

Sebastian Bernhardt, Jan Standke (Hg.)

HISTORISCHES ERZÄHLEN IN DER GEGENWARTS- LITERATUR

Positionen der germanistischen Literaturdidaktik

[transcript] Literaturdidaktik
und literarische Bildung

Sebastian Bernhardt, Jan Standke (Hg.)
Historisches Erzählen in der Gegenwartsliteratur

Sebastian Bernhardt (PD Dr. phil.), geb. 1984, ist Privatdozent an der Technischen Universität Braunschweig und vertritt die Professur für deutsche Literatur und ihre Didaktik (Schwerpunkt Primarstufe) an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Er habilitierte sich an der TU Braunschweig mit einer Arbeit über Literatúrausstellungen und ihre Potenziale für das literarische Lernen. Seine weiteren Forschungsschwerpunkte sind diversitätssensibler Literaturunterricht, Hörspiellidaktik und Literatúrausstellungen als außerschulische Lernorte für literarästhetische Erfahrungen.

Jan Standke (Prof. Dr.), geb. 1981, hat den Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Literatur an der Technischen Universität Braunschweig inne und ist Herausgeber der Zeitschrift »Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule«. Seine Forschungsschwerpunkte sind Gegenwartsliteratur, Kinder- und Jugendliteratur und Theorien des literarischen Lernens.

Sebastian Bernhardt, Jan Standke (Hg.)

Historisches Erzählen in der Gegenwartsliteratur

Positionen der germanistischen Literaturdidaktik

[transcript]

Gefördert durch den Verein der Freunde der PH Schwäbisch Gmünd, das Fach Deutsch mit Sprecherziehung der PH Schwäbisch Gmünd und die TU Braunschweig



The EOSC Future project is co-funded by the European Union Horizon Programme call INFRAEOSC-03-2020, Grant Agreement number 101017536

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch das Projekt EOSC Future.

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 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.

(Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2022 im transcript Verlag, Bielefeld

© Sebastian Bernhardt, Jan Standke (Hg.)

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-6379-2

PDF-ISBN 978-3-8394-6379-6

<https://doi.org/10.14361/9783839463796>

Buchreihen-ISSN: 2752-0234

Buchreihen-eISSN: 2752-0242

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Einleitung

Sebastian Bernhardt/Jan Standke 9

Ein kleiner Schritt für eine Maus – ein großer Schritt für die Menschheit

Historisches Erzählen in Bilderbüchern von Torben Kuhlmann

Eva-Maria Dichtl/Claudia Vorst 23

Pullerpausen in der DDR und der Zukunft

Deutsch-deutsche Geschichte(n)erzählungen zwischen historischer
Faktenvermittlung und fiktionaler Spielfreude bei Franziska Gehm
und Horst Klein

Nils Lehnert 35

Von Fakten und Fiktionen aus der Welt der Römer

Eine Untersuchung narrativer Strategien geschichtserzählender
Kinderliteratur und ihrer Didaktik anhand ausgewählter Texte
für die Grundschule

Dominik Achtermeier 49

Literarische Ausgestaltung historischer Dokumente

Die Funktion der Erzählebenen in der Comic-Adaption
Das Tagebuch der Anne Frank von Ari Folman
und David Polonsky

Lisa Ingermann 71

Der graphische Historienroman zur Thematisierung des Nationalsozialismus im Literaturunterricht?

Eine Untersuchung des literar-ästhetischen und literaturdidaktischen
Potenzials von Barbara Yelins *Irmina*

Timo Schummers/Maike Jokisch 87

Fake oder Fiktion? Konstruktion von Geschichte im jugendliterarischen Roman	
<i>Annette Kliever</i>	111
»Ich war so naiv gewesen.«	
Historisches Erzählen in Mirjam Presslers <i>Dunkles Gold</i>	
<i>Kathrin Heintz</i>	121
Von »Golem, stiller Bruder« zum »Dunklen Gold«	
Mirjam Presslers Romane über jüdisches Leben, jüdische Kultur und jüdische Verfolgung in verschiedenen historischen Zeiten und geographischen Räumen. Impulse für die Verbindung von Literaturbetrachtung und historischer Bildung	
<i>Karin Richter/Jana Mikota</i>	141
Historisches Erzählen in einem zeitgeschichtlichen Roman zur deutsch-deutschen Geschichte	
Zum didaktischen Potenzial von »Weggesperrt«	
<i>Christian Weißenburger</i>	165
Formen, Medien und Konstruktion von Erinnerung in Saša Stanišićs <i>Vor dem Fest</i>	
und einige Vorschläge für eine didaktische Aufbereitung des Romans	
<i>Erik Schilling</i>	181
Postmodernes historisches Erzählen zwischen Fakt und Fiktion	
Literaturdidaktische Perspektiven auf Christian Krachts <i>Imperium</i>	
<i>Jennifer Witte</i>	193
»im Nebel der erzählerischen Unsicherheit«	
Poetologie der Inkonsistenz in Christian Krachts <i>Imperium</i> : Perspektiven für den Literaturunterricht	
<i>Stefan Brückl</i>	205
Historisches Erzählen bei Kehlmann	
Perspektiven für den Literaturunterricht	
<i>Sebastian Bernhardt</i>	217
Der Historische Roman als Traumaerzählung im Schulunterricht	
Pat Barkers <i>Niemandland</i>	
<i>Anna Lenz</i>	239

Die literarische Inszenierung von ›68‹

Erinnerungstheoretische Überlegungen zur Verbindung von historischem und literarischem Lernen an Beispielen von Uwe Timm

Larissa Schuler/Thomas Metzger/Christian Sinn 255

Der Poet als unbeugsamer Dissident im Literaturunterricht

Hans Joachim Schädlichs *Kurzer Bericht vom Todfall des Nikodemus Frischlin*

Michael Hanstein 269

Literarisches Lernen mit einem »weitbeschreyten Zauberer und Schwartzkuenstler«?

Historisches Erzählen vom magischen Wissenserwerb in Oliver Pötzschs *Faustus*-Roman

Susanne Schul 285

Erzählen von Männern und Helden im *Nibelungenlied* und seiner literarischen Adaption

Franz Fühmann – Hertha Kratzer – Willi Fähmann

Nina Holzschuh 301

Historisches Erzählen als Wesensmerkmal

Die Literatur der Deutschen aus Russland

Julia Podelo 317

Kaputte Automaten und die goldenen 1920er

Eine kritische Betrachtung der historischen Darstellung der Weimarer Republik in *Babylon Berlin* im Literaturunterricht der Oberstufe

Raphaela Tkotzyk/Kim Carina Hebben 333

Beiträgerinnen und Beiträger 353

Einleitung

Sebastian Bernhardt/Jan Standke

Im Jahr 1992 löste Francis Fukuyama mit seinem Buch *The End of History and the Last Man*¹ eine weit über die Politikwissenschaft hinausreichende Diskussion aus, im Jahr 2022 riefen Hochuli, Hoare und Cunliffe *Das Ende des Endes der Geschichte*² aus. ›Geschichte‹ – zumal im akademischen Diskurs – war und ist stets umstritten. Dass um ›Geschichte‹ in ihren unterschiedlichen semantischen Dimensionen – etwa im Sinne zurückliegender Ereignisse, Handlungen von Personen oder auch als Antriebskraft gesellschaftlicher Entwicklung – mal mehr, mal weniger kontrovers gerungen wird, hängt u.a. mit ihrer notorischen Unverfügbarkeit zusammen. ›Geschichte‹ ist nicht von sich aus präsent, sondern findet ihren Niederschlag in verschiedenen Formaten der Dokumentation und Überlieferung, sie ist an die mediale Vermittlung gebunden und unterliegt somit Prozessen der Aneignung und Deutung. Eben durch diese Deutungsbedürftigkeit wird ›Geschichte‹ anfällig für Verzerrungen und Ideologien und bleibt doch zugleich für die Bildung individueller und kollektiver Identitäten unverzichtbar. Wie sehr sich Gesellschaften der Notwendigkeit historischer Sinnbildung und Selbstvergewisserung bewusst sind, lässt sich z.B. an ihrer öffentlich gepflegten Erinnerungskultur³, aber an auch den wissenschaftlichen Debatten zur Bedeutung von historischem Bewusstsein in unterschiedlichen Handlungsfeldern erkennen. Ebenso aufschlussreich kann aber auch ein Blick auf die gegenwartskulturelle Praxis sein, in deren Rahmen die Auseinandersetzung mit historischen Themen, Stoffen und Personen zumindest im deutschsprachigen Raum momentan eine Hochkonjunktur erlebt: Das von SWR und BR initiierte Instagram-Projekt *Ich bin Sophie Scholl* widmete sich einer neuen Form der Förderung historischen Bewusstseins angesichts des einhundertsten Jahrestages der Geburt von Sophie Scholl. Dazu mischte das Projekt fiktionale und dokumentarische Elemente: Instagram-Nutzerinnen und Nutzer konnten auf dem Account täglich neuen Geschichten der Widerstandskämpferin in Stories und Postings folgen, die chronolo-

1 Francis Fukuyama, 2022, *Das Ende der Geschichte*. Neuausgabe, Hamburg: Hoffmann und Campe.

2 Alex Hochuli, George Hoare und Philip Cunliffe, 2022, *Das Ende des Endes der Geschichte*. Post-Politik, Anti-Politik und der Zerfall der liberalen Demokratie, Wien: Promedia.

3 Vgl. Astrid Erll, 2017, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen: Eine Einführung*, 3. Aufl., Stuttgart: Metzler.

gisch den Weg Sophie Scholls nachvollziehbar und in Form ihrer spezifischen medialen Vermittlung erlebbar machen sollten. Die Besonderheit bestand darin, dass historisches Archivmaterial ebenso gezeigt wurde wie eigens für das Projekt gedrehte Szenen, die teilweise akribisch an den historischen Vorlagen orientiert waren, teilweise aber auch mehr oder weniger deutliche Fiktionalisierungstendenzen aufwiesen.

Insofern handelt es sich bei *Ich bin Sophie Scholl* um ein Vermittlungsprojekt, das historiografische Fakten und Informationen über Personen und Ereignisse zu einer ästhetisch durchformten und teilweise fiktionalisierten filmischen Narration verwebt. Geschichte soll hier auf immersive Weise erlebbar gemacht werden, wenn die Instagram-Followerinnen und Follower Sophie Scholl im Rahmen von Abstimmungen sogar mitteilen können, dass sie das Verteilen von Flugblättern für zu gefährlich halten.

Verengt man die Intention dieses – durchaus kritisch diskutierten – Projekts darauf, faktische historische Ereignisse authentisch zu vermitteln, liegt die Kritik an einer bestenfalls pädagogisch motivierten Verzerrung bzw. Überformung von ›Geschichte‹ nicht fern. Wie frei darf der Umgang mit Geschichte sein? Dürfen und sollen quellenmäßige Lücken gefüllt, Anpassungen und Aktualisierungen vorgenommen oder Brüche und Widersprüche zugunsten einer besseren Vermittelbarkeit geglättet werden? Solche kritischen Nachfragen sind auch auf Grundlage der im 20. Jahrhundert hochtourig geführten Debatten um postmoderne Geschichtstheorien und konstruktivistische bzw. dekonstruktivistische Konzepte⁴ von Geschichte, Realität und Wahrnehmung nicht pauschal von der Hand zu weisen. Die anhaltenden Diskussionen über Fake News und andere gezielte Manipulationen faktenbezogener Informationen, die sich nicht nur auf aktuelle kulturelle oder politische Entwicklungen beziehen, sondern oftmals auch auf historische Ereignisse abzielen, haben gerade im Zeitalter der fortschreitenden Digitalisierung aller gesellschaftlichen Kommunikationsräume die kritische Aufmerksamkeit für den Umgang mit der Vergangenheit nochmals befeuert. Andererseits korrespondiert die kreative Art des Umgangs mit Historie im Kontext unterschiedlicher medialer Formate, wie sie etwa am Beispiel von *Ich bin Sophie Scholl* zu beobachten ist, mit einer allgemeinen kulturellen Entwicklung, die sich als ein Signum postmoderner Ästhetik etablierte und (populärkulturelle) historische Narrative bzw. Narrative des Historischen bis in die Gegenwart hinein prägt. Historisches Erzählen erfreut sich in der Gegenwartsliteratur und Populärkultur nämlich höchster Beliebtheit: In Romanen der Allgemeinliteratur wie auch in Texten der Kinder- und Jugendliteratur,⁵ in

4 Vgl. als damals häufig zitierte Sammlung einschlägiger Theorietexte z.B. Christoph Conrad und Martina Kessel (Hg.), 1994, *Geschichte schreiben in der Postmoderne. Beiträge zur aktuellen Diskussion*, Stuttgart: Reclam.

5 Vgl. etwa Daniel Kehlmanns *Die Vermessung der Welt* (2005), Grit Popes *Weggesperrt* (2009), Robert Seethalers *Der Trafikant* (2012), Miriam Presslers *Dunkles Gold* (2019), Kirsten Boie, *Heul doch nicht, du lebst ja noch* (2022). Siehe hierzu u.a. die entsprechenden Ausführungen bei Erik Schilling, 2012, *Der historische Roman und die Postmoderne. Umberto Eco und die deutsche Literatur*, Heidelberg: Winter.

TV-Serien⁶ oder Comicromanen⁷ ist historisches Erzählen weit verbreitet, um hier nur einige mediale Realisierungsformen geschichtlicher Narration zu nennen. Selbst in Satireformaten im deutschen Fernsehen ist historisches Erzählen im erweiterten Sinne anzutreffen. Ein besonders spektakuläres Beispiel dafür ist das Ende 2021 im ZDF-Magazin *Royal* gesendete Musical *Der Eierwurf von Halle*, das den skandalträchtigen Vorfall adaptierte, als der damalige Bundeskanzler Dr. Helmut Kohl in Halle an der Saale von einem Eierwerfer attackiert wurde. Dieses Musical inszenierte den Moment als historisch bedeutsam und legte auf die Weise nahe, dass die Spannungen zwischen Ost und West hier erstmals eskalierten. Dazu wurden eindeutig satirische Elemente und komische Überzeichnungen mit Originalaufnahmen von 1991 zusammengebracht, wodurch ein spezifisch ästhetisierter Zugriff auf eine vergangene historische Episode vollzogen wurde.

In einem weitaus ernsteren Sinne wird in Frank Maria Reifensbergs Briefroman *Wo die Freiheit wächst* (2019)⁸ über den Widerstand der Edelweißpiraten und somit über die Geschichte des Widerstands zur Zeit des Zweiten Weltkriegs erzählt. Die Darstellungsstrategie des Romans besteht darin, dass fiktive Briefe zwischen den Hauptfiguren ausgetauscht werden, die jeweils unterschiedliche private Erlebnisse in den Kontext der akribisch recherchierten historischen Ereignisse stellen.

Die hier nur exemplarisch angeführten Beispiele illustrieren, dass die ästhetisierte Auseinandersetzung mit Geschichte im medienkulturellen Zusammenhang weithin etabliert ist und somit auch die Rezeptionsangebote bestimmt, auf die Kinder und Jugendliche heutzutage bevorzugt zurückgreifen. Historisches Erzählen in der Gegenwartskultur ist somit per se ein Thema für eine Literaturdidaktik, die aktuelle ästhetische Entwicklungen und Rezeptionspräferenzen eines breiten Publikums ernst nimmt. Fulda und Jaeger weisen hierbei auch auf die populärkulturelle Tendenz hin, bei der Inszenierung von Geschichte auf immersive Effekte zu setzen – etwa in Dokumentationsdramen, historischen Computerspielen, virtuellen Ausstellungen oder touristischen (living-)history-Angeboten.⁹ Angesichts der hier skizzierten Breite historischer Narrative in der Gegenwartskultur kann eine knappe begriffliche und konzeptuelle Klärung des ›historischen Erzählens‹, wie es in den im vorliegenden Band versammelten Beiträgen verstanden werden soll, hilfreich sein.

Ein wesentliches Merkmal des fiktionalisierenden Umgangs mit Historie (nicht nur) in ästhetischen bzw. populärkulturellen Medien ist in der grundsätzlich hybriden Positionierung gegenüber dem Anspruch auf historische Faktizität zu sehen: Historische

6 Vgl. etwa *Babylon Berlin* (seit 2017) oder die TVNOW-Event Serie *Sisi* (2022). Die Liste der Beispiele ließe sich beliebig fortsetzen. Vor allem durch die Etablierung unterschiedlicher Streaming-Portale und die steigende Zahl entsprechender Eigenproduktion sind die Präferenzen des Publikums für historisches Erzählen im filmischen Serien-Format deutlich zu erkennen.

7 Vgl. etwa Barbara Yelin *Irmira* (2014).

8 Vgl. Frank Maria Reifensberg, 2019, *Wo die Freiheit wächst. Briefroman zum Widerstand der Edelweißpiraten*, München: arsEdition.

