkeit. Sie klingen unmittelbar[3], manchmal auch persönlicher oder hektischer[4] als vollständige Sätze.	

[1] die Dynamik = die Bewegung
[2] die Ambivalenz = die Zwiespältigkeit, der Spannungszustand, die Zerrissenheit
[3] unmittelbar = direkt, aus erster Quelle
[4] hektisch = schnell, gestresst

die Metapher – pl. Metaphern	Ein Wort wird durch ein anderes ersetzt. Zwischen beiden Wörtern gibt es eine Gemeinsamkeit, auf die das „Ersatzwort" hinweisen soll.	Metaphern machen Sprache bildlicher und erleichtern das Nachfühlen einer unbekannten Situation durch die Verbindung mit Bekanntem.	
der Parallelismus – pl. Parallelismen	Satzteile oder ganze Sätze haben eine symmetrische[5] Wortreihenfolge.	Die Inhalte werden einprägsamer, weil sich die Struktur der Sätze / Satzteile wiederholt.	
der Vergleich – pl. Vergleiche	Mit den Wörtern „wie" oder „als" wird ein Gegenstand mit einem anderen verglichen.	Vergleiche wirken ähnlich wie Metaphern und erleichtern das inhaltliche Nachvollziehen.	

nach: Allkemper u. Eke (2018): *Literaturwissenschaft*. 91 ff.

(Auszüge aus Unterrichtsentwurf Stud. A und J)

Die im Zuge dieser Einheit gesammelten Ergebnisse werden sukzessive gemeinsam in ein erstes Erinnerungsportrait überführt, welches „als generisches Beispiel für die Bearbeitung der nachfolgenden Hausaufgabe dient. Es sollen zentrale Kategorien ersichtlich werden, anhand derer die Sprache und Diskursivität eines Textes analysiert werden kann." (ebd.)

Erinnerungsporträt - *Vielleicht Esther*

Äußere Analyse:

Titel:
Autorin:
Veröffentlichung:
Seitenzahl:
Verlag:

Gestaltung/Farben:

Assoziationen

Innere Analyse zum Kapitel "Die Wünschelrute" (S.80ff.)
Sprachklang:

Emotionen:

besondere Stilmittel:

Verhältnis zu Faktizität und Fiktion:

(Auszug aus Unterrichtsentwurf Stud. A und J)

Die Hausaufgabe zur zweiten Unterrichtseinheit besteht schließlich darin, ein eigenes Erinnerungsportrait zu einem selbstgewählten Text bzw. Textauszug zu erstellen, in welchem an die NS-Zeit erinnert wird:

Hausaufgabe zur nächsten Sitzung:

1) Wählen Sie einen Text, in dem an die NS-Zeit erinnert wird.
2) Entscheiden Sie sich für einen Textauszug (z.B. ein Kapitel ODER die erste(n) und die letzte(n) Seiten/Sätze eines gesamten Buches).
3) Erstellen Sie ein Erinnerungsporträt zu diesem Text. Orientieren Sie sich dabei an dem Beispiel aus dem Unterricht. Folgende Punkte sollten enthalten sein:

   - Abbildung des Buches
   - Titel
   - Autor:in
   - Veröffentlichungsdatum
   - Beschreibung der äußeren Textgestaltung: z.B. Farben und andere Auffälligkeiten
   - Deine eigenen Assoziationen bzw. Gedanken zum Thema des Textes und zum Klang der Sprache (Wie wirkt das auf mich?)
   - Analyse der sprachlichen Gestaltungsmittel - Welche kommen vor und welche Wirkung haben sie?

Nehmen Sie das Material aus dem Unterricht zur Hilfe.

Bringen Sie das Erinnerungsporträt bitte unbedingt auf einem DIN A4 BLATT mit in die nächste Unterrichtssitzung!

(Auszug aus Unterrichtsentwurf Stud. A und J)

Mit Blick auf den sprachlichen Kompetenzerwerb wird hierbei zusätzlich die Möglichkeit gegeben, eine schriftliche Analyse (in Form eines Fließtexts) einzureichen. Auf Anfrage werden zudem Literaturhinweise gegeben.

In der zweiten Unterrichtseinheit liegt der Schwerpunkt auf der Betrachtung eines erinnerungsliterarischen Textes im Spannungsverhältnis zwischen Fiktion und Faktizität. Zunächst sollen die Lernenden eine Auswahl von Bildern mit Bezug zur NS-Vergangenheit beschreiben und – unter Zuhilfenahme geeigneter Redemittel – diskutieren, nach welchen Kategorien man diese sinnvoll sortieren könnte. Dabei wird davon ausgegangen,

> dass sich Anschlüsse an die Thematik Fiktion und Faktizität ergeben. Falls nicht, gibt die Lehrkraft folgende Fragen in die Runde: „Wie viel Wahrheit steckt in den jeweiligen Abbildungen? Lässt sich diese Frage überhaupt stellen? Was sind historische Quellen, was sind Interpretationen der Vergangenheit?“
>
> (Unterrichtsentwurf Stud. A und J)

(Bilddateien aus Unterrichtsentwurf Stud. A und J)

Anschließend werden die Bedeutung und das Verhältnis der Begriffe Fiktion und Faktizität geklärt, unter anderem durch eigenständige Begriffs-Recherchen der Lernenden. Danach erfolgt eine an literarische Texte im Allgemeinen sowie an den Roman *Vielleicht Esther* zurückgebundene Reflexion der Begriffe. Hierfür sollen sich die Lernenden zu verschiedenen Aussagen positionieren, die unter anderem die unterschiedlichen Schreibweisen des Autorinnennamens (Katja) und der Romanfigur (Katya) aufgreifen. Als abschließende Aufgabe ist vorgesehen, dass sich die Teilnehmenden überlegen, „wie sich Faktizität und Fiktion in literarischen Texten analysieren lassen. In der Diskussion greifen sie auf die Rolle von sprachlichen Gestaltungsmitteln zurück." (Unterrichtsentwurf Stud. A und J)

Einzelarbeit: Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? Kreuzen Sie an.

Aussage	1	2	3	4	5
	Keine Zustimmung				Volle Zustimmung
1) Ereignisse in einem literarischen Text lassen sich immer eindeutig in „Fakten" oder „Fiktion" einordnen.					
2) Als Erinnerung an die NS-Zeit reicht Faktenwissen allein aus.					
3) Die Ähnlichkeit zwischen der Namensschreibweise von der Autorin und der Erzählfigur in "Vielleicht Esther" ist zufällig: Katja – Katya					
4) Kunst und Kultur sind wichtig, um die Erinnerung an die NS-Zeit lebendig zu halten.					
5) Literarische Stilmittel sind ungeeignet, um Fakten in einem Text zu vermitteln.					
6)					

Gruppenarbeit

A) Vergleichen und Begründen Sie Ihre Zustimmungswerte in der Gruppe.
B) Lesen sie gemeinsam die Hintergrundinformationen zur Autorin Katja Petrowskaja (AB).
C) Formulieren Sie Hypothesen darüber, warum die Namensschreibung von Autorin und Erzählfigur in Vielleicht Esther so ähnlich sein könnte:
vgl. Katya vs. Katja
.....
.....
.....
.....
D) Sammeln Sie Vorschläge, wie man einen literarischen Text auf Faktizität und Fiktion analysieren könnte. Welche Informationen werden benötigt?

(Auszug aus Unterrichtsentwurf Stud. A und J)

Diese Reflexionen dienen als Vorbereitung auf eine sich anschließende Anwendungsphase, in deren Rahmen die Lernenden auf ihre als Hausaufgabe vorbereitenden individuellen Erinnerungsportraits blicken und anhand von Beispielen herausarbeiten sollen, wie sich ihr Text im Kontext von Fiktion und Faktizität

verhält. Die Ergebnisse sollen auf den Erinnerungsportraits ergänzt werden. Anschließend sollen die Portraits im Raum aufgehängt werden, wobei die Begriffe Fiktion und Faktizität eine Skala bilden, zwischen denen die Teilnehmenden ihre Texte verorten sollen. So entsteht eine „visuelle Präsentation des Textnetzes" (Unterrichtsentwurf Stud. A und J), ein Mosaik, „das die Komplexität des Erinnerns in der Literatur und in der gegenwärtigen Rezeption zeigt." (ebd.) Schließlich sollen die Lernenden für die Ausstellung in Form gesammelter Erinnerungsportraits Titelvorschläge auf Karteikarten festhalten. In einer abschließenden Gesprächsrunde äußern sich die Lernenden zu der Ausstellungserfahrung und zu den einzelnen Titelvorschlägen, wobei eine einleitende und abschließende Zusammenfassung der Unterrichtseinheiten seitens der Lehrperson vorgesehen ist, in welcher die erarbeiteten Inhalte auf den Begriff *Diskurs* explizit übertragen werden:

> Die Lehrkraft leitet mit folgenden Worten die Gesprächsrunde ein: „Zur letzten Sitzung haben Sie Ihre ausgefüllten Lückenzitate mitgebracht. So entstanden vielfältige Aussagen zur Frage, wie persönliche Beziehungen zur deutschen Sprache aussehen. Viele Perspektiven auf das Deutsche wurden sichtbar. Was wir damit entworfen haben, können wir einen kleinen „Diskurs" nennen. Heute schauen wir auf die Wand und sehen einen Ausschnitt aus einem größeren Diskurs: Den NS-Erinnerungsdiskurs in der Literatur. Alle präsentierten Texte bilden Aussagen innerhalb dieses Diskurses, ähnlich wie Ihre Zitate, und alle Texte erinnern in vielfältiger Weise an die NS-Zeit." […] Abschließend beendet die Lehrkraft das Gespräch mit Worten, die ungefähr diese Aussage transportieren: „Die verschiedenen Titel und Positionen in diesem Gespräch zeigen, wie sich unsere Wahrnehmungen zu einem Thema ähneln oder unterscheiden können. Es hängt ganz von unserer individuellen Perspektive ab. Dazu lernen wir in der nächsten Sitzung mehr!"
>
> (Unterrichtsentwurf Stud. A und J)

Die abschließende Hausaufgabe bildet eine mündliche oder schriftliche Reflexion der Ausstellung (z. B. in Form eines Blog-Eintrags, eines Tagebucheintrags, eines Podcasts oder Kurzclips). Als Ausblick auf eine sich anschließende Unterrichtseinheit wird das Thema Leerstellen in literarischen Texten gegeben.

Insgesamt zeichnet sich der Unterrichtsentwurf von Stud. A und J durch eine klare, reflektierte und progressive literarische Textarbeit aus, die sowohl auf kognitive, sprachlich-diskursive als auch interaktionale Lernziele im Zusammenhang des Erinnerungskomplexes an die NS-Vergangenheit sowie auf die Erarbeitung sprachlicher Bedeutungsbildungsprozesse ausgerichtet ist. Es ist den Studierenden gelungen, einen literarästhetischen und (binnen-) differenzierten Zugang zu dieser Thematik mit eigenen Schwerpunktsetzun-

gen zu schaffen, und zwar – wie die Studierenden selbst festhalten – durch „die kreierten Wahlmöglichkeiten aus Aufgaben und Lektüren, die literarische Vielfalt, mit welcher sich die TN im Rahmen ihrer Hausaufgabe(n) konfrontiert sehen, multimodales Arbeiten im Unterricht mit Bildern, digitalen Dokumenten, den Texten in Schrift- und Audioformat, als auch gemeinsam und selbstständig erstellte EP." (ebd.)

Folgende Ausprägungen der zu Beginn dargestellten evaluativen Kategorien finden demnach auf den Unterrichtsentwurf von Stud. A und J als Gesamtergebnis Anwendung:

Kategorie	**Ausprägung**
Arbeit am Text und seiner sprachl. Form	ausdifferenziert
Binnendifferenzierung und Scaffolding	reflektiert und ausgearbeitet
Intermediale und intertextuelle Elemente	gezielt und in der Einbindung ausgearbeitet
Lernziele und Lernprodukte	klar konturiert und differenziert
Thema und Inhalte	eingegrenzt/mit Schwerpunkten
Methodenvielfalt	ausgeprägt

In Anlehnung an dieses Ergebnis lassen sich auch die Aussagen von Stud. A und J im Zuge der abschließenden Reflexionsfrage zur Seminarreihe betrachten:

> *Diskurs, Literarizität, symbolische Kompetenz:* Welche Bedeutung haben diese Leitbegriffe für Sie im Kontext der Fremdsprachenvermittlung? Welche Mehrwerte oder Probleme verbinden Sie hiermit für sich und mit Blick auf eine ggf. zukünftige eigene Unterrichtspraxis?[168]

Die Studierenden antworteten hierauf wie folgt:

> Ich denke dass im Unterricht als bildungskulturelle Praxis Diskursivität automatisch vorhanden ist, weil es menschliche Kommunikation gibt, die untrennbar mit Diskurs verbunden ist. Es geht also nicht darum, nur Grammatik oder Wortschatz zu vermitteln, sondern partizipative sprachliche Kommunikation zu ermöglichen. Literarizität kann ein Zugang im Unterricht dafr sein, weil Literatur ein „Ort" des Diskurses darstellt. Als Kulturkörper kann Literatur nicht nur grammatische und sprachwissenschaftliche Phänomene sichtbar sowie erleb-, erlern-, und erlesbar machen, sondern darüber hinaus kulturelle Sensibilität und Emotionale Involviertheit ermöglichen. das kann den individuellen Bezug zur Fremdsprache stärken und Fortschritte unterstützen. Dabei sind kulturelle Codes nicht nur sprachliche Zeichen und Symbole, sondern auch nonverbale Botschaften und kulturelle Verhaltensweisen. Symbolische Kompetenz ist wichtig, um[169]
>
> Stud A › Abschluss-Reflexionen (A)

[168] Vgl. Anhang B, Frage 5.

[169] Der Satz wurde nicht beendet, womöglich aus zeitlichen Gründen.

> Diskursive Partizipationsfähigkeit, d. h. die Fähigkeit zur Teilnahme an Diskursen in der Fremdsprache, ist das Ziel kultureller Vermittlung im DaF-Unterricht. Literarizität beschreibt das Maß an symbolischen Gehalt eines Textes hinsichtlich der stilistischen Gestaltung. Die Ausbildung von symbolischer Kompetenz bedeutet, erkennen zu lernen, dass Texte verschiedene Rezeptionen zulassen und sich die Bedeutung der Texte in diesen Rezeptionen konstituiert. Es heißt, Leerstellen, Anspielungen und Verweise erkennen zu können und damit die Bedeutung der Texte vor dem Hintergrund jeweiliger Diskurse „auszufüllen".
> Stud J › Abschluss-Reflexionen (J)

Hieraus lässt sich bereits ableiten, dass die Studierenden eine konkrete Vorstellung davon haben, welche Bedeutung die Vermittlung einer diskursiven Partizipationsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht hat bzw. haben kann, wobei sie auch die Begriffe *Diskurs, Literarizität* und *symbolische Kompetenz* in diesem Zusammenhang einordnen.[170] Vor allem aus den Reflexionen von Stud. J geht hervor, welche Rolle sprachliche Bedeutungsbildungsprozesse hierbei einnehmen, die es mit Blick auf eine symbolische Kompetenz zu vermitteln gilt. Auch im Zuge der vorangeschalteten Lektüren der erinnerungsliterarischen Texte konnten die Studierenden verschiedene literarästhetische Modi der Bedeutungskonstruktion im Zusammenhang von Erinnerungs- und Gedächtnisbildungsprozessen gut herausarbeiten. Stud. J zeigte dies z. B. im Zusammenhang der Lektüre *Mein Auschwitz*, wo sie/er als Einzige/r den sprachlichen *Überschuss* in dem gelesenen Textauszug identifizierte, beschrieb und reflektierte (vgl. Punkt 5.2.6 in diesem Abschnitt).

5.4.2 Transferleistung von Stud. E und I

In dem Unterrichtsentwurf von Stud. E und I werden die Inhalte, Themen und Zielsetzungen weniger klar benannt und reflektiert. Zwar tauchen bestimmte Schlagwörter – *Diskurs, diskursive Partizipationsfähigkeit, Bedeutungsbildungsprozesse, symbolische Kompetenz* – auf, jedoch bleibt deren Verwendung bis auf Weiteres oberflächlich. Auffällig ist zudem, dass kein Zusammenhang geschaffen wird zwischen einer diskursiven Partizipationsfähigkeit und dem Verstehen von sprachlichen Bedeutungsbildungsprozessen bzw. einer symbolischen Kompetenz. Stattdessen werden diese Aspekte als allgemeine Ziele für zwei getrennte Unterrichtseinheiten definiert:

> In der ersten Stunde liegt der Fokus auf der Begegnung mit dem ganzen Roman und **welche Diskurse dort vertreten sind**. Dabei werden ein Interview sowie Rezensionen aus unterschiedlichen Presseagenturen bearbeitet. Aus dieser Gesamtheit soll ein rundes Bild der verschiedenen Aspekte ermöglicht werden, auf welche die Autorin in ihrem Werk eingeht. Abhängig

[170] Wenngleich Stud. J eine diskursive Partizipationsfähigkeit hier ausschließlich als ein Ziel *kultureller Vermittlung* im DaF-Unterricht einordnet.

> davon, wie der Roman jeweils in den Rezensionen geschildert wird, können sich die TN meinungsverschieden austauschen und interagieren. Sie werden dann aufgefordert und angeregt, diese Aspekte in Themen einzuordnen und sich kritisch damit auseinanderzusetzen. So **lernen die TN, Diskurse zu erkennen und an diesen teilzunehmen**.
>
> (Unterrichtsentwurf Stud. E und I; Hervorhebung N. F.)

> Während die erste Unterrichtseinheit vor allem dazu dient, die TN **mit Diskursen vertraut zu machen**, ihr[e] eigene **diskursive Partizipationsfähigkeit zu entdecken und zu üben** und vor allem mit dem Roman „Vielleicht Esther" vertraut zu werden, dient die zweite Einheit dazu, **ein Kapitel des Buches genauer zu analysieren**. Der Fokus liegt in dieser Einheit auf der kritischen Auseinandersetzung mit einem literarischen Text, wie dieser aufgebaut ist und wie dieser gedeutet werden kann. **Die TN sollen am Ende in der Lage sein Bedeutungsbildungsprozesse erkennen und nachvollziehen zu können**. Zudem liegt der Fokus darauf, die Wichtigkeit von Symbolen im Fremdsprachenunterricht, aber auch im Allgemeinen verinnerlicht zu haben und daraus eine **symbolische Kompetenz** erworben zu haben.
>
> (ebd.; Hervorhebung N. F.)

Was genau Stud. E und I unter den verwendeten Leitbegriffen verstehen und welche Inhalte und Lernziele sie im Einzelnen hierunter subsummieren, geht auch aus den einzelnen Phasenbeschreibungen oftmals nicht deutlich hervor – das gilt vor allem für die erste 90-minütige Unterrichtseinheit bzw. den ersten Block. Die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Phasen und Aufgabenstellungen bleiben zudem häufig unklar.

So soll etwa eine vorbereitende Phase im ersten Block der Aktivierung, Reflexion und Erweiterung des Weltwissens der Teilnehmenden dienen. Dies soll über den „Austausch über die Geschichte ihres kulturellen Hintergrunds" (ebd.) erfolgen, und zwar indem „die TN darüber nachdenken, an welche historischen Ereignisse der Welt oder ihres eigenen Landes sie denken können. […] Nachdem einige Beispiele genannt wurden, tauschen sich die TN zu zweit oder in kleinen Gruppen aus, um über diese Ereignisse zu sprechen und Informationen auszutauschen." (ebd.) Dadurch

> sollen die TN in der Lage sein, mündlich kurze Darstellungen vergangener Ereignisse zu geben. Sie hatten die Gelegenheit, sowohl ihre sprachlichen Fähigkeiten weiter zu üben als auch historische Ereignisse anderer kulturellen Hintergrund zu erfahren. Dies trägt dazu bei, ihre interkulturelle Kompetenz und ihre Fähigkeit zur Kommunikation über komplexe Themen in der Fremdsprache zu stärken.
>
> (ebd.)

Das *Sprechen* über diese historischen Ereignisse wird weder inhaltlich noch durch eine erkenntnisbasierende Zielsetzung geleitet oder eingegrenzt. Es wird lediglich hinzugefügt, dass die Lernenden „einen Zusammenhang kurz darstellen können" sollen, „indem sie Informationen zusammenfassen." (ebd.) Abgesehen davon, dass etwa der Kalte Krieg oder die Französische Revolution – die beispielhaft in dem Kontext angeführt werden – nicht ohne Weiteres innerhalb von maximal dafür vorgesehenen zehn Minuten zusammengefasst werden können und die Lernenden damit vor eine nicht zu bewältigende kognitive und sprachliche Herausforderung gestellt werden, ist auch der zu erzielende Erkenntnisgewinn unklar: Geht es z. B. darum, einen Eindruck zu bekommen, welche historischen Ereignisse für die Teilnehmenden von besonderer Bedeutung sind? Oder darum, solche Ereignisse zu identifizieren, die in verschiedenen kulturellen Gedächtnissen besonders verankert zu sein scheinen? Dabei ist allerdings fraglich, ob diese Art der Aufgabenstellung dazu geeignet wäre.

Der anschließende Arbeitsauftrag soll im nächsten Schritt als Brücke fungieren, um in den Roman *Vielleicht Esther* bzw. in ein Interview mit der Autorin einzuführen. Die Lernenden „werden gebeten, sich vorzustellen, dass sie einen Verwandten haben, der ein bestimmtes historisches Ereignis miterlebt hat. Die Frage, was sie in dieser Situation machen würden, regt sie dazu an, ihre Vorstellungskraft zu nutzen und über mögliche Handlungsweisen zu sprechen." (ebd.) Hierdurch soll insofern eine Brücke geschlagen werden, als „dass die Autorin […] ein Buch zu einer ähnlichen Fragestellung in ihrem Leben geschrieben hat." (ebd.) Daneben ziele die Übung „darauf ab, die Fähigkeit der TN zu fördern, Vermutungen anzustellen und hypothetische Situationen zu diskutieren." (ebd.) Die inhaltliche Anbindung an den Roman wirkt hier recht artifiziell. Auch wird nachfolgend die Wahl eines Gesprächsausschnitts mit der Autorin nicht begründet, welches zum Einstieg dienen soll. Die von Stud. E und I in das Videomaterial eingebetteten „Fragen zum Verständnis" (ebd.) bringen hierüber ebenfalls keinen Aufschluss:[171]

- Welche Themen erkennst du im Rahmen dieses Interviews?
- Über welche Themen möchte die Interviewerin nicht fragen? Warum?
- Was überrascht Katja besonders?
- Worum geht es im Kapitel?

[171] Das Gespräch, aus welchem Stud. E und I einen Ausschnitt extrahiert haben (Minute 0:00–5:36), ist hier in der Gesamtlänge zu finden: Selma Stern Zentrum für jüdische Studien Berlin-Brandenburg. Arbeitskreis für jüdische Literaturen Berlin-Brandenburg. Natasha Gordinsky im Gespräch mit der Autorin Katja Petrowskaja: https://www.youtube.com/watch?v=7FicLqE_3HY [06.01.2024]. Den extrahierten Ausschnitt haben Stud. E und I in vier Sequenzen unterteilt und mit Fragen unterlegt. Der Zugang zum bearbeiteten Videomaterial wird in dieser Arbeit jedoch nicht angegeben, da eine/r der Studierenden als Verfasser/in dort namentlich kenntlich ist.

Entsprechend oberflächlich sind in diesem Zusammenhang erneut die Lernziele formuliert:

> Die TN lernen einen auf Deutsch geschriebenen Roman kennen. Auch sind sie in der Lage, Informationen aus einem Seh-Hörtext zu entnehmen und diese mit eigenen Worten wiederzugeben. Dies trägt zur Weiterentwicklung ihrer Seh-Hörfertigkeiten auf dem Niveau B2 bei und fördert ihre mündliche Produktion. […] Die Fragen dienen als Verständnissicherung der kognitiven Prozesse der Rezeptionsfertigkeiten. […] Der erwünschte Outcome ist es, den Teilnehmern einen näheren Bezug zur Autorin herzustellen und ihre Motivation für das Buch zu verdeutlichen.
>
> (ebd.)

Im Anschluss an diesen Einstieg werden die Studierenden in Gruppen eingeteilt, um sich mit jeweils einer Rezension des Romans zu beschäftigen. Vier Fragen werden dabei an die Lernenden herangetragen:

- Wie lautet der Titel des Artikels und wie wird das Buch in der Rezension dargestellt?
- Worum geht es im Buch?
- Warum hat die Autorin, Katja, das Buch geschrieben?
- Und welche Themen werden in dem Buch angesprochen?

Durch Erarbeitung dieser Fragestellungen sollen die Lernenden „den Sinn hinter der Wahl dieses Themas für einen Roman und die Motivation der Autorin besser verstehen. Durch das Markieren oder Unterstreichen der relevanten Textstellen wird ihre Fähigkeit zur Textanalyse gefördert." (ebd.) Des Weiteren sollen die Teilnehmenden im Zuge der Unterrichtsphase lernen, „Informationen aus einem Lesetext zu extrahieren und diese anschließend in ihren eigenen Worten wiederzugeben." (ebd.) Zudem sollen sie einüben, „Informationen zu einem Oberbegriff zu reduzieren. Dabei sollen sie die erworbenen sprachlichen Mittel nutzen, um aus Stichpunkten einen komplexeren Zusammenhang kurz zu erklären." (ebd.) Als weiteres Lernziel ist „eine möglichst präzise Formulierung und Paraphrasierung der Über- und Unterschriften der Rezensionsartikel" (ebd.) angegeben. Welche sprachlichen Werkzeuge und Mittel hierbei berücksichtigt werden können bzw. sollten (z. B. Aspekte der Redewiedergabe und Nominalisierung) wird nicht weiter reflektiert. Außerdem ist unklar, welcher Mehrwert darin gesehen wird, unterschiedliche Rezensionen erarbeiten zu lassen: Gehen die Meinungen zu dem Roman in den Rezensionen auseinander? Werden unterschiedliche Themen hervorgehoben, die in dem Roman behandelt werden? Kritisch anzumerken ist ebenfalls, dass eine Förderung der *Fähigkeit zur Textanalyse* hier in der Anwendung eines allgemeinen Werkzeugs zur Texterschließung gesehen wird, nämlich relevante Textstellen zu markieren.

Daraufhin sollen die identifizierten Themen gemeinsam gesammelt bzw. aufgelistet werden. „Diese Auflistung dient der Konkretisierung und ermöglicht es den TN, die verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche zu identifizieren, über die sie mithilfe der im Text dargestellten Informationen konkret sprechen können." (ebd.) Leitlinien oder genaue Zielsetzungen in Bezug auf dieses *konkrete Sprechen* bleiben allerdings auch hier aus. Dies hängt vermutlich unter anderem damit zusammen, dass die besagten Themen – wie Stud. E und I selbst feststellen – sehr „vielfältig" sein können, „z. B. Familie, Sprache, Religion, Krieg, Geschichte, Orte, Ethnien usw." (ebd.) Auch im Rahmen einer sich anschließenden Gruppenarbeit – in neuer Konstellation – wird ein konkretes Ziel dieser Erarbeitungsphase nicht deutlich: Die Teilnehmenden erhalten

> die Aufgabe, Plakate zu erstellen, die sich mit den verschiedenen Themen befassen. Auf diesen Plakaten ergänzen die Teilnehmer stichwortartig, was sie aus dem Text zu jedem Thema herausgelesen haben. […] Diese Phase dient dazu, die TN dazu zu befähigen sich durch die Zusammenarbeit in den Gruppen und den daraus entstehenden Austausch mit den verschiedenen Themen auseinanderzusetzen. […] Diese Themen bieten den TN die Möglichkeit, eine breite Palette von gesellschaftlichen Aspekten zu erkunden und darüber zu sprechen, wodurch ihre Fähigkeiten zur stichwortartigen Darstellung von Texten und zur Diskussion über komplexere Themen weiterentwickelt werden.
>
> (ebd.)

Eine ausdifferenzierte Skizzierung von Lernzielen und Inhalten in der Auseinandersetzung mit den Rezensions-Texten findet auch in der darauffolgenden Phase nur bedingt statt. Es wird angemerkt, dass die Beschäftigung mit diesen Texten grundsätzlich dazu dienen soll, „sich den Diskursen der Kultur der Autorin anzunähern und daran teilzunehmen." (ebd.) Dabei scheinen diese *Diskurse* mit den Themen gleichgesetzt zu werden, die in den Rezensions-Texten auftauchen. So

> sind die Ziele darauf ausgerichtet, dass die TN in der Lage sind, Meinungen in einem Text zu erkennen und aus diesen Meinungen an einer Diskussion teilzunehmen. Ebenso sollen sie sich mit einem Thema aus dem Text identifizieren können und dazu eine Stellungnahme äußern können. Ein weiteres Ziel ist es, den TN zu vermitteln, dass sie an Diskursen teilnehmen dürfen und ermutigt werden, ihre eigenen Gedanken und Meinungen zu äußern. […] Die Outcomes dieser Unterrichtsphase sind freie Meinungen der TN zu den unterschiedlichen Themen in den Texten. Dies fördert nicht nur ihre Fähigkeiten im Meinungsaustausch, sondern auch ihre aktive Teilnahme an kulturellen Diskursen und Diskussionen.
>
> (ebd.)