9 Vgl. Daniel Fulda und Stephan Jaeger, 2021, Einleitung: Romanhaftes Geschichtserzählen in einer erlebnisorientierten, enthierarchisierten und hybriden Geschichtskultur, in: *Romanhaftes Erzählen von Geschichte. Vergegenwärtigte Vergangenheiten im beginnenden 21. Jahrhundert*, hg. von dens. in Zusammenarbeit mit Elena Agazzi, Berlin/Boston: de Gruyter, S. 1-57, S. 3.

Erzählungen der Populärkultur erheben mit Blick auf die Vermittlung geschichtlicher Ereignisse oder Personen keinen Anspruch auf vollständige Wahrhaftigkeit, halten aber gleichwohl Referenzen und/oder Bezüge auf belegte historische Fakten bereit. Hier lässt sich, ohne die Komplexität der Forschungslage umfassend nachzeichnen zu wollen, zunächst an die literaturwissenschaftliche Perspektive auf historisches Erzählen in Romanform anknüpfen, die wir im vorliegenden Band auch auf narrative Medien in einem erweiterten Sinne beziehen.

Eggert bestimmt den historischen Roman als eine epische Sonderform, in der »geschichtliche Personen, Ereignisse und Lebensverhältnisse narrativ in fiktionalen Konstruktionen dargestellt werden«. ¹⁰ Demzufolge ist festzuhalten, dass in der Regel folgende Aspekte oder Elemente die Grundlage eines historischen Romans bilden:

- historisch reale Personen
- historisch überlieferte oder verbürgte Ereignisse
- historische Orte/Räume

Darüber hinaus zeichnen sich die historischen Romane der Bestimmung zufolge dadurch aus, dass sie eine bestimmte historische Weltsicht insinuieren. Eggert führt aus, dass der historische Kontext in historischen Romanen nicht als bloße Kulisse dient, sondern als ästhetisches Konstrukt tragend für das literarische Werk ist. Bedeutsam ist hierbei, dass in historischen Romanen keine ungebrochene Abbildung einer historischen Wirklichkeit angestrebt wird. Vielmehr handelt es sich beim historischen Erzählen – vor allem in den unterschiedlichen Medienformen der Gegenwartsliteratur – oftmals um komplexe fiktionale Weltentwürfe, die sich metareflexiver Verfahren und metonymischer Bezugnahmen auf die Vergangenheit und deren Relationen zur Gegenwart bedienen. Es geht uns im Folgenden somit nicht um selbst historisch gewordene Texte zurückliegender Epochen, die von der Literaturgeschichtsschreibung als wichtige Repräsentanten jeweils zeitgenössischer poetischer Konventionen und Schreibweisen erforscht werden. Wir verstehen unter dem Begriff historischer Roman vielmehr solche Texte der Gegenwartsliteratur, die sich historischen Themen gezielt aus einer Metaperspektive annähern und dabei ihre ästhetischen Verfahren der Vergegenwärtigung von Geschichte ausstellen bzw. mitreflektieren. Im Kontext unseres Bandes verstehen wir in Anlehnung an die Bestimmung des historischen Romans auch allgemein historisches Erzählen in unterschiedlichen medialen Ausprägungen als eine fiktionalisierte Narration, die sich ex post der Vergangenheit widmet. Dabei ist die Frage von Belang, wie stark die erzählte Ereignisgeschichte verfremdet wird, welche Darstellungsstrategien die jeweilige Erzählung wählt und welches Bild von Geschichte entfaltet wird.

Wolting erkennt im historischen Erzählen der Literatur nach 1989 eine zunehmende Komplexitätssteigerung und grenzt damit diese neueren Formen historischen Erzählens in der Linie z.B. Daniel Kehlmanns von den klassischen Formen historischen

10 Hartmut Eggert, 2007, Historischer Roman, in: Fricke, Harald et al. (Hg.): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Bd. 2, 2, Neubearbeitung. Berlin: De Gruyter, S. 53-55, S. 55.

Erzählens beispielsweise im Sinne Alfred Döblins ab.¹¹ Mit der zunehmenden Fokussierung auf die Offenlegung der Prozesse der Fiktionalisierung sei auch eine neue Form der Bezugnahme auf Geschichte entstanden.¹² Catani stellt diese Komplexitätssteigerung in den Kontext der sich immer stärker offenbarenden Schwierigkeiten ›objektiver‹ Geschichtswissenschaft.¹³ Grundlage des historischen Erzählens der Gegenwart ist zumeist ein postmodernes u.a. durch den *linguistic turn* geprägtes Wahrheits- und Geschichtsverständnis, demzufolge Wahrheit nichts per se Gegebenes ist. Stattdessen erscheint auch Wahrheit als Ergebnis komplexer sprachlicher Konstruktionsprozesse, die ganz unterschiedlichen Konstellationen der Macht unterliegen können. Anknüpfend an dieses diskurstheoretische Verständnis von Wahrheit geht auch die Geschichtswissenschaft nicht von Geschichte als gegebener Entität aus, sondern begreift sie vielmehr als ein diskursives Konstrukt. Leitend ist dabei die Erkenntnis, dass die Betrachtung sowohl der Gegenwart als auch der Vergangenheit in einen Diskurs eingebunden ist und darüber hinaus auch noch prospektiv in die Zukunft wirkt: ›Geschichte‹ entsteht erst in der retrospektiven Betrachtung auf Basis von Überlieferungen und Deutung, wobei der Standpunkt in der Gegenwart, von dem aus die Rückschau erfolgt, und die Zukunftsorientierung stets mitzudenken sind. Fulda und Jaeger weisen darauf hin, dass diese Einsicht in die Diskursivität von Geschichte allerdings de facto keine gänzlich neue Erkenntnis sei: Dass Historiografie ihrerseits auf Deutungen beruhe und fallibel sei, habe sich nicht erst um die Jahrtausendwende abgezeichnet. Im Ausklang der 1990er Jahre habe sich nur der Widerstreit zwischen dekonstruktiver Avantgarde und empirieorientierten konservativen Realisten zu einem allgemeinen Konstruktivismus gemäßigt und damit eine Art Common Sense in der Geschichtsbetrachtung durchgesetzt, der sich auch in allgemeine gesellschaftliche Sichtweisen und in die populären Medien übertragen habe.¹⁴ Die Einsicht in den Konstruktcharakter von Geschichte sei neu fundiert worden, nicht aber neu erfunden oder grundlegend revidiert.¹⁵

Eng verbunden mit den geschichtstheoretischen Überlegungen zur Diskursivität der Historie sind auch die Debatten um den so genannten *narrative turn*, der eine von mehreren anderen Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften¹⁶ seit 2000 darstellt und demzufolge Geschichte und Gegenwart nicht unabhängig von narrativen Praxen zu denken sind. ›Geschichte‹ und ebenso ›Kultur‹ sind in einen narrativen Kontext eingebunden. Das Konzept der Narrativität von Geschichte kann folgendermaßen konkretisiert werden: ›Geschichte‹ entsteht aus überlieferten Daten, Zeitzeugenberichten, erhaltenen Materialien, Überlieferungen und Chroniken, die ihrerseits durch Historike-

11 Vgl. Monika Wolting, 2019, Einleitung. Geschichte(n) erinnern – Formen ›historisch-fiktionalen Erzählens‹ in der deutschsprachigen und polnischen Gegenwartsliteratur nach 1989, in: Neues historisches Erzählen, hg. von ders., Göttingen: V&R unipress, S. 9-14, S. 12.

12 Vgl. ebd.

13 Vgl. Stefanie Catani, 2019, ›Aber das Geschriebene ist ja kein wahres Dokument‹. Zum historisch-fiktionalen Erzählen in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, in: Neues historisches Erzählen [Anm. 11], S. 15-38, S. 20-23.

14 Vgl. Fulda und Jaeger, Einleitung [Anm. 9], S. 6.

15 Vgl. ebd., S. 7.

16 Vgl. Doris Bachmann-Medick, 2006, Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften, Hamburg: Rowohlt.

rinnen oder Historiker ausgewertet und ausgedeutet werden. Die Deutung der Historikerin oder des Historikers oder einer Chronistin bzw. eines Chronisten beruht bereits selbst in Teilen auf Deutungen, denn die Zeitzeugenberichte oder Überlieferungen basieren auf der jeweils individuellen Wahrnehmung der jeweiligen Gegenwart. Liegt ein Zeitzeugenbericht über ein historisches Ereignis vor, so stellt sich bereits hier die Frage, welche Bedeutung das geschilderte Ereignis in der Gegenwart der Zeitzeugin oder des Zeitzeugen hat und welche Bedeutung sie oder er dem Ereignis für die Zukunft beimisst. Der Historiker oder die Historikerin selbst unternimmt eine solche Bewertung ex post aus seiner oder ihrer individuellen Gegenwart und nimmt damit einen weiteren Deutungsakt vor. Dabei werden Ereignisse in einen Zusammenhang gestellt, Ursachenketten konstruiert und damit Geschichte narrativiert, erzählbar gemacht. Die verstärkte Hervorhebung der narrativen Strategien von Geschichtsschreibung(en), prominent etwa in Hayden Whites *Metahistory*¹⁷, habe dazu geführt, dass die Grenzlinien zwischen historischen Narrationen und literarischem Erzählen, zwischen Fakt und Fiktion, zunehmend als unscharf wahrgenommen und kritisch reflektiert wurden.

Catani beschäftigt sich mit den Narrativierungsstrategien in aktuellen historischen Erzählungen und listet gegenwartsliterarische Verfahren theoretisch begründet auf. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ›Geschichte‹ im Kontext der Gegenwartsliteratur oftmals durch Personifikationen, durch den liminalen Standpunkt einer Figur, narrativiert wird, die in der Erzählung ihre diegetische Gegenwart wahrnimmt. Demzufolge treten beispielsweise oft Chronistinnen und Chronisten auf. Ein weiteres Merkmal bestehe dann aber in erzählerischer Unzuverlässigkeit, sodass der liminale Standpunkt zusätzlich in Frage gestellt werde.¹⁸ Dem von Catani beschriebenen textuellen Spiel mit Authentizitätssignalen und ästhetischen Verfremdungen¹⁹ in gegenwartsliterarischen Erzählungen unterschiedlicher medialer Art soll im Rahmen dieses Bandes nachgegangen werden, wobei die diesbezüglichen Beobachtungen auf ihre Anschlussfähigkeit für das literarische Lernen im schulischen Unterricht hin perspektiviert werden. Diese von den Beiträgerinnen und Beiträgern des vorliegenden Bandes angezielte Verknüpfung der literaturwissenschaftlichen Untersuchung aktueller medialer Formen des (populärkulturellen) historischen Erzählens mit Überlegungen zum Potenzial der diskutierten Medien für das literarästhetische Lernen stellt weitgehend ein Desiderat der literaturdidaktischen Diskussion über die Gegenstände und Ziele des Literaturunterrichts dar. Die Gründe für die literaturdidaktische Vernachlässigung des historischen Erzählens in der Gegenwartsliteratur sind vielfältig. Zu nennen ist u.a. die Distanzierung der Literaturdidaktik von ihrer Bezugsdisziplin Literaturwissenschaft, die zu einer Entkopplung fachdidaktischer Überlegungen einerseits vom Theoriediskurs der kulturwissenschaftlich orientierten Textwissenschaften, andererseits von konkret text- bzw. medienbezogener Forschung geführt hat. Nach etlichen Jahren der Orientierung

17 Hayden White, 2008 (1973), *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa*, München: Fischer.

18 Vgl. Catani, Aber das Geschriebene ist ja kein reales Dokument [Anm. 13], S. 23-37.

19 Vgl. etwa auch Sabine Egger, 2019, Magischer Realismus als Form einer transgressiven Historiographie? Überlegungen zu Romanen Sabrina Janeschks und Catalin Dorian Florescus, in: Neues historisches Erzählen [Anm. 11], S. 155-174.

an Methoden und Fragestellungen, die wesentlich durch Impulse der empirischen Unterrichtsforschung oder der pädagogischen Psychologie bestimmt waren, zeichnet sich seit einiger Zeit eine (noch moderate) Wende zu wieder stärker literatur- bzw. medienwissenschaftlich fundierten Ansätzen ab, die die gegenwartskulturelle Medienlandschaft in ihrer ganzen Breite in den Blick zu nehmen sucht.

Deutlich sichtbar wurde das gewachsene Interesse der Literaturdidaktik am historischen Erzählen in der Gegenwartsliteratur spätestens mit Daniel Kehlmanns Bestseller *Die Vermessung der Welt* (2005)²⁰, der ein überaus breites Lesepublikum fand und von der Literaturkritik größtenteils euphorisch besprochen wurde, gleichwohl gerade hinsichtlich seiner spezifischen Historizität auch Kontroversen entbrannten. Unüblich war zudem das große Interesse der Literaturwissenschaft an dem populären Roman, da diese den Bestsellern der Unterhaltungsliteratur doch zumeist noch einigermaßen distanziert gegenübersteht. Marx sieht *Die Vermessung der Welt* als Beispiel einer gegenwartsliterarischen »Renaissance des historischen Romans«²¹ und geht davon aus, dass Kehlmann mit seiner Poetik der unzuverlässig erzählten Doppelbiografie zweier historisch bedeutsamer Persönlichkeiten die Weichen für die Weiterentwicklung der Gattung des historischen Romans im deutschsprachigen Raum gelegt habe. Fulda und Jaeger diagnostizieren Kehlmanns historischen Romanen, 2017 folgte Kehlmanns historischer Roman *Tyll*, eine hohe Plastizität hinsichtlich ihrer Narrativierungsstrategie, zweifeln dabei aber an, dass es sich wirklich um repräsentative Werke für die aktuelle Gattung des historischen Romans handelt.²² Sie gehen sogar davon aus, dass die hohe Aufmerksamkeit für das historische Erzählen, die unter anderem mit Kehlmanns Romanen einherginge, einer zu starken Fixierung auf den vermeintlichen Innovationsgehalt der neuen historischen Erzählungen geschuldet sei. Die Betrachtungsweisen, die Nünning im Jahre 1995 zusammengetragen habe,²³ seien beispielsweise auch auf die neuesten historischen Romane weiterhin problemlos anwendbar.²⁴ Insofern stellt sich die Frage, ob wirklich von einem »neuen« historischen Erzählen die Rede sein muss.

Im Rahmen dieses Bandes betrachten wir zwar gegenwartsliterarische Erzählungen, ohne dabei aber grundsätzlich spezifisch neue, sich von früheren Konzepten deutlich abgrenzende Verfahren zu behaupten. Eggert betont in seiner allgemeinen Gattungsbestimmung, historische Romane spielten mit der Spannung aus Fiktion und Überlieferung, ohne dabei aber einen historiografischen Korrektheitsanspruch zu verfolgen.²⁵ Die Narrativierung und Ästhetisierung in historischen Romanen birgt die Gefahr von rezeptionsseitigen Missverständnissen: Eine oftmals in Privatrezensionen, aber auch in professioneller Literaturkritik auffallende Tendenz besteht in der Verkennerung des Realitätsanspruchs historischen Erzählens. So arbeitet Zeyringer in Bezug auf

20 Daniel Kehlmann, 2005, *Die Vermessung der Welt*. Roman, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

21 Friedhelm Marx, 2008, *Die Vermessung der Welt als historischer Roman*, in: *Die Vermessung der Welt. Materialien, Dokumente, Interpretationen*, hg. von Gunther Nickel, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 169-185, S. 170.

22 Vgl. Fulda und Jaeger, Einleitung [Anm. 9], S. 7.

23 Vgl. Ansgar Nünning, 1995, *Von historischer Fiktion zu historiographischer Metafiktion*, Bd. 1: *Theorie, Typologie und Poetik des historischen Romans*, Trier: WVT.

24 Vgl. Fulda und Jaeger, Einleitung [Anm. 9], S. 7.

25 Vgl. ebd.

Die Vermessung der Welt ausführlich heraus, dass sich selbst in professionellen Besprechungen immer wieder ein Missverständnis bezüglich des Wahrheitsanspruchs von *Die Vermessung der Welt* zeige. Konkret nahm die Kritik zum Beispiel Anstoß an der Figur Brombacher, die in einer Episode von *Die Vermessung der Welt* im südafrikanischen Unterholz auftritt. Humboldt begegnet Brombacher und nach einem kurzen Gespräch verschwindet dieser wieder aus der Handlung. Diese Begegnung findet keinerlei Entsprechung in den historischen Quellen und wurde daher, wie Zeyringer dokumentiert, als geschichtsverzerrend kritisiert. Wenn das Auftreten einer nicht in der Realität verbürgten Figur als Kritikpunkt angeführt wird, dann wird ein Roman, also eine fiktionale Geschichte, verfehler Weise als Geschichtsbuch rezipiert. Diese Verkennung des Fiktionalitätscharakters eines Romans bezeichnet Zeyringer in Anlehnung an die Missverständnisse in Bezug auf die historische Akkuratessse oder den Wahrhaftigkeitsanspruch des Romans als »Brombacher-Effekt«.²⁶

Die historischen Romane (der Gegenwartsliteratur) betreiben also allgemein kein geschichtliches Infotainment. Es sei, so Marx, eben nicht das Ziel der Romane, den Rezipientinnen und Rezipienten die Möglichkeit zu bieten, durch die Lektüre einen vergnüglichen Blick auf die Geschichte zu werfen, wie sie sich tatsächlich ereignete.²⁷ Zwar gäbe es auch historische Romane, die auf detailgetreue Schilderung der historischen Realität bedacht seien, doch wirkten diese Texte eben deshalb häufig trivial und geradezu unliterarisch.²⁸ Wenn ein Roman versucht, historisch genau zu sein – so ließen sich die Vorbehalte gegenüber dem literarischen Bemühen um historische Authentizität pointieren –, hört er auf, Roman zu sein. Doll betont am Beispiel von Kehlmanns *Vermessung der Welt*, »[p]ostmoderne Kernthemen, die Relativität von Wahrheit und Realität durch Erzählung derselben, sowie die daraus hervorgehende Neigung zur Pluralität unter Ablehnung von Absolutismen und Metaerzählungen,«²⁹ würden hier in einer ästhetisierten und literarisierten Form narrativiert. Im vorliegenden Band soll dabei weniger die gattungstypologische Frage verfolgt werden, inwiefern postmodernes historisches Erzählen wirklich originell ist.³⁰ Vielmehr soll der Beobachtung nachgegangen werden, dass in den (postmodernen bzw. in ihrer Tradition stehenden) Romanen sehr plastisch das Spannungsverhältnis von Historie und Ästhetisierung vorgeführt und reflektiert wird, so dass sich didaktische Anschlussüberlegungen anbieten, die konkret auf die Eigengesetzlichkeit historischen Erzählens abzielen³¹.

In der geschichtsdidaktischen Diskussion ist die oben skizzierte Einsicht in die Narrativität der Historiografie naheliegender Weise ein intensiv verhandeltes Thema. Bei-

26 Vgl. Klaus Zeyringer, 2008, Vermessen. Zur deutschsprachigen Rezeption der »Vermessung der Welt«, in: *Die Vermessung der Welt*, hg. von Gunther Nickel [Anm. 21], S. 78-94, S. 83-90.

27 Vgl. Friedhelm Marx, *Die Vermessung der Welt als historischer Roman* [Anm. 21], S. 169.

28 Vgl. dazu auch ebd.

29 Max Doll, 2017, *Der Umgang mit Geschichte im historischen Roman der Gegenwart: Am Beispiel von Uwe Timms »Halbschatten«, Daniel Kehlmanns »Vermessung der Welt« und Christian Krachts »Imperium«*, Frankfurt a.M.: Peter Lang Edition, S. 340.

30 Vgl. dazu die Beiträge in Fulda und Jaeger [Anm. 9].

31 Vgl. mit Blick auf das historische Erzählen Daniel Kehlmanns z.B. die Beiträge in Jan Standke (Hg.), 2015, *Gebrochene Wirklichkeit. Daniel Kehlmanns Romane und Erzählungen im Deutscherun- richt*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

spielsweise geht Pandel davon aus, die Schülerinnen und Schüler sollten in die Lage versetzt werden, einerseits Geschichte zu erzählen und andererseits erzählte Geschichte zu verstehen.³² Nach von Borries³³ soll im Rahmen des Geschichtsunterrichts deutlich werden, dass Geschichte nichts Feststehendes ist, nicht materiell vorliegt und betrachtet werden kann, sondern vielmehr ein immaterielles Konstrukt darstellt, das auf diversen Deutungsprozessen basiert. In der Literaturdidaktik wurden kultur- und geschichtstheoretisch fundierte Überlegungen zum historisch orientierten literarischen Lernen bislang erst in Ansätzen systematisch entwickelt. Zwar spielen diese Aspekte – etwa Text-Kontext-Relationen, der Umgang mit Fiktionalität und Faktizität etc. – in unterschiedlichen Modellen des literarischen Lernens und Kompetenzerwerbs eine relevante Rolle. Von Kommentierungen einzelner historischer Erzählungen und Medien aber einmal abgesehen, sind konkrete literaturdidaktische Ansätze des historischen Lernens nach wie vor die Ausnahme.

Hinzuweisen ist jedoch auf die Überlegungen von Brands, der im Anschluss an die oben skizzierten geschichtsdidaktischen Überlegungen Anschlussmöglichkeiten für den Deutschunterricht entwirft. Er geht davon aus, dass Historie prinzipiell auch im Literaturunterricht eine Rolle spiele, da die Geschichtsvermittlung vorrangig auf narrativem Wege erfolge.³⁴ Insofern lassen sich im Rahmen des Literaturunterrichts durch die Auseinandersetzung mit Narrativierungsstrategien auch Einsichten anbahnen, die für das historische Verstehen im Geschichtsunterricht von Bedeutung sind. Er geht von einem wechselseitigen Ergänzungsverhältnis von Geschichtsbewusstsein und literarischer Sinnbildung bei der Lektüre aus.³⁵ Darüber hinaus betont von Brand, dass Geschichte in Literatur eingeschrieben sei, Texte also in einer spezifischen Weise auch Spuren ihrer Entstehungsgeschichte und ihrer zeitgeschichtlichen Einflüsse aufwiesen.³⁶ Folglich geht von Brand davon aus, dass durch Informationen aus literarischen Texten das historische Wissen ebenso wie das Geschichtsbewusstsein erweitert und sinnvolle Zusammenhänge hergestellt werden können.³⁷ Er folgert:

Fiktionalen Texten kommt dabei gegenüber faktualen Texten, also Texten mit dem Anspruch, auf die Wirklichkeit zu rekurrieren, ein besonderes didaktisches Potenzial gerade für das historische Lernen zu, wie sowohl in der Deutsch- als auch in der Geschichtsdidaktik vielfach betont wurde.³⁸

32 Hans-Jürgen Pandel, 2010, Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht, Schwalbach: Wochenschau, S. 10. Siehe hierzu auch: Martin Buchsteiner und Martin Nitsche (Hg.), 2016, Historisches Erzählen und Lernen: Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen, Wiesbaden: Springer.

33 Vgl. Bodo von Borries, 2003, Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage, Schwalbach: Wochenschau, S. 29.

34 Vgl. Tilman von Brand, 2016, Historisches Lernen im Literaturunterricht. Basisartikel zu Praxis Deutsch Nr. 259/2016, S. 4-11, S. 6.

35 Vgl. ebd., S. 5.

36 Vgl. ebd., S. 6.

37 Vgl. ebd.

38 Ebd.

Von Brands Bezugnahme auf die faktische Realität und das Potential der Vermittlung von Sachwissen durch Literatur grenzt seine Position von dem in unserem Band verfolgten Vorhaben ab. Uns geht es weniger um die Zeitgenossenschaft von Literatur und um die faktische Vermittlung von Weltwissen durch Literatur als vielmehr um die Betrachtung der ästhetischen Dimension des historischen Erzählens und ihrer diesbezüglich nachrangig erfolgenden Bezugnahme auf die Historie. Dies schließt freilich den Erwerb historischen Weltwissens keinesfalls aus. Im Fokus soll jedoch die spezifisch ästhetische Potenzialität des Historischen stehen, die durch eine intensive Auseinandersetzung mit den Formen des historischen Erzählens in der Gegenwartskultur erschlossen und mit verschiedenen Aspekten des literarischen Lernens verknüpft werden kann.

Im Rahmen des vorliegenden Sammelbandes sollen deshalb exemplarisch die komplexen erzählerischen Verfahren ausgewählter historischer Romane und Erzählungen der Gegenwartsliteratur und -medien literaturwissenschaftlich kommentiert und didaktisch perspektiviert werden. An den konkreten Beispielen wird diskutiert, welche spezifischen Herausforderungen und Erkenntnisperspektiven mit der Thematisierung historischen Erzählens im Literaturunterricht einhergehen und welche Ansatzpunkte für ergiebige literarisches Lernen entwickelt werden können. Im Ergebnis profilieren die Beiträge des Bandes das historische Erzählen als wichtigen Gegenstandsbereich einer didaktisch orientierten Gegenwartsmedienforschung.³⁹ Dabei versammeln wir Beiträge zu Formen und Verfahren historischen Erzählens in Texten und Medien von der Kinderliteratur über jugendliterarische Texte und Medien bis hin zu allgemeinen gegenwartsliterarischen und -medialen Gegenständen. EVA-MARIA DICHTL und CLAUDIA VORST widmen sich in ihrem Beitrag der Adaption historischer Wirklichkeit in fiktionalen Bild-Text-Medien vornehmlich für Kinder. Sie nehmen dabei die bild- und verbalsprachliche Darstellung von historischen Ereignissen sowie deren intermodales Verhältnis in den Blick und untersuchen Chancen für literarisches Lernen im institutionellen Kontext der Primarstufe. Im Fokus stehen ausgewählte Werke des Bilderbuchkünstlers Torben Kuhlmann, der historische Ereignisse zum Ausgangspunkt seiner Narrationen in Bild und Text macht. Fokussiert werden dabei seine Werke *Lindbergh* (2014), *Armstrong* (2016) und *Einstein* (2020). Grundgelegt wird, dass durch die Verlebendigung Identifikationsmöglichkeiten und eine bessere Durchdringung historischer Zusammenhänge möglich werden.

NILS LEHNERT untersucht zwei Kinderromane Franziska Gehms (*Pullerpause im Tal der Ahnungslosen* (2016) und *Pullerpause in der Zukunft* (2019)), die historisch erzählend den Culture Clash zwischen DDR und BRD thematisieren und per Zeitreiseplot realisieren. Beide operieren historiografisch und metahistorisch zugleich, suchen also einerseits

39 Vgl. hierzu: Sebastian Bernhardt und Jan Standke, 2019, Gegenwartsliteratur, in: Literaturdidaktik (= Grundthemen der Literaturwissenschaft, Bd. 14), hg. von Christiane Lütge, Berlin/New York: de Gruyter, S. 319-337; Jan Standke, 2014, Gegenwartsliteraturforschung – Gegenwartsliteraturunterricht? Thomas Glavinics Romane in literaturwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive, in: Die Romane Thomas Glavinics in fachdidaktischer und literaturwissenschaftlicher Perspektive (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik/Peter Lang), hg. von dems., Berlin/New York 2014, S. 19-54.

unverkennbar den Vergleich mit der (vergangenen) Realwelt und vermitteln Faktenwissen, ergehen sich andererseits in fiktionaler Spielfreude mit einem Augenzwinkern aus komisch-ironischer Metaperspektive. Neben einer gründlichen Analyse beider Ebenen hinsichtlich der Figuren und der Kontrastierung der hehren ideologischen Ideale deutsch-deutscher Geschichte(n) eruiert der Artikel das Potenzial der Romane für einen auf literarische Kompetenz abstellenden Literaturunterricht.

Im Anschluss an eine knappe Einordnung und Begriffsbestimmung geschichtserzählender Literatur für Heranwachsende untersucht DOMINIK ACHTERMEIER vier moderne Primärtexte, deren Handlung im Römischen Reich verhaftet ist, anhand modellierter Strategien historischen Erzählens. Daran schließt er didaktisch-methodische Überlegungen unter der Fragestellung an, wie mit und über Geschichtsfiktionen für Kinder hinaus literarisches und historisches Lernen im Deutsch- wie fächerübergreifenden Unterricht ermöglicht werden kann.

Die Funktion der Erzählebenen in der Comic-Adaption *Das Tagebuch der Anne Frank* (2017) von Ari Folman und David Polonsky untersucht LISA INGERMANN. Der Comic als Gattung verfügt über eine spezifische Erzähltheorie mit mehreren narrativen Ebenen, die ihn von anderen Gattungen abgrenzt. *Das Tagebuch der Anne Frank* zeigt, dass diese Erzählebenen, z.B. historisches Dokument auf Textkastenebene und literarische Ausgestaltung auf Bild- und Sprechblasenebene, gemeinsam die diffuse Grenze zwischen Faktizität und Fiktionalität zu einem Thema der Erzählung machen. In dem Beitrag werden die narrativen Ebenen des Comics unter der folgenden Fragestellung in Zusammenhang gebracht: Welche Aspekte müssen bei der Auseinandersetzung mit *Das Tagebuch der Anne Frank* im Literaturunterricht erschlossen werden, um eine Bewusstmachung von Fiktionalität und historischer Faktizität zu erreichen?

TIMO SCHUMMERS und MAIKE JOKISCH betrachten die Graphic Novel *Irmina* von Barbara Yelin (2014). Als (metahistorio-)grafischer Roman thematisiert diese aus weiblicher Perspektive das Phänomen des Mitläufertums zur Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland und bietet unter literarästhetischen wie literaturdidaktischen Gesichtspunkten zahlreiche Anknüpfungspunkte literarischen Lernens.

ANETTE KLIEWER bündelt ihrem Überblicksartikel typisch kinder- und jugendliterarische Umgangsformen mit Geschichte. Dabei zeigt sie, wie unterschiedliche kinder- und jugendliterarische Texte zu einer Bezugnahme auf Geschichte gelangen und stellt diese Beobachtungen in den Kontext eines Literaturunterrichts, der im Zeichen einer ästhetischen und moralischen Bildung funktioniert und die Schülerinnen und Schüler zum kritischen Umgang mit medialen Produkten einlädt.

Mirjam Pressler war eine der wichtigsten Stimmen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. In ihrem Werk dominiert der historische und zeitgeschichtliche Jugendroman, in dem über jüdisches Leben und jüdische Kultur in verschiedenen historischen Zeiten erzählt wird. Zudem hat die herausragende Übersetzerin zu diesem Thema viele Romane und Erzählungen internationaler Autorinnen und Autoren übersetzt. Ihr 2019 posthum erschienener Roman *Dunkles Gold* nimmt eine besondere Stellung innerhalb von Presslers populärem kinder- und jugendliterarischem Werk ein, da sein Thema die Reflexion der künstlerischen Produktion historischer Erzählungen ist.

KATHRIN HEINTZ widmet sich in Ihrem Beitrag der Frage, wie in *Dunkles Gold* die Erzeugung von Geschichte in der Narration dargestellt wird. Da innerhalb des Textes die Protagonistin dabei begleitet wird, wie sie eine historische Graphic Novel anfertigt, bietet es sich an, diese Ästhetisierungsprozesse und damit einhergehenden Reflexionen nachzuvollziehen. JANA MIKOTAS und KARIN RICHTERS Beitrag widmet sich neben *Dunkles Gold* auch *Golem, stiller Bruder* (2009) und offenbart deren Bedeutung für literarische, historische und kulturelle Bildung von Kindern und Jugendlichen.

Den Chancen und Herausforderungen in der Beschäftigung mit einem historisierenden jugendliterarischen Text geht CHRISTIAN WEIßENBURGER am Beispiel des Jugendromans *Weggesperrt* (2009) von Grit Poppe nach. Hierzu folgen nach einer literaturwissenschaftlichen Analyse erst allgemeine Überlegungen zum didaktischen Potenzial von (historischen) Jugendromanen und anschließend eine konkrete Untersuchung des vorliegenden didaktischen Materials.

Einen Blick auf die Bedingungen des Erzählens von Geschichte in Saša Stanišićs Roman *Vor dem Fest* (2014) wirft ERIK SCHILLING. Der Roman stellt Erinnerung als gleichermaßen konstruiert wie identitätsbildend dar. Trotz metahistoriografischer Reflexionen und einer konstant durchgehaltenen ironischen Distanz zu den Geschehnissen zeichnet *Vor dem Fest* das realistische Bild eines Dorfes, in dem verschiedene biographische Erfahrungen und Erinnerungen koexistieren und mit unterschiedlichen Deutungsansprüchen eine jeweils eigene Identität, zugleich aber auch die kollektive Identität des Dorfes bedingen.

Der Umgang mit Geschichte ist in Christian Krachts Roman *Imperium* (2012) durch die produktive, postmoderne Inszenierung Krachts geprägt. Dem Roman widmen sich zwei Beiträge aus unterschiedlichen Blickwinkeln: Im Rahmen von JENNIFER WITTES Beitrag werden der (literarische) Umgang mit Geschichte und der Status sowie das Verhältnis von Fakt und Fiktion genauer betrachtet und sodann für den Literaturunterricht perspektiviert. Hierzu werden die Herausforderungen und Chancen der (unterrichtlichen) Auseinandersetzung mit *Imperium* analysiert, indem *Imperium* als historischer Roman untersucht wird und sowohl metafiktionale wie intermediale und intertextuelle Elemente berücksichtigt werden. STEFAN BRÜCKL konzentriert sich eher auf den Skandalcharakter und das alteritäre Potenzial des Romans durch dessen erzählerische Inkonsistenz: 2012 erschien Christian Krachts umstrittener Roman *Imperium*. Doch auch zehn Jahre später gibt es noch keine eindeutige und weithin anerkannte Textinterpretation. Das liegt – so seine These – an der prinzipiellen Konstruktion des Romans: Der Text praktiziert eine Poetologie der Inkonsistenz, die unwiderlegbare Interpretationen verunmöglicht.