Dabei sollen

> die TN die Position der Autorin zu den verschiedenen Themen im Text analysieren. Sie sollen herausfinden, welche Äußerungen oder Stellungnahmen in Bezug auf diese Themen im Text erkennbar sind. Im Anschluss daran werden die Teilnehmer aufgefordert, sich mit den Themen auseinanderzusetzen und ihre eigenen Meinungen und Gedanken zu äußern. Sie sollen darüber sprechen, welche Themen sie am meisten ansprechen und wie sie die Position der Autorin dazu sehen.
>
> (ebd.)

Auch im Anschluss wird ein zu erarbeitender *Diskurs* nicht weiter eingegrenzt. Im Gegenteil sollen sich die Teilnehmenden nun mit einem zu recherchierenden selbstgewählten „beliebigen Text aus ihrer Kindheit oder Aktualität" (ebd.) auseinandersetzen, der „aus ihrem eigenen kulturellen Hintergrund stammen" (ebd.), gleichzeitig aber auch auf Deutsch geschrieben sein sollte. Wie zuvor sollen die Teilnehmenden hierbei Themen der Texte sowie darin vermittelte Positionen identifizieren, Stellung hierzu nehmen und sich über ihre Meinungen austauschen.

> Ziel ist es, dass sie an den Diskursen, die in diesen Texten präsent sind, aktiv teilnehmen können. […] Am Ende erkennen und gegebenenfalls stellen die TN die Diskurse infrage, die ihr eigener kultureller Hintergrund vertritt. Dies trägt dazu bei, dass die TN aktiver am gesellschaftlichen Diskurs teilnehmen können und ihre eigenen Standpunkte zu relevanten Themen in der Wirklichkeit ausdrücken können.
>
> (ebd.)

Anstatt nun also eine Eingrenzung vorzunehmen, werden die Kursinhalte und Ziele der ersten Unterrichtseinheit an dieser Stelle noch weiter entgrenzt. Abgesehen davon, dass sich die Recherche eines solchen Textes schwierig gestalten könnte, ist zudem fraglich, inwiefern sich aus einem beliebigen auf Deutsch verfassten Einzeltext aus dem „eigenen kulturellen Hintergrund" (ebd.) Schlüsse zu darin vertretenen *Diskursen* ziehen lassen sollen. Auch die abschließende Aufgabenstellung dieser Unterrichtseinheit lässt diese Frage offen und ist erneut so weit gefasst, dass die Zielsetzung unscharf bleibt: Nun sollen die Teilnehmenden „die Diskurse ihrer Wahl auf produktive Weise in einer künstlerischen Form [darstellen]" (ebd.) und dabei „ihre eigenen Standpunkte zu den von ihnen gewählten Themen [ausdrücken]." (ebd.) Hinzu kommt, dass sie hierbei die zu Beginn der Unterrichtseinheit behandelte Frage aufgreifen sollen, wie sie im Kontext eines (fiktiven) vergangenen Ereignisses anstelle eines (fiktiven) Verwandten agiert hätten. Nicht nur besteht hier kein erkennbarer Zusammenhang. Es bleibt auch unklar, was genau damit erreicht werden soll. Anzumerken ist

zudem, dass die anvisierten Produkt-Outcomes – darunter eine Performance und ein Roman – eher unrealistische Ausmaße annehmen, die von Stud. E und I als Scaffolding-Angebot deklariert werden:

> Die TN werden aufgefordert, ein kleines Projekt zu entwerfen. Hierbei können sie selbst wählen, welchen Diskurs sie behandeln möchten. Die Übung greift auf die Motivationsfrage zurück. Sie sollten darüber nachdenken, wie sie die Geschichte jenes Verwandten darstellen würden und in welcher künstlerischen Form sie dies umsetzen möchten. Dies kann beispielsweise eine Ausstellung, eine Performance, ein Roman, ein Bild, ein Video, ein Gedicht, ein Comic oder eine andere Form sein. Die TN sollten auch überlegen, welche Themen sie in ihrem Projekt ansprechen möchten und wie sie sich zu diesen Themen äußern möchten. Es sind keine speziellen Input-Texte, Medien oder Materialien vorgesehen, da die TN in dieser Phase ihre eigenen kreativen Ideen und Vorstellungen einbringen. Dabei nehmen die TN aktiv an den Diskursen teil, die sie am meisten ansprechen. Sie haben die Freiheit, selbst über den Umfang und den Schwierigkeitsgrad ihres Projekts zu entscheiden, was ihre kreativen Fähigkeiten fördert. Das Scaffolding-Angebot der Lehrkraft besteht darin, den TN die Freiheit zu lassen, ihre eigenen Ideen und Vorstellungen umzusetzen, ohne zu viele Einschränkungen vorzugeben. Die Lehrkraft kann jedoch Unterstützung und Anleitung bieten, wenn die TN Fragen oder Schwierigkeiten bei der Umsetzung ihres Projekts haben.
>
> (ebd.)

Die zu erarbeitenden Projektentwürfe sollen als Hausaufgabe umgesetzt werden – ohne, dass sie im weiteren Verlauf der zweiten 90-minütigen Unterrichtseinheit noch einmal aufgegriffen werden. Stattdessen wird in der zweiten Unterrichtseinheit das Kapitel *Wünschelrute* aus dem Roman *Vielleicht Esther* behandelt, welches zur Vorbereitung als Hausaufgabe „durchgelesen werden" (ebd.) soll. Ein Übergang zur inhaltlich-sprachlichen Erarbeitung des Textauszugs fehlt demnach.

Positiv hervorzuheben ist, dass im Zuge der zweiten Einheit ein stärkerer Fokus auf bestimmte Inhalte und Lernziele zu erkennen ist, der an eine nahe Textarbeit anschließt und Zusammenhänge zwischen den einzelnen Unterrichtsphasen – zumindest größtenteils – deutlich erkennen lässt.

So wird in einer ersten Phase gemeinsamer Wortschatzarbeit unter anderem auf den Begriff *Wünschelrute* dezidiert eingegangen. Mithilfe einer Abbildung und unter Betrachtung der Kompositumbestandteile soll die Bedeutung des Begriffs erarbeitet werden und es „sollen erste Assoziationen und Zusammenhänge zwischen Wünschelrute und dem Kapitel mündlich genannt werden." (ebd.) Der nächste Schritt soll dazu führen,

> dass die TN ein Gefühl für die Arbeit mit literarischen Texten erlangen. Sie sollen die Struktur und die sprachlichen Mittel von diesen erkennen und analysieren und diese anschließend in einem kurzen mündlichen Diskurs zusammentragen können. Dafür sollten die TN in der Lage sein, stichpunktartig Auffälligkeiten des Textes zu notieren und mündlich zu präsentieren.
>
> (ebd.)

Folgende Leitfragen werden dabei zu dem Kapitel *Wünschelrute* gestellt, die in Partnerarbeit zu erarbeiten sind:

- Wie ist das Kapitel aufgebaut?
- Welche sprachlichen Mittel werden verwendet?
- Welche symbolischen Bedeutungen fallen auf?

Dies soll einerseits zu einem detaillierten Verständnis der Struktur des Kapitels führen. Andererseits sollen die Lernenden „bestenfalls die hier verwendeten rhetorischen Mittel, wie Metaphern und Personifizierungen, kennengelernt haben." (ebd.) Um diese Ziele zu erreichen, soll als Scaffolding-Angebot zwar eine Liste von rhetorischen Mitteln zur Verfügung gestellt werden, allerdings benötigt es auf diesem sprachlichen Niveau sicherlich noch weitere Hilfsmittel und Beispiele, um alle Teilnehmenden für diese Aufgabenstellung zu rüsten. Zudem müssten die Fragestellungen mit Blick auf diejenigen Aspekte geschärft werden, die im Zusammenhang der Textstruktur und der *symbolischen Bedeutungen* letzten Endes herausgearbeitet oder hervorgehoben werden sollen. Dies geht aus dem Unterrichtsentwurf nicht hervor, allerdings wird eine *symbolische Bedeutung* in der darauffolgenden Aufgabenstellung in Zusammenhang der *Wünschelrute* nochmal aufgegriffen und geschärft. Hier sollen die Lernenden in Gruppenarbeit jeweils eine der folgenden Fragen bearbeiten, zu denen sie sich anschließend in neuen Gruppenkonstellationen austauschen, um schließlich eine gemeinsame Mindmap zur Bedeutung der *Wünschelrute* zu erstellen:

- Welche Rolle spielt die „Wünschelrute" im Kontext der Familiengeschichte und der Erzählung der Hauptfigur?
- Welche Bedeutung hat die Wünschelrute? Welche Botschaften oder Themen könnte sie repräsentieren?
- Inwiefern wird die Wünschelrute mit der hebräischen und deutschen Sprache in Verbindung gebracht?

Abgesehen davon, dass die zweite Fragestellung zum Teil redundant zur anfänglichen Begriffserarbeitung scheint, wird das Lernziel hier deutlich reflektiert und differenziert benannt: „Der Outcome der Übung sollten drei Mindmaps sein, die möglichst detaillierte Bedeutungsansätze und Zusammenhänge der Wünschelrute und den Sprachen, der Familiengeschichte und den Identitäten darstellen. Die TN sollen in der Lage sein, eine Art Bedeutungsnetz zu erkennen und schriftlich sowie mündlich darstellen zu können." (ebd.)

Im letzten Teil dieser Unterrichtseinheit soll die Bedeutung von Symbolen in literarischen Texten auf ein grundsätzliches Verständnis dahingehend übertragen werden, „warum symbolische Kompetenz allgemein, jedoch gerade beim Erwerb einer neuen Sprache eine wichtige Rolle spielt." (ebd.) Zum anderen ist das Ziel, „für unterschiedliche Bedeutungsbildungsprozesse zu sensibilisieren" (ebd.). Anstatt jedoch hierfür auf die zuvor erarbeitete Symbolik sowie sprachliche Bedeutungsbildungsprozesse in dem Kapitel *Wünschelrute* zurückzugreifen, werden beliebige „Abbildungen einiger Gegenstände bzw. Tiere, beispielsweise eine rote Rose, eine weiße Taube, etc." (ebd.) gezeigt, über deren Deutungsmöglichkeiten die Teilnehmenden diskutieren sollen. Hierdurch soll „erkennbar werden, dass Symbole unterschiedlich gedeutet werden können. Anschließend können die TN noch eigene Beispiele für mehrdeutige Symbole einbringen, wie beispielsweise die Swastika oder die Farbe Weiß." (ebd.) Problematisch ist hierbei nicht nur, dass Bedeutungsbildungsprozesse auf visuelle Symbole beschränkt und unabhängig von der zuvor stattgefundenen Textarbeit betrachtet werden, sondern auch, dass nur deren kulturelle – anstatt individuelle – Deutungsgebundenheit hervorgehoben wird: „Ziel ist es mit dieser Übung die TN für unterschiedliche Bedeutungsbildungsprozesse zu sensibilisieren und zu verdeutlichen, dass Symbole meist an Kulturen gebunden sind." (ebd.) Daran anschließend sollen die Teilnehmenden Gründe dafür zusammentragen, „warum symbolische Kompetenz beim Erlernen einer Fremdsprache wichtig ist […]. Die TN sollen hierbei beispielsweise erkennen können, dass diese eine wichtige Rolle für kulturelles und literarisches Verständnis, rhetorische Fähigkeiten sowie kritische Denkfähigkeit spielt." (ebd.) Auch dieses Ziel bleibt trotz der zuvor exemplarisch erarbeiteten sprachlichen Bedeutungsbildungsprozesse anhand des Kapitels *Wünschelrute* oberflächlich konturiert. Was Stud. E und I letztendlich selbst unter einer *symbolischen Kompetenz* verstehen, wird ebenfalls nicht deutlich. Dies bleibt auch im Zuge der abschließenden Aufgabenstellung für die Hausaufgabe unklar:

> Die TN sollen einen Brief an Katyas Großmutter Rosa schreiben. In diesem Brief sollen die TN, **anhand ihrer angeeigneten symbolischen Kompetenz**, der Großmutter erklären, warum sie die deutsche Sprache erlernen und welche Bedeutung diese für sie trägt. Hierbei können die TN nicht nur ihr vertieftes Verständnis der Wünschelrute anwenden, sondern auch ihre Schreibfertigkeiten ausbauen. Auch soll damit die Kreativität und die Fähigkeit, sich in andere Menschen aus anderen Kulturen, hineinzuversetzen.
>
> (ebd.; Hervorhebung N. F.)

In Anlehnung an diese unklare Begriffsbestimmung lassen sich auch die Ergebnisse einer abschließenden Reflexionsfrage betrachten, die nach der Bedeutung

der Leitbegriffe *Diskurs, Literarizität* und *symbolische Kompetenz* für die Studierenden im Kontext der Fremdsprachenvermittlung fragt.[172] Während Stud. E sich hierzu nicht geäußert hat – was zeitlich bedingt gewesen sein kann – antwortete Stud. I wie folgt:

> Ab einem bestimmten Sprachniveau wäre es, meiner Meinung nach, wichtig diese Begriffe verständlich zu machen. Es ist absolut notwendig Diskurse oder Symbole zu verstehen und an diesen teilnehmen, bzw. diese deuten zu können, um seine Meinungen zu vertreten oder grundsätzlich reflektiert kommunizieren zu können.
> Stud I › Abschluss-Reflexionen (I)

Der Begriff *symbolische Kompetenz* findet hier erneut keine klare Gestalt, lediglich das Verstehen von *Symbolen* wird hier erwähnt – und ein Blick auf die Unterrichtseinheit legt nahe, dass hierunter vor allem visuelle Symbole mit sinnbildlicher Bedeutung verstanden werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es Stud. E und I nur bedingt gelungen ist, Inhalte aus der Seminarreihe in ihrem Entwurf umzusetzen. Für die erste Unterrichtseinheit wurde das Erkennen von sowie die Partizipation an Diskursen als Lernziel formuliert, welches im Verlauf der Arbeit an unterschiedlichen Rezensions-Texten zu dem Roman *Vielleicht Esther* und weiteren *beliebigen* Texten zu diversen Themen jedoch keine klare Kontur findet. Im Zuge der zweiten Unterrichtseinheit wurden einzelne differenzierte Lernziele und inhaltliche Schwerpunkte mit Blick auf die Erarbeitung von (sprachlichen) Bedeutungsbildungsprozessen im Zusammenhang von Identität und (Familien)Geschichte formuliert, die an einen literarästhetischen Zugriff auf das Kapitel *Wünschelrute* anschließen. Allerdings wird die Progression hier nicht in allen Unterrichtsphasen konsequent umgesetzt. Vielmehr zeugt die Endphase erneut von oberflächlichen Lernzielen unter Integration von intermedialen Elementen, die nur bedingt einen Zusammenhang mit den vorherigen Inhalten aufweisen. Die Textarbeit bleibt damit nur ansatzweise ausdifferenziert. Auffällig ist zudem, dass kein klarer Zusammenhang geschaffen wird zwischen einer diskursiven Partizipationsfähigkeit und dem Verstehen von sprachlichen Bedeutungsbildungsprozessen bzw. einer symbolischen Kompetenz. Stattdessen werden diese Aspekte als allgemeine Ziele für zwei getrennte Unterrichtseinheiten definiert.

Folgende evaluative Kategorien finden demnach auf den Unterrichtsentwurf von Stud. E und I als Gesamtergebnis Anwendung:

---

[172] Die genaue Fragestellung lautete wie folgt (vgl. Anhang B, Frage 5): *Diskurs, Literarizität, symbolische Kompetenz: Welche Bedeutung haben diese Leitbegriffe für Sie im Kontext der Fremdsprachenvermittlung? Welche Mehrwerte oder Probleme verbinden Sie hiermit für sich und mit Blick auf eine ggf. zukünftige eigene Unterrichtspraxis?*

Kategorie	**Ausprägung**
Arbeit am Text und seiner sprachl. Form	ansatzweise ausdifferenziert
Binnendifferenzierung und Scaffolding	mitbedacht, aber kaum ausgearbeitet
Intermediale und intertextuelle Elemente	nicht immer schlüssig/ausgearbeitet
Lernziele und Lernprodukte	ansatzweise konturiert, aber größtenteils oberflächlich
Thema und Inhalte	oberflächlich angegeben/ansatzweise Schwerpunkte
Methodenvielfalt	ansatzweise vorhanden

Ob dieses Ergebnis damit zusammenhängt, dass Stud. E die Lektürefragen zu dem Roman *Vielleicht Esther* als überfordernd empfunden hat (vgl. Punkt 5.2.8 in diesem Abschnitt), kann nicht mit Sicherheit behauptet werden. Denn die Lektüre-Bearbeitungen von Stud. I waren im Gegensatz dazu sehr ausführlich. Im Zuge der gemeinsamen Transferleistung ist dies jedoch kaum zur Geltung gekommen.

5.4.3 Transferleistung von Stud. C und D

In ihrer einleitenden Darstellung des Unterrichtsentwurfs geben Stud. C und D an, welche Texte sie im Zuge der zwei 90-minütigen Unterrichtsblöcke heranziehen. Neben dem Kapitel *Wünschelrute* aus dem Roman *Vielleicht Esther* (wie in der Aufgabenstellung gefordert) nehmen sie Bezug auf drei weitere Kapitel aus dem Roman (*Im Museum*, *Ulica Ciepla* und *Kozyra*) sowie auf den Text *Die aufflatternde Dankbarkeit der Wörter*[173]. Als Zielgruppe werden Studierende in Bachelor- oder Masterstudiengängen „im Fach Deutsche Philologie/Deutsche Studien/Deutsche Literatur" (Unterrichtsentwurf Stud. C und D) angegeben, die einen DaF-Kurs auf Niveau B2 GeR besuchen. Es wird jedoch nicht weiter ausgeführt, ob es sich hierbei um Austauschstudierende im deutschsprachigen Raum oder um Studierende im Kontext einer *Auslandsgermanistik* handelt, sodass die Zielgruppe nicht ganz klar konturiert ist. Dass die (Austausch-)Studierenden in den angegebenen Fächern zudem vermutlich ein gewisses Maß an literaturwissenschaftlichem und textanalytischem Vorwissen mitbringen, wird ebenfalls nicht reflektiert. Dies wäre aber essentiell gewesen, um bestimmte Aufgabenstellungen und Überlegungen in der Ausgestaltung des Unterrichtsentwurfs besser nachvollziehen bzw. einschätzen zu können.

[173] Von Katja Petrowskaja. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Besprechung vom 28.09.2014: https://www.buecher.de/shop/wien/vielleicht-esther/petrowskaja-katja/products_products/detail/prod_id/48057728/#reviews-more [06.01.2024]. Auf die genannten Texte wurde in der Aufgabenstellung für den Unterrichtsentwurf als *Möglichkeiten* zur Schaffung intertextueller Bezüge hingewiesen.

Die Zielsetzungen werden einführend – und größtenteils auch im Verlauf der weiteren Ausführungen, wie sich zeigen wird – nur oberflächlich bestimmt (trotz Differenzierung verschiedener Fertigkeiten):

– Hauptlernziel: Die Lernenden verbessern durch die Auseinandersetzung mit Katja Petrowskajas Roman „Vielleicht Esther" ihre sprachlichen Fertigkeiten im Deutschen auf dem B2-Niveau und erweitern gleichzeitig ihre literarische und kulturelle Kompetenz.
– Nebenlernziele:
  • *Leseverstehen*: Die Lernenden sollen in der Lage sein, den Roman „Vielleicht Esther" auf dem B2-Niveau zu lesen und das Hauptgeschehen sowie wichtige Details zu verstehen. Sie sollen auch in der Lage sein, literarische Stilmittel und kulturelle Bezüge im Text zu erkennen.
  • *Wortschatz und Ausdrucksweise*: Die Lernenden sollen ihren Wortschatz erweitern und komplexe Ausdrucksweisen im Zusammenhang mit ihrer Semantik im Roman üben. Sie sollen in der Lage sein, sich über die Handlung, die Charaktere und die Themen des Romans klar und differenziert auszudrücken.
  • *Schriftliche Ausdrucksfähigkeit*: Die Lernenden sollen ihre schriftlichen Fähigkeiten im Deutschen verbessern, indem sie über den Roman reflektieren, Meinungen äußern und mögliche Interpretationen diskutieren.
  • *Mündliche Kommunikation*: Die Lernenden sollen in der Lage sein, in Diskussionen über den Roman aktiv teilzunehmen und ihre Gedanken und Ideen mündlich klar und strukturiert zu formulieren.
  • *Landeskundliches Verständnis*: Die Lernenden sollen ein tieferes Verständnis für die deutsche Geschichte und Kultur entwickeln, indem sie sich mit den im Roman behandelten Themen und historischen Ereignissen auseinandersetzen.
  • *Literarische Sensibilität*: Die Lernenden sollen ihre Fähigkeit zur literarischen Analyse verbessern, indem sie die Struktur, den Stil und die Bedeutung des Romans „Vielleicht Esther" untersuchen und interpretieren.

(Unterrichtsentwurf Stud. C und D;
Hervorhebung und Darstellung i. O.)

Für eine klare Konturierung dieser aufgeführten Ziele wäre mit Blick auf eine *literarische Sensibilität* z. B. festzuhalten gewesen, *welche* strukturellen sowie stilistischen Besonderheiten und *welche* Bedeutungsebenen des Romans analysiert und interpretiert werden sollen, um *bestimmte* Formen bzw. Aspekte von sprachlich-literarischen Bedeutungsbildungsprozessen und Gedächtnisinszenierungen herauszuarbeiten. Kritisch zu betrachten ist an dieser Stelle auch das aufgeführte Ziel der Entwicklung eines *Verständnisses für die deutsche Geschichte und Kultur*. Denn

Aspekte der Konstruktivität und Dynamik von historischen Bedeutungsbildungsprozessen im Zusammenhang ihrer sprachlichen Vermittlung(sform) – die während der Seminarreihe mit Blick auf Erinnerungsliteratur zur NS-Zeit ausgiebig behandelt wurden – kommen hier nicht zum Tragen, im Gegenteil: es wird Bezug genommen auf *die* deutsche Geschichte und Kultur.

Auch die Lerninhalte finden einleitend kaum Kontur: Sie werden zusammengefasst als „biographische Literatur im Rahmen des Holocausts, literarische Wahrnehmung und Bearbeitung der Sprache in Textkompositionen und in ihrer Übertragung." (ebd.) Inhaltliche Schwerpunkte sind dabei kaum zu erkennen:

> Im Zentrum unserer Untersuchung stehen die vielschichtigen Interpretationen des Kapitels. Wir werden verschiedene Bedeutungsebenen und symbolische Elemente herausarbeiten, um ein umfassendes Verständnis der Erzählung zu gewinnen. Dabei sollen auch Ideen und Gedanken mit einfließen. Ein weiterer wichtiger Aspekt unseres Unterrichts wird die Analyse der Sprache und des Schreibstils der Autorin sein. Katja Petrowskaja nutzt eine beeindruckende Sprache, um uns in die Erzählwelt einzuführen und uns die Gefühle und Gedanken der Protagonisten hautnah erleben zu lassen. Wir werden uns mit ausgewählten Passagen befassen, um die sprachlichen Feinheiten zu ergründen […] und die Hauptthemen sowie die Charaktere besprechen.
>
> (ebd.)

Diese Unschärfe an inhaltlichen Schwerpunkten und Zielsetzungen setzt sich im Verlauf der Darstellung der einzelnen Unterrichtsblöcke und -phasen an vielen Stellen fort. Der erste Unterrichtsblock beginnt mit einem Rechercheauftrag in Gruppen, in dessen Rahmen die Lernenden sich – mithilfe von Informationsressourcen wie Artikel, Videos, Interviews (die im Entwurf nicht weiter spezifiziert werden) – mit dem Leben und den Werken von Katja Petrowskaja vorbereitend auseinandersetzen sollen:

> **Studium und Ausbildung:** In dieser Gruppe konzentrieren sich die Teilnehmer auf den Bildungsweg der Autorin, ihr Studium, ihre akademische Ausbildung und möglicherweise frühe Einflüsse, die ihre schriftstellerische Karriere beeinflusst haben könnten.
> **Literarische bzw. journalistische Werke:** Diese Gruppe analysiert die Hauptwerke der Autorin, sowohl literarische als auch journalistische. Hierbei werden Stil, Themen, Innovationen und Einflüsse auf die Literaturlandschaft betrachtet.
> **Privates Leben:** Diese Gruppe erforscht das persönliche Leben der Autorin, ihre biografischen Details, wichtige Beziehungen, persönliche Erfahrungen und möglicherweise wie diese Faktoren ihre Arbeit geprägt haben könnten.
>
> (ebd.; Hervorhebung i. O.)

Abgesehen davon, dass die hierfür angesetzte Bearbeitungszeit (fünf Minuten inklusive der Vorbereitung einer sich anschließenden Präsentation) unrealistisch ist, wird die Gruppe, welche die *Hauptwerke* der Autorin mit Blick auf Stil, Themen, Innovationen und Einflüsse *analysieren* soll, vermutlich überfordert sein. Stud. C und D geben selbst auch nicht an, welches Ergebnis sie hierbei genau erwarten. Durch die Recherchen und Ergebnispräsentationen sollen die Lernenden unter anderem „ein besseres Verständnis der Autorin und ihrer Arbeit" (ebd.) erhalten, eine biographiebezogene Lexik erwerben bzw. reaktivieren[174] und ihre Präsentations- und Kommunikationsfähigkeiten stärken. „Die Möglichkeit, auch ähnliche SchriftstellerInnen aus dem Herkunftsland der Autorin zu erwähnen" (ebd.) soll zudem „eine vergleichende Analyse" (ebd.) ermöglichen, „um Gemeinsamkeiten und Unterschiede im kulturellen Kontext oder in literarischen Strömungen zu identifizieren." (ebd.) Auch hier bleiben die Zielsetzungen (abgesehen vom Lexik-Erwerb) mithin oberflächlich definiert und teils unklar.

Nach dieser *Vorbereitungsphase* erfolgt der Einstieg in den Roman *Vielleicht Esther* durch Beschäftigung mit dem Bild des Einbands:

> Die Teilnehmer betrachten das Cover des Romans, das an der Tafel dargestellt ist. Ein Buchcover kann viele Hinweise auf den Inhalt eines Romans geben, einschließlich visueller Symbole, Farben, Schriftarten und Stil. Dies ist der Ausgangspunkt für die Teilnehmer, um Vermutungen über den Inhalt des Romans anzustellen. […] Die Teilnehmer tragen ihre Vermutungen in ein gemeinsames Padlet ein. Dies ermöglicht es, die verschiedenen Perspektiven und Interpretationen der Teilnehmer zu sammeln und visuell darzustellen. […] In der Plenardiskussion werden die verschiedenen Vermutungen und Interpretationen besprochen. Dies fördert den Austausch von Ideen, ermöglicht den Teilnehmern, verschiedene Perspektiven zu hören und kann dazu führen, dass einige Aspekte des Buches beleuchtet werden, die andere vielleicht übersehen haben.
>
> (ebd.)

An dieser Stelle findet eine erste Arbeit nah am Text bzw. seiner Form statt, wobei allerdings die perspektivengebundenen Interpretationen und Deutungen der Lernenden sowie mit der Symbolik des Einbands zusammenhängende Bedeutungsbildungsprozesse stärker von Stud. C und D hätten reflektiert werden können. Dies gilt auch im Zuge eines *Tipps*, den sie den Lernenden mit der Aufgabenstellung an die Hand geben: Sie fragen *Wie heißt deine Großmutter?*, um „persönliche Geschichten oder Erinnerungen zu aktivieren, die dann in Verbin-

[174] Wobei unklar bleibt, wie der Wortschatz methodisch auch gesichert wird.

dung mit der Buchvermutung stehen könnten." (ebd.) Aspekte von Erinnerungs- und Gedächtnisbildungsprozessen werden jedoch nicht explizit angebunden. Stattdessen bleibt die Definition von Lernzielen erneut oberflächlich. Mit Blick auf Fähigkeiten zur *Textinterpretation* wird z. B. angegeben: „Die Teilnehmer lernen, wie man wichtige Informationen aus einem Buchcover zieht und diese mit dem Titel verknüpft, um den Inhalt zu erraten." (ebd.)

Es folgt eine Phase, in welcher sich die Lernenden in 3er-Gruppen jeweils ein Kapitel aus dem Roman *Vielleicht Esther* erarbeiten sollen: *Im Museum*, *Wünschelrute*, *Ulica Ciepla* und *Kozyra*. Sie sollen das ihnen zugeteilte Kapitel (während der Unterrichtszeit) lesen und daraufhin innerhalb ihrer Gruppen „die Hauptthemen, Motive und Charaktere des gelesenen Kapitels besprechen." (ebd.) Abgesehen davon, dass die hierfür vorgesehene Bearbeitungszeit von fünfzehn Minuten erneut zu knapp bemessen ist,[175] werden bis auf Wörterbücher keine Hilfestellungen angeboten. Leitfragen zur Identifikation von Hauptthemen, Motiven und Charakteren wären z. B. hilfreich gewesen – so wäre auch deutlich geworden, welche Ergebnisse Stud. C und D hier konkret erwarten, was letztendlich offen bleibt bzw. erst im nächsten Schritt ansatzweise zu erkennen ist. Als Konsequenz bleiben die definierten Lernziele auch hier größtenteils unscharf:

> **Vertiefung des Verständnisses:** Indem die Teilnehmer die Hauptthemen, Motive und Charaktere des Kapitels diskutieren, wird ihr Verständnis für die Handlung und die wichtigsten Elemente des Textes vertieft. Die Diskussion ermöglicht es ihnen, die Schlüsselkomponenten des Kapitels herauszuarbeiten und sich über Interpretationen auszutauschen.
> **Interaktives Lernen:** Die Aktivität fördert die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen den Teilnehmern. Durch die Diskussion in kleinen Gruppen haben die Teilnehmer die Möglichkeit, verschiedene Perspektiven zu hören und von den Gedanken und Ideen ihrer Mitleser zu profitieren.
> **Fokussierte Analyse:** Die Teilnehmer sind aufgefordert, die Hauptthemen und Motive zu identifizieren, was eine fokussierte Analyse des Textes erfordert. Dies hilft den Teilnehmern, ihre Analysefähigkeiten zu verbessern und sich auf wesentliche Aspekte des Textes zu konzentrieren.
> **Aktive Beteiligung:** Die Teilnehmer sind aktiv in den Lernprozess eingebunden. Indem sie ihre eigenen Interpretationen und Beobachtungen teilen, werden sie aktive Lernende, anstatt nur passiv Informationen aufzunehmen.
> (ebd.; Hervorhebung i. O.)

[175] Auch wenn sich – wie von Stud. C und D vorgesehen – jede/r Lernende bei der Lektüre auf jeweils nur einen der herauszuarbeitenden Aspekte konzentriert, ist die Zeitbemessung aufgrund der Komplexität der Texte sehr knapp.

Positiv hervorzuheben ist, dass in der nächsten Phase eine ausdifferenziertere Textarbeit mit inhaltlicher Schwerpunktsetzung stattfindet, bei welcher einzelne Aspekte von Erinnerungs- und Gedächtnisinszenierungen aus den zuvor gelesenen Kapiteln herausgearbeitet werden. Hierfür sollen die Lernenden zunächst jeweils eine spezifisch auf ihr gelesenes Kapitel bezogene Fragestellung beantworten, die ihnen auf separaten Arbeitsblättern in Form von *Stationen* an den Wänden zur Verfügung gestellt werden:

1. Beschreibe die Rolle des Museums in der Erzählung „Im Museum". Welche Bedeutung hat das Museum für die Protagonistin und ihre Familiengeschichte? Wie spiegelt sich die Geschichte ihrer Vorfahren in den Ausstellungsstücken wider?
2. Welche Rolle spielt die Wünschelrute in der Erzählung „Wünschelrute"? Was könnte sie symbolisieren? Diskutiere die Bedeutung von Folklore und Tradition in der Geschichte und wie diese Elemente mit der Suche nach Identität und Wahrheit verknüpft sind.
3. In „Ulica Ciepla" werden die Erfahrungen der Protagonistin in Warschau beschrieben. Welche Eindrücke und Erinnerungen hat sie von dieser Stadt? Welche Bedeutung hat Warschau in Bezug auf ihre Familiengeschichte und ihre Suche nach den Wurzeln ihrer Familie?
4. In „Kozyra" wird die Begegnung der Protagonistin mit einer Frau im Laufe ihrer Familiensuchereise dargestellt. Welche Emotionen löst diese Begegnung bei der Protagonistin aus? Wie beeinflusst diese Begegnung ihre Sicht auf die Vergangenheit und ihre Suche nach den Spuren ihrer Familie?

Die Fragen sind hier zielgerichtet formuliert und tangieren verschiedene Aspekte der Konstruktivität von Erinnerung und (Familien-)Geschichte, die in dem Roman *Vielleicht Esther* Ausdruck finden. Ohne zwischengeschaltete Erarbeitungsschritte könnten die Lernenden jedoch eventuell auch an dieser Stelle überfordert sein, die Fragen zu bearbeiten und sich hierzu auszutauschen – vor allem innerhalb des hierfür eingeplanten Zeitfensters von zehn Minuten. Eine in diesem Rahmen vorgesehene „[f]reie Interpretation der verschiedenen sprachlichen und literarischen Mittel in der Narration durch Besprechung mit anderen TN" (Unterrichtsentwurf Stud. C und D) setzt zudem voraus, dass diese Mittel von den Lernenden in einem ersten Schritt identifiziert werden können. Ob Stud. C und D dies bei der Zielgruppe aufgrund ihres Studiums voraussetzen, ist unklar (s. o.).

Als Teil der Ergebnissicherung sollen sich die Lernenden im Anschluss zu einer kapitelübergreifenden Fragestellung (im Plenum) äußern, die unter anderem Reflexionen zur Dynamik von Identitäts- und Vergangenheitskonstruktionen zulässt, für Stud. C und D aber eher allgemein „eine breitere Reflexion und Diskussion" (ebd.) sowie eine Übertragung auf „das eigene Leben" (ebd.) ermöglichen soll:

5. Diskutiere die Bedeutung von Namen und Identität in den genannten Kapiteln. Wie entwickeln sich die Vorstellungen der Protagonistin von ihrer eigenen Identität im Laufe der Geschichte? Welche Rolle spielen die Namen der Familienmitglieder und ihre Herkunftsgeschichte bei dieser Entwicklung?

Aus den Antworten soll sich ein *Wortfeld* zu den gelesenen Kapiteln als eine Art Zusammenfassung der Lektüren ergeben. Hierdurch sollen „die Teilnehmer einen klaren Überblick über die zentralen Themen, Motive und Charaktere in den bearbeiteten Kapiteln" (ebd.) erhalten. Es soll zudem helfen, „Verbindungen und Gemeinsamkeiten zwischen den Kapiteln zu erkennen und zu verstehen, wie sie zusammenhängen." (ebd.)[176]

Der zweite Teil der Ergebnissicherung soll darin bestehen, „die Schlüsselszenen und Ereignisse in den bearbeiteten Kapiteln zu vertiefen, indem sie diese in Form eines Theaterstücks darstellen und dabei einen überraschenden Wendepunkt (Plot Twist) einbauen. Die Teilnehmer arbeiten in Gruppen, um das Theaterstück zu gestalten, und präsentieren es anschließend." (ebd.) Hierdurch sollen die Lernenden unter anderem dazu ermutigt werden, „kreativ zu denken und die Handlung in den Kapiteln auf neue und interessante Weise darzustellen." (ebd.) Zwar verbirgt sich hinter einer solchen Aufgabenstellung ein Potential für literarästhetisches und performatives Lernen, allerdings sind für solch ein Projekt zwischengeschaltete Schritte zur Erarbeitung notwendig und die von Stud. C und D vorgesehene Bearbeitungszeit von zwanzig Minuten (inklusive Vorführungen!) ist nicht ansatzweise ausreichend.

Zur Vorbereitung auf den nächsten Unterrichtsblock sollen die Lernenden als Hausaufgabe schließlich den Text *Die aufflatternde Dankbarkeit der Wörter*[177] lesen. „Die Leserfahrung [sic!] soll sie auf die Diskussions- und Reflexionsfragen vorbereiten, die in der nächsten Unterrichtseinheit bearbeitet werden sollen." (ebd.) Bei der Lektüre sollen die Lernenden – ohne weitere Hilfestellungen oder Erarbeitungsangebote – Überlegungen zu den im Text angesprochenen sprachlichen (Übersetzungs-)Problematiken anstellen und dabei ihre Erstsprachen mit einbinden. Dies soll zum einen „das Bewusstsein der Teilnehmer für Aspekte der Sprache [fördern], die in ihrem täglichen Gebrauch oft unbemerkt bleiben." (ebd.) Zum anderen soll durch Einbezug der verschiedenen Erstsprachen ermöglicht werden, „Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Behandlung von Sprachproblemen zu erkennen, was ein tieferes Verständnis für die Vielfalt der Sprache und

[176] Wie sich ein solches Wortfeld zusammensetzen könnte, wird von Stud. C und D nicht angegeben. Dies hätte Aufschluss darüber geben können, welche *Zusammenhänge* die Studierenden selbst sehen bzw. identifiziert haben.

[177] Von Katja Petrowskaja. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Besprechung vom 28.09.2014: https://www.buecher.de/shop/wien/vielleicht-esther/petrowskaja-katja/products_products/detail/prod_id/48057728/#reviews-more [06.01.2024].

die kulturellen Einflüsse schafft." (ebd.) Auch „das Bewusstsein für die Bedeutung von Sprache und die Art und Weise, wie sprachliche Nuancen das Verständnis und die Kommunikation beeinflussen können" (ebd.) soll hierbei gefördert werden.

Die Befassung mit dem als Hausaufgabe gelesenen Text *Die aufflatternde Dankbarkeit der Wörter*[178] beginnt im zweiten Block dann mit einer Erklärung seitens der Lehrperson zum Inhalt und den zentralen Themen – anstatt diese von den Lernenden selbst erarbeiten zu lassen: „Der Fokus liegt dabei darauf, dass die Autorin die Schwierigkeiten bei der Übersetzung ihres literarischen Werkes behandelt und die Bedeutung der Sprache in ihrer Textkomposition betont." (ebd.) Durch die Erklärung soll unter anderem sichergestellt werden, „dass die Teilnehmer den Aufsatz in seinem Kontext verstehen, nämlich in Bezug auf die Autorin, ihre Erfahrungen mit Übersetzung und ihre Ansichten zur Rolle der Sprache in ihrem kreativen Prozess." (ebd.) Zudem soll die Erklärung „als Vorbereitung für die anschließende Diskussion und Reflexion der Teilnehmer über die im Aufsatz behandelten Themen [dienen]." (ebd.)

Bei dieser Diskussion und Reflexion sollen sich die Lernenden „auf die im Aufsatz dargestellten Schwierigkeiten bei der Übersetzung, die Bedeutung der Sprache in der Textkomposition und die möglichen Auswirkungen dieser Themen auf ihre eigenen Sprachen und kulturellen Hintergründe beziehen." (ebd.) Hierdurch sollen Interpretationen aus verschiedenen Perspektiven und das Einbringen eigener Sichtweisen auf die behandelten Themen ermöglicht werden. Darüber hinaus soll „eine Verbindung zwischen dem diskutierten Aufsatz und den individuellen kulturellen Hintergründen" (ebd.) ermöglicht und ein „Bewusstsein für die Schwierigkeiten bei der Übersetzung und die subtilen Nuancen in der Verwendung von Sprache" (ebd.) gefördert werden.

Hierfür werden die Lernenden einleitend „dazu ermutigt, ihre persönlichen Erfahrungen im Bereich Übersetzungen und Mehrsprachigkeit zu teilen." (ebd.) Dies könne „in Form einer offenen Diskussion, einer Gruppenarbeit oder einer schriftlichen Reflexion erfolgen." (ebd.) Anschließend werden die Lernenden „in Kleingruppen aufgeteilt, um die im Aufsatz ‚Die aufflatternde Dankbarkeit der Wörter' dargestellten Übersetzungsproblematiken im Kontext des Romans ‚Vielleicht Esther' zu diskutieren." (ebd.) Begründet wird dies wie folgt:

> **Tiefere Analyse**: Durch die Kleingruppendiskussionen können die Schülerinnen und Schüler die im Aufsatz besprochenen Übersetzungsprobleme im Detail analysieren und in Verbindung mit dem spezifischen Roman „Vielleicht Esther" setzen.

[178] Von Katja Petrowskaja. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Besprechung vom 28.09.2014: https://www.buecher.de/shop/wien/vielleicht-esther/petrowskaja-katja/products_products/detail/prod_id/48057728/#reviews-more [06.01.2024].

> **Interaktiver Austausch**: Die Gruppenarbeit fördert den interaktiven Austausch zwischen den Teilnehmern, wodurch verschiedene Perspektiven und Gedanken zu den Übersetzungsentscheidungen im Roman beleuchtet werden.
> **Bezug zur Literatur**: Die Diskussion in Bezug auf einen spezifischen literarischen Text, in diesem Fall „Vielleicht Esther", macht das Thema der Übersetzung real und greifbar. Die Schülerinnen und Schüler können Beispiele aus dem Roman verwenden, um ihre Diskussion zu unterstützen.
> **Sprachvergleich**: Die Aktivität fordert die Schülerinnen und Schüler auf, Übersetzungsentscheidungen in ihrem eigenen sprachlichen Kontext zu betrachten und mögliche Ähnlichkeiten oder Probleme auf semantischer Ebene zu analysieren.
> **Kritische Reflexion**: Die Schülerinnen und Schüler sind aufgefordert, die Auswirkungen von Übersetzungsentscheidungen auf die Bedeutung und Atmosphäre des Romans zu reflektieren und diese Auswirkungen zu diskutieren.
> **Förderung von Vergleich und Kontrast**: Durch den Vergleich von Übersetzungsentscheidungen im Roman „Vielleicht Esther" mit möglichen sprachlichen Ähnlichkeiten oder Problemen in der eigenen Sprache werden die Schülerinnen und Schüler dazu angeregt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu identifizieren.
>
> (ebd.; Hervorhebung i. O.)

An dieser Stelle wird also ein Rückbezug zum ersten Block und dem Roman *Vielleicht Esther* im Zusammenhang von sprachlichen Bedeutungsbildungsprozessen geschaffen. Unklar bleibt allerdings z. B., vor welchem Hintergrund die Aufteilung der Teilnehmenden in Kleingruppen erfolgt (themenorientiert?), auf welche Kapitel des Romans sich bezogen werden soll (auf die im ersten Block gelesenen Kapitel?), wie die eigentliche *Diskussion* ablaufen soll (und welche sprachlichen Mittel hierfür als Hilfestellung zur Verfügung gestellt werden), welche Ergebnisse von Stud. C und D genau erwartet und wie diese gesichert werden.

Vor allem methodisch-didaktische Aspekte bleiben auch im nächsten Schritt unreflektiert, in welchem die Lernenden dazu aufgefordert werden,

> die sprachlichen Elemente des Romans „Vielleicht Esther" zu analysieren.[179] Dabei sollen sie auf Metaphern, Bildsprache, Stil, Rhythmus und Laut achten. Sie sollen auch die Verwendung von Mehrsprachigkeit im Roman berücksichtigen und dabei die folgenden Fragestellungen in Betracht ziehen:

[179] Aus einer tabellarischen Darstellung des Unterrichtsentwurfs geht hervor, dass sich hierbei auf die im ersten Block behandelten Kapitel des Romans bezogen wird.

- Welche Metaphern und Bilder werden verwendet? Welche Bedeutungen oder Stimmungen tragen sie bei?
- Wie ist der allgemeine Stil des Autors? Ist er beschreibend, poetisch, sachlich, etc.?
- Gibt es einen besonderen Rhythmus oder klangliche Aspekte im Text?
- Wie wird Mehrsprachigkeit im Roman eingesetzt? Welche Funktion hat sie für die Handlung oder die Atmosphäre?

(ebd.)

Es bleibt offen, welche Zielsetzungen hierbei im Einzelnen mit Blick auf die Vermittlung oder Bewusstmachung sprachlicher Bedeutungs- und Gedächtnisbildungsprozesse verfolgt werden. Stattdessen wird z. B. allgemein als Lernziel formuliert „kritisch über die Sprache und deren Funktion im Roman nachzudenken, was zu einer tieferen Analyse führt." (ebd.)

Ähnliches gilt für die darauffolgende Aktivität, mit welcher eine Umsetzung von deklarativem Wissen in die (Übersetzungs-)Praxis erfolgen soll. Zudem soll eine Vertiefung des Textverständnisses, eine Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit und des kreativen Ausdrucks erreicht werden. Hierfür werden die Teilnehmenden dazu „aufgefordert, einen kurzen Abschnitt aus den ausgewählten Kapiteln in ‚Vielleicht Esther' in eine andere Sprache ihrer Wahl zu übersetzen. Dabei sollen sie die zuvor diskutierten Übersetzungsproblematiken berücksichtigen und eine adäquate Lösung finden. Anschließend präsentieren sie ihre Übersetzung der Klasse in einer Präsentationsform ihrer Wahl." (ebd.) Ob und nach welchen Kriterien die jeweils zu übersetzenden Abschnitte von den Lehrpersonen ausgewählt oder als Optionen gegeben werden, bleibt unklar. Da zudem offensichtlich von allen Gruppen oder Paaren unterschiedliche Abschnitte übersetzt werden sollen, ist ein späterer Vergleich der Ergebnisse nicht möglich. Auch wird im Zuge der Ergebnissicherung darauf verzichtet, die Übersetzungen im Einzelnen zu besprechen. Allerdings

> werden die Teilnehmer dazu aufgefordert, ihre Erfahrungen und Herausforderungen während der kreativen Übersetzungsübung zu teilen. Dabei sollen sie sowohl über Aspekte sprechen, die gut funktioniert haben, als auch über Schwierigkeiten, auf die sie gestoßen sind. […] Teilnehmer, die ähnliche Schwierigkeiten erleben, können sich gegenseitig unterstützen und Lösungen diskutieren.
>
> (ebd.)

Zum Abschluss soll schließlich „die Bedeutung von Sprache und die Wichtigkeit von Respekt und Sensibilität für kulturelle und sprachliche Unterschiede in der Übersetzung betont [werden]. Es wird diskutiert, wie diese Aspekte die Wirkung eines Textes auf die Leserinnen und Leser beeinflussen können." (ebd.) Dabei

soll unter anderem hervorgehoben werden, „wie die Sprache die Art und Weise beeinflusst, wie Informationen, Emotionen und Botschaften vermittelt werden" (ebd.) und „wie eine angemessene Übersetzung die Wirkung eines Textes auf die Leserinnen und Leser beeinflusst." (ebd.)

In der Gesamtbetrachtung des Unterrichtsentwurfs lässt sich festhalten, dass zwar erkennbar ist, inwiefern die Aufgabenstellungen und Aktivitäten „darauf abzielten, ein tiefes Verständnis für die Bedeutung der Sprache, Übersetzungsherausforderungen und die Wirkung von Sprache in Literatur und Kommunikation zu entwickeln." (ebd.) Allerdings wird dies von Stud. C und D selbst kaum im Einzelnen reflektiert und sie bleiben in ihren Angaben zu Zielsetzungen – trotz Unterscheidung kognitiver und interaktionaler Arbeits- und Lernprozesse – größtenteils oberflächlich. Es findet ansatzweise eine ausdifferenzierte Arbeit an den Textmaterialien und ihrer sprachlichen Form statt, aber dabei gelingt es den Studierenden nur bedingt, auch inhaltliche Schwerpunkte mit Blick auf die Erarbeitung sprachlicher Bedeutungsbildungsprozesse zu setzen und diese explizit mit zu reflektieren. Die geschaffenen intertextuellen Bezüge sind nachvollziehbar, sind aber nicht im Einzelnen ausgearbeitet und können aufgrund der knappen Zeitplanung auch nur punktuell von den Lernenden erarbeitet werden. Es fehlen zudem ausgearbeitete Angebote zum Scaffolding und zur Binnendifferenzierung sowie Überlegungen dazu, wie genau und in welcher Form Reflexionen oder Diskussionen in mündlicher oder schriftlicher Form durch die Teilnehmenden stattfinden sollen. Die Aufgabenstellungen sind nicht deutlich genug mit Blick auf die konkrete Umsetzung formuliert. Folgende Ausprägungen der zu Beginn in Punkt 5.4 dargestellten evaluativen Kategorien finden daher auf den Unterrichtsentwurf von Stud. C und D im Gesamten Anwendung:

Kategorie	**Ausprägung**
Arbeit am Text und seiner sprachl. Form	ansatzweise ausdifferenziert
Binnendifferenzierung und Scaffolding	kaum mitbedacht/erkennbar
Intermediale und intertextuelle Elemente	nicht immer schlüssig/ausgearbeitet
Lernziele und Lernprodukte	ansatzweise konturiert, aber größtenteils oberflächlich
Thema und Inhalte	oberflächlich angegeben/ansatzweise Schwerpunkte
Methodenvielfalt	ansatzweise vorhanden

Dass den Studierenden die Übertragung von Seminarinhalten auf ein Lehr-/Lernarrangement auf Unterrichtsebene damit nur bedingt gelungen ist, kann zusätzlich im Zusammenhang einer der abschließenden Reflexionsfragen betrachtet werden, welche nach der Bedeutung der Leitbegriffe *Diskurs, Literarizität* und *symbolische Kompetenz* für die Studierenden im Kontext der Fremdspra-

chenvermittlung fragt.[180] Stud. C hat auf diese Frage keine Antwort gegeben (was zeitlich bedingt gewesen sein kann), während Stud. D sich hierzu wie folgt äußert:

> Materialien im Rahmen derLiterizität bieten Bearbeitungsmöglichkeiten an Diskursanalyse und symbolische Kompetrnz. InderFremdsprschenvernittlung sind sie (die Materialien) von grösser Bedeutung, denn sie gelten auch als landeskundliche Materialien und bieten Lehrkräften kulturelle und geschichtliche Ansätzr im Fremdsprahenunterricht. Das einzige Problem das mir auffällig wäre, ist die Sorgfältigkeit an die man dich bei der Msterislauswahl wenden muss, denn diese stark von der Lehrkraft externe faktoren bzw. regelungen bedingt sein könnte.
> Stud D › Abschluss-Reflexionen (D)

Der Begriff *Literarizität* wird in der Aussage also an bestimmte (*landeskundliche*) Materialien gebunden, die sich an eine *Diskursanalyse*, die Vermittlung einer *symbolischen Kompetenz* sowie kulturelle und geschichtliche Ansätze anschließen lassen. Das Problem wird in einer angemessenen Auswahl dieser Materialien gesehen. Was dies konkret für die Unterrichtspraxis bedeutet, geht aus der Aussage allerdings nicht hervor. Eine unklare Konturierung dieser Leitbegriffe auf theoretischer Ebene zeichnet sich – wie zuvor dargestellt – auch im Transfer auf Unterrichtsebene ab bzw. führt dazu, dass Aufgabenstellungen, Inhalte und Lernziele nicht konkret genug ausgearbeitet werden.

5.4.4 Transferleistung von Stud. G

In dem Unterrichtsentwurf von Stud. G wird vorab das Kapitel *Wünschelrute* aus dem Roman *Vielleicht Esther*, welches als Materialbasis für das Lehr-/Lernarrangement gelten sollte, als *Thema* deklariert – neben „Hintergrundinformationen zur Autorin und zu der Handlung" (Unterrichtsentwurf Stud. G). Lernziele werden erst mit Vorstellung der einzelnen 90-minütigen Unterrichtsblöcke angegeben, jedoch kaum ausdifferenziert. So heißt es für den ersten Block:

> Die TN lernen den Textauszug ausführlicher kennen, setzen sich mit deren Inhalten auseinander und äußern ihre eigenen Reflexionen zum Thema. Sie sind in der Lage, den Inhalt des Textes nachzuerzählen, kennen die Hintergrundinformationen zur Autorin und können ihre eigene Meinung zum Thema äußern. Sie machen sich mit dem Thema im Text vertraut und interpretieren diesen anhand ihres Vorwissens und Erfahrungen.
>
> (ebd.)

[180] Die genaue Fragestellung lautete wie folgt (vgl. Anhang B, Frage 5): *Diskurs, Literarizität, symbolische Kompetenz: Welche Bedeutung haben diese Leitbegriffe für Sie im Kontext der Fremdsprachenvermittlung? Welche Mehrwerte oder Probleme verbinden Sie hiermit für sich und mit Blick auf eine ggf. zukünftige eigene Unterrichtspraxis?*

Im Vordergrund steht hier also ein inhaltlicher Zugriff auf den Text, aber ein *Thema* wird auch nicht näher bestimmt. Die Einstiegsfragen, die Stud. G für die Lernendengruppe formuliert

- Wie heißt Ihre Urgroßmutter? Könnten Sie sich daran erinnern?
- Was für eine Rolle spielt die Vergangenheit in der Gegenwart? Wie spiegelt sich das in unserem Leben wider?
- Inwiefern wird man durch seine Vorfahren und deren Vergangenheit bestimmt?

sowie die Abbildung *eines* (also keines bestimmten) Familienstammbaumes und zweier „zu unterschiedlichen Zeiten fotografiert[en]" (ebd.) Fotos von Warschau (aufgeführt im Anhang des Unterrichtsentwurfs von Stud. G.) lassen Schwerpunkte zur Einleitung in die Konstruktivität von Geschichte und ihrem Verhältnis zur Gegenwart erahnen, diese werden jedoch seitens Stud. G nicht klar benannt. Entsprechend zusammenhanglos scheinen auch die weiteren Aktivitäten, die Stud. G für die Teilnehmenden vorsieht – darunter eine Recherche zu „Warschau damals und heute" (ebd.) – sowie hiermit verbundene Zielsetzungen:

> Letztlich kommentieren die TN die Aussage der Autorin: „Es gibt nichts mehr zu zeigen, nur zu erzählen". Das Ziel dieser Aktivitäten ist es, den Teilnehmern erste Begegnung mit dem Thema zu ermöglichen, die Interessen der Teilnehmer zu wecken und ihre Vorkenntnisse und Vorwissen wiederaufzurufen, aber auch Neugier auf Lesen der literarischen Werke und deren Interpretation zu wecken.
>
> (ebd.)

In den darauffolgenden Unterrichtsphasen wird das Kapitel *Wünschelrute* aus *Vielleicht Esther* behandelt, allerdings vorwiegend unter inhaltlichem Zugriff. Zunächst geht es um ein globales Textverständnis, das durch eine Zuordnung von richtigen und falschen Aussagen zum Text hergestellt werden soll:

- Dass die beiden Geschwister unterschiedliche Wege gegangen sind, war für Rosas Lebensvorstellung weit entfernt.
- Allmählich wandte sich Katias Bruder dem orthodoxen Judentum zu, was sein Leben ein wenig änderte.
- Die Hauptfigur erinnert sich an die Zeiten, als ihre Familie die russische Sprache und Kultur pflegte, durch die sie auch bestimmt wird.

- Sie hat das Gefühl, als ob sie in dieser spät erworbenen Sprache (Deutsch) ihre Vergangenheit zurückzahlt.
- Ihre Einstellung zu der deutschen Sprache war eher negativ und zurückgezogen.
- Sie bezeichnet ihre Begebung ins Deutsche als Kampf gegen die Stummheit.
- Ihre Vorgehensweise beim Erwerben der deutschen Sprache und Schreiben auf Deutsch war vorüberwiegend sanft und friedlich.

(ebd.)

Weshalb diese Aussagen formuliert wurden (wohin soll die Aufmerksamkeit gelenkt werden?) bleibt unklar. Es werden auch keine weiteren Hilfestellungen zum Textverstehen an dieser Stelle gegeben. Stattdessen wird ohne erkennbaren Zusammenhang auf eine Internetseite verwiesen[181], mit welcher den Lernenden die „Möglichkeit der Auswahl von Schwerpunkten" (ebd.) geboten werden soll, „z. B. die Jahre des zweiten Weltkriegs auf der Webseite zu recherchieren und die Informationen in der folgenden Unterrichtsphase mitzuteilen." (ebd.)

In der darauffolgenden Phase findet zumindest auf lexikalischer Ebene eine nähere Textarbeit statt. So erhalten „die Teilnehmer ein Arbeitsblatt mit neuem Wortschatz, dessen einsprachigen Erklärungen und Beispielen und suchen die passenden Ausdrücke im Text. In Partnerarbeit versuchen Sie, die einzelnen Bedeutungen zu entschlüsseln und sie zusammen zu besprechen." (ebd.)