SEBASTIAN BERNHARDT untersucht Daniel Kehlmanns historische Romane *Die Vermessung der Welt* (2005) und *Tyll* (2017) und deren postmodern metahistoriographisches Spiel mit Wahrheit und Fiktion. Auf Basis seiner Betrachtung entwickelt er Positionen zum historischen Erzählen im Literaturunterricht.

ANNA LENZ diskutiert in ihrem Beitrag zu Pat Barkers *Niemandsland-Trilogie* (1992, 1997, 1999) Fragen von Trauma, Gender- und sexueller Identität im historischen Roman. Für den Beitrag wurde eine Projektwoche zum Thema an mit einem Oberstufenkurs Deutsch durchgeführt, sodass Lenz auch direkte Einblicke in die schulpraktische Umsetzung bieten kann.

Im Zentrum des Beitrags von LARISSA SCHULER, THOMAS METZGER und CHRISTIAN SINN steht die Frage, wie sich am Beispiel von Uwe Timms *68-er-Trilogie* (1974, 1980, 2001) das Phänomen historischen Erzählens in seiner narrativ-fiktionalen Konstruktion einerseits analytisch klären lässt und wie andererseits die gewonnenen Erkenntnisse didaktisch fruchtbar gemacht werden können. Dabei bildet der Diskurs der Erinnerungskultur sowohl das Bindeglied zwischen fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Annäherung an die Texte als auch den Brückenschlag zwischen Germanistik und Geschichtswissenschaft. Anhand ›verdichteter‹ Ereignisse, wie dem Sturz des Wissmann-Denkmals während der Studentenrevolte und selbstreflexiver Überlegungen zum Prozess des Schreibens selbst werden in textnahen Analysen drei Themenkomplexe für den Einsatz im (interdisziplinären) Unterricht vorgeschlagen.

MICHAEL HANSTEIN vollzieht literarische Verfremdungseffekte in einer gegenwartsliterarischen Kurzgeschichte nach: Am 29. November 1590 starb der neulateinische Dichter Nicodemus Frischlin (geb. 1547) bei einem Fluchtversuch aus dem Gefängnis, in das ihn eine unbedachte Streitschrift gegen den Herzog von Württemberg gebracht hatte. Der in der DDR aufgewachsene Autor Hans Joachim Schädlich (* 1935) hat Frischlins Verhaftung und Tod als Kurzgeschichte 1977 veröffentlicht, wofür er sich wiederum auf die Frischlin-Biografie des Theologen David Friedrich Strauß (1808–1874) stützte. Allerdings erscheint der Poet aufgrund unterschiedlicher Verfremdungseffekte nun als Dissident, der sich einer anonymen Staatsmacht unbeugsam gegenüberstellt. Die Studie betrachtet Quellen, Bearbeitungsstrategien, Stil sowie Poetologie von Schädlichs parabelhafter Kurzgeschichte, die mit Meinungsfreiheit, Herrschaftskritik und einer im politischen Sinne engagierten Dichtung wohl stets aktuelle Themen anspricht.

In einer historisch-vergleichenden Auseinandersetzung verfolgt SUSANNE SCHULS Beitrag das Ziel, literarisch vermittelte Kulturmuster und ihre Funktionalität für die Erzählstruktur von Oliver Pötzchs *Faustus*-Romans (2017) herauszustellen, die sowohl gesellschaftliche und wissensgeschichtliche Bedeutung in Vergangenheit und Gegenwart besitzen als auch in besonderer Weise Schülerinnen und Schüler affizieren.

Adaptionen des *Nibelungenliedes* für Kinder und Jugendliche sind (literar-)historische Erzählungen eines Textes, der selbst in gewissem Sinne eine historische Erzählung ist. Insbesondere Siegfrieds Abenteuer im Nibelungenland weisen in den Adaptionen jedoch starke Bearbeitungstendenzen auf. In NINA HOLZSCHUHS Aufsatz werden daher genderspezifische Zuschreibungen über Heldentum vergleichend in einem breiten Panorama an Adaptionmöglichkeiten analysiert und die Ergebnisse auf ihre Potentiale für die Einbettung in den Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe befragt. JULIA PODELOS Beitrag beleuchtet die historischen Erzählverfahren im Werk der russlanddeutschen Autorin Eleonora Hummel am Beispiel ihres Titels *Die Wandelbaren* (2019) und bietet zugleich einen kleinen Einblick in die bisher kaum literaturdidaktisch rezipierte Literatur der Deutschen aus Russland, der oft der Hang zum historischen Erzählen als essentielles Wesensmerkmal zugesprochen wird. Leitfrage ist: Wie kann anhand des Werkes das, was aus der russlanddeutschen Vergangenheit in die heutige Gegenwart hineinragt und eine nicht unerhebliche schulische Klientel (Schülerinnen und Schüler mit russlanddeutscher Familiengeschichte) tangiert, wirksam in einem modernen Li-

teraturunterricht aufbereitet werden, ohne literarästhetische und literarisch bildende Lernziele aus dem Blick zu lassen?

Schließlich geht es in KIM HEBBENS und RAPHAELA TKOTZYKS Beitrag um das entworfene Bild der Weimarer Republik innerhalb der *Geneon-Rath-Krimis* (2007–2020) von Volker Kutscher. Im Beitrag wird untersucht, wie die soziale, kulturelle und politische Vergangenheit und Gegenwart in den Krimis reflektiert wird. Es soll dabei die didaktische Relevanz geschichtserzählender Jugendliteratur deutlich gemacht werden, indem nach ihrer Wirkung auf die historisch vermittelte Identitätsbildung gefragt wird.

Den Beiträgerinnen und Beiträgern des vorliegenden Bandes sind wir für die konstruktive Zusammenarbeit sehr dankbar. Wir danken außerdem dem Verein der Freunde der PH Schwäbisch Gmünd ebenso wie dem Fach Deutsch mit Sprecherziehung der PH Schwäbisch Gmünd und der Technischen Universität Braunschweig für die finanzielle Unterstützung dieses Bandes.

Ein kleiner Schritt für eine Maus – ein großer Schritt für die Menschheit

Historisches Erzählen in Bilderbüchern von Torben Kuhlmann

Eva-Maria Dichtl/Claudia Vorst

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit ausgewählten Werken des Bilderbuchkünstlers Torben Kuhlmann, der historische Ereignisse zum Ausgangspunkt seiner Narrationen in Bild und Text macht und große Forschungsfragen der Menschheitsgeschichte in miniature umdeutet bzw. erneut löst: Eine anthropomorphisierte Maus zeichnet in *Lindbergh*¹ die Geschichte der Luftfahrt nach, im Folgeband *Armstrong*² die Geschichte der Raumfahrt, in *Edison*³ die Erfindung u.a. der Taucherglocke und in *Einstein*⁴ die der Zeitmaschine.

Die nachfolgende Analyse widmet sich der Referenzierung historisch überlieferter Wirklichkeit in fiktionalen Bild-Text-Medien Kuhlmanns und nimmt dabei die bild- und verbalsprachliche Darstellung von historisch verbürgten Ereignissen sowie deren intermodales Verhältnis in den Blick. Sie legt die erzähltheoretischen Ausführungen nach Genette⁵ sowie Kriterien zur Analyse von Bild-Text-Medien nach Staiger und Kur-

-
- 1 Torben Kuhlmann, 2014, *Lindbergh: Die abenteuerliche Geschichte einer fliegenden Maus*, Zürich: NordSüd. Im Folgenden werden Zitate aus diesem Werk im Fließtext mit der Sigle L. und Angabe der Seite belegt.
 - 2 Torben Kuhlmann, 2016, *Armstrong: Die abenteuerliche Reise einer Maus zum Mond*, Zürich: NordSüd. Im Folgenden werden Zitate aus diesem Werk im Fließtext mit der Sigle A und Angabe der Seite belegt.
 - 3 Torben Kuhlmann, 2018, *Edison: Das Rätsel des verschollenen Maseschatzes*, Zürich: NordSüd.
 - 4 Torben Kuhlmann, 2020, *Einstein: Die fantastische Reise einer Maus durch Raum und Zeit*, Zürich: NordSüd.
 - 5 Vgl. Gérard Genette, 2010, *Die Erzählung*, 3. korrig. Aufl. Paderborn: Wilhelm Fink GmbH & Co.

winkel⁶ zugrunde, um darauf aufbauend Indikatoren für Fiktionalität, Authentizität⁷ und Temporalität⁸ aufzuzeigen. Fokussiert werden im Folgenden die beiden Werke *Lindbergh* und *Armstrong*.

Als Leitfragen sollen geklärt werden:

- Wie werden historische Ereignisse in Bild und Text zur Darstellung gebracht? Wie sind Fiktion und historische Wirklichkeit miteinander verwoben?
- Inwieweit werden historische Wirklichkeiten in einer fiktiven Histoire eingebettet? Gibt es Änderungen historischer Fakten zugunsten der fiktiven Narration?
- Welche Chancen bietet das serielle Format für historisches Erzählen und literarisches Lernen?

Die vielfältigen Möglichkeiten der Darstellung historisch verbürgter Ereignisse im Medium des von Kuhlmann genutzten Bilderbuches bieten großes Potenzial für das literarische Lernen in institutionellen Kontexten. Deshalb sollen anknüpfend an die Analyse didaktische Implikationen für die Rekonstruktion und Wirkung zwischen Fiktionalität und Authentizität historischen Erzählens für die Primarstufe – ausblickend auch für die Sekundarstufe – an Schlüsselstellen aufgezeigt werden.

1 Bild-Text-Narrationen zwischen historischer Wahrheit und autonomer literarischer Fiktion

Kuhlmanns Werke zeichnen sich durch eine erzählerische und bildliche Komplexität in Bild und Text und die Thematisierung zentraler Fragestellungen der Menschheitsgeschichte aus und lassen sich in ihren Wechselbeziehungen zwischen Bild und Text dem Medium Bilderbuch zuordnen⁹.

In *Lindbergh* thematisiert Kuhlmann Stationen der Luftfahrtgeschichte wie die ersten Flugversuche von Otto Lilienthal oder den ersten motorisierten Flug der Brüder Wright aus der Perspektive der anthropomorphisierten Maus, kleidet seine Narration aber zusätzlich in ein Geflecht von überlieferten Zitaten oder kleinen Abwandlungen ein, die im Folgenden entschlüsselt werden.

Ausgangspunkt der fiktiven Narration bildet eine Exposition in Bild und Text. Peritext sowie ein einleitendes Kapitel stellen eine nicht weiter personifizierte Maus mit

6 Vgl. Michael Staiger, 2014, Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse, in: Bilderbücher. Bd. 1, hg. von Ulf Abraham und Julia Knopf, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 12-23, vgl. auch Tobias Kurwinkel, 2017, Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik, Tübingen: Narr Francke Attempto.

7 Vgl. Hans Krahl, 2020, Mit fiktionalen Weltmodellen umgehen, in: Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage, hg. von Anita Schilcher und Markus Pissarek, 4. erg. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 261-287.

8 Vgl. Michael Titzmann, 2020, Zeitliche Gestaltung rekonstruieren und beschreiben, in: Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz [Anm. 7], S. 169-198.

9 Vgl. Staiger, Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen [Anm. 6] sowie Kurwinkel, Bilderbuchanalyse [Anm. 6].

menschlichen Eigenschaften vor, die in der folgenden Histoire in Bild und Text danach strebt, ihren Mäusefreunden über den Luftweg nach Amerika zu folgen. Hier liegt ein Verfremdungseffekt in Form der Vermenschlichung der Maus vor, durch die Kuhlmann Einblicke in die Entstehungsgeschichte der Luftfahrt ermöglicht. So entspricht die technische Weiterentwicklung der Fluggeräte zwar der ereignisgeschichtlichen Weiterentwicklung auf dem Gebiet der Luftfahrt, wird aber dadurch in einen fiktionalisierten Kontext gestellt, dass die Maus in diesem Falle die einzige Wegbereiterin dieses Fortschritts darstellt und die Entwicklung darüber hinaus massiv zeitgerafft erzählt wird. Für die Luftfahrtgeschichte wegweisende Errungenschaften erfindet die Maus in wenigen Wochen, Apparaturen wie die des – gescheiterten! – Schneiders von Ulm dabei wohlweislich ausklammernd: von Flügelskizzen und Luftschrauben (interpiktoriale Zitate von Leonardos Flugapparaten) über erste Gleitflieger oder ein phantastisches, heißluftbetriebenes Propeller-Flugmobil bis hin zu aerodynamischen Motorflugzeugen nach den Brüdern Wright (vgl. vorderer und hinterer Inneneinband, vgl. S. 28ff.). Damit wird in der Welt des kinderliterarischen Textes eine komplexitätsreduzierte Darstellung der Technikgeschichte im Kleinen in das historische Narrativ eingelassen. Zum Erfinder wird die Maus, eigentlich ein pelziger Nerd, erst durch eine Mangelsituation: All ihre Freunde verschwinden.

Eine Mausegeschichte

Vor vielen Jahren lebte in einer riesigen Stadt eine neugierige Maus. Sie verkroch sich oft für viele Monate in düsteren Bibliotheken, um heimlich in den Büchern der Menschen zu lesen. (L., S. 10)

Torben Kuhlmann beginnt seine mehrfach prämierte Bild-Text-Narration¹⁰ der kleinen Maus auf Textebene mit einem heterodiegetischen Erzähler¹¹. Zuvor hat er mit einer extern fokalisierten visuellen Erzählinstanz in Form des Peritextes bereits in die Histoire eingeführt: Die o.e. Skizzen der Luftfahrttechnik im Vorsatzpapier, historische Zeitungsartikel auf der Titelei sowie der Titel *Lindbergh – Die abenteuerliche Geschichte einer fliegenden Maus* als Verweis auf die historische Person Lindbergh.

In *Armstrong* wird die Erzählung von einer vermenschlichten Maus ereignisgeschichtlich parallelisiert. Interpiktoriale und intermediale Verweise referieren auf historische Fakten der Mondlandung 1969, etwa durch Verfremdung des berühmten Originalzitats von Neil Armstrong, »Ein kleiner Schritt für einen Menschen – ein großer Schritt für die Menschheit«, der hier zum kleinen Schritt für eine Maus gerät (A., S. 95). Hierbei handelt es sich um Hinweise auf eine Doppeltadressiertheit, die an dieser Stelle nur erwachsene Mitleserinnen und Mitleser aufgrund ihres ungleich größeren kulturellen Gedächtnisses decodieren können. Dosierte Informationen in einer darauf bezugnehmenden Chronologie zur Raumfahrt als Nebentext nach der Narration können eine historische Kontexturierung präzisieren.

10 Exemplarisch: Nominiert für den deutschen Jugendliteraturpreis 2015, ausgezeichnet mit dem Leipziger Lesekompass 2014 (vgl. Website <https://www.torben-kuhlmann.com/bilderb%C3%BCher/lindbergh/>, Abrufdatum: 09.01.2021).

11 Vgl. Genette, Die Erzählung [Anm. 5], S. 159.

Abermals werden Betrachterin und Betrachter durch eine Exposition auf Bild- und Textebene in die Geschichte eingeführt, die eine historische Wirklichkeit kulturgeschichtlichen Wissens – hier die für die Raumfahrt wegweisenden Stationen bis zur Landung auf dem Mond – zum Ausgangspunkt ihres fiktionalen Modells von Wirklichkeit nimmt. Auch in *Armstrong* verweisen Authentizitätssignale¹² auf ein außerliterarisches Modell von Realität, die in der Werkanalyse nachstehend als Indikatoren historischen Erzählens aufgezeigt werden: implizite Datierungen, Zeitungsartikel sowie eine temporale Situierung auf Textebene durch die Markierung von Verbtempora und Adverbien.

Beide Mäuseabenteuer lassen sich als eigenständige Narrationen betrachten und lesen, in denen die Erzählinstanz nicht zwingend von derselben Maus berichtet. Kuhlmann klärt die Frage nach der Beziehung der Protagonisten zueinander in Ansätzen in *Edison*. So erfährt ein junger Mäuserich namens Pete von der ersten Mondlandung des Mäuseprofessors. Obgleich dieser dritte Band sich nicht einem einzelnen historischen Pionier widmet, dem eine Maus angeblich zuvorkommt, sondern einzelne historische Fakten wie die Erfindung der Glühbirne aufgreift, zeigt sich hier eine serielle Weiterführung der Mäusefigur als solcher.

Bildsprache und Schrifttext stehen dabei in unterschiedlichen Wechselbeziehungen zueinander: Ergänzend, anreichernd und kontrapunktisch werden bestehende Leerstellen gefüllt. Dass Kuhlmanns Bild-Text-Narrationen historische Faktizität fiktional umdeuten, indem die Mäuse zu den eigentlichen Wegbereitern der Technikgeschichte deklariert werden, wird jeweils im abschließenden Kapitel deutlich, welches auf die Technikgeschichte referiert. Im Kapitel »Eine Legende der Fliegerei« (L., S. 94ff.) liest der kleine Charles Lindbergh von den tollkühnen Flugabenteuern der kleinen Maus und »[...] träumte davon, irgendwann selbst den Himmel zu erobern...« (ebd., S. 94). Im letzten Kapitel in *Armstrong*, »Ein großer Schritt für die Menschheit« (A., S. 107ff.), geben die Menschen dem ersten tierischen Besucher des Mondes nach dem späteren ersten menschlichen Besucher den Namen »Armstrong«: »So war sichergestellt, dass niemand aus Versehen das Geheimnis verraten konnte.« (ebd., S. 111)

2 Authentizitätssignale historischen Erzählens

Vielfältige Indikatoren auf Bild- und Textebene verweisen auf eine historische Wirklichkeit.