Semantisierung – Glossar

zuwenden, wandte zu, hat zugewandt - seine Aufmerksamkeit o. Ä. auf etwas richten; sich mit jemandem, etwas befassen, beschäftigen Bsp. *er hat sich nach langer Krankheit wieder ganz seiner Arbeit, seinen Studien* ***zugewendet***

aus blauem Himmel – plötzlich, auf einmal, unerwartet

auf eigene Gefahr - so, dass man das Risiko selbst trägt und für eventuelle Folgen selbst aufkommen muss. Bsp. *Die Feuerwehr warnte Besucher, sie würden den Strand »****auf eigene Gefahr****« betreten.*

das Erbe 1. Vermögen, das jemand bei seinem Tod hinterlässt und das in den Besitz einer gesetzlich dazu berechtigten Person oder Institution übergeht; Bsp. auf sein Erbe verzichten2. etwas auf die Gegenwart Überkommenes; nicht materielles [geistiges, kulturelles] Vermächtnis Bsp. *das Erbe der Vorfahren*

die Verzweiflung - Zustand völliger Hoffnungslosigkeit. Bsp. in dieser Lage überkam, packte ihn eine tiefe **Verzweiflung**

angesichts + Gen. - im Hinblick auf, in Anbetracht Bsp. **angesichts** der Sachlage, Tatsache, Umstände, seiner Verdienste

stürzen, stürzte, ist/hat gestürzt - sich mit Leidenschaft, Eifer o. Ä. einer Sache verschreiben Bsp. sich in die Arbeit stürzen

(Auszug aus einem Arbeitsblatt des Unterrichtsentwurfs von Stud. G)

[181] In einer tabellarischen Übersicht der Unterrichtseinheit wird in der Phase zum *Einstieg* auf die folgende Webseite verwiesen: https://www.zeitklicks.de [06.01.2024].

Dabei werden idiomatische Ausdrücke wie *aus blauem Himmel* behandelt sowie Ausdrücke, die mit einer bildlichen oder übertragenen Bedeutung einhergehen (z. B. *sich etwas/jemandem zuwenden*), die umgangssprachlich verwendet werden (z. B. *sich auf/in etwas stürzen*) und solche, die eher bildungssprachlich verortet werden können (z. B. *angesichts*) – sprich: Ausdrücke, die in spezifischen Kontexten und verschiedenen Kommunikationssettings gebraucht werden. Auch der Begriff *Wünschelrute* findet Aufmerksamkeit, jedoch bleibt unklar, inwieweit dessen (Be-)Deutungen auch im Zusammenhang des gleichnamigen Kapitels reflektiert werden (sollen). Dies gilt ebenso für die sprachliche Komplexität und Diversität, die sich aus dem zu erarbeitenden Glossar ableiten lässt. In dem Unterrichtsentwurf von Stud. G heißt es lediglich, dass gemeinsam „über die neuen Wörter und Ausdrücken [sic!] diskutiert" (ebd.) werden soll. Die darauffolgenden Fragestellungen zum Text, die von den Teilnehmenden bearbeitet werden sollen, beziehen sich zwar auf die (deutsche) Sprache, welche die Autorin Katja Petrowskaja in dem Kapitel *Wünschelrute* in Zusammenhang von Identität und der Inszenierung von Erinnerungen und Familiengeschichte reflektiert. Jedoch werden diese Verbindungen auf der Metaebene im Kontext von (erkenntnisbasierenden) Lernzielen oder Themenschwerpunkten von Stud. G nicht aufgegriffen. Bei den Fragestellungen finden literarästhetische Aspekte im Sinne der Art der Inszenierung dieses Themenkomplexes Anklang, allerdings ist nicht klar, wie oder ob diese ohne weitere Schritte von den Lernenden identifiziert oder erarbeitet werden können:

- Inwiefern ähnelt und unterscheidet sich der Lebensweg der Erzählerin angesichts der Sprache von ihrem Bruder? Geben Sie Beispiele an.
- Welche Stellung hat die Autorin zur deutschen Sprache? Nennen Sie Beispiele, wo es gezeigt wurde, wie die Erzählerin ihr Verhältnis zu der neu erlernten Sprache beschreibt. Was für Adjektive benutzt sie?
- Was heißt auf Russisch *Deutsche*? Was kann ein Deutscher aus der Perspektive der russischen Sprache nicht?
- Wie beschreibt sie weiter ihre Reise durch die deutsche Sprache? Was hat ihr die deutsche Sprache gewährleistet?

(ebd.)

Ausdifferenzierte Ziele dieser Aufgabenstellung bleiben mithin aus. Stattdessen werden „das selektive Textverständnis" (ebd.) sowie die Fähigkeit, „komplexe sprachliche Äußerungen zu formulieren" (ebd.) als Lernziele angegeben. Das zuvor erarbeitete Glossar soll dabei als Unterstützung dienen.

Der oben genannte – aber von Stud. G selbst nicht explizit auf Metaebene reflektierte – Themenkomplex (Sprache bzw. Sprachwahl in Zusammenhang von Identität, Erinnerung, (Familien-)Geschichte) steht auch in der darauffolgenden Unterrichtsphase im Vordergrund. In dieser wird auf ein Interview mit

der Autorin zurückgegriffen[182], zu welchem folgende Fragen formuliert wurden, die von den Studierenden in Gruppenarbeit besprochen werden sollen (alternativ mit Fokus auf eine der Fragen):

- Witz als die letzte Waffe – In welchen Gelegenheiten benutzt man den Witz als letzte Waffe, wie verstehen Sie die Aussage?
- Unschuld – Was meint die Autorin, wenn Sie sagt, dass Neugeborene keine Schuld tragen?
- *Der Versuch, durch die Sprache aus der Opferrolle herauszukommen* – Wie spiegelt sich das Thema der Sprache in ihrem Werk wider? Was für eine Rolle spielt die Sprache für sie?
- Sprache und Identität – Was denken Sie, warum hat die Autorin das Buch auf Deutsch geschrieben? Was heißt Entfremdung für Sie? Was wäre anders, wenn sie in ihrer Muttersprache schrieb? Wie beschreibt die Autorin ihre Vorstellungen zum Thema? Inwiefern stimmen Sie ihren Aussagen zu?
- *Hast du nicht alle Tassen im Schrank, hast du nicht alle zuhause?* – Bevor Sie sich das Interview anhören, überlegen Sie sich die folgende Redewendung. Kennen Sie einen ähnlichen Ausdruck in einer anderen Sprache und wenn ja, wie unterscheiden sie sich?

(ebd.)

Inhaltliche Schwerpunkte dieses ersten Unterrichtsblocks sind somit zwar erkennbar, kommen aber auf metareflexiver Ebene nicht explizit zum Ausdruck – genau wie ausdifferenzierte Zielsetzungen. Auch die abschließende Hausaufgabe gibt hierüber keinen Aufschluss:

> Die Lehrkraft gibt eine Aufgabenstellung als Hausaufgabe, sich weitere Fragen an die Autorin für ein fiktives Interview zu überlegen und in der nächsten Stunde zu präsentieren, sowie auch zu erklären, warum sie genau diese Fragen stellen. Die Aufgabe soll schriftlichen Ausdruck und Fragestellung bei den Teilnehmern verbessern und ihre Kreativität zum Ausdruck bringen.
>
> (ebd.)

Es fehlen zudem einzelne Erarbeitungsschritte, um den Lernenden den Zugang zu erleichtern. Ein Unterstützungsangebot gibt es zwar, dieses ist jedoch nicht im Einzelnen ausgearbeitet bzw. durchdacht. Im Zuge der Interviewfragen werden z. B. Redemittel zur Verfügung gestellt, die bei einem Austausch zu den Fra-

[182] K. Petrowskaja: »Vielleicht Esther« (Gespräch). Gesa Ufer und Frank Meyer sprechen im Büchermagazin bei radioeins mit Katja Petrowskaja über ihren Roman *Vielleicht Esther*: https://www.suhrkamp.de/audio/k-petrowskaja-vielleicht-esther-gespraech-b-480 [06.01.2024].

gen angewendet werden sollen – allerdings sind diese überwiegend auf eine *Diskussion* ausgerichtet (was im Zuge der Aufgabenstellung nicht verlangt wird) und teilweise so komplex, dass vermutlich zunächst die Redemittel an sich erarbeitet werden müssten, bevor sie (wenn in diesem Kontext überhaupt möglich) angewendet werden können.

Im zweiten Unterrichtsblock wird die oberflächliche Bestimmung von Lernzielen fortgesetzt, wobei ein Schwerpunkt auf *kulturelles* Lernen gesetzt wird:

> Die TN sind in der Lage, tiefer in die kulturellen Verhältnisse hereinzuschauen, sie entwickeln ihre Fähigkeiten zum Interpretieren eines literarischen Werkes in der Fremdsprache. Sie können interkulturelle Vergleiche zwischen dem im Text dargestellten kulturellen Kontext und ihrem eigenen kulturellen Hintergrund ziehen und ihre eigenen Interpretationen des Textes entwickeln und verteidigen, um ihre kritischen Denkfähigkeiten zu stärken. Sie sind in der Lage, einen selbsterstellten Text in Form einer Collage zu präsentieren.
>
> (ebd.)

Hierfür werden zunächst die Interviewfragen an die Autorin aufgegriffen, die als Hausaufgabe vorzubereiten waren. Man soll „erklären, warum genau diese Fragen gestellt worden sind. Die interessantesten Fragen werden im Plenum kommentiert." (ebd.) Welche Art von Fragen hierbei als Ergebnis erwartet werden oder was die genaue Zielsetzung ist, wird nicht weiter ausgeführt.

In der darauffolgenden Unterrichtsphase soll ein Video zum Roman *Vielleicht Esther* herangezogen werden, „eine Art Reportage. Dazu bekommen die TN auch ein Arbeitsblatt mit Fragen und Aussagen, die sie beantworten, bzw. kommentieren sollen." (ebd.)[183] Die Aussagen und Fragen werden wie folgt angegeben:

- *nicht alle Tassen im Schrank haben*, im Vergleich zu der Version in der russischen Sprache, ins Deutsche übersetzt „Hast du nicht alle Zuhause"? Wie unterscheiden sich die Ausdrücke voneinander? Besprechen Sie in der Gruppe mögliche Varianten in Ihrer Erstsprache, oder in den Sprachen, die Sie sprechen. Kennen Sie andere Beispiele?
- *„Die Sprache der Täter zu akzeptieren, gilt als erster Schritt zur Akzeptanz, denn mit Worten akzeptieren wir Gewalt."* – Diskutieren Sie über mögliche Deutungen der Aussage.
- *„Ich habe keine Macht über die Vergangenheit, sie lebt wie sie will, sie schafft es nur nicht zu sterben."* – Wie deuten Sie die Aussage der Autorin?

[183] Der folgende Link zu einem circa 6-minütigen Video ist im Quellenverzeichnis des Unterrichtsentwurfs zu finden: https://www.youtube.com/watch?v=wUQatgpYzTM [letzter Zugriff: 06.01.24]. Allerdings wird kein eindeutiger Bezug an der entsprechenden Stelle im Unterrichtsentwurf hergestellt.

> Aufgaben und Fragen zum Video:
> 1. Wo reist die Autorin hin? Was hat ihre Familie überlebt? Warum ist der Begriff des Baumes bzw. der Pflanze für ihre Familie besonders wichtig?
> 2. „Unser Judentum blieb für mich taubstumm, Und die Taubstummheit jüdisch" – Wie deuten Sie die Aussage?
> 3. Wann kam Katja nach Deutschland? Was ist besonders an ihrer Geschichte in Bezug zur Sprache?
> 4. Wem wollte die Autorin nicht ähneln, bzw. wollte keine Züge der Person?
> 5. Was symbolisiert der Stern für die Autorin und für Sie?
> 6. Warum hat das Buch genau diesen Titel? Was für eine Wirkung hat der Titel auf Sie? Ist es auch eine Art Entfremdung? Wie?
>
> Frage der Entfremdung: Wie entfremdet sich die Autorin der Geschichte? Wie wäre es anders, wenn die Autorin das Buch in einer anderen Sprache, genauer gesagt auf Russisch schreiben würde?
>
> (ebd.; Hervorhebung und Darstellung i. O.)

Die Aufgabenstellungen greifen unterschiedliche Aspekte der Konstruktivität von Erinnerungen und Geschichte sowie der Bedeutung der Sprache auf – allerdings ohne erkennbar in einzelnen Schritten mit den Lernenden erarbeitet oder vertieft zu werden. Entsprechend oberflächlich bleibt hier erneut die Formulierung der Lernziele:

> In der Erarbeitungsphase liegt der Fokus auf selektivem Textverständnis und der Entwicklung von Satzformulierungsfähigkeiten, die auf die mündliche Reproduktion vorbereiten sollen. Die TN verbessern auch ihre Fähigkeiten im Hörverstehen und Audio-visuellen Interpretieren. […] Dies soll ihre mündliche Äußerungsfähigkeit stärken und sie dazu befähigen, zusammenhängend über ein Thema in der Fremdsprache zusammenhängend zu erzählen.
>
> (ebd.)

Was genau die sprachlichen Anforderungen bzw. Erwartungen an ein *zusammenhängendes Erzählen* sind, bleibt ebenfalls offen. Ein Scaffolding-Angebot oder Ähnliches ist dem Unterrichtsentwurf nicht zu entnehmen.

Ein fehlender Themenschwerpunkt mit einzelnen Erarbeitungsschritten setzt sich in der abschließenden Unterrichtsphase fort. Hier erhalten die Teilnehmenden nun

> die Aufgabe, ein Instagram-Profil der Autorin/der Hauptfigur darzustellen. Sie benutzen unterschiedliche Medien, wie z. B. Fotos von unterschiedlichen Reiseorten, Landschaft, Familie und alles, was eine Reise auf der Suche nach Familienwurzeln kennzeichnen könnte. Ihre Einbildungskraft wird gestärkt sowie ihre Fähigkeit, in der Gruppe zu arbeiten und sich in der Fremdsprache

> zu verständigen. Im Plenum werden ihre Ideen und Produkte vorgestellt und kommentiert. Die TN sollten auf die Vorträge der anderen Gruppen zusätzliche Fragen stellen können.
>
> (ebd.)

Die oberflächliche Bestimmung von Lernzielen, die mit einer fehlenden Konturierung thematischer Schwerpunkte einhergeht, zieht sich bis in die abschließende Aufgabenstellung, bei welcher die Lernenden aufgefordert werden, „einen Reflexionsbericht von etwa 600 Wörtern **zum Thema** zu schreiben und ihre Eindrücke und Interpretationen mitzuteilen. Dabei sollten sie in die Fragen aus der Unterrichtsreihe zurückblicken und sie reflektieren können" (ebd.; Hervorhebung N. F.). Was genau das eigentliche Thema ist, bleibt bis zum Schluss offen. Es ist zudem unklar, wie dieser Reflexionsbericht aufgebaut sein soll und welche sprachlichen Anforderungen hieran gestellt werden.[184]

Folgende Ausprägungen der zu Beginn in Punkt 5.4 dargestellten evaluativen Kategorien finden als Konsequenz auf den Unterrichtsentwurf von Stud. G in der Gesamtbetrachtung Anwendung:

Kategorie	**Ausprägung**
Arbeit am Text und seiner sprachl. Form	ansatzweise ausdifferenziert
Binnendifferenzierung und Scaffolding	kaum mitbedacht/erkennbar
Intermediale und intertextuelle Elemente	nicht immer schlüssig/ausgearbeitet
Lernziele und Lernprodukte	oberflächlich/kaum nachvollziehbar
Thema und Inhalte	oberflächlich angegeben/ansatzweise Schwerpunkte
Methodenvielfalt	kaum vorhanden

Stud. G ist die Übertragung von Seminarinhalten auf ein Lehr-/Lernarrangement auf Unterrichtsebene damit nur bedingt gelungen. Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass sie/er sich zuvor nicht in der Weise mit der Lektüre bzw. den Lektüren auseinandergesetzt hat, wie es für eine vorangehende Reflexion sprachlicher Bedeutungsbildungsprozesse im Zusammenhang der Konstruktivität von Erinnerung und (Erinnerungs-)Diskursen notwendig gewesen wäre. So hat Stud. G im Vorhinein keine der Lektürefragen bearbeitet, da sie/er sich nach eigenen Angaben nicht auf die Thematik – gegebenfalls aufgrund einer emotionalen Belastung durch die Texte – einlassen konnte (vgl. Punkt 5.2.8 in diesem

[184] In der tabellarischen Übersicht des Unterrichtsentwurfs wird lediglich auf den folgenden Text als Input-Material verwiesen: *Literarisch-intuitive Spurensuche*. Von Petra Schellen, erschienen in *taz* am 23.06.2014: https://taz.de/Autorin-erforscht-ihre-Wurzeln/!5039396/ [06.01.2024].

Abschnitt). Sie/Er hat sich auch nicht zu einer abschließenden Fragestellung geäußert, die nach der Bedeutung der Begriffe *Diskurs, Literarizität, symbolische Kompetenz* für die Unterrichtspraxis fragt (was jedoch auch zeitlich bedingt gewesen sein kann).[185]

5.4.5 Transferleistung von Stud. H

Stud. H gibt in der Ausarbeitung des Unterrichtsentwurfs zu Beginn an, dass sich das Thema und die verhandelten Diskurse im Roman *Vielleicht Esther* unmöglich als isolierten Block planen ließen,

> da allein die Vorarbeit historische, gesellschaftliche und literarische Grundlagen erfordert, die vor der Einführung des Romanauszugs intensiv behandelt werden sollten. Zudem ist die Beschäftigung von derart sensiblen Diskursen stets mit Vorsicht zu handhaben, dem eine kurze Abhandlung nicht gerecht werden kann. Allerdings stellt es sich als äußerst schwierig heraus, jenes Thema zu bearbeiten und gleichzeitig mögliche Trigger zu beachten, die mit den Diskursen einhergehen.
>
> (ebd.)

Alle im Roman thematisierten Diskurse innerhalb eines isolierten Unterrichtsblocks zu erarbeiten, entsprach auch nicht der Aufgabenstellung. Stattdessen sollten die Studierenden überlegen, welche einzelnen Aspekte von Erinnerungs- und Gedächtnisinszenierungen sowie von sprachlichen Bedeutungsbildungsprozessen sich aus dem Kapitel *Wünschelrute* ziehen lassen und wie sie daran gekoppelte Lernprozesse im Sinne des Erwerbs einer symbolischen Kompetenz und einer diskursiven Partizipationsfähigkeit in ihren Unterrichtsentwurf integrieren können. Es sollte also ein inhaltlich-thematischer Fokus mit entsprechend eingegrenzten Lernzielen gesetzt werden. Das Modell einer *komplexen Kompetenzaufgabe* nach Hallet (2013) sollte als Rahmen für die Entwicklung des Unterrichtsentwurfs dienen, in dem kognitive, sprachlich-diskursive sowie interaktionale Arbeits- und Lernprozesse verbunden werden.[186]

Von dieser Aufgabenstellung ist Stud. H abgewichen. Sie/Er entwickelt einen Unterrichtsentwurf, der in ein Seminar mit dem Thema „Sprache und Macht – Erinnerungsliteratur des Nationalsozialismus. Zwischen Generationen und Opfer-Täter-Perspektiven" (Unterrichtsentwurf Stud. H) eingebettet ist. Dieses Seminar „beschäftigt sich mit der Korrelation von Sprache und Macht anhand der Nachkriegsliteratur, wobei Literatur der Primär-, Sekundär- oder Tertiärgeneration sowohl aus Opfer- als auch aus Täterperspektive untersucht werden soll." (ebd.) Es konzentriere „sich weniger am Erlernen der deutschen Sprache

[185] Vgl. Anhang B, Frage 5.

[186] Die konkrete Aufgabenstellung für die Transferleistung ist im Anhang (C) aufgeführt.

[…], sondern daran, die erworbenen sprachlichen Kompetenzen im Rahmen von Diskussionen und Analyse spezifischer Literatur anzuwenden." (ebd.) Mithin erfährt auch die Zielgruppe eine Erweiterung bzw. Neuausrichtung. Neben DaF-Lernenden im akademischen Kontext (z. B. Erasmus-Studierende an Universitäten im deutschsprachigen Raum) richtet sich die entwickelte Unterrichtseinheit nun

> auch an Bachelor- oder Masterstudenten der Deutschen Philologie oder Deutscher Literaturwissenschaft an ausländischen Universitäten. Das Niveau sollte dabei bei B2 liegen, um ein ausreichendes sprachliches Verständnis der Materialien sicherzustellen. Zudem sind Studenten auf B2-Niveau damit vertraut, sich mündlich spontan auszudrücken, in Partner- oder Gruppendiskussionen teilzunehmen und auf Redebeiträge anderer Teilnehmer zu reagieren. (ebd.)

Die entwickelten Unterrichtseinheiten zum Roman *Vielleicht Esther* werden in diesem Rahmen in einen vierten Themenblock des Seminars (Sitzung 12 und 13) eingeordnet. Eine vorausgehende „Erarbeitung faktischer Kenntnisse über den Nationalsozialismus und die Judenverfolgung" (ebd.) wird als notwendige Voraussetzung zur Durchführung der Unterrichtseinheiten betrachtet. Im besten Falle würden die Lernenden zudem „schon über eine im Laufe des Seminars erlernte symbolische Kompetenz verfügen." (ebd.)

„Sprache und Macht – Erinnerungsliteratur des Nationalsozialismus Zwischen Generationen und Opfer-Täter-Perspektiven"	
Woche	Thema
1	Sprache und Macht
2	Sprache und Macht im historischen Kontext des Nationalsozialismus
3	Erinnerungsliteratur & Opfer-Täter Diskurs
4	Literatur der Primärgeneration – Opfer
5	Literatur der Primärgeneration – Opfer
6	Literatur der Primärgeneration – Täter
7	Literatur der Primärgeneration – Täter
8	Literatur der Sekundärgeneration – Opfer
9	Literatur der Sekundärgeneration – Opfer
10	Literatur der Sekundärgeneration – Täter
11	Literatur der Sekundärgeneration – Täter
12	Literatur der Tertiärgeneration – Opfer (Block 1)
13	Literatur der Tertiärgeneration – Opfer (Block 2)
14	Literatur der Tertiärgeneration – Täter
15	Literatur der Tertiärgeneration – Täter
16	Abschlussdiskussion

(Abbildung aus Unterrichtsentwurf Stud. H)

Das übergeordnete Lernziel der Unterrichtseinheiten wird zu Beginn wie folgt definiert:

> Das übergeordnete Ziel soll […] das Erlangen einer **symbolischen Kompetenz** darstellen, in der die Lerner im Sinne einer „Komplexen Kompetenzaufgabe" nach Hallet **bestimmte Aspekte untersuchen, verschiedene Perspektiven berücksichtigen, Daten sammeln und analysieren**, um einerseits den **thematischen Diskurs zu erarbeiten** und diesen andererseits mit anderen Teilnehmern zu **diskutieren**. Die Lerner sollen damit befähigt werden, **in der Fremdsprache Symbole zu identifizieren, ihre Bedeutung zu verstehen, sie in Beziehung zu setzen und effektiv zu verwenden**, um Ideen zu kommunizieren und Wissen zu vermitteln.
>
> Weiterhin soll der Unterrichtsentwurf darauf abzielen, den Lernern die Möglichkeit zu bieten, nicht nur ihre Deutschkenntnisse zu erweitern, sondern auch die **interkulturelle Kompetenz zu stärken**. Durch einen Einbezug der eigenen Kultur und Geschichte soll eine **Sensibilität gegenüber der fremden Kultur entwickelt werden, die ein Verständnis deutscher Diskurse miteinbezieht**, sowie befähigt eigene Gedanken und Ideen auszudrücken. Aufgrund der heterogenen Lernsituation ist zudem der **Aufbau eines Bewusstseins für kulturelle Vielfalt im internationalen Kontext** möglich.
>
> (ebd.; Hervorhebung N. F.)

Hier schwingt ein homogenisierendes Kulturkonzept mit, das im Zuge einer Ausarbeitung dieser Lernziele – aufgeteilt in kognitive und sprachliche Kompetenzen – noch deutlicher hervortritt. So soll unter anderem ein „Verständnis für die deutsche Geschichte, Kultur und Gesellschaft" (ebd.) entwickelt sowie „Faktenwissen" (ebd.) über den deutschen „Nationalsozialismus, Erinnerungsliteratur etc." (ebd.) erworben werden.

Eine thematische Schwerpunktsetzung erfolgt ansatzweise mit Blick auf ein angestrebtes „Kennenlernen der Perspektive einer Autorin der Tertiärgeneration des Nationalsozialismus" (ebd.) sowie ein zu förderndes „Bewusstsein für das Verhältnis von Sprache und Macht in Verbindung mit Erinnerungsliteratur" (ebd.). Die Erarbeitung sprachlich-diskursiver Bedeutungsbildungsprozesse kann hierbei einer „Textarbeit, -analyse und -interpretation inklusive Leseverständnis" (ebd.) zugeordnet werden sowie einzelnen weiteren Lernzielen, die im Unterrichtsentwurf aufgelistet werden:

- symbolische Kompetenz: Symbole verstehen, interpretieren und verwenden
- Textanalyse: Texte analysieren, im Kontext betrachten, Bedeutung erkennen
- Interpretation Literatur: Bedeutungen in literarischen Werken erkennen, in Zusammenhang mit Fakten, Diskursen etc. setzen
- Vergleich Literatur: Gemeinsamkeiten und Unterschiede suchen, Bedeutungszusammenhänge erkennen

Eine genauere Bestimmung bzw. Eingrenzung dieser Lernziele – z. B. um welche *Symbole* geht es? Welche Bedeutungen und Bedeutungszusammenhänge sollen erkannt werden? – erfolgt nicht. Gleiches gilt für Aspekte der Intertextualität, die in der Bestimmung von – oberflächlich bleibenden – Lernzielen ebenfalls Beachtung finden:

- Herstellung von Verknüpfungen: zwischen bereits erworbenem Wissen und neuem Input sowie zwischen den verschiedenen Texten
- Informationen aus verschiedenen Quellen sammeln, verarbeiten und integrieren
- Informationen aus verschiedenen Medienquellen verstehen, bewerten und kritisch interpretieren
- Auszüge aus *Vielleicht Esther* und weiterem Material lesen, verstehen und miteinander in Verbindung setzen

Daneben werden sprachliche und interaktionale Teilkompetenzen angegeben, die eine grundsätzliche „Festigung der erworbenen sprachlichen Kenntnisse des B2 Niveaus durch Austesten im fachlichen Kontext" (ebd.) zum Ziel haben. Dies soll unter anderem durch eine „aktive Beteiligung an Partnergesprächen und Gruppendiskussionen" (ebd.) und das „Verfassen eines klaren, zusammenhängenden und grammatikalisch korrekten Texts, Gedichts o. ä." (ebd.) erfolgen.

Zum Einstieg in die so eingerahmten Unterrichtseinheiten wird ein circa neunminütiges Interview des *Deutschlandfunks* mit dem Titel *Eine Suche nach Familie, nach Herkunft und Identität*[187] herangezogen, das in Vorbereitung als Hausaufgabe – ohne weitere Anleitung oder Leitfragen zum Hörverständnis – angehört werden soll und

> in dem der Autor und Journalist Carsten Hueck im Gespräch mit Moderatorin Andrea Gerk über jüdische Literatur in Deutschland informiert.
>
> Das Audio eignet sich deshalb gut, da es sowohl kognitive als auch sprachliche Kompetenzen fordert und fördert. Die genannten Informationen sind um ihrer selbst willen für die Lerner interessant und wichtig, da sie in die letzte Phase des imaginierten Seminars überleiten und den Gegenwartsbezug des übergeordneten Themas verdeutlichen.
>
> Carsten Hueck nennt z. B. die Unterschiede der verschiedenen Autorengenerationen und ihrer Literaturproduktion, was eine wiederholende Funktion besitzt. Der Kurzpodcast ist als Interview angelegt, eine Form der Mündlichkeit, die den Lernenden aus dem privaten Leben wie auch aus Sprachkursen

[187] *Deutschlandfunk Kultur:* Carsten Hueck im Gespräch mit Andrea Gerk, 30.09.2021: https://www.deutschlandfunkkultur.de/juedische-literatur-in-deutschland-eine-suche-nach-familie-100.html [06.01.2024].

> bereits bekannt ist. Das Hörverständnis wird dabei durch eine klare Aussprache und für Lerner geeignete Geschwindigkeit der Sprechenden trainiert. Während des Hörens verfolgen die Teilnehmer die gesprochenen Informationen und sollen in der Lage sein, Inhalte zu verstehen und einige Details zu behalten.
>
> (ebd.)

Die Auswahl des Interviews wird mithin sowohl unter dem Aspekt des sprachlichen Kompetenzniveaus der Teilnehmenden als auch der inhaltlichen Anbindung an die Schwerpunkte der Unterrichtseinheiten begründet. Was allerdings fehlt, ist eine von der Lehrperson angeleitete Erarbeitung des Hörtexts – sowohl auf Inhalts- als auch Sprachebene. Stattdessen wird den Lernenden zu Beginn der ersten Unterrichtseinheit eine schriftliche Zusammenfassung von der Lehrperson zur Verfügung gestellt, die gelesen werden soll. Dies soll zur Sicherung des Hörverständnisses dienen und das Leseverständnis trainieren, wobei die Lernenden den Text „im Bestfall eigenständig verstehen und mit bereits bekannten Informationen aus den vorherigen Stunden in Verbindung setzen können." (ebd.)