Alle Mäuse kannten Geschichten über diesen fernen Ort. Es hieß, dass eine große Statue dort alle Neuankömmlinge begrüßt, ganz egal ob Mensch oder Maus. (L., S. 17)

Nach Titzmann wird hier eine implizite Datierung auf Basis kulturhistorischen Wissens möglich¹³, in diesem Fall das 19. Jahrhundert durch die verbalsprachliche Nennung der deutschen Amerikaauswanderung. Bildsprachlich unterstützt wird die Datierung

12 Vgl. Krahl, Mit fiktionalen Weltmodellen umgehen [Anm. 7], S. 270.

13 Vgl. Titzmann, Zeitliche Gestaltung rekonstruieren und beschreiben [Anm. 8], S. 170.

durch gezeichnete Postkarten von Passagierdampfern der Atlantiküberquerung Hamburg – New York, Dampflokomotiven im Hamburger Bahnhof oder durch serifenverstärkte Schriften in Zeitungsartikeln oder Werbeschriften nach Art Déco auf Plakaten sowie bildtechnisch durch die Verwendung einer Sepiafärbung. All diese Indizien lassen eine Rekonstruktion einer zeitlichen Ordnung als Vergangenes zu.

Während in *Lindbergh* räumliche Begebenheiten¹⁴ wie Hafen und Bahnhof der Stadt Hamburg als fiktionalisierte, aber real existierende Orte und Räume in Gebäuden und Fahrzeugen das 19. Jahrhundert widerspiegeln, wird in *Armstrong* mittels Bild-Bild-Zitaten konkret auf die McCarthy-Ära Bezug genommen. So zeigt die Doppelseite 66/67 ein FBI-Büro mit einem Porträt von J. Edgar Hoover an der Wand, in Rückenansicht stehen ein Polizist und zwei zivile Agenten, die im Text später als »Männer mit langen Mänteln und dunklen Schlapphüten« oder einfach als »Schlapphüte« betitelt werden (vgl. A., S. 71 und 78), wenn die Maus ein paar Seiten später vor vier FBI-Agenten und ihren Suchhunden flieht und im letzten Moment durch den Kamin entkommt. Zeitungsartikel an der Wand des Büros mit Schlagzeilen wie »N.Y.«s Mouse Scavenger: The Red Menace« oder »The Rodent Saboteur« (Originalschriftzug der »New York Tribune«) verweisen auf die Kommunistenhysterie dieser Zeit ebenso wie angepinnte Notizzettel: »Soviet Spy!« oder – für kindliche Leserinnen und Leser besser verständlich – »Wo ist die Maus?«

Verbalsprachliche Mittel wie »Vor vielen Jahren [...]« (L., S. 10) und »Eines Tages [...]« (L., S. 13) verdeutlichen eine temporale Situierung zwischen Erzählsituation und dargestellter Welt in ein Vorher und Jetzt. Mit der Wahl des Verbtempus im Präteritum als weiterem temporalen Indikator nach Titzmann¹⁵ wird die Vergangenheit der dargestellten Welt verdeutlicht.

In beiden Werkbeispielen weicht die temporale Struktur von der Chronologie der dargestellten Welt nicht ab. Um die erzählte Zeit an die Erzählzeit anzugleichen, bedient sich Kuhlmann Techniken zeittraffenden Erzählens¹⁶, indem Zeiträume – hier wegbereitende Stationen der Technikgeschichte – ausgespart werden, die als Ellipsen¹⁷ oder Nullpositionen¹⁸ vom Rezipienten, der Rezipientin selbst gefüllt werden müssen (vgl. »Die Wochen vergingen.« (L., S. 17)). Unterstützt werden solche Zeitsprünge durch Kapiteleinteilungen, die in der Ungleichzeitigkeit von Bild und Text teilweise nur auf der Bildebene Impulse zur narrativen Antizipation enthalten. Zeittraffung wird zudem über die Pluriszenik von Bildfolgen generiert, indem auf gezeichneten Schnappschüssen verschiedene Szenen von Konstruktionszuständen der Flugobjekte, dem Flug über den Atlantik oder der Reise zum Mond dargestellt werden (vgl. Abbildung 1).

14 Vgl. Kurwinkel, Bilderbuchanalyse [Anm. 6], S. 94.

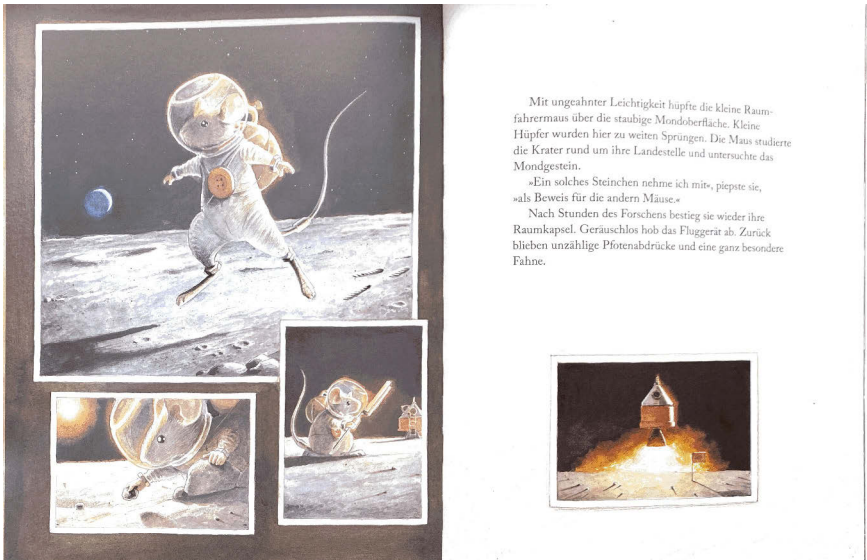
15 Vgl. Titzmann, Zeitliche Gestaltung rekonstruieren und beschreiben [Anm. 8], S. 170.

16 Vgl. Genette, Die Erzählung [Anm. 5], S. 61.

17 Vgl. ebd., S. 68.

18 Vgl. Titzmann, Zeitliche Gestaltung rekonstruieren und beschreiben [Anm. 8], S. 175.

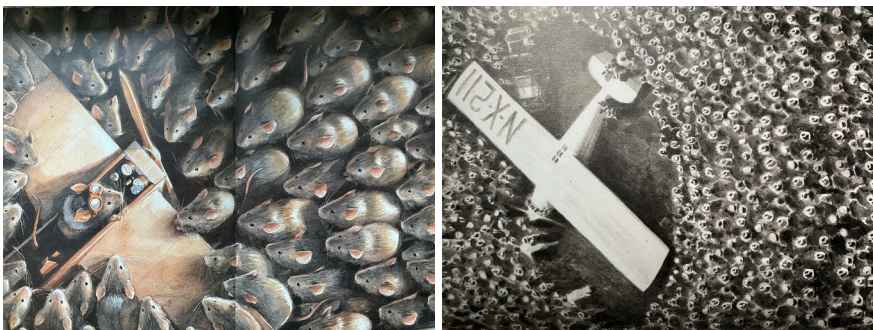
Abbildung 1: Zeitraffendes Erzählen auf Bildebene in *Armstrong*



A., S. 98f.

Intertextuelle Bezüge verweisen neben einer kindlichen, an der Narration orientierten Lesart auf eine historisch versierte Lesart.

Abbildung 2a: Interpiktoriale Verweise in *Lindbergh*;
Abbildung 2b: Interpiktoriale Verweise in *Lindbergh*



L., S. 82f. u. S. 91

Auf Basis kulturhistorischen Wissens lassen sich sowohl Bild-Bild-Bezüge zu historischen Fotografien in *Lindbergh*, die sogar innerhalb des Werkes selbst grafisch zitiert werden (vgl. Abbildung 2), als auch intermediale Referenzen, so beispielsweise in *Armstrong*, festmachen. Hier wird übergreifend in der Kapitelüberschrift »Ein kleiner

Schritt für eine Maus« sowie der Kapitelüberschrift »Ein großer Schritt für die Menschheit« Neil Armstrong aus 1969 zitiert: »Dies ist ein kleiner Schritt für einen Menschen, aber ein riesiger Sprung für die Menschheit.« (»That's one small step for (a) man, one giant leap for mankind.«)

Neben text- und bildinternen Indikatoren verweisen die kurzen Sachtexte im angehängten Nebentext auf den historischen Ausgangspunkt der Narrationen. So schließen sich (vgl. oben) beiden Werkbeispielen nach Kapiteln zur Vereinbarkeit von fiktionalem Weltmodell und außerliterarischer Wirklichkeit dosierte historische Kontextinformationen zur Luft- und Raumfahrt an.

Durch die aufgeführten Authentizitätssignale werden beide chronologisch angelegten Bild-Text-Narrationen als Vergangenes erfasst, ohne dass dies explizit datiert im Text erwähnt wird.

3 Serialisierung und historische Referenz

Abbildung 3a: Cover Lindbergh;

Abbildung 3b: Cover Armstrong



Sowohl (bild-)textexterne als auch (bild-)textinterne Aspekte zeigen eine konsequente Parallelisierung der Narration.

Textextern werden Peritext und Titel parallelisiert (vgl. Abbildung 3a und 3b). Textintern verweisen die einsträngigen Handlungen einer handelnden Maus mit Ausgangspunkt in der historischen Wirklichkeit sowie eine Erzählinstanz in Form des heterodiegetischen Erzählers auf die gleichen Mittel verbalsprachlichen Erzählens. Auch der Bildtext arbeitet mit parallelisierten bildnerischen Mitteln wie der kongruenten Sepia-

färbung, an vergilbte Fotografien erinnernd, mit oftmals in einer Totalen großzügig angelegten Bildformaten auf einer Doppelseite sowie der Pluriszenik grafisch dargestellter Schnapshots zur Zeitraffung beispielsweise der Atlantiküberquerung (vgl. L., S. 73) oder der Landung auf dem Mond (vgl. A., S. 98) (vgl. Abbildung 2) sowie der Darstellung von Gleichzeitigkeit der in der Dunkelheit wartenden Feinde (vgl. L., S. 53). In beiden Werkbeispielen kennzeichnet das intermodale Verhältnis zwischen Erzähl- und Bildtext sowohl die Ausweitung zumeist des Schrifttextes als Anreicherung nach Staiger¹⁹ sowie eine »abwechselnde Ungleichzeitigkeit in Bild und Text« nach Vorst²⁰, indem beispielsweise lediglich die Bildebene am Kapitelende Informationen in Form von Antizipationen zum Fortgang der Geschichte vermittelt. Der Erzähltext bleibt dabei in seiner Funktion als Vorlesetext vom Bild separiert (vgl. Abbildung 1). Als weitere textexterne Anreicherung zur Narration stehen in beiden Werkbeispielen die dosierten Kontextinformationen als Nebentexte zur Verfügung.

Durch solche seriellen Wiederholungsstrukturen lassen sich Kuhlmanns Bände auch als Reihe lesen:²¹ Ob die Maus in diesen Bänden jeweils dieselbe ist oder nicht, bleibt unerheblich. Zunächst bewegen sich Kuhlmanns Werke nach Schultz-Pernice mittels der Verdeckung im Spannungsfeld von Serialität und Ereignishaftigkeit.²² Neue Ereignisse werden mit vertrauten Strukturen auf Bild- und Textebene in eine neue historische Ausgangssituation gebettet. Mit dieser Strategie erzeugt Kuhlmann eine Vertrautheit und Sicherheit bei den Rezipienten und Rezipientinnen. Literarisches Verstehen und im besten Fall auch eine Sensibilisierung für historische Referenzen in Form wahrgenommener Authentizitätssignale können damit einhergehen. Mit *Edison* expandiert Kuhlmann seine Histoire. Neue Figuren wie der gealterte Professor Armstrong erweitern die Erzählung.

Durch die hier genutzten Strategien bleibt die Reihe trotz ihrer abgeschlossenen Erzählungen offen für weitere Entlehnungen aus der historischen Wirklichkeit.²³

4 Die historische Bild-Text-Narration – das erzählende Sachbilderbuch

Dass es sich in den Werkbeispielen um die Darstellung einer historischen Wirklichkeit als Ausgangspunkt handelt, darauf verweisen nicht nur bild- und textinterne Indikatoren wie implizite Datierungen, temporale Angaben, durchgängige Sepiafärbung

19 Vgl. Staiger, Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen [Anm. 6], S. 20.

20 Vgl. Claudia Vorst, 2014, Bilderbuch und Empirie. Ein Forschungsbericht, in: Literarisches Lernen und Anfangsunterricht, hg. von Anja Pompe, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 94.

21 Vgl. Petra Anders und Michael Staiger, 2016, Serialität und Deutschdidaktik, in: Serialität in Literatur und Medien. Bd. 1: Theorie und Didaktik, hg. von Petra Anders und Michael Staiger, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 4.

22 Vgl. Florian Schultz-Pernice, 2016, Narrative und normative Probleme des seriellen Erzählens und ihr Potenzial für den Aufbau narrativer Kompetenzen und die Wertebildung, in: Serialität in Literatur und Medien. Bd. 1: Theorie und Didaktik, hg. von Petra Anders und Michael Staiger, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 45.

23 Vgl. Petra Anders und Michael Staiger, Serialität und Deutschdidaktik [Anm. 21], S. 4.

oder die explizite Namensnennung im Titel. Auch die in Bild und Text angelegten intermedialen oder interpiktorialen Verweise deuten auf die Analogien zwischen den literarischen Figuren einerseits, den real existierenden Luft- und Raumfahrtpionieren Armstrong und Lindbergh andererseits hin.

Die Rekonstruktion der dargestellten historischen Wirklichkeit bezieht sich dabei auf alle Ebenen des Discours: auf (bild-)textinterne Verweise, fiktionale Übergänge zwischen dargestellter Mäusewelt und außerliterarischer historischer Wirklichkeit sowie textexternen Nebentexten als Referenzen auf den historischen Ausgangspunkt.

Die Analysen zeigen, dass sich Kuhlmanns Mäuseabenteuer als »literarische und zeichnerische Inszenierung der Rekonstruktion und Aneignung von Vergangenheit«²⁴ nach Erll darstellen, die im Spiel mit und zwischen Bild und Text des Mediums Bilderbuch historische Wirklichkeit lesbar machen, diese aber für die Narration nicht grundlegen. Um die Narrationen um die anthropomorphisierte Maus zu verstehen, müssen historische Referenzen nicht zwingend erfasst werden, können aber im Abgleich mit dem Nebentext sowie historischen Indikatoren auf Bild- und Textebene zu einer vertieften Rezeption führen und zum bewussten Umgang mit Fiktionalität und Authentizität anregen, wie nachstehende didaktische Implikationen aufzeigen.

Analog zu Liebers Ausführungen zur Systematisierung von Bilderbüchern und Sachliteratur²⁵ ließe sich die hier initiierte Wissensvermittlung in Verbindung mit einer Erzählerfigur auch als erzählendes Sachbilderbuch mit faktuellem Bezug zur historischen Wirklichkeit verstehen. Dem entsprechen Ausführungen von Ossowski²⁶ und Steitz-Kallenbach²⁷ zur affektiven Verankerung von Wissen durch Identifikationsangebote, die zumeist mit angehängten Kontextinformationen einhergehen.

Die Werkreihe um ein und dieselbe oder möglicherweise unterschiedliche Mäuse lässt sich zudem in den Diskurs historischer Erzählungen im Sinne Fuldas einordnen, »in dem eine (partiell) fiktive Handlung als Teil eines als Geschichte bekannten Geschehens erzählt wird« und meist »eine Verlebendigung [...] als Identifikationsmöglichkeiten eröffnende [...] Darstellung von Geschichte«²⁸ beansprucht. Im vielgestaltigen Geflecht zwischen Text- und Bildsprache eines Mäuseabenteuers wird Technikgeschichte im fiktiven Gewand um die oder eine kleine erfinderische Maus veranschaulicht.

24 Astrid Erll, 2017, Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskultur. Eine Einführung, 3. Aufl. Stuttgart: Metzler, S. 207.

25 Vgl. Gabriele Lieber, 2014, Wissen kindgerecht kleingeschnitten, in Form gebracht und verpackt. Sachbilderbücher im Deutschunterricht, in: Bilderbücher. Bd. 1, hg. von Ulf Abraham und Julia Knopf, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 89-96.

26 Vgl. Herbert Ossowski, 2005, Sachbücher für Kinder und Jugendliche, in: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2. Medien und Sachbuch, ausgewählte thematische Aspekte, ausgewählte poetologische Aspekte, Produktion und Rezeption, Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht, hg. von Günther Lange, 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 657-682.

27 Vgl. Jörg Steitz-Kallenbach, 2003, Bildersachbücher und Sachgeschichten. Wissensvermittlung durch Bild und Text, in: Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis, hg. von Jens Thiele und Jörg Steitz-Kallenbach, 2. Aufl. Freiburg i.Br.: Herder, S. 114-156.

28 Daniel Fulda, 2007, Historischer Roman, in: Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen, hg. von Dieter Burdorf, Christoph Fasbender und Burkhard Moennighoff, 3. bearb. Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 318.

5 Didaktische Implikationen zum Umgang mit Fiktionalität und Authentizität historischen Erzählens

Das Werk Kuhlmanns ermöglicht die Anbahnung eines bewussten Umgangs mit historischem Erzählen in literarischen Texten bereits in der Grundschule. Implizite Datierungen, intertextuelle und interpiktorale Verweise, Verbtempora und temporale Angaben manifestieren sich als Indikatoren historischen Erzählens in Bild und Text und ermöglichen eine Sensibilisierung für die mögliche Authentizität und Faktizität einer historischen Wirklichkeit.

Für *Armstrong* und *Lindbergh* gilt: Die Fiktionalitätserzeugung durch Grundlegung historischer Ereignisse in eine Narration vor historischer (Bild-)Kulisse bietet großes Potenzial für das literarische Lernen und die Vermittlung von (hier: Technik-)Geschichte. Grundgelegt wird, dass durch die Vermenschlichung Identifikationsmöglichkeiten und eine bessere Durchdringung historischer Zusammenhänge – auch technischer Fragestellungen – initiiert werden. Im Erleben eines winzigen tierischen Protagonisten wird Vergangenes in Bild und Text konkretisiert, werden vergangene Schauplätze lebendig, Lebensumstände der damaligen Zeit spürbar.

Für die *Primarstufe* lassen sich über Bild und Text Aspekte literarischen Lernens nach Spinner²⁹ wie z.B. Perspektivenübernahme und die Auseinandersetzung mit Fiktion und Wirklichkeit initiieren. Gerade über die Bildebene können Perspektivenübernahme und Reflexion von Figurenverhalten hergestellt werden. Dies kann sowohl mit Gesprächseinlagen beim Vorlesen nach Spinner³⁰ als auch im literarischen Anschlussgespräch³¹ mit Schülerinnen und Schülern zum Thema werden:

- Was würdest du erfinden, wenn du die Maus wärest?
- Hast du dir auch schon mal vorgestellt, winzig klein zu sein und zu belauschen, was die Menschen tun?
- Stell dir vor, du wärest bloß 5 cm groß und müsstest in einer riesigen fremden Welt zurechtkommen – was würdest du als Hilfsmittel erfinden? Wer könnte dir dabei helfen?
- Wovor müsstest du dich in Acht nehmen?

In Bezug auf das Thema Historizität können bereits mit Schülerinnen und Schülern der Primarstufe Authentizitätssignale auf Bild- und Textebene – gemeint sind hier Signale hinsichtlich ihres referenziellen Bezuges zur historischen Wirklichkeit – mithilfe der oben eruierten Indikatoren auf Bild- und Textebene thematisiert werden. So können

29 Vgl. Kaspar H. Spinner, 2006, Literarisches Lernen, in: Praxis Deutsch 200, S. 6-16.

30 Vgl. Kaspar Spinner, 2004, Gesprächseinlagen beim Vorlesen, in: Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht, hg. von Gerhard Härle, Marcus Steinbrenner und Johannes Mayer, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 291-308.

31 Vgl. Felix Heizmann, Johannes Mayer und Marcus Steinbrenner, 2020, Das Literarische Unterrichtsgespräch: Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

auch literarische Setzungen wie die Vermenschlichung durch eine anthropomorphisierte Maus, in einer Mäusewelt als realistisches Modell menschlichen Zusammenlebens, analysiert werden:

- Was ist in der Mäusewelt genauso wie in unserer Menschenwelt?

Zu erfassen sind ferner die Grenzen zwischen Fiktion und Wirklichkeit in der parallelierten Mäusewelt, die zuvor als realistisches Modell einer Welt erkannt werden kann:

- Wo verhalten sich die Mäuse wie Menschen, wo wie Tiere?

Obgleich die Geschichte der Luftfahrt und speziell die Landung auf dem Mond Teil des kollektiven Gedächtnisses sind, müssen Kinder je nach erworbenem Wissensstand (noch) nicht zwingend darüber verfügen. Hier spielen die bildlichen und textuellen Referenzen eine besondere Rolle bei der Sensibilisierung für die bzw. Rekonstruktion der dahinterliegenden historischen Wirklichkeit. Der Vergleich der beiden Darstellungen in *Lindbergh* (vgl. Abbildung 2) könnte als Bildimpuls für den Vergleich zwischen erdachter Mäusewelt und authentischer Realität herangezogen werden. Darüber hinaus lassen sich Requisiten der Histoire wie Schauplätze, Fortbewegungsmittel mit Dampftrieb, aber auch die Bildgestaltung selbst in ihrer Sepiafärbung als Vergangenes beschreiben:

- Recherchiere, welche Erfindungen und Erlebnisse der Maus echt sind und welche ausgedacht.
- Woran erkennst du, dass die Geschichte weit in der Vergangenheit spielt?

Auch für die Sekundarstufe ergeben sich durch die angelegte Doppeltadressierung spannende Fragen hinsichtlich einer kulturellen Situierung³². So können Schülerinnen und Schüler intermedialen und interpiktoralen Verweisen nachgehen, relevante historische Wissensmengen rekonstruieren und deren Gemeinsamkeiten und Grenzen zum dargestellten fiktionalen Weltmodell aufzeigen. Dabei lässt sich klassifizieren, inwieweit historische Referenzen als interpretatorisch potenziell relevant oder interpretatorisch faktisch relevant gelten.³³ Da sich Informationen in literarischen Texten zwischen faktuellem und fiktionalem Erzählen mannigfaltig der Wirklichkeit bedienen, schlägt von Brand vor, »von der Faktizität isolierter Informationen auf die Faktizität des Ganzen zu schließen«³⁴, indem der Grad der Authentizität »von historisch wahrscheinlich, historisch möglich, historisch unwahrscheinlich bis hin zu historisch falsch«³⁵ bestimmt wird. Von Brand betont, dass es hierbei nicht um eine literarische Wertung des Gesamttextes gehen soll, vielmehr solle die »Bestimmung eines eventuellen historischen

32 Vgl. Michael Titzmann, 2020, Kultureller Kontext – Kulturelle Situierung, in: Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz [Anm. 7], S. 289ff.

33 Vgl. ebd., S. 298f.

34 Tilman von Brand, 2016, Historisches Lernen im Literaturunterricht. Literarisches Verstehen und historisches Bewusstsein – ein symbiotisches Verhältnis, Praxis Deutsch, 43/259, S. 7.

35 Ebd., S. 7.

Gehaltes«³⁶ Impulse bieten. Auch im Kontext der hier betrachteten Werkbeispiele Kuhlmanns heißt das: auf historische Ereignisse Bezug nehmen zu können.

Für die Sekundarstufe lassen sich gezielte Recherchen zur Vermittlung von Geschichtswissen anknüpfen, um den Quellenwert des Ausgangstextes hinsichtlich der Textbedeutung auch kritisch zur Diskussion zu stellen.³⁷

- Welche Bezüge gibt es zwischen Fiktionalität und historischer Realität?
- Benötigt man zusätzliche historische Informationen zum Verständnis der dargestellten Welt?

Die vielfältigen Möglichkeiten der Darstellung einer historischen Wirklichkeit im Gewand einer identifikatorischen Anthropomorphisierung bieten neben der Förderung bildlicher und literarischer Kompetenzen großes Potenzial, historische Bezüge wahrzunehmen und zu rekonstruieren. Im Hinblick auf lernbereichs- und fächerübergreifende Angebote ergeben sich hier ertragreiche Anschlusskommunikationen für den Literaturunterricht der Primar- und Sekundarstufe.

36 Ebd., S. 8.

37 Vgl. hierzu die Niveaunkonkretisierung 3 »Relevante kulturelle Wissensmenge und deren Beitrag zur Textbedeutung erkennen« nach Titzmann, 2020, Kultureller Kontext – Kulturelle Situierung [Anm. 32], S. 308.

Pullerpausen in der DDR und der Zukunft Deutsch-deutsche Geschichte(n)erzählungen zwischen historischer Faktenvermittlung und fiktionaler Spielfreude bei Franziska Gehm und Horst Klein

Nils Lehnert

Wenn man mit Fulda und Jaeger davon ausgeht, dass durch die zunehmende zeitliche Distanz zur epochalen Wende 1989, insbesondere aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, hinreichend viel Zeit verstrichen ist, um von ›historischen Ereignissen‹ sprechen zu können,¹ und mit Langenhahn hinzusetzt, dass die »Erzählungen zum antifaschistischen Widerstandskampf und der deutschen Arbeiterbewegung« als Subgenre historischen Erzählens gelten,² lassen sich Narrative über die Deutsche Demokratische Republik als geschichtlicher Fakt unter Gesichtspunkten historiografischen und metahistorischen Erzählens analysieren.³

Franziska Gehms von Horst Klein illustrierte Kinderbücher *Pullerpause im Tal der Ahnungslosen* (2016) und *Pullerpause in der Zukunft* (2019) stechen dabei als ergiebige Gegenstände heraus, die den Anspruch verfolgen, eingekleidet in eine ansprechende Erzählung samt Zeitreise- und Abenteuerplot wie nebenbei das Leben in der vergangenen DDR spürbar zu machen.⁴ Zwar ist die Komplexität der Narration und der Ästhetisierungsstrategien im Vergleich zu Texten von Kehlmann et al. hinsichtlich ihrer Progressivität und Markiertheit weniger stark ausgeprägt, aber im Detail oszillieren

-
- 1 Vgl. Daniel Fulda und Stephan Jaeger, 2019, Einleitung: Romanhaftes Geschichtserzählen in einer erlebnisorientierten, enthierarchisierten und hybriden Geschichtskultur, in: Romanhaftes Erzählen von Geschichte. Vergegenwärtigte Vergangenheiten im beginnenden 21. Jahrhundert, hg. von dens. in Zusammenarbeit mit Elena Agazzi, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 1-53, S. 32.
 - 2 Sandra Langenhahn, 2006, Historische Erzählungen und Romane, in: Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur, hg. von Rüdiger Steinlein, Heidi Strobel und Thomas Kramer, Stuttgart: Metzler, S. 389-450, S. 392.
 - 3 Vgl. Hans Vilmar Geppert, 2009, Der Historische Roman. Geschichte umerzählt – von Walter Scott bis zur Gegenwart, Tübingen: Francke, S. 198ff.
 - 4 Franziska Gehm, 2016, *Pullerpause im Tal der Ahnungslosen*, Leipzig: Klett (nachfolgend im Fließtext unter Angabe der Sigle PPA zitiert); Dies., 2019, *Pullerpause in der Zukunft*, Leipzig: Klett (nachfolgend im Fließtext unter Angabe der Sigle PPZ zitiert).

beide Texte durchaus zwischen fiktionaler Spielfreude, also Literarizität, und historischer Faktenvermittlung, also geschichtlichem Infotainment, und handeln die Grenzen von Gegenwart und Historie, DDR und BRD sowie Fakt und Fiktion neu aus. Beide Teile kontrastieren einerseits komisch,⁵ krachend und vergrößernd Sozialismus und Kapitalismus, relativieren andererseits aber peu à peu diese Dichotomie zu einer ambivalenten Sicht, die unterschiedliche Deutungen und Standpunkte erträgt und vor allem den bewussten Umgang mit fiktionalen Weltmodellen im größeren Rahmen literarischen Lernens und eines kompetenzorientierten Literaturunterrichts einzuüben hilft.⁶

Im ersten Teil wird eine unfreiwillige Zeitreisepause zum diegetisch unverhofft-unerhörten Ereignis, indem Jobst, der schüchterne Protagonist, und Susanne, seine Mutter – ob deren Bedürfnis nach einer ›Pullerpause‹ –, in die DDR des Jahres 1986 verschlagen werden. Ihr Zeitreisekoffer wird geklaut, wandert bis in die Hände von Honecker, sie müssen ihn wiederfinden. Hilfe erhalten sie von Frank Kühne, einem linksintellektuellen Systemkritiker und Intendanten eines Kleinstadttheaters, seiner toughen Tochter Jule und Letscho, dem Bud-Spencer-Fan mit Haudrauf-Attitüde. Jobst und seine Mutter, die sich in ihrer histrionischen Manier zunehmend in der DDR, mit Frank und auf der Bühne wohlzufühlen beginnt, werden dabei Zeugin und Zeuge einer DDR, die sich einerseits deutlich und häufig bipolar von der BRD unterscheidet. Andererseits werden diese Divergenzen aber auch relativiert, da beide Systeme vielschichtig in ihren historischen Idealen und deren Verfehlungen gezeichnet werden. Nachdem man Honecker mit einer pseudo-sozialistischen Theater-Vorführung in die Provinz gelockt hat, kann man ihm den Koffer entwenden und nach einer fulminanten Verfolgungsjagd entkommen Jobst und Susanne in die Zukunft.

Im zweiten Teil holt sich Jobst Hilfe von seiner Freundin Jule und seinem Freund Letscho. Dafür reist er mit beiden in die Gegenwart, um in die (historische) Geschichte einzugreifen, da just das erwachsene Ich Letschos zum Immobilienhai (›parasitäre[r] Kapitalist[er]‹) mutiert ist. Da er sich nicht im Mindesten um die drohende Schließung des Kleinstadttheaters von Jules Vater Frank kümmert und seine eigene Ost-Vergangenheit verleugnet, muss er durch sein jüngeres Alter-Ego zur Raison gerufen werden. Deutlich pointierter werden im zweiten Band die Zeitreiseparadoxien ausgekostet, wengleich auch die offenkundige Kritik der Neuankömmlinge in und an der West-Zukunft im Fokus steht. Zum Happy End kommt es freilich, das Theater bleibt offen, Alt-Letscho zeigt sich einsichtig, der korrupte Wendegewinner-Bürgermeister bekommt einen Schuss vor den Bug und sowohl BRD als auch DDR in Reinform ihr Fett weg.

Obwohl, wie die Zielgruppe der jüngeren Leserinnen und Leser (ab 9 Jahren) erwarten lässt, durchaus auch der kulturellen Faktenvermittlung, also der Abbildung einer historischen Wirklichkeit Raum gegeben wird, schwingt die Metareflexivität in Gestalt

5 Vgl. zum Konnex von Komik und Wende-KJL Susanne Drogi, 2020, Vom Suchen und Finden des Glücks diesseits und jenseits der Mauer. Formen und Funktionen von Komik in der Kinder- und Jugendliteratur zur DDR und ›Wende‹, Baden-Baden: Tectum.

6 Vgl. Hans Krahl, 2018, Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen, in: Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage, hg. von Anita Schilcher und Markus Pissarek, 4., erg. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 261-287.

der kreativen Konstruktion, problematischen Nach-Erlebbarkeit und Vermittlung von Geschichte immer mit,⁷ zumal in den Discours allenthalben Indizien dafür eingewoben sind, nicht alles für bare Münze nehmen zu dürfen:

›Es fängt damit an, dass sich etwas in Russland ändert. Dieser Chef, wartet mal, er hieß so ähnlich wie Grobi ... Corbi, Gorbatschow, der lockert alles, mit einem Glas Most oder so.« [...] ›Wie, und die Russen lösen die DDR auf?‹, fragte Letscho. ›Nein. Das macht ihr selber, sagte Jobst. ›WIR? [...] So richtig wie im Westen, ohne Anweisung von oben und mit selbst gemalten Transparenten? [...] Da ist endlich mal was los bei uns!‹ (PPA: 226)

Teilweise lenken der Abenteuerplot mitsamt Zeitreisen, Verfolgungsjagden und detektivischen Anleihen den Blick scheinbar sogar lediglich auf die enthistorisierte, rein fiktionale Spielfreude. Just diese Skala zwischen Faktenvermittlung und spielerischer Anverwandlung bereitet in mannigfacher Hinsicht das Feld für didaktische Diskurse.

1 Historisches Erzählen zwischen Faktenvermittlung und kreativer Anverwandlung vor dem Horizont literarischer Kompetenz

Um die Untersuchungsgegenstände klar in der Mitte zwischen historiografischem Erzählen und augenzwinkernden Abweichungen aufzuhängen, bietet sich ein kontrastives Beispiel aus der Feder von Franziska Gehm an. Im Sachbilderbuch *Hübendrüben* (2018) wird (für Kinder ab 7) realhistorisch exakt, sofern das möglich ist, und freilich didaktisch reduziert und pädagogisch instrumentalisiert, deutsch-deutsche Geschichte erzählt. Zwar im Rahmen einer exemplarischen Doppelgeschichte mit Identifikationsfiguren – Cousin Max lebt mit seiner Familie im Westen, Cousine Maja mit ihrer im Osten –, die nicht frei von Vorurteilen und Klischees gezeichnet sind, aber doch hauptsächlich, um geschichtlich per kulturellem Wissen zu bilden. Entlang von Lebensstilunterschieden, (proto-)typischem Sprachgebrauch, Hobbies, Sorgen, Nöten, Wünschen, Kontrasten und Vergleichbarkeiten wird über die auch materiell-realexistierende Mauer im Pop-up-Design das Zustandekommen der zwei Deutschlands bis zum Ende des Kalten Krieges und der Öffnung des Eisernen Vorhangs historiografisch erzählt. Der ›Wahrhaftigkeitspakt‹ zwischen Erzählinstanz und (Vor-)Leser wird dabei nie unterlaufen,⁸ zumal der raumzeitliche Realismus trotz der grafischen Verspieltheit gewahrt bleibt.