In der nächsten Phase erfolgt ein Einstieg in den Roman *Vielleicht Esther* und das Kapitel *Wünschelrute*:

> In einem kurzen Vortrag der Lehrkraft wird die Autorin Katja Petrowskaja präsentiert und eine Kurzbeschreibung der Handlung vorgenommen, bevor die Lernenden das Kapitel „Wünschelrute" und die Rezension des „Literarischen Zentrum Gießen"[188] zu lesen bekommen. Die Lerner können selbst entscheiden, ob sie im Text markieren wollen, Notizen anfertigen oder eine andere Methode wählen. Danach sollen Verbindungen zwischen den Informationen aus dem Audio, den Bewertungen der Rezension und den Inhalten des Kapitels gezogen werden und diese im Plenum diskutiert werden. Dabei können zwar auch bei geringer Beteiligung auf Leitfragen zurückgegriffen werden, allerdings wäre es spannender zu verfolgen, in welche Richtung sich die Diskussion ohne Eingrenzungen entwickelt.
>
> (ebd.)

Eine Erarbeitung der Texte auf sprachlicher Ebene ist nicht vorgesehen. Unklar ist zudem, zu welchem Zweck von den Lernenden Markierungen vorgenommen oder Notizen angefertigt werden sollen und wie – mit welchen Arbeitsschritten – Verbindungen zwischen dem Hörtext und den neu eingeführten Texten geschaffen und diskutiert werden sollen. Leitfragen werden als optional angege-

[188] *Literarisches Zentrum Gießen e. V.*, Rezension zu *Vielleicht Esther* von Mareike Ilsemann: https://www.lz-giessen.de/de/rezension-roman-vielleicht-esther/ [06.01.2024].

ben, jedoch nicht ausformuliert. Mithin bleibt auch das erwartete Ergebnis unklar. Die Notwendigkeit einzelner Erarbeitungsschritte wird zwar gesehen, diese Schritte werden im Unterrichtsentwurf aber nicht ausgearbeitet: „Als Vorbereitung für die Diskussion müssen die Informationen schrittweise erarbeitet und analysiert werden, kontextualisiert und erweitert, um Zusammenhänge zu erkennen, aus denen im Endprodukt Schlussfolgerungen gezogen werden können." (ebd.) Ein „[g]esprächsstrukturierender Wortschatz und sprachliche Mittel des B-Niveaus" (ebd.) könnten bei der Diskussion „ausgetestet" (ebd.) werden – wobei die genauen sprachlichen Mittel nicht angegeben werden. Hinzu kommt, dass die vorgesehene Bearbeitungszeit von 30 Minuten vermutlich nicht ausreichen wird, um sich die Texte in ihrem Umfang und ihrer Komplexität erschließen zu können.

In der darauffolgenden Phase werden die Lernenden in Gruppen eingeteilt,

> in welchen sie visuell die Verbindungen zwischen Sprache, Macht und Erinnerung in Verbindung mit der Thematik darstellen sollen, wobei sie eigenständig die Form (Mindmap, Schema etc.) und das Medium (auf Papier, Tafel, Digital) auswählen. Bei den drei Oberbegriffen soll es außerdem nicht bleiben: die Teilnehmer können eigene Begriffe oder Inspiration aus den behandelten Materialien entnehmen, um ihre visuelle Übersicht auszubauen. Es könnten dabei Schlagwörter wie Herkunft, Flucht, Trauma oder Krieg in Erscheinung treten.
>
> (ebd.)

Die Ergebnisse sollen anschließend vorgestellt werden. Es bleibt allerdings unklar, welche Ergebnisse hierbei im Einzelnen erwartet werden bzw. welche Aspekte von Zusammenhängen zwischen Sprache – Macht – Erinnerung sich aus den gelesenen Texten (insbesondere aus dem Kapitel *Wünschelrute*) ziehen lassen. Stud. H greift ansatzweise die Idee auf, dass sich diese Verbindungen im Verlauf der Zeit mit Blick auf die Dynamik von Diskursen verändern können, auch dies wird jedoch nicht weiter im Unterrichtsentwurf ausdifferenziert:

> Im imaginierten Seminar „Sprache und Macht – Erinnerungsliteratur des Nationalsozialismus. Zwischen Generationen und Opfer-Täter-Perspektiven" wäre eine Einteilung in vier Blöcke ersichtlich, von der ausgehend man z. B. in jedem Block jeweils ein Mindmap etc. zu Sprache-Macht-Erinnerung anfertigen lassen könnte, um am Ende des Seminars erforschen zu lassen, wie sich diese entwickelt, erweitert und verändert haben […].
>
> (ebd.)

Als abschließende Hausaufgabe zu diesem ersten Unterrichtsblock

> sollen kleine Gedichte von mind. 4 Zeilen angefertigt werden (Reimschema, Metrik etc. spielt dabei keine Rolle). Die Lerner sollen sich in die Perspektive Katja Petrowskajas, d. h. einer Autorin der Tertiärgeneration versetzen und über ihr „Erbe" sprechen. Als Muster wurden Gedichte mithilfe eines Programms generiert und diesen den Teilnehmern gezeigt, um den Arbeitsauftrag besser zu demonstrieren.
>
> (ebd.)

Es wird mithin ein Scaffolding-Angebot zur Verfügung gestellt, das den Lernenden Orientierung für die Aufgabenstellung bietet. Die generierten Beispiel-Gedichte, von denen zwei hier abgebildet sind, werden im Anhang des Unterrichtsentwurfs aufgeführt. Es wird keine Vorgabe zur Verwendung stilistischer Mittel gemacht, allerdings sind die Beispiele selbst durch eine bestimmte *Rhetorik der Erinnerung* gekennzeichnet. Diese wird im Vorhinein jedoch nicht erarbeitet oder reflektiert und mit den Inhalten in Verbindung gebracht – auch nicht in Bezug auf das Kapitel *Wünschelrute*. Stattdessen steht bei der Aufgabe „das Verfassen klar, zusammenhängender und grammatikalisch korrekter Sätze" (ebd.) im Vordergrund sowie die Entwicklung einer *landeskundlichen Kompetenz*, die „sich im Verständnis für die in den Gedichten verarbeitete deutsche Geschichte" (ebd.) zeigen soll. Im Fokus stehen soll außerdem „das Denken jenseits eigener Grenzen und ein Hineindenken und -fühlen in andere Perspektiven […], die Teil der symbolischen Kompetenz und kulturellen Sensibilität sind." (ebd.)

Verlorene Geschichten

Verlorene Geschichten, in den Wind geflüstert,
Von Großeltern, die durch die Hölle wanderten.
Wir spüren den Drang, ihre Worte zu hören,
Doch bleiben nur Stille und ungestellte Fragen.

Spiegel der Vergangenheit

Im Spiegel der Vergangenheit, Gesichter erkennen,
Die unsere Züge trugen, aber nicht unsere Last.
Wir tragen die Narben von Träumen und Ängsten,
Die in den Generationen vor uns verblasst.

Zu Beginn des zweiten Unterrichtsblocks sollen die erarbeiteten Gedichte präsentiert werden:

> Je nach Wunsch der Lerngruppe können diese laut vorgelesen werden oder anonym eingesammelt und willkürlich ausgeteilt werden, so dass jeder ein anderes vorliest. Man könnte sie jedoch auch anonym auf einem großen Tisch verteilen oder an der Tafel befestigen, um sie von den Lernern individuell lesen zu lassen. Danach bleibt noch Zeit, um ein wenig darüber zu diskutieren z. B. Was fällt auf? Ähneln sich die Gedichte und wenn ja, worin? Gibt es Gedichte, die komplett anders sind als die Mehrheit? Was lässt sich beobachten? Welche Sichtweise wird präsentiert? etc.
>
> (ebd.)

Abgesehen davon, dass nicht genügend Zeit (circa 15 Minuten) eingeplant wird, um auf die einzelnen Lernendenprodukte einzugehen, wird die sprachliche Ebene der Bedeutungsbildung auch hier wieder außen vor gelassen. Es wird lediglich darauf hingewiesen, dass „[b]ei einer Verwendung von stilistischen Mitteln wie Metaphern […] die Lerner zudem über symbolische Kompetenz verfügen [müssen], um diese zu erkennen sowie lyrisches Wissen, welches zur Analyse und zum Verständnis von Lyrik von Bedeutung ist." (ebd.) Eine gemeinsame Erarbeitung dieses Wissens bzw. eine Förderung dieser Kompetenz durch entsprechende Arbeitsschritte ist jedoch nicht vorgesehen.

In der nächsten Phase wird erneut das Kapitel *Wünschelrute* sowie ein Ausschnitt aus *Ulica Ciepła* – einem weiteren Kapitel des Romans *Vielleicht Esther* – aufgegriffen. Im Fokus soll hier das Verhältnis der Autorin zur deutschen Sprache stehen, welches im Zusammenhang des Interviews im ersten Unterrichtsblock bereits Anklang fand. Die Studierenden sollen sich beim Lesen der Texte „Auffälligkeiten oder Ideen" (ebd.) notieren. Eine weitere Eingrenzung oder Ausdifferenzierung findet nicht statt. Im Gegenteil wird die Aufgabe noch ausgeweitet, indem weitere Texte hinzugezogen werden: In drei Teilgruppen erhalten die Studierenden

> jeweils einen Text, und zwar einen Auszug aus dem Artikel „Literarische Auseinandersetzungen" von Alfred Bodenheimer[189] oder ein in zwei geteiltes Interview der *Welt* mit Katja Petrowskaja[190]. Die Lerner arbeiten dann in ihren Gruppen in Eigenorganisation, um später das Plenum kurz darüber zu unterrichten, was im Text verhandelt wird und zu interpretieren, wie dieser mit der Thematik, um Identität, Suche nach der Familienhistorie und der deutschen Sprache umgeht.
>
> (ebd.)

Auch hier ist eine Bearbeitungszeit von circa 30 Minuten vermutlich zu knapp bemessen. Zudem wird nicht herausgearbeitet, welche konkreten Ergebnisse hierbei – zumindest beispielhaft – erwartet werden. Das Material bietet viel Input bzw. Ansatzpunkte zur Erarbeitung der Bedeutung und Verwendung von Sprache im Zusammenhang (der Konstruktivität) von Erinnerungen und dem Versuch, Geschichte(n) zu rekonstruieren. Allerdings wird dieses Potential von Stud. H

[189] Verwiesen wird in diesem Zusammenhang auf folgende Textquelle: *bpb: Informationen zur politischen Bildung. Jüdisches Leben in Deutschland nach 1945. Literarische Auseinandersetzungen*. Von Alfred Bodenheimer, 08.10.2021: https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/juedisches-leben-348/juedisches-leben-348/341636/literarische-auseinandersetzungen/ [06.01.2024].

[190] Verwiesen wird hierbei auf eine Textquelle aus der *Welt* mit dem Titel *„Die deutsche Sprache kam einer Befreiung gleich"*. Von Holger Heimann, 08.07.2013: https://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article117810166/Die-deutsche-Sprache-kam-einer-Befreiung-gleich.html [06.01.2024].

selbst nicht herausgearbeitet. Dadurch bleibt auch eine systematische Vermittlung auf Unterrichtsebene aus und die Lernziele und -inhalte finden keine genaue Kontur. So sollen die Studierenden nach den Ergebnisvorstellungen

> Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Auffälligkeiten oder Fragen diskutieren. Insbesondere soll auch das Verhältnis zur deutschen Sprache besprochen werden. Primär soll hier eine Interpretation und Vergleich der Literatur stattfinden, heißt spezifische Bedeutungen sollen in literarischen Werken erkannt und diese in Zusammenhang mit gelernten Fakten und besprochenen Diskursen gesetzt werden. Die Mündlichkeit wird im Sinne interaktionaler Diskussionen zwischen den Teilnehmern und Gruppen geübt. Durch das Verständnis und die Interpretation von Symbolen wird weitestgehend auch die symbolische Kompetenz angesprochen.
>
> (ebd.)

Welche Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Auffälligkeiten oder potentiellen Fragen diskutiert werden können, wie insbesondere das Verhältnis zur deutschen Sprache, vor allem aber auch die Verwendung der Sprache im Kapitel *Wünschelrute* hierbei aufgegriffen werden kann, wie genau eine Interpretation und ein *Vergleich der Literatur* stattfinden kann, welche spezifischen Bedeutungen erkannt und wie diese in Zusammenhang mit *gelernten Fakten* und *besprochenen Diskursen* gesetzt werden können, wird nicht weiter erläutert.

In der nächsten Phase wird erneut ein Rückbezug zu dem Kapitel *Wünschelrute* aus dem Roman *Vielleicht Esther* geschaffen, mitunter zur Bedeutung der deutschen Sprache für die Autorin. Der letzte Abschnitt des Kapitels

> Mein Deutsch, Wahrheit und Täuschung, die Sprache des Feindes, war ein Ausweg, ein zweites Leben, eine Liebe, die nicht vergeht, weil man sie nie erreicht, Gabe und Gift, als hätte ich ein Vöglein freigelassen.
>
> (Petrowskaja 2021: 80)

sei den Studierenden bis dato verborgen geblieben. Die Aufgabe

> besteht darin, mit dem Vorwissen zur Autorenschaft der Tertiärgeneration aus dem ersten Block, den Informationen zu Katja Petrowskaja und den Perspektiven ähnlicher Autorinnen diesen Abschnitt ohne Kenntnis des Originalzitats selbst zu kreieren. Die Lerner sollen sich also in Katya „reindenken" und individuell einen kleinen Abschnitt beginnend mit „Mein Deutsch" verfassen. Die Form und der Umfang sind dabei nebensächlich, da der Fokus auf dem Inhalt der Passage liegt. Zudem sollte die Grammatik zwar korrekt sein, doch sollte der Text nicht mehrfach verändert werden, sondern seinen spontanen und unbeeinflussten (möglicherweise emotionalen) Charakter beibehalten.
>
> (Unterrichtsentwurf Stud. H)

Hier lässt sich eine Parallele zum Unterrichtsentwurf von Stud. A und J erkennen, die in ihre erste Unterrichtseinheit unter der Überschrift *Mein Deutsch* mit einem individuell auszufüllenden Lückenzitat des genannten Abschnitts eingeführt haben, um einen emotionalen Zugang zum Text zu ebnen und einen kreativen Umgang mit der eigenen Beziehung zur deutschen Sprache zu ermöglichen (vgl. Punkt 5.4.1 in diesem Abschnitt). Anders als Stud. A und J greift Stud. H diesen Abschnitt am Ende des Unterrichts auf und nicht das eigene Verhältnis der Studierenden zur deutschen Sprache steht im Fokus, sondern ein Hineinversetzen in die Perspektive der Protagonistin Katya. Offen bleibt allerdings, was genau hierdurch erreicht werden soll. Lernziele werden zwar formuliert, bleiben jedoch oberflächlich:

> Diese abschließende Übung offenbart durch kreative Schreibproduktion und gelungenem Endergebnis sowohl symbolische Kompetenz als auch kulturelle Sensibilität, welche durch das Erkennen und Verstehen von Zusammenhängen sowie Vergleich von Literatur und Perspektiven in Verbindung mit Bezugnahme zu den erlernten Informationen und Fakten entsteht. Sprachlich gesehen herrschen Schreibfähigkeiten, Mündlichkeit und Kommunikation und eine Festigung der erworbenen sprachlichen Kenntnisse durchs Austesten dieser vor.
>
> (ebd.)

Ebenso wenig ausdifferenziert bleibt das Ziel einer abschließenden Fragestellung, die an sich bereits unscharf ist:

> Der Abschluss wird noch einmal für den Ausbau einer kulturellen Sensibilität genutzt, in dem die Lerner nun berichten sollen, ob ähnliche Phänomene wie die behandelten auch in ihrer Kultur vorkommen und wie sich diese äußern. Ein Vergleich mit geeigneter Literatur der eigenen Kultur ist dabei wahrscheinlich. Hierbei gibt es keine feste Gesprächsführung oder geleitete Diskussionsfrage, es soll eher eine lockere Gesprächsrunde entstehen, in der die Lerner Parallelen zu eigens erlebten Diskursen ziehen und auch aus dem privaten Kontext berichten können, um den Block und so auch die Einheit abzuschließen.
>
> (ebd.)

Ansatzweise greift Stud. H im Zuge des Unterrichtsentwurfs also Schwerpunkte zu Aspekten der Konstruktivität von Erinnerung(sdiskursen) auf und auch die Bedeutung der Sprache bzw. Sprachwahl wird dabei mitreflektiert – jedoch nur auf inhaltlicher Ebene. Der Fokus liegt auf dem, *was* gesagt wird, ohne dies in Zusammenhang damit zu bringen, *wie* etwas ausgedrückt wird – auch nicht im Zuge der Erarbeitung des Kapitels *Wünschelrute*. Ein Blick auf die eigentliche Verwendung der Sprache bleibt außen vor. Ein Grund hierfür könnte darin bestehen, dass es für Stud. H wie anfangs erwähnt notwendig erscheint, den Roman *Vielleicht Esther* und

darin verhandelte Diskurse im Gesamten zu betrachten und innerhalb eines Seminars einzubinden. Im Zuge dessen sollen die Lernenden

> ein Bewusstsein für das Verhältnis von Sprache und Macht in Verbindung mit Erinnerungsliteratur entwickeln. Durch das Material und die Diskussionen werden die Teilnehmer über die Wichtigkeit der Erinnerungsliteratur informiert und wie sich diese im Laufe der Zeit, insbesondere durch die verschiedenen Autorengenerationen und ihrer Nähe zum Ereignis, verändert hat. Sie lernen, wie sich Sprache und Macht zueinander verhalten (z. B. Wer spricht, Opfer oder Täter?, Wie wird darüber gesprochen? Welche Macht hat die Sprache dabei? In welcher Sprache wird geschrieben? Welche Machtstrukturen offenbart das? etc.), welchen Einfluss dies auf die Erinnerungsliteratur hat und wie sie deshalb wahrgenommen wird. Dies trägt zu einem tieferen Verständnis der Macht der Sprache bei und fördert einen sensiblen Einblick in deutsche Diskurse, die die Vergangenheit und Gegenwart prägen.
>
> (ebd.)

Ein weiterer Grund könnte darin bestehen, dass Stud. H von einem mangelnden Interesse vieler Studierender an literarästhetischen Lerninhalten und -prozessen ausgeht. Dies wird im Zuge der Reflexionsfrage zur Bedeutung der Leitbegriffe *Diskurs, Literarizität, symbolische Kompetenz* in der Unterrichtspraxis[191] deutlich, die Stud. H wie folgt beantwortet:

> Das größte Problem wäre, dass oftmals Lerner gar nicht daran interessiert sind symbolische Kompetenz etc. zu erlangen, da es ihnen in Sprachkursen eher darum geht Grammatik und Wortschatz zu erlernen, um eine Prüfung abzulegen, Kurs zu bestehen u. ä., so dass sie sich gegenüber Diskussionen über Themen, die nicht primär der Lebenswelt entsprechen, verschließen. Es bräuchte einen spezifischen Kurs mit erhöhten Interesse (Studenten, die durch die Wahl ihrer Fachrichtung davon angesprochen werden – in diesem Fall z. B. Geschichte) und Eigeninitiative, um Lerner soweit zu bekommen Denkmuster zu durchbrechen, eigene aufzubauen oder bereits existierende umzudenken. Auch wenn es reichlich Vorteile gibt, finde ich es sehr schwer einen Weg zu finden den Aufbau deratiger Kompetenzen zu initiieren und adäquat in meine Unterrichtsplanung zu inkorporieren.
>
> Stud H › Abschluss-Reflexionen (H)

Die hier selbst reflektierte Schwierigkeit, entsprechende Lernprozesse in den eigenen Unterricht zu integrieren, äußert sich letztendlich auch in der Transferleistung, auf die in der Gesamtbetrachtung folgende evaluative Kategorien angewendet werden:

---

[191] Die konkrete Fragestellung lautete wie folgt (vgl. Anhang B, Frage 5): *Diskurs, Literarizität, symbolische Kompetenz: Welche Bedeutung haben diese Leitbegriffe für Sie im Kontext der Fremdsprachenvermittlung? Welche Mehrwerte oder Probleme verbinden Sie hiermit für sich und mit Blick auf eine ggf. zukünftige eigene Unterrichtspraxis?*

Kategorie	**Ausprägung**
Arbeit am Text und seiner sprachl. Form	kaum erkennbar/inhaltlicher Zugriff
Binnendifferenzierung und Scaffolding	mitbedacht, aber kaum ausgearbeitet
Intermediale und intertextuelle Elemente	nicht immer schlüssig/ausgearbeitet
Lernziele und Lernprodukte	ansatzweise konturiert, aber größtenteils oberflächlich
Thema und Inhalte	oberflächlich angegeben/ansatzweise Schwerpunkte
Methodenvielfalt	kaum vorhanden

In der Gesamtheit ergibt sich folgende Anwendung der evaluativen Kategorien auf die einzelnen Unterrichtsentwürfe:

Kategorie	**Ausprägung**	**Unterrichtsentwurf Stud. A und J**	**Unterrichtsentwurf Stud. E und I**	**Unterrichtsentwurf Stud. C und D**	**Unterrichtsentwurf Stud. G**	**Unterrichtsentwurf Stud. H**
Arbeit am Text und seiner sprachl. Form						
	ausdifferenziert	x				
	ansatzweise ausdifferenziert		x	x	x	
	kaum erkennbar/inhaltlicher Zugriff					x
Binnendifferenzierung und Scaffolding						
	reflektiert und ausgearbeitet	x				
	mitbedacht, aber kaum ausgearbeitet		x			x
	kaum mitbedacht/ erkennbar			x	x	
Intermediale und intertextuelle Elemente						
	gezielt und in der Einbindung ausgearbeitet	x				
	nicht immer schlüssig/ ausgearbeitet		x	x	x	x
	kaum schlüssig/ausgearbeitet					
Lernziele und Lernprodukte						
	klar konturiert und differenziert	x				
	ansatzweise konturiert, aber größtenteils oberflächlich		x	x		x
	oberflächlich/kaum nachvollziehbar				x	

Kategorie	**Ausprägung**	**Unterrichts-entwurf Stud. A und J**	**Unterrichts-entwurf Stud. E und I**	**Unterrichts-entwurf Stud. C und D**	**Unterrichts-entwurf Stud. G**	**Unterrichts-entwurf Stud. H**
Thema und Inhalte						
	eingegrenzt/mit Schwer-punkten	x				
	oberflächlich angege-ben/ansatzweise Schwerpunkte		x	x	x	x
	nicht erkennbar/nicht angegeben					
Methodenvielfalt						
	ausgeprägt	x				
	ansatzweise vorhanden		x	x		
	kaum vorhanden				x	x

V Fazit und Ausblick

Im Zuge dieser Arbeit wurde an ausgewählter Erinnerungsliteratur zur NS-Zeit aufgezeigt, *wie* – durch welche sprachlichen und literarischen Verfahren – in diesen Texten erinnert und damit (erinnerungskulturelle) Bedeutung geschaffen wird. Folgende Texte wurden dabei unter Berücksichtigung verschiedener Entstehungszeiträume, Autor/innen-Perspektiven und Narrationsformen in den Blick genommen:

- *Mein Auschwitz* von Władysław Bartoszewski (2015)
- *Der Appell* von Jerzy Andrzejewski (1968)
- *Mir selber seltsam fremd* von Willy Peter Reese (2013)
- *Vielleicht Esther* von Katja Petrowskaja (2021)

Zu einer jeweils exemplarisch herausgearbeiteten *Rhetorik der Erinnerung* wurden Lektürefragen entwickelt, die Bestandteil einer als Fallstudie angelegten Seminarreihe waren, die im Sommersemester 2023 mit Studierenden des Masterstudiengangs *Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung* an der Freien Universität Berlin durchgeführt wurde. Die Seminarreihe hatte zum Ziel, den Studierenden als angehenden Lehrkräften sprachliche Bedeutungsbildungsprozesse über eine literarästhetische Textarbeit zugänglich zu machen und diese in Zusammenhang der Konstruktivität von (Erinnerungs-)Diskursen zur NS-Zeit zu reflektieren. In einem gesetzten Rahmen sollte anschließend ein Transfer auf Unterrichtsszenarien seitens der Studierenden erfolgen. Auf Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse der bearbeiteten Lektüre- und weiterer Reflexionsfragen sowie der abschließend entwickelten Unterrichtsentwürfe wurde exploriert,

- wie die Studierenden literarästhetische Modi der Bedeutungskonstruktion in den erinnerungsliterarischen Texten zur NS-Zeit beschreiben und reflektieren,
- wie sie diese in Zusammenhang mit der Konstruktivität von Erinnerung(sprozessen), Gedächtnis(inhalten) und (Erinnerungs-)Diskursen bringen,
- inwiefern es ihnen gelingt, im Zuge der Seminarreihe behandelte Aspekte von sprachlichen Bedeutungsbildungsprozessen sowie der Konstruktivität von Erinnerung und (Erinnerungs-)Diskursen in eigene Unterrichtsentwürfe mit Blick auf das übergeordnete Lernziel einer diskursiven Partizipationsfähigkeit zu integrieren, und
- inwiefern sich hierbei Herausforderungen oder Probleme identifizieren lassen, die für künftige Lehr- bzw. Lernmodelle auf Ausbildungsebene berücksichtigt werden können.

Die Beschreibungen und Reflexionen zu literarästhetischen Modi der Bedeutungskonstruktion in den behandelten erinnerungsliterarischen Texten zur NS-Zeit variierten bei den Studierenden als (potentiell) angehenden DaF/DaZ-Lehrkräften mit Blick auf die narratologischen und literarischen Verfahren, die im Fokus der jeweiligen Lektürefragen standen: Die Erzählinstanzen und Arten der Fokalisierung, der Gebrauch unterschiedlicher Narrationszeiten, die Perspektivenstruktur, die Zeiteinordnung und das Zeitverhältnis, Aspekte von Intermedialität und Intertextualität, der sprachliche *Überschuss* im Sinne einzelner stilistischer Mittel oder Motivinszenierungen sowie Aspekte, welche die Texte in ihrem spezifischen Verhältnis zwischen Fiktion und Faktizität genauer beleuchten ließen. Besonders die Herausarbeitung unterschiedlicher Wahrnehmungspositionen von Erzählinstanzen und eine damit verbundene Spezifik in der Vermittlung von Erinnerungen und Darstellung von Ereignissen (aus Figurenperspektive der erzählten Zeit, mit Wissensstand in der Erzählzeit, neutral, kommentierend, distanziert, wertend, etc.) bereitete vielen Studierenden zunächst Schwierigkeiten. Es bedurfte einer wiederholenden Auseinandersetzung mit Fragen zum Verhältnis der Erzählinstanzen zu den Erzählungen und der Frage, aus welcher Wahrnehmung heraus und mit welchem Wissen erzählt wird. Dabei reflektierten die Studierenden verschiedene Funktions- und Wirkungspotentiale in der Darstellung von Erinnerung(sprozessen) und Gedächtnis(inhalten), darunter etwa: Einblicke geben in damaliges Erleben und Empfinden, emotionale Zugänge schaffen, Darstellung von Erinnerungs- und Erfahrungskomplexität sowie Kontextualisierung, Steuerung und Ordnung von Erzähltem. Dennoch schien es bis zuletzt für die Studierenden schwierig zu erkennen, dass die Art der Wahrnehmung einer Erzählinstanz innerhalb eines Textes wechseln kann und damit auch der Wissens- und Bewertungshorizont in der Vergangenheitsdarstellung nicht unbedingt gleichbleibend ist.

Diesen Aspekt reflektierten die Studierenden wiederum mit Blick auf die Verwendung unterschiedlicher Narrationszeiten in den Texten mit. Je nach verwendetem Tempus wurde z. B. die Möglichkeit zur Darstellung von Ereignissen aus verschiedenen zeitlichen Perspektiven beschrieben: Derjenigen zum Zeitpunkt des Erzählens oder derjenigen zum Zeitpunkt des vergangenen Empfindens und Erlebens. Daneben erkannten die Studierenden etwa die Möglichkeit zum Ausdruck von Relevanz, Aktualität und Universalität bestimmter Aussagen. Aspekte der Zeiteinordnung und der zeitlichen Verhältnisse der Erzählungen zur außertextuellen Realität, nach denen im Zusammenhang der Texte *Der Appell* und *Mein Auschwitz* gefragt wurde, verbanden die Studierenden unter anderem mit einer unterschiedlichen Intensität der Darstellung bestimmter Ereignisse sowie einer zeitlichen Distanz oder Nähe zum Erzählten. Auch Differenzen in der konkreten Zeiteinordnung fanden Beachtung und wurden mit Blick auf ein

unterschiedliches Verhältnis der Texte zwischen Fiktion und Faktizität reflektiert.