Obwohl sich diese Tendenzen teilweise auch in PPA und PPZ wiederfinden, ist es dort ambivalenter gehalten, insofern einerseits durch die Zeitreisen (s.u.) ein klarer Bruch mit dem Realismus eingebracht wird, andererseits durchaus Abweichungen von der deutschen Geschichte narrativiert werden, ja, man von einer kreativen Aneignung des historisch verbürgten Stoffes sprechen kann. Das sollte allerdings nicht zum Verdikt werden, da erstens seit der Antike mit falschem Maßstab gemessen wird, wenn man Faktentreue – die selbst schwerlich ohne Auswahl und Vorsortierung auskommt – für

7 Vgl. den Beitrag von Sebastian Bernhardt: Historisches Erzählen bei Kehlmann. Perspektiven für den Literaturunterricht in diesem Band.

8 Vgl. ebd.

Fiktion in Rechnung stellt,⁹ und zweitens gerade in den nuancierten Differenzen literarisches und historisches Lernen stattfinden kann. Ausgehend von der Maxime, dass »in Anbetracht einer drohenden Uniformierung von Perspektiven im Rahmen gesellschaftlicher Metaerzählungen Pluralität und ein Nebeneinander von Perspektiven« dringend geboten scheint, ist »das Hinterfragen des gegenwärtig Korrekten« didaktisch zu forcieren.¹⁰ Mit Krahs lässt sich hier auf verschiedenen Niveaustufen hinsichtlich der Kompetenz, mit Fakt und Fiktion im Allgemeinen, mit fiktionalen Weltmodellen im Besonderen, bewusst umzugehen, operieren. Da »die in ästhetisch-medialen Texten konstruierte Welt nicht Realität ist, sondern ein Modell von Realität, d.h. einen Weltentwurf bildet« und dieser sich nicht einfach »als wahr oder falsch [...] bewerten« lässt,¹¹ ergeben sich Ansatzpunkte für die unterrichtliche Arbeit mit den Untersuchungsgegenständen.

Dadurch, dass in PPA und PPZ klare Fiktionssignale gegeben sind, bietet sich die unterrichtliche¹² Thematisierung der narrativierten Historizität an – geschichtliche Vorstellungsbildung samt Sensibilisierung für ein relativierend-postmodernes Geschichtsverständnis sowie für tagesaktuelle Bezüge deutsch-deutscher Missverständnisse inklusive. Das Spannungsfeld zwischen Referenzierung des historischen DDR-Alltags und der realen Ereignisgeschichte einerseits, der fiktional entworfenen Welt andererseits birgt großes Potenzial für ein motivierendes Setting einer Inblicknahme der Metahistoriografie im Unterricht: So bietet es sich an, die Schülerinnen und Schüler zunächst niederschwellig an den Text heranzuführen, indem sie durch eigenständige Recherche zu den Hintergründen auf die Suche danach gehen, was in den Romanen der historischen Realität entspricht und was nicht. Für die Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe stellt es ein hohes Motivationspotenzial dar, auf einer spielerischen Ebene als Geschichts-Detektiv einen Roman ›Lügen‹ zu strafen – oder gar von unterschiedlichen Perspektiven der Geschichtsschreibung überrascht zu werden. Diese Motivation bewirkt einerseits eine Steigerung der Aufmerksamkeit in Bezug auf die Textgestaltung und die Historie und bewirkt andererseits eine nachhaltige Auseinandersetzung mit den historischen Recherchen. Insofern ist zu erwarten, dass die Schülerinnen und Schüler im Sinne eines kumulativen Kompetenzerwerbs sowohl elaborierte Rückschlüsse hinsichtlich der Sensibilisierung für die Vermittlungsebene literarischer Texte erlangen als auch kritische Distanz zu rezipierten Medienprodukten einnehmen und en passant tiefgreifend an die deutsch-deutsche Geschichte herangeführt werden.

Im Primarstufenunterricht wird damit zugleich der bewusste Umgang mit Fiktionalität gefördert, da die grundlegende Prämisse, dass Romane keine Wirklichkeit abbilden, vorgeführt wird. Ferner bietet sich durch PPA und PPZ auch ein Gegenwartsbezug an: So können voraussetzungsvollere Reflexionen des Umstands angestellt werden, dass

9 Das bekannteste Beispiel dürfte Platons Kritik in der *Politeia* an Homers *Ilias* sein.

10 Max Doll, 2017, *Der Umgang mit Geschichte im historischen Roman der Gegenwart*. Am Beispiel von Uwe Timms *Halbschatten*, Daniel Kehlmanns *Vermessung der Welt* und Christian Krachts *Imperium*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 9.

11 Krahs, *Weltmodelle* [Anm. 6], S. 264.

12 Wobei der Deutschunterricht durchaus für Kooperationen mit dem Geschichtsunterricht offen sein darf. Vgl. Michael Sauer, 1999, *Historische Kinder- und Jugendliteratur*, in: *Geschichte lernen* 12, S. 18-26.

die noch immer nicht verheilte Trennung beider Teile Deutschlands in den Texten zum Gegenstand gemacht und zumindest im Fiktionalen überwunden wird, wobei gleichzeitig mit den Grenzen von Fiktion und Wirklichkeit wie auch DDR und BRD gespielt wird.

2 Heilsame Relativierung der Grenze(n) zwischen DDR und BRD

Viele, zumal popästhetisch gerahmte, Ost-West-Konfrontationen in medialen Artefakten (*Go Trabi Go*), basieren auf einem Gefälle. Dieses kann moralisch wertend gestrickt oder sonstiger Machart sein, aber typischerweise werden ›die Ossis‹ aus Sicht der kulturell vermeintlich überlegenen ›Wessis‹ ironisiert, verlacht, bespöttelt oder – das ist wohl die schlimmste Variante – ›aufgeklärt‹ darüber, wie sich diese richtig zu verhalten hätten oder haben.

Und tatsächlich finden sich zu Beginn von PPA durchaus einige Plattitüden, die sich in diese Traditionslinie der Schema-Komik einreihen lassen: ›Drüben‹ im Osten wird permanent Bier getrunken (PPA: 20, 137, 205) und ostentativ nicht an Gott geglaubt (PPA: 50, 60), Kirche und Glaube vielmehr als Vorwand verwendet, um der Stasi zu entgehen (PPA: 169). Auch im Bereich der situativen Dialogkomik ereignet sich auf den ersten Blick eine Fortschreibung westlicher Überlegenheit, wenn eine ältere Frau mit Lockenwicklern auf der Fensterbank als naiv karikiert wird und Susanne und Jobst mit den Worten ermahnt: »Erst schändigen Se den sozialistischen Fahnenmast – Pionierblase, was? – und dann bläken Se rum, als würde es Südfrüchte regnen.« (PPA: 17) Auch das Aufeinandertreffen mit zwei an Dick und Doof gemahnenden Polizisten gerät zur Slapstickeinlage: »»Fluchbladder?!? Sagten Sie FLUCHBLÄDDER???, rief der dicke Polizist. ›Nein, Flugblätter.‹ ›Nu och noch frech werden, was!« (PPA: 30)

Möge in alldem auch ein Körnchen Wahrheit stecken und sind Differenzen in der Überzeichnung vielleicht besonders gut wahrnehmbar, bricht bereits die Titelgebung von PPA mit dieser wohlfeilen Draufsicht. Zwar legt das *Tal der Ahnungslosen* für nicht eingeweihte Leserinnen und Leser zunächst eine Herabsetzung nahe (im Sinne von: DDR als Tal der Ahnungslosen), diese Erwartung wird hingegen doppelt enttäuscht. Erstens deswegen, weil das »Tal der Ahnungslosen«, wie das »Pionierwörterbuch« am Ende des ersten Bands nachträglich dechiffriert (s.u.), eine prowestliche, DDR-kritische Selbstbezeichnung für schlechten West-TV-/Radio-Empfang war (PPA: 282); zweitens sind, wie noch zu zeigen sein wird, im sprichwörtlichen Tal die ›Bundis‹ diejenigen ohne Ahnung und Peilung (PPZ: 146): Nicht die Ostdeutschen werden verlacht, sondern Jobst und seine Mutter gehören nicht dazu (PPA: 67) – und zwar aus zwei Perspektiven. Zum einen hat Jobst selbst kein Wissen über die DDR (und anderes), weil er es für nicht wichtig hält und die Gegenwart bevorzugt (PPA: 14f.) – er entschuldigt sich einmal mit den Worten: »Keine Ahnung, wo ich herkomme, interessiert das auch keinen« (PPA: 59). Zum anderen kann er die zahlreichen ›Insider‹ nicht durchschauen, die sich auf Vokabeln und Redensarten, Zitate aus Film, Funk und Fernsehen (etwa das geflügelte Wort der Olsenbande, die in der DDR erfolgreicher war als in der BRD: »Mächtig gewaltig, Egon«; PPA: 65), der Musik (PPA: 161), Persönlichkeiten oder Markennamen (viele ist kursiv gedruckt wie *Trink Fix* und *Delikat*; PPA: 62) beziehen. Leserinnen und

Leser, zumal westlich sozialisierte, sind mit Jobst gemeinsam ratlos und unwissend, Jobst stellt an ihrer statt die Fragen, etwa warum Margot Honecker als »lila Drache« bezeichnet wird (PPA: 174), oder er reimt sich die Welt zusammen, wie er sie denkt (A & V als »Arsch und Verderben« statt des korrekten »An- und Verkauf«; PPA: 39).

Das steht einerseits im Dienst der ›lustigen Faktenvermittlung‹ (s.u.), verschiebt aber zudem die Gewichte auf der lange Zeit prowestlich beschrifteten Waage: »Orr Mann, du Pflaume. Du kennst keine Fernsehserien und hast auch keinen Blassen von Tischtennis. Wie bist du überhaupt überlebensfähig?« (PPA: 102), fragt Letscho in voller Überzeugung seiner kulturellen Vormachtstellung und seines DDR-Herrschaftswissens.¹³ Allerdings ergehen sich die Romane nicht in einer platten Umkehrung – der Wessi ist der Doofe –, sondern etablieren ein komplexes Spiel von Fremdverstehen und Perspektivübernahme und zeigen letztlich die Möglichkeit auf, voneinander zu lernen. Diese beginnende Verständigung ereignet sich zunächst zart hinsichtlich der Vokabeln (PPA: 126), die Jule und Letscho Jobst Stück für Stück erschließen (PPA: 147) und sukzessive allein schon aufgrund der fragenden Augen Jobsts erläutern (PPZ: 154). Die Sprache ist bekanntlich eine wesentliche Marke, um kulturelle Identitäten nachvollziehen und gemeinsam Wissenssysteme etablieren zu können. Diese interkulturellen Basics wachsen sich dann zunehmend zu einem Panoptikum verschiedener Sichtweisen auf BRD und DDR über beide Romane hinweg aus. Beide Systeme werden sowohl positiv als auch negativ betrachtet (späterhin auch dezidiert und deutungsoffen verglichen), insofern die Romane, im Sinne der didaktischen Dimension der »Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lesarten der Texte«, »zahlreiche Ambivalenzen und vor allem Leerstellen [bergen], sodass auch unterschiedliche Auslegungen möglich sind. Dabei ist es wichtig, dass die jeweils eigene Auslegung begründet vorgetragen und andere Auslegungen akzeptiert werden.«¹⁴

Zwar gab es und gibt es auch in der Rückschau offenkundig in der DDR keinen hervorragenden Bohnenkaffee für normale Menschen, aber in der Selbstbezeichnung wird mit dem »original Muckefuck-Aroma« (PPZ: 75) ein das Defizit ins Positive verkehrendes Vokabular angebracht, das immer wieder auch ins Ironische changiert (»Kaffee mit viel Fantasie«; PPA: 55). Außerdem werden solche Vergleiche direkt auch in ein ›BRD-Kontra‹ umgemünzt, wenn als Pendant zu den heißbegehrten Westpaketen ein Ostpaket-Plan mit *guter* Wurst und *echten* Brötchen geschmiedet wird (PPZ: 151). Zudem werden im Systemvergleich die fraglos positiv zu wertenden Attribute herausgestellt wie etwa der Zusammenhalt in der DDR-Schule (PPA: 69) oder die Naturverbundenheit (Jule oder Letscho verbunkern sich nicht mit Unterhaltungselektronik im Zimmer, wie es in der kapitalistischen Hochkultur der Zukunft bei Jobst der Fall ist; PPA: 95).

Dennoch schildern die Romane auch ungeschönt und durchaus im Geist der historischen Aufklärung die mangelnde (Reise-)Freiheit (PPA: 156; 170), die permanente Stasibedrohung, -verfolgung und Heimlichtuerei (PPA: 89; 123). Jobst versteht nicht, dass niemand offen darüber spricht (PPA: 124) und wird sogar ungehalten mit Blick auf

13 Da Letscho auch in der westlichen Zukunft unerschütterlich selbstbewusst seine Vokabeln raushaut und andere für blöd hält, die diese nicht kennen (PPZ: 150), liegt die Vermutung nahe, dass es seiner Figurencharakterisierung geschuldet ist.

14 Sebastian Bernhardt: Historisches Erzählen bei Kehlmann [Anm. 7].

Euphemismen wie ›die Firma‹ Horch und Guck etc. (PPA: 164) oder wenn Bürgerinnen und Bürger auf seine kritischen Fragen antworten: »Ich sehe nichts, höre nichts und sage nichts« – zack, Fenster zu, Rollo runter (PPA: 18).

Ein weiterer Punkt der dunklen Seite der DDR wird mit der Bigotterie angesprochen. Patrizia, eine Tochter von Parteibonzen und eine der jugendlichen Antagonistinnen (PPA: 188), aber auch andere, die heimlich Westfernsehen zur Informationsbeschaffung heranziehen (PPA: 84), werden für ihre Doppelmoral kritisiert. Das bricht sich insbesondere in der Bloßstellung sozialistischer Worthülsen, die sich wie eine Fremdsprache ausnehmen, Bahn (PPA: 202, 244). Jobst fragt seine Freundinnen und Freunde aus der DDR angesichts deren gedrechselten Formulierungen in einem Brief an Honecker: »Redet ihr immer so?‹ ›Wir nicht‹, sagte Letscho. ›Aber die Partei. Solche Sätze saugen wir schon mit der Muttermilch auf. Laber, laber Rhabarber. Jeder Bud-Spencer-Film hat mehr Inhalt.« (PPA: 205) Und in der Tat sind die Phrasen und Floskeln des DDR-Sprechs (PPA: 25, 233, 244f. 256; PPZ: 91) regelmäßig erstaunlich hohl: »Wenn alle Pioniere des Landes solchen Mut und Tatendrang an den Tag legen, steht dem Sieg des Sozialismus nichts mehr im Weg. Denn der Schlüssel zum Erfolg liegt im vorbildlichen Handeln eines jeden einzelnen Kommunisten. Sei er noch so jung.« (PPA 244)¹⁵

Darüber wird aber nicht per Überheblichkeitsgestus mit BRD-Blick zu Gericht gesessen, sondern entweder kommt diese (berechtigte) Kritik (gleichberechtigt) vonseiten der DDR-Bürgerinnen und -Bürger selbst (PPA: 87, 111, 194) oder sie wird in kritische Fragen verpackt, die Jobst, der sich generell für die utopischen Seiten der DDR aufgeschlossen zeigt, an seine Freundinnen und Freunde richtet und dadurch an das Scheinheilige rührt. So fragt Jobst etwa, warum ›das Volk‹ nicht in den volkseigenen Betrieb dürfe (PPA: 112) oder warum Honecker selbst keinen Trabi fahre (PPA: 241). So einfach, dass Leserinnen und Leser oder Lehrerinnen und Lehrer sagen könnten: weil mit zweierlei Maß gemessen wurde, machen es sich die Romane dann wieder nicht, da Honecker trotz seines Westautos den Zeitreisekoffer nutzt, um Karl Marx aus tiefster Überzeugung persönlich zu besuchen und sich mit einem zugewidmeten Exemplar des *Kapitals* auf den Rückweg macht (PPA: 266).