Neben den zeitlichen Perspektiven waren es aber vor allem unterschiedliche Figurenperspektiven, deren Beschreibung und Reflexion den Studierenden vergleichsweise leicht gefallen zu sein scheint. So brachten sie die Vielfalt an Figurendarstellungen und -perspektiven in *Der Appell* etwa mit der Möglichkeit in Zusammenhang, die Komplexität von Erinnerung und Erfahrung(swirklichkeiten) zu verdeutlichen und Leerstellen von Erinnerung aufzugreifen. Die Perspektivenstruktur in *Mein Auschwitz* wurde darüber hinaus mit der Hervorhebung von Subjektivität und individuellen Erfahrungswirklichkeiten in Verbindung gebracht. Intertextuelle Bezüge in dem Text – darunter auch zur Erzählung *Der Appell* – reflektierten die Studierenden überwiegend als Möglichkeit zur Untermauerung des Erzählten oder zur Schaffung von Authentizität. Intermediale Elemente wurden vor allem mit Blick auf die Erzeugung einer bestimmten Atmosphäre oder von Emotionen reflektiert.

Ein sprachlicher *Überschuss* wurde in *Mein Auschwitz* kaum wahrgenommen. Lediglich ein/e Studierende/r ging hier auf sprachliche Besonderheiten und Stilmittel ein. Eine mögliche Erklärung hierfür lässt sich aus der Textart – Autobiographie – ableiten, die von den Studierenden häufig unter dem Aspekt der (Erwartung an) Authentizität und Faktizität reflektiert wurde. Die Vorstellung, dass auch hier von bestimmten Stilmitteln Gebrauch gemacht werden kann, um Erinnertes in der Darstellung zu formen und zu verdichten, scheint den Studierenden Schwierigkeiten bereitet zu haben.

Den autobiographischen Roman *Vielleicht Esther* hingegen beleuchteten die Seminarteilnehmer/innen unter verschiedenen Aspekten in einem Spannungsverhältnis zwischen Fiktionalität und Faktizität. So etwa mit Bezug auf die gleichnamige Figur, welche die Studierenden mit Unsicherheiten oder blinden Flecken bei dem Versuch der Rekonstruktion von Familiengeschichte in Verbindung brachten. Auch die Wahl der Romansprache als Mittel zur Entfremdung war für die Studierenden nachvollziehbar. Diese Wahl wurde zudem mit der Möglichkeit in Zusammenhang gebracht, eine andere Perspektive oder Distanz einzunehmen, eine Grenze zwischen Fiktionalität und Faktizität bewusst zu verwischen und Geschichte(n) zu transformieren. Den im Roman inszenierten *Memoiren* der Figur Rosa – von denen ein Ausschnitt auf dem Einband abgebildet ist – wurden ebenfalls vielseitige metareflexive Funktionspotentiale im Zusammenhang der Konstruktivität von Erinnerung(sprozessen), Gedächtnis(inhalten) und (Erinnerungs-)Diskursen zugeschrieben: Aspekte der Fragmentiertheit, Aufbewahrung, Medialisierung und Weitergabe von Erinnerungen wurden ebenso erwähnt wie Zusammenhänge mit Leerstellen, blinden Flecken und Grenzen der Vergangenheitsaufbereitung. Auch die Bedeutung des in dem Text vorkommenden *Fikus* wurde differenziert in den Blick genommen, etwa als Aus-

druck von Kontinuität, Fortdauer und Bewahrung von Erinnerungen sowie deren Verlust, oder als Symbol für (verlorene) Heimat oder die Suche nach (identitären) Wurzeln. Aus dem sprachlich inszenierten Bild eines geschmückten *Familientannenbaumes* leiteten die Studierenden ebenfalls vielseitige Metareflexionen ab: Hierin sahen sie z. B. die Ausschmückung von Vergangenem, dessen Unzulänglichkeit und Vergänglichkeit, sowie die Entwurzelung und Diskontinuität von (Familien-)Geschichte.

Im Zuge der Lektüren *Der Appell* und *Mir selber seltsam fremd* lehnten sich die Fragen zu einem sprachlichen *Überschuss* an die Inszenierung von Entfremdung und Entmenschlichung an. Die Inszenierung dieser Motive beschrieben die Studierenden unter verschiedenen Gesichtspunkten. Aus dem Text *Der Appell* arbeiteten sie z. B. die Darstellung der Figuren als Wesen, Kreaturen oder Gespenster heraus sowie die Verbindung der Häftlinge durch das Gefühl der Angst. Im Zusammenhang der Lektüre *Mir selber seltsam fremd* schilderten die Studierenden die Transformation des *Märchenwäldchens* bzw. der Natur als Metapher, Symbolik, Analogie oder Parallele zur seelischen, mentalen oder körperlichen Veränderung des Wehrmachtssoldaten Reese. Sie erkannten auch, dass Waffen menschliche Attribute zugeschrieben werden und Soldaten mithin in der Inszenierung wie Maschinen agieren. Eine dabei u. a. anklingende passive oder gesteuerte Rolle wurde jedoch nur vereinzelt mit Blick auf eine mögliche Entlastungsstrategie reflektiert. Obwohl für *Täter/innen*literatur charakteristische Strategien zur Empathiebildung und Entlastung vor der Lektüre thematisiert wurden und die Studierenden selbst äußerten, dass sie mit einer entsprechenden Erwartungshaltung an den Text herangehen, scheint die Identifizierung dieser auf sprachlicher Ebene herausfordernd gewesen zu sein.

Mit Blick auf die Lektüren lässt sich somit festhalten: Je weniger ein Authentizitäts- oder Wahrheitsanspruch an die erinnerungsliterarischen Texte gestellt wurde, je verdichteter der Symbolgehalt in der Literatur auftrat und je expliziter hiernach gefragt wurde, desto eher schienen die Studierenden die Texte in ihrer sprachlichen Verfasstheit wahrnehmen zu können. Diese Beschaffenheit konnte jedoch nur von wenigen Studierenden im Detail beschrieben und mit literarischen Stilmitteln im engeren Sinne (Alliterationen, Personifikationen, Oxymorone, etc.) verknüpft werden. Auch das Abstraktionsniveau der Fragestellungen zu einzelnen Verfahren einer *Rhetorik der Erinnerung* sowie Hinweise auf konkrete Textstellen oder Motivinszenierungen schienen hierauf Einfluss zu haben. Mit zu bedenken ist zudem, dass diejenigen Texte, die Gewalterfahrungen und Leid besonders detailliert und bildlich schildern – wie es bei *Der Appell* und *Mir selber seltsam fremd* der Fall ist – womöglich eine Abwehrreaktion bei einzelnen Studierenden hervorgerufen haben. Solche Texte in ihrer Gemachtheit unter Fokussierung der Form zu reflektieren, könnte eine zusätzliche Herausforderung dargestellt haben. Dass die Beschreibung der sprachlichen Verfasstheit auf

Mikroebene für viele Studierende bis zum Ende schwierig war, zeichnet sich auch in den abschließenden Reflexionen zur Konstruktivität von Erinnerung und Erinnerungsdiskursen ab. Zwar werden Narrativität, Subjektivität, Dynamik, Selektivität und Perspektivität als Dimensionen erkannt, die bedingen, was und auch *wie* etwas erinnert oder wahrgenommen wird. Dieses *Wie* wird dabei allerdings nur vereinzelt auch mit der sprachlichen Form in Verbindung gebracht. Aspekte eines subjektiven und perspektivengebundenen Erinnerns sind häufig im Fokus der Überlegungen. Und Erinnerungsliteratur gerät hierbei oft als ein *Träger* (anstatt aktiver *Erzeuger*) dieser Perspektiven in den Blick.

Dies macht sich auch in den Unterrichtsentwürfen bemerkbar. Im Zuge der Aufgabenstellung sollten die Studierenden überlegen, welche Aspekte von Erinnerungs- und Gedächtnisinszenierungen sowie von sprachlichen Bedeutungsbildungsprozessen sich aus dem Kapitel *Wünschelrute* im Roman *Vielleicht Esther* ziehen lassen und wie diese mit Blick auf die Förderung einer Diskursfähigkeit auf Unterrichtsebene erfahrbar gemacht werden können. Das Modell einer *komplexen Kompetenzaufgabe* nach Hallet (2013) diente als Rahmen für das zu entwickelnde Lehr- bzw. Lernarrangement, das für DaF-Lernende auf Niveau B2 GeR im akademischen Kontext (z. B. Erasmus-Studierende an Universitäten im deutschsprachigen Raum) konzipiert werden sollte.

Von den fünf eingereichten Unterrichtsentwürfen zeichnet sich einer durch eine ausdifferenzierte Arbeit nah am Text und mithin seiner sprachlichen Form aus, durch eine ausgearbeitete inhaltliche Schwerpunktsetzung und durch eine klar konturierte Lernzieldifferenzierung – sowohl mit Blick auf sprachliche Teilkompetenzen als auch bezüglich der Erarbeitung von sprachlichen Bedeutungsbildungsprozessen im Zusammenhang der Konstruktivität von Erinnerung und (Erinnerungs-)Diskursen zur NS-Zeit. Auf diese Lernziele wird in den einzelnen Unterrichtsphasen schrittweise mit klaren Aufgabeninstruktionen, einer ausgeprägten Methodenvielfalt und einem ausgearbeiteten Scaffolding- und Unterstützungsangebot hingearbeitet. Auch Möglichkeiten der Binnendifferenzierung sowie intertextuelle bzw. intermediale Elemente werden sinnvoll integriert.

In den anderen vier Unterrichtsentwürfen werden die sprachliche Verfasstheit des Kapitels *Wünschelrute* und hiermit verbundene Aspekte von Erinnerungs- und Gedächtnisinszenierungen nur ansatzweise in den Blick genommen. In einem Fall wird ein überwiegend inhaltlicher Zugriff auf den Text vorgenommen. Die Ergebnisse zeigen zudem, dass es vielen Studierenden schwerfällt, Schwerpunkte zu Aspekten der Konstruktivität von Erinnerung(sdiskursen) und der Rolle von Sprache hierbei zu setzen. Damit verbunden finden auch die Lernziele häufig keine klare Kontur bzw. bleiben oberflächlich formuliert. Dies führt dazu, dass die Aufgabenstellungen vermehrt nicht konkret genug mit Blick auf einen anvisierten Outcome konzipiert werden. Aufgrund der oftmals nicht eindeutigen Schwerpunkt- und Zielsetzungen ist auch die Einbindung intertextuel-

ler und bzw. oder intermedialer Elemente nicht immer schlüssig, nicht im Einzelnen ausgearbeitet oder überladen. Die größte Herausforderung für die Studierenden scheint darin gelegen zu haben, einen Fokus zu setzen, auf den sukzessiv und mit genauen Aufgabeninstruktionen in sprachlich-diskursiven, kognitiven und interaktionalen Prozessen im Unterricht hingearbeitet wird – unter Berücksichtigung bestimmter (sprachlicher) Werkzeuge, die hierfür notwendig sind. Dies macht sich auch in der Zeitplanung bemerkbar sowie in den Scaffolding-Angeboten, die zum Teil kaum mitbedacht werden.

Im Umgang mit diesen Ergebnissen ist zu berücksichtigen, dass es sich bei der Fallstudie um eine Momentaufnahme handelt. Sie wurde mit einer bestimmten Gruppe von Studierenden in der Lehrkräfteausbildung DaF/DaZ[192] innerhalb eines bestimmten Zeitraums[193] durchgeführt. Die Vorerfahrungen und Kenntnisse der Studierenden – sowohl im literaturwissenschaftlichen Arbeiten als auch in der Unterrichtsplanung und -praxis – sind individuell und können sich entsprechend auf die Ergebnisse ausgewirkt haben. Dennoch lassen sich hieraus einige Überlegungen ableiten, die für literarästhetisches und kulturelles Lehren und Lernen mit Erinnerungsliteratur zur NS-Zeit in der Lehrkräfteausbildung DaF/DaZ berücksichtigt werden können:

Um die Dynamik und Vielfalt von NS-Erinnerungsdiskursen, die in Literatur auf unterschiedliche Weisen verhandelt werden, ansatzweise skizzieren und vermitteln zu können, sollte ein entsprechend breiter Textkorpus einbezogen werden. Allerdings empfiehlt es sich, zwischen verschiedenen Erarbeitungsdimensionen zu unterscheiden: Auf der einen Seite die Zusammenstellung eines Netzes bzw. Mosaiks an erinnerungsliterarischen Texten, das verschiedene Entstehungszeiträume ebenso aufgreift wie Aspekte der Perspektivität und Textarten. Auf der anderen Seite eine profunde Analyse eines dieser Mosaik- bzw. Netzbestandteile, also eines Einzeltexts. Auf diese Weise können sprachliche Bedeutungsbildungsprozesse und dazugehörige Strategien auf der Mikroebene schrittweise herausgearbeitet, beschrieben und reflektiert werden. Eine solch sukzessive und gleichzeitig stärker eingegrenzte Erarbeitung auf textanalytischer Ebene ist vor allem für diejenigen Studierenden in der Lehrkräfteausbildung DaF/DaZ relevant, die wenig Vorerfahrungen und Kenntnisse im literaturwissenschaftlichen Arbeiten mitbringen und mit einem zu vielseitigen Analysekorpus überfordert sein könnten.

Für die Analyse auf der Mikroebene empfiehlt sich zunächst der Rückgriff auf solche erinnerungsliterarischen Texte, die durch einen hohen Symbol- und Deutungsgehalt sowie durch eine Verdichtung ästhetischer Merkmale im engeren

[192] Neun Studierende im zweiten Semester im Masterstudiengang *Deutsch als Fremdsprache: Kulturvermittlung* an der Freien Universität Berlin.

[193] Sieben Sitzungen zwischen dem 07.06.2023 und 19.07.2023 im Sommersemester 2023.

Sinne gekennzeichnet sind. Hierdurch können Studierende die Texte leichter in ihrer sprachlichen Beschaffenheit und Gemachtheit wahrnehmen und sie mithin stärker in einem Spannungsverhältnis zwischen Fiktionalität und Faktizität reflektieren. Um einer potentiellen emotionalen Belastung durch die Texte und damit einhergehenden Abwehr entgegenzutreten, könnten seitens der Lehrperson Lektüre-Optionen gegeben werden, die in Kooperation mit den Studierenden eingegrenzt werden.

Zur Ebnung des Transfers auf Unterrichtsebene des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache könnte ein Lehr-/Lernarrangement zunächst in Werkstattsequenzen erarbeitet werden, das schließlich als Scaffolding-Angebot für weitere Unterrichtsentwürfe fungiert. Auf diese Weise könnte man auch denjenigen Studierenden eine Hilfestellung anbieten, die noch wenig Erfahrung in der Planung und Durchführung von Unterricht haben. Das scheint umso wichtiger, wenn man sich im Unterricht der Komplexität und Konstruktivität von Erinnerungsdiskursen zur NS-Zeit und hiermit zusammenhängenden Bedeutungsbildungsprozessen annähern möchte. Dies erfordert mehrdimensionale Lehr- und Lernszenarien, an die auf Ausbildungsebene des Faches DaF/DaZ herangeführt werden muss. Ein literarästhetischer Zugang über Erinnerungsliteratur bietet wichtige Impulse hierfür und sollte im Fach weiter exploriert werden.

VI Literaturverzeichnis

Hinweise

Das Verzeichnis gliedert sich in zwei Teile:

1. Im ersten Teil werden diejenigen literarischen Texte mit den ggf. zugehörigen Herausgabebestandteilen angegeben, die in der Arbeit analysiert und zitiert werden. Bei diesen Texten werden im Verzeichnis mehrere Jahresangaben in Klammern gemacht, die relevant für die historische Einordnung im Zuge der Analysen sind: An erster Stelle wird die deutschsprachige Ausgabe genannt, die in der Arbeit zitiert wird. Danach wird – sofern von der ersten Angabe abweichend – das erste Erscheinungsjahr der deutschsprachigen Publikation genannt. Bei Texten, die im Original nicht auf Deutsch oder unter einem anderen Titel verfasst wurden, wird an letzter Stelle angegeben, wann der Text im Original erschienen oder entstanden ist. Im Fließtext der Arbeit erfolgt die erste Nennung dieser Texte mit den gleichen Jahresangaben wie hier im Verzeichnis. Bei den weiteren Nennungen wird nur die Jahreszahl der verwendeten Auflage angegeben. Hinweise auf andere literarische Texte werden nur an den entsprechenden Stellen im Fließtext gegeben.
2. Im zweiten Teil werden die wissenschaftlichen Texte, Lehrwerke und Lehr- bzw. Lernmaterialien aufgelistet, die in der Arbeit genannt werden. Hier wird sowohl im Fließtext als auch im Verzeichnis nur die Jahreszahl der verwendeten Auflage angegeben.

Verwendete Links werden in dem Verzeichnis nicht aufgeführt. Diese werden nur im Fließtext mit vollständigen Angaben benannt.

Literarische Texte und zugehörige Herausgabebestandteile:

Andrzejewski, Jerzy (dt. 1968/poln. Original entstanden 1942): Der Appell. Aus dem Polnischen übertragen von Renate Lachmann. In: Ders.: Die großen Erzählungen. Zitiert aus: Bartoszewski, Władysław (2015): Mein Auschwitz. Übersetzt von Sandra Ewers und Agnieszka Grzybkowska. Paderborn: Schöningh, S. 215–244.

Bartoszewski, Władysław (dt. 2015/poln. 2010): Mein Auschwitz. Übersetzt von Sandra Ewers und Agnieszka Grzybkowska. Paderborn: Schöningh.

Petrowskaja, Katja (2021/2014): Vielleicht Esther. 5. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

Reese, Willy Peter (2013/2003; Original entstanden um 1944): Mir selber seltsam fremd. In: Schmitz, Stefan (Hg.): Willy Peter Reese. Mir selber seltsam fremd. Russland 1941–1944. Ungekürzte Ausgabe, 6. Auflage. Berlin: List Taschenbuch, S. 19–217.

Schmitz, Stefan (2013a/2003): Vorwort. In: Ders. (Hg.): Willy Peter Reese. Mir selber seltsam fremd. Russland 1941–1944. Ungekürzte Ausgabe, 6. Auflage. Berlin: List Taschenbuch, S. 7–17.

Schmitz, Stefan (2013b/2003): „Wir wohnten im Verfall der Seele" Vom Umgang mit Leid und Schuld. In: Ders. (Hg.): Willy Peter Reese. Mir selber seltsam fremd. Russland 1941–1944. Ungekürzte Ausgabe, 6. Auflage. Berlin: List Taschenbuch, S. 219–265.

Schmitz, Stefan (2013c/2003): Anmerkungen. In: Ders. (Hg.): Willy Peter Reese. Mir selber seltsam fremd. Russland 1941–1944. Ungekürzte Ausgabe, 6. Auflage. Berlin: List Taschenbuch, S. 267–282.

Wissenschaftliche Texte, Lehrwerke und Lehr-/Lernmaterialien:

ABCD-Thesen (1990): Zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: IDV-Rundbrief 45, September 1990, S. 15–18.

Altmann, Eva Mona (2021): Das Unsagbare verschweigen. Holocaust-Literatur aus Täterperspektive. Eine interdisziplinäre Textanalyse. Bielefeld: Transcript Verlag.

Altmayer, Claus (2004): Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.

- (2006a): ‚Kulturelle Deutungsmuster' als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der ‚Landeskunde'. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 35 (1). Tübingen: Narr, S. 44–59.
- (2006b): Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 32, S. 181–199.
- (2009): Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien und Kopiervorlagen. (Rezension) In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 14 (1), S. 193–195.
- (2014): Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus / Dobstadt, Michael / Riedner, Renate / Schier, Carmen (Hg.): Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. SHI 3) Tübingen: Stauffenburg, S. 25–37.
- (Hg.) (2016): Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett.

- (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter / Höller, Michaela (Hg.): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. (Materialien Deutsch als Fremdsprache 96) Göttingen: Universitätsverlag, S. 3–22.
- (2023): Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Metzler.
- / Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2014): Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext von DaF/DaZ. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache 51 (1), S. 3–10.
- / Biebighäuser, Katrin / Haberzettl, Stefanie / Heine, Antje (Hg.) (2021): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Berlin: Metzler.
- / Biebighäuser, Katrin / Haberzettl, Stefanie / Heine, Antje (2021): Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als wissenschaftliche Disziplin. In: Dies. (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Berlin: Metzler, S. 3–22.

Assmann, Aleida (1991): Zur Metaphorik der Erinnerung. In: Assmann, Aleida / Harth, Dietrich (Hg.): Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 13–35.

- (1997): Gedächtnis, Erinnerung. In: Bergmann, Klaus / Fröhlich, Klaus / Kuhn, Annette / Rüsen, Jörn / Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarb. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 33–37.
- (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: Beck.
- (2007): Geschichte im Gedächtnis: von der individuellen Erfahrung zur öffentlichen Inszenierung. München: Beck.
- (2010): The Holocaust – a Global Memory? Extensions and Limits of a New Memory Community. In: Assmann, Aleida / Conrad, Sebastian (Hg.): Memory in a global age. Discourses, Practices and Trajectories. Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 97–117.
- (2011): Wem gehört die Geschichte? Fakten und Fiktionen in der neueren deutschen Erinnerungsliteratur. In: Erhart, Walter (Hg.): Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 36 (1). Berlin: De Gruyter, S. 213–225.

Augustin, Günther (2010): Kultur als Text, Text als Diskurs. Interdiskursive Analyse interkultureller Texte. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 82, S. 25–34.

Bachmann-Medick, Doris (2006): Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Badstübner-Kizik, Camilla (2015): Medialisierte Erinnerung als didaktische Chance. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. (Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7) Frankfurt a. M.: Lang, S. 37–63.

- / Hille, Almut (Hg.) (2015): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. (Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7) Frankfurt a. M.: Lang.
- / Hille, Almut (Hg.) (2016): Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. (Język, kultura, komunikacja 17) Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Basseler, Michael / Birke, Dorothee (2005): Mimesis des Erinnerns. In: Erll, Astrid / Nünning, Ansgar (Hg.): Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven. Berlin [u. a.]: De Gruyter, S. 123–147.

Becker, Christine (2023): „Es ist schwer, nicht den Holocaust zu nennen." Einblicke in die eigenkulturelle Diskurssphäre schwedischer DaF-Studierender. In: Hille, Almut / Schiedermair, Simone (Hg.): Zur Kategorie „Diskurs" in der Kultur- und Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. (LiKuM 6) München: Iudicium, S. 143–162.

- (2024): Moralischer Imperativ, Historisierung und Relativierung. Positionierungen von DaF-Studierenden zur deutschen Erinnerungskultur. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 29 (1), S. 229–252.

Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hg.) (2014): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film. (Materialien Deutsch als Fremdsprache 93) Göttingen: Universitätsverlag.

Binsch, Anika (2021): Von „besonderem Dialog- und doppeltem Zeugnischarakter": Frühe Erinnerungsberichte der Holocaust- und Lagerliteratur als Textzeugen des (literarischen) Erinnerungsdiskurses im Deutschunterricht. In: Feuchert, Sascha / Plien, Christian (Hg.): Erinnerungskultur und Deutschunterricht. (Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 68/3) Göttingen: V&R, S. 221–229.

Birk, Hanne (2003): „Das Problem des Gedächtnisses […] drängt in die Bilder": Metaphern des Gedächtnisses. In: Errl, Astrid / Gymnich, Marion / Nünning, Ansgar (Hg.): Literatur – Erinnerung – Identität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien. (ELCH 11) Trier: WVT, S. 79–101.

Braun, Michael (2010): Die deutsche Gegenwartsliteratur. Eine Einführung. Köln [u. a.]: Böhlau.

Braun, Peter / Stiegler, Bernd (2012): Die Lebensgeschichte als kulturelles Muster. Zur Einführung. In: Dies. (Hg.): Literatur als Lebensgeschichte: Biographisches Erzählen von der Moderne bis zur Gegenwart. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 9–20.

Clemens, Catharina (2009): Deutsch-französische Erinnerungsorte im Landeskundeunterricht am Beispiel von Versailles. In: Nieradka, Laure Magali / Specht, Denise (Hg.): Fremdkörper? Aspekte der Geschichtswissenschaften in der Auslandsgermanistik und im DaF-Unterricht. Fachtagung vom 05. bis 07. Februar 2009 des Deutschen Akademischen Austauschdienstes an der Université de Nice-Sophia Antipolis. Berlin [u. a.]: LIT, S. 63–78.

Creswell, John W. (2013): Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches. 3. Auflage. Los Angeles [u. a.]: Sage.

Dobstadt, Michael (2009): „Literarizität" als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache 46 (1), S. 21–30.

- / Riedner, Renate (2011a): Fremdsprache Literatur – Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 44. Ismaning: Hueber, S. 5–14.
- / Riedner, Renate (2011b): Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermair Simone (Hg.): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München: Iudicium, S. 99–115.
- / Riedner, Renate (2012): Vieldeutige Texte – vieldeutige (Kon-)Texte. Von der Dynamisierung der Text-Kontext-Beziehung zur Erweiterung kultureller Handlungskompetenz. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B. (Hg.), gemeinsam mit Albrecht, Corinna / Bogner, Andrea: Re-Visionen. Kulturwissenschaftliche Herausforderungen interkultureller Germanistik. (Cross Cultural Communication 22) Frankfurt a. M. [u. a.]: Lang, S. 371–388.
- / Riedner, Renate (2014): Zur Rolle und Funktion von Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach. In: Altmayer, Claus / Dobstadt, Michael / Riedner, Renate / Schier, Carmen (Hg.): Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. SHI 3) Tübingen: Stauffenburg, S. 153–169.
- / Riedner, Renate (2021): Literatur und andere ästhetische Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Altmayer, Claus / Biebighäuser,

Katrin / Haberzettl, Stefanie / Heine, Antje (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden. Stuttgart: Metzler, S. 394–411.

Dückers, Tanja / Carl, Verena (2004): Vorwort. In: Dies. (Hg.): Stadt Land Krieg. Autoren der Gegenwart erzählen von der deutschen Vergangenheit. Berlin: Aufbau Taschenbuch Verlag, S. 7–13.

Eckerlein, Cathrin (2021): Lesen autobiographischer Texte von Täter*innen – Anregungen für den Deutschunterricht. In: Feuchert, Sascha / Plien, Christian (Hg.): Erinnerungskultur und Deutschunterricht. (Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 68/3) Göttingen: V&R, S. 230–240.

Erll, Astrid (2005): Literatur als Medium des kollektiven Gedächtnisses. In: Erll, Astrid / Nünning, Ansgar (Hg.): Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven. Berlin [u. a.]: De Gruyter, S. 249–276.

- (2008a): Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. In: Nünning, Ansgar / Nünning, Vera (Hg.): Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven. Stuttgart [u. a.]: Metzler, S. 156–185.
- (2008b): Literature, Film, and the Mediality of Cultural Memory. In: Erll, Astrid / Nünning, Ansgar (Hg.): Media and Cultural Memory/Medien und kulturelle Erinnerung. (Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook) Berlin [u. a.]: De Gruyter, S. 389–398.
- / Nünning, Ansgar (2003): Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft: Ein Überblick. In: Errl, Astrid / Gymnich, Marion / Nünning, Ansgar (Hg.): Literatur – Erinnerung – Identität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien. (ELCH 11) Trier: WVT, S. 3–27.

Esselborn, Karl (2008): Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. In: Zielsprache Deutsch 35 (2), S. 44–63.

Euba, Nikolaus / Warner, Chantelle (2017): Literatur Lesen Lernen. In: Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (Hg.): Lesewerkstatt Deutsch 2. Stuttgart: Klett.

Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermair, Simone (2011): Zur Einführung: Literarizität, Diskursivität und Medialität als Leitbegriffe einer Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Dies. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München: Iudicium, S. 7–11.

Feuchert, Sascha (2007): Faction oder Fiction? Grundsätzliche Überlegungen zum Umgang mit Texten der Holocaustliteratur im Deutschunterricht. In: Birkmeyer, Jens (Hg.): Holocaust-Literatur und Deutschunterricht: Perspektiven schulischer Erinnerungsarbeit. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, S. 129–143.

- (2012): Fundstücke: Bemerkungen zu Darstellungskonventionen und paratextuellen Präsentationsformen früher Texte deutschsprachiger Holocaustliteratur. In: Butzer, Günter / Jacob, Joachim (Hg.): Berührungen. Komparatistische Perspektiven auf die frühe deutsche Nachkriegsliteratur. München [u. a.]: Fink, S. 217–230.

Fornoff, Roger (2009): Erinnerungsgeschichtliche Deutschlandstudien in Bulgarien. Theoriekonzepte – unterrichtspraktische Ansätze – Lehrerfahrungen. In: Info DaF 36 (6), S. 499–517.

- (2015): Normative Vergangenheit. Die deutsche NS-Erinnerung als Desiderat landeskundlich-kulturwissenschaftlicher Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. (Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7) Frankfurt a. M.: Lang, S. 241–261.
- (2016): Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 33) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- (2021): Forschungsansätze der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Altmayer, Claus / Biebighäuser, Katrin / Haberzettl, Stefanie / Heine, Antje (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden. Stuttgart: Metzler, S. 321–339.
- / Ghobeyshi, Silke / Schmenk, Barbara (2020): Das Thema Holocaust im DaF- und DaZ-Unterricht. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Info DaF 47 (1), S. 3–10.

Foucault, Michel (1973/frz. 1969): Archäologie des Wissens. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

François, Etienne / Schulze, Hagen (Hg.) (2001): Deutsche Erinnerungsorte I. München: Beck.

Frederking, Volker / Hu, Adelheid / Krejci, Michael / Legutke, Michael / Oomen-Welke, Ingelore / Vollmer, Helmut Johannes (2004): Sprachdidaktik in fachübergreifender Sicht. Ein Versuch zur sprachdidaktischen Orientierung nach PISA. In: Bayrhuber, Horst / Ralle, Bernd / Reis, Kristina / Schön, Lutz-Helmut / Vollmer, Helmut Johannes (Hg.): Konsequenzen aus PISA. Perspektiven der Fachdidaktiken. (Forschungen zur Fachdidaktik 6) Innsbruck: Studienverlag, S. 83–128.

Galván Torres, Adriana Rosalina / Flores Dueñas, Luis Alonso (2017): Erinnerungsorte des *Homo Migrantis*: Kulturdeutung von Heimweh anhand von Gedichten. In: Haase, Peter / Höller, Michaela (Hg.): Kulturelles Lernen im

DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. (Materialien Deutsch als Fremdsprache 96) Göttingen: Universitätsverlag, S. 159–175.

Gansel, Carsten (2010): Formen der Erinnerung in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur nach 1989. In: Gansel, Carsten / Zimniak, Pawel (Hg.): Das „Prinzip Erinnerung" in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur nach 1989 (Deutschsprachige Gegenwartsliteratur und Medien 3) Göttingen: V&R Unipress, S. 19–35.

García García, Marta / Schädlich, Birgit (2022): Was sind Zielsetzungen kulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht? Einführung in das Panel ‚Wofür'? In: König, Lotta / Schädlich, Birgit / Surkamp, Carola (Hg.): unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. (Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung: LiKuS) Berlin: Metzler, S. 59–72.

Genette, Gérard (2010/frz. 1972): Die Erzählung. 3. Auflage. Übersetzt von Andreas Knop. Paderborn: Fink.

Ghobeyshi, Silke (2002): Nationalsozialismus und Schoah als landeskundliche Themen im DaF-Unterricht. (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 72) Frankfurt a. M. [u. a.]: Lang.

Glasersfeld, Ernst von (1987): Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Autorisierte deutsche Fassung von Wolfram K. Köck. Braunschweig [u. a.]: Vieweg & Sohn.

Grimstein, Jens / Hille, Almut (2018): Symbolische und diskursive Kompetenzen fördern. Lektüren von Essays zur Globalisierung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Schiedermair, Simone (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium, S. 207–239.

Grütter, Heinrich Theodor (1997): Die historische Ausstellung. In: Bergmann, Klaus / Fröhlich, Klaus / Kuhn, Annette / Rüsen, Jörn / Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarb. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 668–674.

Gudehus, Christian / Eichenberg, Ariane / Welzer, Harald (Hg.) (2010): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart [u. a.]: Metzler/Springer.

Gymnich, Marion (2003): Individuelle Identität und Erinnerung aus Sicht von Identitätstheorie und Gedächtnisforschung sowie als Gegenstand literarischer Inszenierung. In: Errl, Astrid / Gymnich, Marion / Nünning, Ansgar (Hg.): Literatur – Erinnerung – Identität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien. (ELCH 11) Trier: WVT, S. 29–48.

Hallet, Wolfgang (2008): Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael

K. (Hg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) Tübingen: Narr, S. 76–96.

- (2009): Available Design. Kulturelles Handeln, Diskursfähigkeit und generisches Lernen im Englischunterricht. In: Abendroth-Timmer, Dagmar / Elsner, Daniela / Lütge, Christiane / Viebrock, Britta (Hg.): Handlungsorientierung im Fokus. Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert. (KFU 36) Frankfurt a. M.: Lang, S. 117–142.
- (2013): Die komplexe Kompetenzaufgabe. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch (Heft 124), S. 2–8.
- (2022): Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: König, Lotta / Schädlich, Birgit / Surkamp, Carola (Hg.): unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. (LiKuS) Berlin: Metzler, S. 41–56.

Herweg, Nicola (2003): Die Biographie als paradigmatische Gedächtnisgattung. In: Errl, Astrid / Gymnich, Marion / Nünning, Ansgar (Hg.): Literatur – Erinnerung – Identität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien. (ELCH 11) Trier: WVT, S. 197–210.

Herzner, Dominik (2018): Den Holocaust für arabischsprachige Geflüchtete unterrichten. Eine Analyse landeskundlicher DaF-Lehrbücher. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 23 (2), S. 184–195.

Hille, Almut (2014): Literarische Texte im Kontext eines globalen Lernens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache und in der internationalen Germanistik. In: Altmayer, Claus / Dobstadt, Michael / Riedner, Renate / Schier, Carmen (Hg.): Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schriften des Herder-Instituts 3) Tübingen: Stauffenburg, S. 13–24.

- (2015): Erinnerungen im Dialog. Globale Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. (Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7) Frankfurt a. M.: Lang, S. 103–117.
- (2017): „Dresden war eine wunderbare Stadt, voller Kunst und Geschichte …“ Autobiographische Texte und (Erinnerungs-)Diskurse in der Ausbildung von Lehrkräften für das Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Schiedermair, Simone (Hg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München: Iudicium, S. 77–102.

- / Schiedermair, Simone (2021): Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht. Tübingen: Narr.
- / Schiedermair, Simone (2023): Zur Kategorie „Diskurs" in der Kultur- und Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Dies. (Hg.): Zur Kategorie „Diskurs" in der Kultur- und Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. (LiKuM 6) München: Iudicium, S. 7–29.

Hu, Adelheid (2010): Fremdverstehen und kulturelles Lernen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch 35 (2). Berlin [u. a.]: De Gruyter, S. 1391–1402.

Jakobson, Roman (1960). Linguistics and Poetics. In: Sebeok, Thomas A. (Hg.): Style in Language. New York [u. a.]: Massachusetts Institute of Technology, S. 350–377.

Jeismann, Karl-Ernst (1990): „Geschichtsbewußtsein" als zentrale Kategorie des Geschichtsunterrichts. In: Niemetz, Gerold (Hg.): Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik. Stuttgart: Metzler, S. 44–75.

Joachimsthaler, Jürgen (2009): Die memoriale Differenz. Erinnertes und sich erinnerndes Ich. In: Klinger, Judith / Wolf, Gerhard (Hg.): Gedächtnis und kultureller Wandel. Erinnerndes Schreiben – Perspektiven und Kontroversen. Tübingen: Niemeyer, S. 33–52.

Kämper, Heidrun (2005): Der Schulddiskurs in der frühen Nachkriegszeit: ein Beitrag zur Geschichte des sprachlichen Umbruchs nach 1945. Berlin [u. a.]: De Gruyter.

Kliche-Behnke, Dorothea (2016): Nationalsozialismus und Shoah im autobiographischen Roman: Poetologie des Erinnerns bei Ruth Klüger, Martin Walser, Georg Heller und Günter Grass. Berlin [u. a.]: De Gruyter.

Kocka, Urte (2013): Erinnerung und Lernen. Geschichtsdidaktische Überlegungen. In: Hahn, Hans Henning / Traba, Robert (Hg.): Deutsch-Polnische Erinnerungsorte 4: Reflexionen. Paderborn [u. a.]: Schöningh, S. 355–364.

Köppe, Tilmann / Winko, Simone (2008): Neure Literaturtheorien. Eine Einführung. Weimar: Metzler.

Köster, Juliane (2021): Erinnerungskultur und Literaturunterricht. In: Feuchert, Sascha / Plien, Christian (Hg.): Erinnerungskultur und Deutschunterricht. (Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 68/3) Göttingen: V&R, S. 212–220.

Koreik, Uwe (2009): „Und dann plötzlich (…) war Kulturkunde Trumpf". Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft. In: Info DaF 36 (1), S. 3–34.

- (2015): Landeskunde, Geschichte und ‚Erinnerungsorte' im Fremdsprachenunterricht. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. (Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7) Frankfurt a. M.: Lang, S. 15–35.
- (2018): Das deutsche ‚Wirtschaftswunder'. Mythos, Legende oder ein Erinnerungsort – die Relevanz für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache? In: Schiedermair, Simone (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium, S. 27–46.
- / Fornoff, Roger (2020): Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25 (1), S. 563–648.

Koschorke, Albrecht (2012): Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie. Frankfurt a. M.: Fischer.

Kramsch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: Modern Language Journal 90, S. 249–252.

- (2009): Discourse, the symbolic dimension of Intercultural Competence. In: Hu, Adelheid / Bryam, Michael (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Tübingen: Narr, S. 107–121.
- (2011a): The symbolic dimensions of the intercultural. In: Language Teaching 44 (3), S. 354–367.
- (2011b): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: Riedner, Renate / Dobstadt, Michael (Hg.): Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 44. Ismaning: Hueber, S. 35–40.
- (2014): Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction. In: The Modern Language Journal 98 (1), S. 296–311.
- (2015): Historical and political consciousness in the German classroom: The potential of narrative. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hg.): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. (Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7) Frankfurt a. M.: Lang, S. 119–134.

Kraus, Esther (2009): Autobiografie. In: Lamping, Dieter (Hg.): Handbuch der literarischen Gattungen. Stuttgart: Kröner, S. 22–30.

Kreknin, Innokentij (2020): Autofiktion. In: Baßler, Moritz / Schumacher, Eckhard (Hg.): Handbuch Literatur & Pop. Berlin [u. a.]: De Gruyter, S. 199–213.

Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

Küster, Lutz (2015): Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen. In: Küster, Lutz / Lütge, Christiane / Wieland, Katharina (Hg.): Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 52) Frankfurt a. M.: Lang, S. 15–32.

- / Lütge, Christiane / Wieland, Katharina (2015): Einleitung. In: Dies. (Hg.): Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 52) Frankfurt a. M.: Lang, S. 7–14.

Lanser, Susan Sniader (1992): Fictions of Authority: Women Writers and Narrative Voice. Ithaca [u. a.]: Cornell University Press.

Leggewie, Claus (1995): Die 89er. Portrait einer neuen Generation. Hamburg: Hoffmann und Campe.

- (2003): Die Globalisierung und ihre Gegner. München: Beck.

Lejeune, Philippe (1975): Le pacte autobiographique. Paris: Éditions du Seuil.

Leonhard, Nina (2010): Generationenforschung. In: Gudehus, Christian / Eichenberg, Ariane / Welzer, Harald (Hg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart [u. a.]: Metzler / Springer, S. 327–336.

Leskovec, Andrea (2011): Dekonstruktion von Homogenitätskonzepten in literarischen Texten. In: Ewert, Michael / Riedner, Renate / Schiedermair Simone (Hg.): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven. München: Iudicium, S. 79–98.

- (2014): Literaturwissenschaftliche Methoden im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Altmayer, Claus / Dobstadt, Michael / Riedner, Renate / Schier, Carmen (Hg.): Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. SHI 3) Tübingen: Stauffenburg, S. 119–130.

Löschnigg, Martin (1999): ‚The Prismatic Hues of Memory'. Autobiographische Modellierung und die Rhetorik der Erinnerung in Dickens' *David Copperfield*. In: Poetica 31, S. 175–200.

Man, Paul de (1979): Autobiography as De-Facement. In: Modern Language Notes 94 (5), S. 919–930.

Martinez, Matias (2007): Fiktionalität. In: Burdorf, Dieter / Fasbender, Christoph / Moenninghoff, Burkhard (Hg.): Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. 3. Aufl. Stuttgart [u. a.]: Metzler, S. 240.

Mering, Isabell (2013): Im Spannungsfeld zwischen Vorurteil und Wissenslücken: Zur Rezeption des Holocaust im landeskundlichen DaF-Unterricht in Jordanien. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B. (Hg.), gemeinsam mit Khattab, Aleya & Steinmann, Siegfried: Zwischen Ritual und Tabu. Interaktionssche-

mata interkultureller Kommunikation in Sprache und Literatur. (Cross Cultural Communication 24) Frankfurt a. M.: Lang, S. 179–197.

Middleton, Peter / Woods, Tim (2000): Literatures of Memory. History, time and space in postwar writing. Manchester [u. a.]: Manchester University Press.

Müller, Rolf-Dieter / Volkmann, Hans-Erich (Hg.) (2012): Die Wehrmacht: Mythos und Realität. Sonderausgabe. München: Oldenbourg Verlag.

Neuber, Wolfgang (2007): Memoria. In: Burdorf, Dieter / Fasbender, Christoph / Moennighoff, Burkhard (Hg.): Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. 3. neu bearb. Aufl. Stuttgart [u. a.]: Metzler, S. 489–491.

Neumann, Birgit (2003): Literatur als Medium (der Inszenierung) kollektiver Erinnerungen und Identitäten. In: Errl, Astrid / Gymnich, Marion / Nünning, Ansgar (Hg.): Literatur – Erinnerung – Identität. Theoriekonzeptionen und Fallstudien. (ELCH 11) Trier: WVT, S. 49–77.

- (2005a): Erinnerung – Identität – Narration. Gattungstypologie und und Funktionen kanadischer „Fictions of Memory". (Media and Cultural Memory 3) Berlin [u. a.]: De Gruyter.
- (2005b): Literatur, Erinnerung, Identität. In: Erll, Astrid / Nünning, Ansgar (Hg.): Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven. Berlin [u. a.]: De Gruyter, S. 149–178.

Nora, Pierre (Hg.) (1984–1992): Les lieux de mémoire I–III. Paris: Gallimard.

Nünning, Ansgar (2004): Literatur, Mentalitäten und kulturelles Gedächtnis: Grundriß, Leitbegriffe und Perspektiven einer anglistischen Kulturwissenschaft. In: Ders. (Hg.): Literaturwissenschaftliche Theorien, Modelle und Methoden. Eine Einführung. 4. erw. Aufl. (WVT-Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium 1) Trier: WVT, S. 173–198.

Pandel, Hans-Jürgen (2013): Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. (Forum historisches Lernen) Schwalbach: Wochenschau-Verlag.

Pasewalck, Silke / Neidlinger, Dieter (2018): Kulturelles Lernen in (historisch) plurikulturellen Regionen. Methodologische Überlegungen zur Arbeit mit Erinnerungsorten und Linguistic Landscapes am Beispiel des Baltikums. In: Schiedermair, Simone (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium, S. 47–68.

Prinz, Kirsten (2004): „Mochte doch keiner was davon hören" – Günter Grass' *Im Krebsgang* und das Feuilleton im Kontext aktueller Erinnerungsverhandlungen. In: Erll, Astrid / Nünning, Ansgar (Hg.): Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität – Historizität – Kulturspezifität. Berlin [u. a.]: De Gruyter, S. 179–194.

Quinlan, Mary Kay (2012): The Dynamics of Interviewing. In: Ritchie, Donald A. (Hg.): The Oxford Handbook of Oral History. New York: Oxford University Press, S. 23–36.

Reckwitz, Andreas (2004): Die Kontingenzperspekive der Kultur. In: Jaeger, Friedrich / Rüsen, Jörn (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften 3: Themen und Tendenzen. Stuttgart [u. a.]: Metzler, S. 1–19.

Riedner, Renate (2017): Narrativität und literarisches Erzählen im Fremdsprachenunterricht. In: Schiedermair, Simone (Hg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München: Iudicium, S. 58–76.

- / Schiedermair Simone (Hg.) (2020): Literarisches und alltägliches Erzählen unter (fremd-)sprachendidaktischer Perspektive. (LiKuM 1) München: Iudicium.

Roche, Jörg / Röhling, Jürgen (Hg.) (2014): Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Rüsen, Jörn (1997): Objektivität. In: Bergmann, Klaus / Fröhlich, Klaus / Kuhn, Annette / Rüsen, Jörn / Schneider, Gerhard (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. 5. überarb. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 160–163.

Sauer, Michael (2001): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Schelsky, Helmut (1963): Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend. Düsseldorf: Diederichs.

Schewe, Manfred (1993): Lehren und Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß: Dramapädagogische Fremdsprachenpraxis in multikulturellen Deutschkursen. In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer II, S. 44–52.

Schiedermair, Simone (2014): Alltägliches und literarisches Erzählen als Kategorie im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Ein Versuch. In: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache 51 (3), S. 131–140.

- (2017a): Zur Einführung. Literaturvermittlung in internationaler und interdisziplinärer Perspektive. In: Dies. (Hg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München: Iudicium, S. 7–11.
- (2017b): „Ist das Literatur? … Was ist denn Literatur?“ Ein Rückblick und Ausblick auf die Rolle der Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Dies. (Hg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch. München: Iudicium, S. 15–40.

Schmenk, Barbara (2015): Jenseits von Ganzheitlichkeit? Bildungspotenziale im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht. In: Küster, Lutz / Lütge, Christiane / Wieland, Katharina (Hg.): Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 52) Frankfurt a. M.: Lang, S. 109–129.

- / Hamann, Jessica (2007): From History to Memory. New Perspectives on the Teaching of Culture in German Language Programs. In: Lorey, Christoph / Plews, John L. / Rieger, Caroline L. (Hg.): Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Festschrift für Manfred Prokop. Tübingen: Narr, S. 373–394.

Schmidt, Sabine / Schmidt, Karin (2007a): Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. In: Info DaF 34 (4), S. 418–427.

- (Hg.) (2007b): Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien und Kopiervorlagen. Berlin: Cornelsen.

Schüle, Christian (2006): Deutschlandvermessung. Abrechnungen eines Mitdreißigers. München [u. a.]: Pieper.

Schwalm, Helga (2007a): Autobiographie. In: Burdorf, Dieter / Fasbender, Christoph / Moenninghoff, Burkhard. (Hg.): Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. 3. Aufl. Stuttgart [u. a.]: Metzler, S. 57–59.

- (2007b): Autobiographischer Roman. In: Burdorf, Dieter / Fasbender, Christoph / Moenninghoff, Burkhard. (Hg.): Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. 3. Aufl. Stuttgart [u. a.]: Metzler, S. 59.

Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

Selby, David (2000): Global education as transformative education. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 23 (3), S. 2–10.

Simbürger, Brigitta Elisa (2009): Faktizität und Fiktionalität: Autobiographische Schriften zur Shoah. Berlin: Metropol Verlag.

Spörl, Uwe (2007): Erzählung. In: Burdorf, Dieter / Fasbender, Christoph / Moenninghoff, Burkhard. (Hg.): Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. 3. Aufl. Stuttgart [u. a.]: Metzler, S. 208–209.

Springer, Matthias (2020): Der Holocaust: Kulturelles Narrativ und Heterotopie Deutschlands. In: Info DaF 47 (1), S. 11–29.

Stiftung Hamburger Institut für Sozialforschung (Hg.) (1996): Vernichtungskrieg: Verbrechen der Wehrmacht 1941 bis 1944. Ausstellungskatalog. Hamburg: Hamburger Edition.

Thomson, Alistair (2012): Memory and Remembering in Oral History. In: Ritchie, Donald A. (Hg.): The Oxford Handbook of Oral History. New York: Oxford University Press, S. 78–95.

Wagner-Egelhaaf, Martina (2005): Autobiographie. 2. Aufl. Stuttgart [u. a.]: Metzler.

- (2006): Autofiktion oder: Autobiographie nach der Autobiographie. Goethe – Barthes – Ozdamar. In: Breuer, Ulrich / Sandberg, Beatrice (Hg.): Autobiographisches Schreiben in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur 1: Grenzen der Identitat und Fiktionalitat. München: Iudicium, S. 353–368.

Warmbold, Joachim / Köppel, E.-Anette / Simon-Pelanda, Hans (Hg.) (1994): Zum Thema Nationalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht. München: Iudicium.

Weinberg, Manfred (2010): Medien des Erinnerns: Literatur. In: Gudehus, Christian / Eichenberg, Ariane / Welzer, Harald (Hg.): Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart [u. a.]: Metzler/Springer, S. 189–195.

Weinrich, Harald (1964): Typen der Gedächtnismetaphorik. In: Archiv für Begriffsgeschichte 9. Bonn: Bouvier, S. 23–26.

Welzer, Harald / Moller, Sabine / Tschuggnall, Karoline (2002): „Opa war kein Nazi". Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer.

Wendland, Jörn / Lay, Tristan (2020): Kunst in Zeiten des Holocausts: KZ-Häftlingskunst als landeskundliche Herausforderung im DaF-Unterricht In: Info DaF 47 (1), S. 30–62.

White, Hayden (1991): Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa. Aus dem Amerikanischen von Peter Kohlhaas. Frankfurt a. M.: Fischer.

Yin, Robert K. (2014): Case Study Research. Design and Methods. 5. Auflage. Los Angeles [u. a.]: Sage.

Young, James E. (1992): Beschreiben des Holocaust. Darstellung und Folgen der Interpretation. Frankfurt a. M.: Jüdischer Verlag im Suhrkamp Verlag.

- (2002): Nach-Bilder des Holocaust in zeitgenössischer Kunst und Architektur. Hamburg: Hamburger Edition.

Zabel, Rebecca (2021): Sprache und Kultur. In: Altmayer, Klaus / Biebighäuser, Katrin / Haberzettl, Stefanie / Heine, Antje (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Berlin: Springer, S. 340–357.

- (2022): Zu Gegenstand und Zielen einer Diskursdidaktik aus der Perspektive der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: König, Lotta / Schädlich, Birgit / Surkamp, Carola (Hg.): unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken. (Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung: LiKuS) Berlin: Metzler, S. 165–179.

Zipfel, Frank (2009a): Autofiktion. In: Lamping, Dieter (Hg.): Handbuch der literarischen Gattungen. Stuttgart: Kröner, S. 31–36.

- (2009b): Autofiktion: Zwischen den Grenzen von Faktualität, Fiktionalität und Literarität? In: Winko, Simone / Jannidis, Fotis / Lauer, Gerhard (Hg.): Grenzen der Literatur. Zu Begriff und Phänomen des Literarischen. Berlin: De Gruyter, S. 285–314.

ANHANG

A: Übersicht Lektürefragen
B: Übersicht Fragen für Abschluss-Reflexionen
C: Aufgabenstellung für Transferleistung

Die einzelnen Lernendentexte werden nicht im Anhang mit aufgeführt. Diese sind im Auswertungsteil dieser Arbeit (Abschnitt IV, Kapitel 5) verarbeitet und werden dort entsprechend zitiert.

Anhang A: Übersicht Lektürefragen

Lektürefragen zu *Der Appell*

Hausaufgabe:

Lesen Sie die Erzählung *Der Appell* von Jerzy Andrzejewski. **Wie** wird hier ein berüchtigter Lagerappell (Oktoberappell) erinnert/ narrativiert? Machen Sie sich beim Lesen **Gedanken und Notizen zu folgenden Fragen** und finden Sie jeweils **Textstellen/ sprachliche Elemente**, die Ihre Antwort unterstützen/ untermalen. Halten Sie bitte Ihre **Überlegungen nachvollziehbar** hier im Dokument fest.

1) Welches Verhältnis hat die Erzählinstanz zur Erzählung bzw. den narrativierten Erinnerungen und zu den Figuren der Erzählung?

2)

a) Wie viel erfährt man über die Figuren? Werden die Figuren, ihre Handlungen und ihre damaligen Empfindungen/ Wahrnehmungen analysiert, gedeutet oder beurteilt? Was wird dadurch (nicht) möglich im Zuge von Vergangenheitsdarstellungen?

b) Was steht bei den Erinnerungsinszenierungen der Erzählung im Vordergrund: Was sich damals zugetragen hat oder wie die Figuren den Appell erlebt haben? Welche Intention könnte mit dieser Art der Narration verbunden sein? Finden Sie hierzu auch einen expliziten Hinweis im Text?

3) Gibt es divergierende/ kontroverse Figurenperspektiven oder Figurendarstellungen? Welchen Effekt hat dies in Bezug auf die Vergangenheitsnarration?

4) Es werden zum Teil direkte Zitate verwendet. Welcher Eindruck entsteht dabei für Sie mit Blick auf die Darstellung vergangener Ereignisse?

5) Auf welchen Seiten beginnen und enden die eigentlichen Darstellungen von *dem Appell*? Wie umfänglich wird dieser Appell dargestellt? Welcher Zeitpunkt/ Zeitraum wird dem Ereignis zugeordnet? Was wird vorher wie dargestellt und warum?

6) Wenn die Erzählinstanz auf vergangene Ereignisse/ Empfindungen zurückblickt, wird üblicherweise ein Vergangenheitstempus verwendet. An manchen Stellen wird jedoch zwischen verschiedenen Narrationszeiten (Vergangenheitstempus vs. Präsens) oszilliert. Was könnte der Grund hierfür sein? Überlegen Sie anhand des folgenden Beispiels:

> „Seine [Trojanowskis] eigenen Worte kreisten in ihm, eindringlich und gleichsam verlangsamt. Worte, die er einige Monate vor seiner Verhaftung Freunden gegenüber gebraucht hatte, als er zu beweisen suchte, daß der Mensch selbst bei größten Leiden und Erniedrigungen seine Würde bewahren könnte. Er hatte damals gesagt: „Ich glaube, meine Freunde, daß nichts im Menschen die Freiheit töten kann, man muß sie nur verteidigen wollen, und zwar vor sich selbst, vor der Schwäche, der Angst, der Hoffnungslosigkeit. Es gibt auf Erden keine Kraft, die unsere Freiheit vernichten kann, wenn wir sie bewahren wollen.“ Jetzt wußte er, daß man an sich selbst Erniedrigung erdulden und gelassen das grausamste Ende auf sich nehmen kann, aber er wußte weiter, daß die Erniedrigung, die der Tod eines anderen, schutzlosen und einsamen Menschen zufügt, eine Last ist, die menschliche Kraft überschreitet. Er fühlte, wie die innere Freiheit zerbröckelte und zerbrach, die er so hartnäckig und gesammelt vom ersten Tag seiner Inhaftierung an verteidigt hatte, eine Freiheit, die nichts anderem diente als der Rettung der eigenen Würde. An Leiden und Erniedrigung hatte er sich schon gewöhnt. Er sah sie Tag für Tag. Auch an den Tod. Aber an das Böse, die Verachtung und die Grausamkeit, die rings um ihn her tobten, wollte und konnte er sich nicht gewöhnen. Manchmal klagte er sich

> der Abgebrühtheit an, weil ihn die Schinder tiefer bewegten als der Anblick ihrer Opfer. – Das Böse, dessen der Mensch fähig ist, dieser Abgrund, in den man aus nächster Nähe mit eigenen Augen blicken muß, um an ihn zu glauben, diese Maßlosigkeit an Grauen, das in den menschlichen Wesen schlummert und das schamlos mit Siegestrumph ans Tageslicht hervorkommt, dieses Entsetzen überschreitet alles, was der Mensch zu erdulden imstande ist.“ (229 f.)

7) Die Erzählung ist reich an rhetorischen Stilmitteln. (Übersicht rhetorischer Stilmittel z.B. unter https://www.inhaltsangabe.de/wissen/stilmittel/) Welche Wirkung hat dieser sprachliche *Überschuss* auf Sie? Was kann hierdurch mit Blick auf Vergangenheitsnarrationen ausgedrückt werden? Welche Bilder und Fragen wecken insbesondere die folgenden Textauszüge in Ihnen? Welche Stilmittel kommen hier zum Tragen? Können Sie diese benennen?

- „Von der Schar der ihn umkreisenden SS getreten und geboxt, stolperte er vor sich hin. Sein gestreifter Sträftlingsanzug war zerrissen, er war blind von dem Blut, das ihm aus der aufgeplatzten Stirn floß. Einige Tausend Mann, steif geworden in ihrer Strammstellung, betrachteten ihn angestrengt und schweigend.“ (217)
- „Seine Augen waren bis zum Ende blind, obwohl sie deutlich erkennbar in der Menge, an der Stelle, wo der dritte Block stand, nach einem Menschen suchten.“ (218)

8) Ein Motiv, das häufig in der Erzählung auftaucht (neben naturbezogenen Motiven wie Stille, Dunkelheit, Kälte, Regen, Nebel), ist das der Entfremdung und Entmenschlichung. Wie wird dieses Motiv inszeniert? Durch welche sprachlichen Bilder und Mittel? Beschreiben Sie anhand von Beispielen und benennen Sie die sprachlichen Stilmittel, sofern möglich.

Lektürefragen zu *Mein Ausschwitz*

Hausaufgabe:

Lesen Sie die folgenden Textausschnitte aus *Mein Auschwitz* von Władysław Bartoszewski:

- Einleitung: **Seite 11-13**
- **Seite 47** („Eine verhängnisvolle Wende…") **bis 51** („… in Auschwitz war ich niemand.")

Wie wird der Oktoberappell von beziehungsweise im Zuge des Gesprächs mit Bartoszewski erinnert/ narrativiert? Machen Sie sich beim Lesen **Gedanken und Notizen zu folgenden Fragen** und finden Sie jeweils **Textstellen/ sprachliche Elemente**, die Ihre Antwort unterstützen/ untermalen. Überlegen Sie dabei auch, welche Unterschiede oder Gemeinsamkeiten Sie im Vergleich zu den Vergangenheitsinszenierungen in der Erzählung *Der Appell* von Jerzy Andrzejewski ausmachen können. Halten Sie bitte Ihre **Überlegungen nachvollziehbar** hier im Dokument fest.

1) Betrachten Sie zunächst das Cover sowie die *Gesichter*, die Teil der Anthologie von *Mein Auschwitz* sind. Welche Wirkung haben diese auf Sie?

2) Welches Verhältnis haben die Erzählinstanzen (Bartoszewski und die Gesprächspartner) jeweils zur Erzählung? Welche Rolle(n) spielen sie bei der Erinnerungsnarration bzw. welche Rolle(n) nehmen sie ein? Würden Sie sagen, dass Bartoszewski selbst z.B. bei den folgenden Aussagen unterschiedliche Rollen einnimmt?

- „Eine verhängnisvolle Wende, ja ein Schlag, war für mich – und für viele andere Häftlinge auch – der Oktoberappell […]." (47)
- „Natürlich war ich nicht verrückt. Ich hatte Angst. Deshalb bewegte ich mich nicht übermäßig, schaute mich nicht um, reckte mich nicht." (48)

3)

a) Welche intertextuellen Bezüge können Sie ausmachen und welche Funktion könnten diese erfüllen?
b) Was bewirken die Fußnoten?

4) Welcher Zeitpunkt/ Zeitraum wird dem Ereignis des Oktoberappells zugeordnet? Gibt es hier Unterschiede im Vergleich zur Erzählung von Andrzejewski? Falls ja, wie deuten Sie diese?

5) In welchem Umfang wird der Oktoberappell in dem Gespräch mit Bartoszewski im Unterschied zur Erzählung von Andrzejewski jeweils dargestellt? Was hat das für eine Wirkung auf Sie?

6) Auch mit Blick auf die intertextuellen Bezüge: Werden unterschiedliche Perspektiven von Erinnerungen zum Ereignis des Oktoberappells einbezogen? Gibt es divergierende/ kontroverse Darstellungen? Welchen Eindruck vermittelt das für Sie mit Blick auf die Vergangenheitsdarstellungen/ Erinnerungsnarrationen? Beziehen Sie auch Bartoszewskis Reflektionen in der Einleitung bei Ihren Überlegungen mit ein sowie die Wahl des Titels des autobiographischen Textes (*Mein Auschwitz*).

7) Wenn Bartoszewski als Erzählinstanz auf Ereignisse/ Empfindungen im Jahr 1940/41 erinnernd zurückblickt (Analepsen), verwendet er üblicherweise Vergangenheitstempora zur Narration. An manchen Stellen oszilliert Bartoszewski jedoch zwischen verschiedenen Narrationszeiten (Vergangenheitstempus vs. Präsens). Was können Gründe hierfür sein? Was ist dadurch möglich? Überlegen Sie anhand der folgenden Beispiele:

- „Dieser Appell war für mich ein Schock, denn damals wurde mir bewusst, […] dass im Lager wirklich alles möglich ist, buchstäblich alles. Alles Böse. Dass es keine

Lektürefragen zu *Mein Ausschwitz*

Grenzen gibt. Es gibt nichts, dass nicht möglich wäre. Es ist möglich, dass wir alle sterben, dass sie einen nach dem anderen umbringen.“ (51)

- „Es gibt unterschiedliche Angaben, wie viele Häftlinge während dieses Appells, und wie viele danach, in seiner Folge, starben. […] Ich denke, dass eine Zahl zwischen 90 und 100, die in einigen Berichten genannt wird, der Wahrheit nahe kommt.“ (47)
- „wenn mich meine Erinnerung nicht trügt“ (50)
- „Heute denke ich, dass sich dieses Bewusstsein dafür, was Auschwitz ist, verhältnismäßig schnell einstellte.“ (51)
- „Ich wiederhole: […]“ (51)

8) Welche weiteren sprachlichen Besonderheiten/ Stilmittel finden Sie in den Textausschnitten? Beschreiben Sie diesen sprachlichen *Überschuss*. Welche Wirkung hat dieser auf Sie? Falls möglich, benennen Sie einzelne Stilmittel mit einem Fachbegriff. (Übersicht rhetorischer Stilmittel z.B. unter https://www.inhaltsangabe.de/wissen/stilmittel/)

Lektürefragen zu *Mir selber seltsam fremd*

Hausaufgabe: Machen Sie sich bitte **Gedanken zu folgenden Fragen** und halten Sie Ihre **Überlegungen nachvollziehbar** hier im Dokument fest.

Überlegungen vor der Lektüre:

1)

Der Text *Mir selber seltsam fremd* umfasst in seiner 6. Auflage 2013 neben einem Vor- und Nachwort des Herausgebers Stefan Schmitz ein (unfertiges) Manuskript, in welchem die Erfahrungen, Erinnerungen und Kriegserlebnisse des damaligen Wehrmachtssoldaten Willy Peter Reese dargestellt werden. Schmitz zufolge entstanden viele Teile von Reeses Manuskript „über Nacht, neben dem normalen Tagesablauf an der Front." (Nachwort Schmitz 2013: 223) Allerdings habe Reese Teile einer ersten Fassung des Manuskripts immer wieder umgeschrieben und überarbeitet (vgl. Nachwort Schmitz 2013: 223 f.) und ein „Vergleich mit Briefen und Tagebüchern zeigt, dass Reese sehr bewusst auswählt, was er im Buch schildert und was nicht." (Nachwort Schmitz 2013: 227) Daneben seien u.a. Teile aus Erzählungen, Gedichten und anderen Prosaarbeiten in das Manuskript eingeflossen, die Reese während seines Einsatzes an der Front schrieb. (vgl. Vor- und Nachwort Schmitz 2013: 8, 227)

In Anbetracht dieser Hintergrundinfos: Was erwarten Sie von dem Manuskript-Text? Mit welcher Einstellung gehen Sie an die Lektüre heran?

2)

Das Manuskript von Reese wurde laut Herausgeber im Februar 1944 erstellt (vgl. Nachwort Schmitz 2013: 225), während eines Fronturlaubs, in welchem Reese seine bis zu diesem Zeitpunkt festgehaltenen Fragmente zusammenfasste, und zwar unter dem Originaltitel *Russische Abenteuer. Ein Bekenntnis aus dem großen Kriege.*

Was suggeriert der Titel für Sie? Weshalb könnte sich der Herausgeber dazu entschieden haben, den Originaltitel für die Herausgabe nicht zu übernehmen?

Überlegungen zum Kapitel *Das Märchenwäldchen* (S. 124-132):

Zu Beginn des Manuskripts schafft Reese ein Kriegsbild als personifizierter Tod, der den Menschen verändert:

> „Der Tod stürmte über die Erde. Er nahm die Maske von seinem Antlitz, nackt grinste sein Knochengesicht. […] Wir zogen hinaus ins Niemandsland, erlebten seinen Tanz in der Ferne und hörten seine Trommel bei Nacht. […] Sein Wesen verwandelte uns. […] Wie Irrlichter tanzten wir um seinen Altar, Henker und Gerichtete, Opfer, verworfen und geweiht. […] So wuchs der Tod in unser Leben hinein. Im Niemandsland hielt er die Wacht."
>
> (Reese 2013: 23)

Der Erzähler (in diesem Falle übereinstimmend mit Figur und Autor) stellt hier im Voraus dar, wie er sich später fühlen wird – sich *selber seltsam fremd*: „Nur der Tod herrschte im Krieg. Das Beste in mir mußte untergehen, und der Verfall zeitigte nur verworfene Frucht. Wenn ich einst heimkehrte, stand ein anderer Mensch vor dem Spiegel, ein Verwandelter, Zerstörter, Gezeichneter für alle Zeit." (Reese 2013: 31) Hier lässt sich auch von einer *proleptischen Analepse*, einer antizipierten Erinnerung sprechen.

Lektürefragen zu *Mir selber seltsam fremd*

Inszenierungen und Reflektionen zu dieser Entwicklung Reeses – von einem musischen, sensiblen „Schöngeist" (Vorwort Schmitz 2013: 9) zu einem abgestumpften Soldaten, der *sich selber seltsam fremd* ist – finden sich an vielen Stellen im Manuskript wieder.

Lesen Sie das Kapitel *Das Märchenwäldchen* (S. 124-132) aus dem Manuskript von Willy Peter Reese in *Mir selber seltsam fremd*. **Wie** wird die Entfremdung Reeses in diesem Kapitel inszeniert? **Wie** werden seine Erfahrungen, Handlungen und Erinnerungen inszeniert? Verweisen Sie bei Ihren Überlegungen auch auf **Textstellen/ sprachliche Elemente**, die Ihre Antwort unterstützen/ untermalen.

3)

Wie interpretieren Sie die folgenden Aussagen, die in dem Kapitel *Das Märchenwäldchen* vorkommen? Wie wirken diese auf Sie? Welche sprachlichen Mittel werden verwendet?

- „In der Nacht sprachen wieder die Waffen. Wie ein Zwiegespräch der Maschinengewehre klang es von Graben zu Graben." (130)
- „Da rief ein deutsches Maschinengewehr […] und das ruhigere Tacken eines russischen antwortete nach kurzer Pause […]" (130)
- „Es war ein Konzert technischer Orchester, mechanischer Instrumente, von ihren Opfern betätigt. Das Metall regierte. Gras und Wald hatten zu dulden wie der Mensch." (130)

4) Wie inszeniert Reese die Veränderung des *Märchenwäldchens* als Ort? Inwiefern kann die Veränderung dieses Ortes mit seiner eigenen Veränderung in Verbindung gebracht werden?

5) Wie interpretieren Sie den Titel *Das Märchenwäldchen*?

6) Reese beschreibt das Warten im Kapitel *Das Märchenwäldchen* als zermürbend (126), würgend (128), mörderisch (130) und Folter (126). Wie beurteilen Sie das? Wie spiegelt sich der damit verbundene Zustand der Langsamkeit und Eintönigkeit in den verwendeten Satzstrukturen und Aussagen wider? Wie wird wiederum die Schnelligkeit und Gewaltigkeit des Gefechts inszeniert?

7) Im Verlauf des Manuskripts verwendet Reese mehrfach den Begriff *Schicksal*, z.B.:

- „Wir mußten das eigene Leben dem Willen der Zeit unterwerfen, und unser Schicksal begann wie eine Ballade von Notwendigkeit, Geduld und Tod. Wir konnten dem Gesetz nicht entrinnen […]." (28)
- „Das Leben duldete kein Nein. Auch das Furchtbarste wollte sein Amen. Ich mußte das Schicksal vollenden. […] Ich mußte werden, wie das Gesetz es befahl, leben oder sterben wie mein Gestirn es bestimmt. Kein Verzicht, kein Willen änderte mein Los. Das Leben wurde ohne mein Zutun gelebt. Ich mußte nur leben, nur sein." (31 f.)

(daneben z.B. auch Seite 32, 40, 54, 56, 61)

In dem Kapitel *Das Märchenwäldchen* lassen sich weitere theologische sowie mystische Begriffe und Bezüge finden. Welche können Sie ausmachen? Wie interpretieren Sie die Verwendung? Wie wirkt die Verwendung auf Sie?

8) Reese macht in seinem Manuskript von einer *Nullfokalisierung* mit einer *homodiegetischen Erzählinstanz* Gebrauch. Was kann dadurch mit Blick auf die Inszenierung von Erinnerungen erreicht werden?

Lektürefragen zu *Mir selber seltsam fremd*

9) Zwischen Teilen von Reeses Manuskript wurden Fotografien, Zeichnungen und andere mediale Elemente eingefügt. Welche Wirkung haben diese auf Sie?

Überlegungen nach der Lektüre:

10) Wie bewerten Sie die folgenden Aussagen des Herausgebers?

- „Vieles, was er im Manuskript beschreibt, findet sich fast wortgleich in seinen Tagebüchern und Briefen. Er hat festgehalten, was er selbst erlebt und gefühlt hat. Dabei ist die literarische Gestaltung und Absicht unverkennbar. Die meisten Details der Darstellung sind nicht nachprüfbar. Möglicherweise enthält der zu großen Teilen aus der Erinnerung oder anhand von Notizen geschriebene Bericht sachliche Fehler. Aber ohne Zweifel wollte Reese etwas ganz Reales zeigen.“ (Vorwort Schmitz 2013: 17)
- „Reese hat nicht geschwiegen. Er blieb seiner ursprünglichen und immer wieder geäußerten Absicht treu – und legte mit seinem Manuskript ein Bekenntnis ab, das bis ins Detail seinen eigenen Erlebnissen folgt und gerade aus dieser Authentizität seine Kraft und Wucht bezieht.“ (Nachwort Schmitz 2013: 226)

Lektürefragen zu *Vielleicht Esther*

Hausaufgabe:

Bitte machen Sie sich Gedanken zu den folgenden Fragestellungen zum Text *Vielleicht Esther* und halten Sie Ihre **Überlegungen nachvollziehbar** hier im Dokument fest – mit Textstellen/ sprachlichen Elementen, die Ihre Antwort unterstützen/ untermalen.

1) Was suggeriert für Sie die Tatsache, dass sich der Name der Protagonistin nur durch die Schreibweise mit y von dem der Autorin unterscheidet? Wie ist das Verhältnis der Autorin selbst sowie der Erzählinstanz zur Erzählung? (Homodiegetische Erzählinstanz? Heterodiegetische Erzählinstanz?)

2) Zur Bedeutung des Fikus: Unter den über- und vermittelten Geschichten von Katyas Familie ist die der Flucht ihres Großvaters Schimon Stern (der später den Decknamen Semjon Petrowskij annahm) aus Kyjiw im Jahr 1941 mitsamt seiner Frau Margarita (kurz Rita) sowie den Söhnen Will und Miron, Katyas Vater. Von besonderer Relevanz ist hierbei für Katya ein Fikus, der von der Ladefläche des Transportfahrzeugs genommen werden musste, um Platz für die Familie – inklusive ihres Vaters – zu schaffen: „Ich sehe die Blätter dieses Fikus, die nun, im Jahre 1941, im Takt der Weltereignisse nicken. Diesem Fikus verdanke ich mein Leben." (217, Kapitel 5: *Vielleicht Esther*)

Welche weiteren Bedeutungen und (Gedächtnis-)Reflexionen finden mit dem Fikus implizit und explizit in dem Roman Ausdruck? Und wie? (vgl. v.a. 216-220, Kapitel 5: *Vielleicht Esther*)

3) Katya vergleicht ihren Familien(stamm)baum zu Beginn mit einem geschmückten Tannenbaum zu Weihnachten, der „jedes Jahr neu gekauft und dann weggeschmissen [wurde]" (17). Inwiefern spiegelt sich dieses Bild in der Art und Weise der Vergangenheits(re)konstruktionen in dem Roman wider?

4) Wer ist *Vielleicht Esther* und wofür steht die Figur? Wie lassen sich die Vergangenheitsdarstellungen und Reflexionen zu dieser Figur mit der allgemeinen Schwierigkeit in Verbindung setzen, Katyas Familiengeschichte zu rekonstruieren und zu verstehen? Überlegen Sie v.a. anhand der (Erinnerungs-)Inszenierungen im gleichnamigen Unterkapitel (208-223).

5) Petrowskaja oszilliert in ihrem Roman zwischen verschiedenen Narrationszeiten. Was könnte der Grund hierfür sein? Was wird hierdurch mit Blick auf Vergangenheits-/ Erinnerungs(re-)konstruktionen möglich? Beziehen Sie sich bei Ihren Überlegungen auch auf einzelne Textbeispiele.

6) Der Buchumschlag des Romans *Vielleicht Esther* bildet die auf Seite 61 f. (Kapitel 2: *Ariadnefaden*) erwähnten Memoiren der Figur Rosa ab. Inwiefern wird durch die (Art der) Beschreibung dieser Memoiren die Vergangenheitsaufbereitung der Familiengeschichte(n) Katyas reflektiert?

7) Mit der Inszenierung des Erinnerungsortes *Babij Jar* in dem gleichnamigen 5. Kapitel lassen sich Reflexionen herauslesen, die veränderte/ divergierende Wahrnehmungen von Erinnerungsorten auf individueller und kollektiver Ebene betreffen. Welche Faktoren werden wie thematisiert? Welche Kritik und welche Ansprüche an eine Erinnerungspraxis werden wie geäußert? Beziehen Sie sich bei Ihren Überlegungen v.a. auf das Unterkapitel *Ein Spaziergang* (183-193).

8) Die Autorin wird aus einem Interview bei radioeins wie folgt zitiert:

Lektürefragen zu *Vielleicht Esther*

> „Es gab keine Notwendigkeit, dieses Buch auf Deutsch zu schreiben, das ist eine sowjetisch-jüdisch, polnisch-ukrainische Geschichte, russische Geschichte. Deutsch war für mich ein Mittel, das Ganze zu entfremden. In gewisser Weise war es mir fast peinlich, dass ich nichts erdichtet habe und Deutsch war das einzige Fiktive im Buch, was vielleicht mir das Gefühl verliehen hat, dass ich doch Literatur schreibe."
> (Zitat aus Interview bei radioeins mit Katja Petrowskaja; https://www.suhrkamp.de/audio/k-petrowskaja-vielleicht-esther-gespraech-b-480)

(Inwiefern) Können Sie das nachvollziehen?

Anhang B: Übersicht Fragen für Abschluss-Reflexionen

Fragestellungen für Abschluss-Reflexionen

1. Was verstehen Sie unter dem Begriff *Diskurs*? Wie würden Sie literarische Texte mit dem Begriff in Verbindung setzen? Schreiben Sie eine kurze Definition.
2. Inwiefern stehen die Begriffe Narrativität, Subjektivität, Dynamik, Selektivität und Perspektivität im Zusammenhang mit der Wahrnehmung und Konstruktion von Erinnerung(sdiskursen)? Erläutern Sie mit Bezug zu den behandelten Lektüren und gehen Sie dabei kurz auf die einzelnen Begriffe ein.
3. Historiographische und erinnerungsliterarische Texte bieten verschiedene Zugänge zu Vergangenem. Würden Sie sagen, dass eine der Textarten eine vergangene Realität mimetisch abbilden kann? Warum (nicht)? Worin unterscheiden sie sich Ihrer Meinung nach insbesondere?
4. Erläutern Sie die folgende Aussage. Gehen Sie dabei auch exemplarisch auf die im Zuge der Seminarreihe behandelten Texte sowie persönliche Erfahrungen ein: *Was erinnert wird, ist stets abhängig davon, „wie es erinnert wird, und wie die Ereignisse erinnert werden, hängt wiederum von den Texten ab“* (Young 1992: 13 f.).
5. *Diskurs, Literarizität, symbolische Kompetenz:* Welche Bedeutung haben diese Leitbegriffe für Sie im Kontext der Fremdsprachenvermittlung? Welche Mehrwerte oder Probleme verbinden Sie hiermit für sich und mit Blick auf eine ggf. zukünftige eigene Unterrichtspraxis?

Anhang C: Aufgabenstellung für Transferleistung

Aufgabenstellung für Transfer-/ Prüfungsleistung

Erstellen Sie in Einzel- oder Partnerarbeit einen Unterrichtsentwurf für eine 2x 90-minütige Unterrichtseinheit in der DaF-Lehre, welche auf eine diskursive Partizipationsfähigkeit als übergeordnetes Lernziel und mithin auf die Vermittlung symbolischer Kompetenzen unter Rückgriff auf die Arbeit mit Erinnerungsliteratur zur NS-Zeit angelegt ist. Berücksichtigen Sie bei Ihrem Entwurf die Merkmale einer *komplexen Kompetenzaufgabe* nach Hallet (2013) und beziehen Sie das folgende Kapitel aus dem Roman *Vielleicht Esther* von Katja Petrowskaja in Ihren Unterrichtsentwurf mit ein: *Wünschelrute* (S. 78-80) Überlegen Sie, welche Aspekte von Erinnerungs- und Gedächtnisinszenierungen sowie von sprachlichen Bedeutungsbildungsprozessen sich aus dem Romanauszug und ggf. weiteren von Ihnen verwendeten Materialien ziehen lassen und wie Sie daran gekoppelte Lernprozesse in Ihren Unterrichtsentwurf integrieren können (z.B. in Anlehnung an Erzähl- und Generationenperspektiven, Fokalisierung, Struktur, Narrationsebenen, Leerstellen, Verhältnis von Fiktion und Faktizität, Erinnerungs-/ Gedächtnisreflexionen, sprachlicher *Überschuss*, Sprache als Möglichkeitsraum für Bedeutungszu- und -umschreibungen, Sprache und Macht). Abgabefrist: 12.09.23; per Email an Almut Hille und Nadia Fischer.

Welche Aspekte/ Beschreibungsebenen sollte der Unterrichtsentwurf enthalten?

- Umfang: 2x 90-minütige Unterrichtseinheit
- GER-Niveau: B2
- Zielgruppe: DaF-Lernende im akademischen Kontext (z.B. Erasmus-Studierende an Universitäten im deutschsprachigen Raum)
- Thema und Inhalte: …
- Globale Kompetenzziele inkl. kognitiver/ sprachlich-diskursiver/ interaktionaler Fähigkeiten: …
- Sprachliche Teilkompetenzen und *skills*: …
- Ausführliche Beschreibung der Struktur der UE, der Arbeits- und Lernprozesse (kognitiv/ sprachlich-diskursiv/ interaktional) und der genauen Aufgabeninstruktionen im Zusammenhang mit den Lernzielen, Materialien und Outcomes: …
- Ausblick auf Unterrichtseinheit(en), die folgt/ folgen (Ideen für thematische Anbindungen/ Überleitungen): …
- Anhang: Verwendete Texte, Medien und Materialien[1]
- Tabellarische Übersicht, **z.B.**:

[1] Wie wir anfangs und im Verlauf der Seminarreihe gesehen haben, sind literarische Texte keine Größen, die eigenständig Bedeutung tragen, sondern *Knotenpunkte* im Netz verschiedener Diskurse. Ihre Bedeutung konstruiert sich in Abhängigkeit ihrer Produktionsbedingungen und -Regeln in einem bestimmten Zeitraum, der Relationen zu anderen Texten und Diskursen, der Rezeption und Bedeutungszuweisung seitens der Lesenden, die selbst auch in Abhängigkeit von den ihn umgebenden Diskursen und symbolischen Ordnungen wahrnehmen, erkennen und Sprache nutzen. Daher empfiehlt es sich, einen Text(auszug) nicht nur isoliert zu betrachten, sondern intertextuelle/ intermediale Bezüge zu schaffen, z.B. durch veröffentlichte Interviews/ Interviewauszüge mit der Autorin oder auch andere erinnerungsliterarische Texte oder Erinnerungsmedien. In diesem Zusammenhang sei auch auf den Essay *Die aufflatternde Dankbarkeit der Wörter*, erschienen in der FAZ (2014) hingewiesen, der sich z.B. hier finden lässt: https://www.buecher.de/shop/wien/vielleicht-esther/petrowskaja-katja/products_products/detail/prod_id/48057728/#reviews-more Gleichzeitig können sich hierdurch auch Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung ergeben. Vertiefungsangebote könnten zudem auch im Zusammenhang anderer Auszüge aus dem Roman *Vielleicht Esther* geschaffen werden, welche bestimmte Aspekte aus dem Kapitel *Wünschelrute* weiter aufgreifen, z.B.: Kapitel *Im Museum* (S. 44-46), *Ulica Ciepla* (S. 101-104), *Kozyra* (S. 114-118).

Aufgabenstellung für Transfer-/ Prüfungsleistung

Unterrichtsphase (z.B. getrennt nach Einstieg, Erarbeitung, Übung, Ergebnissicherung, Abschluss)	Lernziele	Sprachliche Mittel	(Optionale/ differenzierte) Sprachliche Teilkompetenzaufgaben und Übungen	Input-Texte, Medien und Materialien	Kurzdarstellung der Arbeits- und Lernprozesse (kognitiv/ sprachlich-diskursiv/ interaktional)	Generische Modelle/ Scaffolding-Angebote	(Differenzierte) Outcomes, Produkte, Lerner*innentexte	Zeit
UE 1 (90 Minuten)								
Vorbereitung								
Einstieg								
Erarbeitung								
Übung								
Ergebnissicherung								
Abschluss und HA								
UE 2 (90 Minuten)								
Einstieg								
Erarbeitung								
Übung								
Ergebnissicherung								
Abschluss und HA								

Kognitive/ sprachlich-diskursive/ interaktionale Arbeitsprozesse:

Ermöglichen und regen verschiedene Lern- und Arbeitswege an; lassen verschiedene Bearbeitungstiefen zu; Beitrag zum Kompetenzerwerb muss jeweils vorab bestimmt werden: Was soll kognitiv erlernt, verstanden werden? In welchen sprachlich-diskursiven Formen wird verhandelt, kommuniziert und präsentiert? Von welchen sozialen und interaktionalen Formen sollen die Arbeit im Unterricht und das Arbeitsprodukt bestimmt sein?

Kombination von individualisiertem und kooperativem Arbeiten

LiKuM
LITERATUR
KULTUR
MEDIEN
IN DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE

Band 1:

Renate Riedner, Simone Schiedermair (Hrsg.): Literarisches und alltägliches Erzählen unter (fremd-)sprachendidaktischer Perspektive, 2020, ISBN 978-3-86205-631-6; ISBN 978-3-86205-875-4 (Open Access / PDF)

Band 2:

Almut Hille, Oliver Niels Völkel (Hrsg.): Was zu beginnen nicht aufhört. Facetten der Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache, 2020, ISBN 978-3-86205-735-1; ISBN 978-3-86205-876-1 (Open Access / PDF)

Band 3:

Cynthia Freudenthal: Ökologische Diskurse im Fremdsprachenunterricht, 2021, ISBN 978-3-86205-736-8; ISBN 978-3-86205-877-8 (Open Access / PDF)

Band 4:

Anika Freese, Oliver Niels Völkel (Hrsg.): Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2022, ISBN 978-3-86205-737-5; ISBN 978-3-86205-878-5 (Open Access / PDF)

Band 5:

Christine Arendt, Tristan Lay, Dieter Wrobel (Hrsg.): Medienwechsel und Medienverbund. Literaturadaptionen und polymediale Textnetze im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2022, ISBN 978-3-86205-738-2; ISBN 978-3-86205-879-2 (Open Access / PDF)

Band 6:

Almut Hille, Simone Schiedermair (Hrsg.): Zur Kategorie „Diskurs“ in der Kultur- und Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2023, ISBN 978-3-86205-739-9; ISBN 978-3-86205-880-8 (Open Access / PDF)

Band 7:
Oliver Niels Völkel: Zugehörigkeit und Zugehörigkeitsorientierung. Deutsch-brasilianische Literaturen und geteilte Geschichte in der brasilianischen Germanistik, 2024, ISBN 978-3-86205-740-5; ISBN 978-3-86205-881-5 (Open Access / PDF)

Band 8:
Almut Hille, Simone Schiedermair (Hrsg.): Zur Rolle von Mehrdeutigkeiten in der Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2024, ISBN 978-3-86205-741-2; ISBN 978-3-86205-882-2 (Open Access / PDF)

Band 9:
Nadia Fischer: Erinnerungsliteratur zur NS-Zeit im Diskurs. Ein literarästhetischer Zugang in der Lehrkräfteausbildung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2025, ISBN 978-3-86205-742-9; ISBN 978-3-86205-883-9 (Open Access / PDF)

Außerhalb der Reihe erschienen sind:

Michael Ewert, Renate Riedner, Simone Schiedermair (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven, 2011, ISBN 978-3-86205-093-2
Almut Hille, Benjamin Langer (Hrsg.): Erzählte Städte. Beiträge zu Forschung und Lehre in der europäischen Germanistik, 2013, ISBN 978-3-86205-297-4
Almut Hille, Sabine Jambon, Marita Meyer (Hrsg.): Globalisierung – Natur – Zukunft erzählen. Aktuelle deutschsprachige Literatur für die Internationale Germanistik und das Fach Deutsch als Fremdsprache, 2015, ISBN 978-3-86205-410-7
Simone Schiedermair (Hrsg.): Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch, 2017, ISBN 978-3-86205-497-8
Simone Schiedermair (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten, 2018, ISBN 978-3-86205-522-7