So erfolgt eine uneingeschränkt positive Perspektive der Befürwortung der BRD auch nur vereinzelt qua verblendeter Bewunderung von turbokapitalistischen Auswüchsen – in Form eines Sportwagens (PPZ: 36f.) oder der generellen Warenvielfalt (PPZ: 38) – aus der Sicht der DDR-ler und DDR-lerinnen. Zudem wird dieser Blick schnell im Kontra gebrochen, wenn Jobsts Freunde in der westlichen Zukunft angesichts verschiedener Aspekte Skepsis bei der Ankunft äußern (PPZ: 36). Das absurde Überangebot im Kapitalismus (PPZ: 41f.), das Lädensterben aufgrund des Onlinehandels (PPZ: 54) oder Absurditäten, wie dass Fliegen günstiger ist als Bahnfahren (PPZ: 58), fasst Letscho schließlich in die Formel, dass nichts gratis ist im Kapitalismus (PPZ: 45). Diese Lehre greift er dann immer wieder humoristisch wie treffend auf (PPZ: 187).

15 Die ironisierende oder persiflierende Kommentierung durch die Erzählinstanz lässt meist nicht lange auf sich warten: »Honecker redete, als würde er von einem Blatt ablesen und sich bemühen, den Mund dabei so wenig wie möglich zu öffnen und seine Miene so wenig wie möglich zu verziehen. Nur seine Stimme schlängelte sich girlandenförmig von einem hohen Ton zum anderen.« (PPA: 244)

Im direkten Systemvergleich wird auch das bildungsferne Fernsehprogramm im Westen einer grundlegenden Kritik unterzogen (PPZ: 94f.) oder auch die Frage nach der unklaren, nicht didaktisierten Intention von Werbung aufgeworfen. Denn obwohl in der DDR alles Agitation, leere Hülsen etc. sind, sind sie dort aber zumindest klar als solche erkennbar, wohingegen sie im Westen manipulativ und subversiv-indoktrinierend geartet sind (PPZ: 55). Letztlich entpuppt sich das sozialistische Märchen freilich als Lüge (PPA: 14) – aber auch in der BRD ist es nicht so rosig wie erhofft: Heuschrecken und Wendehälse, Wendegewinner und Hochstapler bevölkern den diegetischen Westen.

Die jeweiligen Utopien werden an der Realität gemessen: Die DDR hinkt ganz offensichtlich ihrem Anspruch hinterher, *Gleichheit* aller Menschen herstellen zu wollen, die BRD verfehlt es episch, *Freiheit* für alle zu gewährleisten. Dass beide Systeme ihre hehren Ideale nicht einlösen (können/wollen?), lässt sich als didaktisches Initialmoment dazu nutzen, um Vorurteile durch Gemeinsamkeiten abzubauen. Sei es, dass die Verbindung anberaumt wird durch überraschend aus der DDR stammende Artefakte (wie ein Comic; PPA: 148), sei es, dass Jobsts Vater selbst aus der DDR stammt (PPA: 96f.), sei es, dass sich die Systeme (Payback; PPZ: 42) auf mitunter erschreckende Weise gleichen. So werden die Stasi-Methoden mit dem freiwilligen gläsernen Bürger parallelisiert (PPZ: 45) oder wird der freiwillige Dresscode von Jugendlichen in der BRD als im Ergebnis identische Gleichung mit der unfreiwilligen Monotonie der DDR-Kleidung aufgrund der Mangelwirtschaft verglichen (PPZ: 153). Im direkten Vergleich schneidet die DDR auf Metalevel dabei gar nicht schlecht ab. Dort empfindet Susanne etwa hinsichtlich der Farbigkeit Urlaub für die Augen im Sinne von »Slow Guck« (PPA: 214), während die BRD mit »blink-blink neon-neon« (PPA: 214) ihre Sinne sonst gefühlsüberflutet überfordere, wobei die ironische Note nicht überlesen werden darf. Auch Jules Augen ist in der BRD alles zu grell (PPZ: 42); dieser Kontrast wird zudem entlang der Differenzen von leblos/gemächlich und verschlafen vs. lebhaft/hektisch und erregt verdeutlicht (PPA: 14, 15, 95).

Diese Unterschiede kann man didaktisch in einen dezidierten Systemvergleich münden lassen, um damit die »Schärfung [des] kulturellen Bewusstseins«¹⁶ zu fördern. Diejenigen Passagen, die durch inszenierte Gespräche die Vor- und Nachteile von BRD und DDR augenfällig machen (PPA: 95f.) oder sich der ambivalenten Kritik (PPA: 170f.; PPZ: 44) widmen, narrativieren nämlich durchaus soziologisch faktenge-sättigt Phänomene wie Wendeverliererschaft und Desillusion (PPZ: 78). Durch variable Sichtweisen auf beide Systeme, welche über die jeweils verengten fremden Blicke aus den Augen des »Klassenfeinds« weit hinausreichen (ausbeuterischer Imperialismus mit Volksverblödung, Obdachlosigkeit und Drogensucht hüben; PPA: 83, 152, 185 – verblendete Systemkonforme drüben; PPA: 183), lassen sich Stereotype dekonstruieren. Im Sinne von literarischen Reisen durch das eigene Land, die Vertrautes verfremden,¹⁷ lassen sich diese in die Frage überführen, welches System vom anderen lernen kann

16 Sebastian Bernhardt: Historisches Erzählen bei Kehlmann [Anm. 7].

17 Vgl. Stephanie Schaefer, 2010, Unterwegs in der eigenen Fremde. Deutschlandreisen in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, Münster: MV, S. 264ff.

(PPZ: 82f.), da beide geschichtlichen Reinformen nicht per se gut oder böse sind und vor allem in großen Teilen auf kontingenten Geschichtsverläufen beruhen:

Durch die exemplarische Vorführung des Werdens von Geschichte reflektieren die Schülerinnen und Schüler zugleich die ihnen vorgeführte fremde Stufe ihrer Kultur, bemerken dabei aber auch die Gemachtheit des Regelsystems, in dem sie leben. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren damit vermeintliche kulturelle Selbstverständlichkeiten und geraten damit zu einem reflektierten Blick auf ihre eigene Gesellschaft und zu einer erhöhten Toleranz gegenüber Abweichungen von dem als kulturelle Norm bisher unhinterfragt Angenommenen.¹⁸

So lassen sich durchaus heute noch schwelende Vorurteile zwischen den neuen und den alten Bundesländern vertieft verstehen, wenn die Schwierigkeiten für die Ostdeutschen mit der Wende im Unterricht aufgegriffen werden (PPZ: 100) oder die geringe Erfahrungssättigung mit der Demokratie (PPZ: 132) im Kommunismus zunächst nachvollzogen und in einem nächsten Schritt als Appell für Mitbestimmung und gelebte Demokratie gewendet wird. Diese ist nämlich eben nicht als kulturelle Norm unhinterfragbar, sondern stellt ein hohes, immer wieder performativ hervorzubringendes Gut dar, was in der Differenz besonders gut sichtbar wird: »Ihr dürft über alles rumnörgeln, wer hier nicht das Maul aufmacht ist selber schuld« (PPZ: 173), sagt Letscho anerkennend und gestreng zugleich über die BRD. Für diesen vergleichend-kritischen Blick ist dabei die Perspektive nötig, dass die Untersuchungsgegenstände *auch* belastbar-faktenbasierte Geschichtsschreibung abbilden.

3 Bare Münze/Bierernst?

Und obwohl weder im Faktualen selbst Objektivität je erreicht werden kann, ist die Geschichtsschreibung doch hochgradig von Geschichtsschreibern und deren Vorannahmen geprägt. Bevor noch ein Roman Geschichte unverfälscht erzählen kann, muss er doch fokalisieren, auswählen, narrativieren, emotionalisieren etc., operieren die hier fokussierten Gegenstände (auch) mit Vercontextungsstrategien, die unverkennbar den Vergleich mit der (historischen) Realwelt suchen. Diese hauptsächlich auf Faktenvermittlung abzielenden Passagen betreffen sowohl Wissensbestände rund um das Alltagsleben in der DDR (und der BRD) in den 1980er-Jahren als auch das Zustandekommen der Teilung. Sie reichen von kurzen Nennungen inklusive Erläuterung einzelner »Vokabeln« (Intershop; PPA: 92) über größere Komplexe (Pionierwissen; PPA: 74f.) bis hin zu ausführlicheren Darstellungen, wie etwa diejenige zum Faschismus und den DDR-Idealen, die auch für unterrichtliche Anknüpfungen ergiebig ist:

›Woran glaubt sie?‹ ›Na, an den Sozialismus. Ihr Vater, mein Opa, war Widerstandskämpfer, zur Zeit der Nazis damals. War im Gefängnis und alles. Dem gefällt hier zwar auch nicht mehr alles, aber er meint, es wäre immer noch besser als im Westen.‹ ›Wieso wollen dann alle da hin? Und wieso können sie nicht einfach so in den Westen?‹

18 Sebastian Bernhardt: Historisches Erzählen bei Kehlmann [Anm. 7].

›Du hast wirklich keine Ahnung, oder?‹ Jule musterte Jobst verwundert. ›Aus der DDR kann man nicht so einfach raus. [...] Die Grenze wird immer bewacht, da wirst du erschossen, wenn du rüberwillst. Und in Berlin steht sogar eine Mauer. [...] Und warum die Leute weg wollen ... na ja, manchen gefällt es hier eben nicht. Oder sie haben Ärger bekommen, können nicht studieren und so. Oder einfach, weil es da drüben immer Raufasertapete und Melonen gibt.‹ ›Wieso gibt es das hier nicht?‹ ›Weiß nicht. Irgendwas funktioniert hier nicht so gut. Aber in der Schule sagen sie, dass wir im besseren Deutschland leben, weil es bei uns keine Obdachlosen gibt und keine Armen und Reichen, sondern alle gleich sind. [...] So ganz gleich sind auch nicht alle. Also, arm und reich gibt es wirklich nicht richtig. Aber es ist nicht egal, ob deine Eltern in der Partei sind oder nicht,‹ sagte Jule. ›In welcher Partei?‹ ›Na, in der SED. Gibt doch nur die eine.‹ (PPA: 140–142)

Schon die Erzähltechnik – die Dialogizität samt Eintrübungen der Faktualität durch beiderseitig eingeständenes Unverständnis/Nichtwissen – legt nahe, dass hier keine bierernste Schilderung von oben herab (gar aus sozialistischer Perspektive) geboten wird. Vielmehr wird im kindlichen Figurenbewusstsein die graduelle Undurchschaubarkeit der großen Politik gespiegelt, zugleich aber qua intuitiv erfassbarer Narrativierung und angemessener Reduzierung unterrichtstauglich tiefgreifende faktische Missstände beider Systeme geschildert.¹⁹

Andere Elemente hingegen, die für die Diegese weniger wichtig sind, werden, obwohl auch sie historisches Wissen vermitteln, weniger gewichtig bzw. sogar salopp inszeniert, wie etwa die als »Kurzfassung für die Brotbüchse« apostrophierte Auffrischung zur Oktoberrevolution 1917 (PPZ: 25) – in zwei appetitlichen Sätzen. Von besonderer Raffinesse ist in diesem Raum zwischen geschichtlich exaktem und augenzwinkerndem Erzählen von Geschichte auch das »kleine[] Pionierwörterbuch« (PPA: 275ff.), das sich an den ersten der beiden Romane anfügt. Ohne eingreifende Lehrkraft wird dieses wohl erst nach der Lektüre als gefühlte ›Lernkontrolle‹ wirksam, da es nicht angekündigt wird, also nicht wirklich als vorher oder simultan bekannt gedacht werden darf. Zwar ist es näher am Pol der Historiografie anzugliedern, liefert es doch an keiner Stelle rein Fingiertes, es bedient sich aber dennoch auch eines metafictional spöttischen Duktus, wenn etwa bezüglich des Lemmas »Briefe an Freunde« definiert wird: »Buch, das fast alle Kinder in der DDR hatten; enthält russisch-deutsche Phrasen, mit denen man seine *sowjetischen* Brieffreunde erfreuen oder wahlweise langweilen konnte«. (PPA: 275f.)

Für den vorliegenden Band insbesondere von Belang ist metareflexives historisches Erzählen. Ein paradigmatisches Beispiel ist die Kapitelüberschrift »Es war einmal«, die den Culture Clash bei der Zeit-›Landung‹ in der DDR einleitet und den Anspruch negiert, alle Informationen für bare Münze in Bezug auf die Historie zu werten. Kleine,

19 Stellen die Romane allzu deutlich auf ein Erklärbares ab und wollen, dass jede Leserin und jeder Leser auch wirklich unbedingt mitbekommt, was jeweils gemeint ist, kann das auch ziemlich anstrengend werden, wie etwa bei bemühten Rückschauen auf den ersten Band (PPZ: 27 oben; auch PPZ: 34: »Gruß der Pioniere«) oder auch innerhalb eines Bands auf nur eine Seite zuvor Geschildertes (PPZ: 164f.).

amüsante Illustrationen, die die Kapitelüberschriften flankieren, oder die grafische Figurenkonstellation zu Beginn von PPA, die Honecker proleptisch als »Obstonkel«, einen Stasi-Mitarbeiter als »Lego-Mann« titulierte, lassen auch die unterhaltende Komponente der Geschichtsschreibung nicht zu kurz kommen. Metareflexives historisches Erzählen findet sich elaboriert insbesondere dann, wenn Letschos Referat, das er an seines eigenen Sohnes statt in der Zukunft über die DDR hält, als »[g]elebte Geschichte« (PPZ: 164) goutiert, dadurch zugleich aber auch in nuce hinterfragt wird, ob Erzählen Historie abbilden kann/darf/soll. Gerade dadurch, dass Letschos Darbietung von der Lehrerin Frau Urbach als »ein unglaublich anschauliches, tiefgreifendes und unterhaltsames Referat« gelobt wird (PPZ: 165), wird die literaturdidaktische Perspektive der »[s]ouveräne[n] Einordnung von kulturellem Wissen und Textinterpretation« metareflexiv aufs Tapet gebracht.²⁰ Dieser zufolge stellt sich für Schülerinnen und Schüler die Herausforderung, »bei der Interpretation beider Romane einerseits den kulturhistorischen Rahmen der Realgeschichte zu bedenken, auf der anderen Seite aber keine naive Ineinssetzung von erzählter Welt und Realität vorzunehmen.«²¹ PPZ expliziert diesen manchmal schmalen Grat, indem Letscho die historische Basis verlässt und eine humorvolle Episode für sein Publikum einflücht – mit den Worten: »He, ein bisschen Spaß muss sein!« Er behauptet: »Bud Spencer hätte mit Erich Honecker einen Deal gemacht und dann hätte der Frank Schöbel des Westens mit seinem Gesang auf der Mauer die Grenze zum Öffnen bewegt.« (PPZ: 166)

So markiert der Roman in sich selbst, »dass hier letztlich zwar eine Welt geschildert wird, die in vielen Belangen mit der außertextlichen Wirklichkeit kongruent ist, aber eben auch in Teilen abweicht oder zumindest nicht sicher als übereinstimmend gesetzt werden kann«, wodurch das didaktische Desiderat einer »erhöhte[n] Sensibilität für die Eigengesetzlichkeit von Literatur« eingelöst wird. »Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass literarische Texte eben dezidiert nicht mit einem Realitätsanspruch auftreten und deshalb auch Deutungen nicht diesen Fehlschluss beinhalten dürfen.«²²

Die Untersuchungsgegenstände minimieren, wie gezeigt, durch Augenzwinkern, Komik und klare Fiktionalitätssignale die Wahrscheinlichkeit, in diese Falle zu tappen. Aber was ist mit der Gefahr des Fehlschlusses, den historischen Realitätsbezug gänzlich fahren zu lassen?

4 Zeitreisen just for fun?

PPA und PPZ lassen sich nämlich auch dann goutieren, wenn man die Historie ausblendet: Fantastische Zeitreisen, Verfolgungsjagden, Abenteuer- und Freundschaftserzählstränge enthistorisieren die Romane vordergründig und laden teilweise sogar dazu ein, sich ganz in diesen Dimensionen zu verlieren/ergehen. Der Zeitkoffer wird schon auf der ersten Seite eingeführt, er ist der Grund dafür, dass Jobsts Vater in einer anderen Zeit wohnt, sein Verlust und die Suche nach ihm setzen die Handlung in Gang und

20 Sebastian Bernhardt: Historisches Erzählen bei Kehlmann [Anm. 7].

21 Ebd.

22 Ebd.

flächlich eingestreute Hinweise und Reflexionen auf das Zeitreisen konstituieren diese Ebene. Für Leserinnen und Leser steht das Funktionieren derselben außer Frage, aber die diegetischen Mitfiguren glauben zunächst nicht daran und bemühen extraliterarische, faktengesättigte Erklärungsansätze, um ihren Zweifel zu unterfüttern – zeigen sich aber auch mit zunehmender Freundschaft bereit, zumindest potenziell daran zu glauben. So führt Jule, nachdem sie zu Jobst Vertrauen gefasst hat, Jules Vernes U-Boote *avant la lettre* als Begründung dafür an, dass der Zeitkoffer vielleicht doch funktionieren könne (PPA: 140), Zeitreisen mithin nicht nur in der Fiktion möglich seien, obwohl nichts darüber in (metaleptisch) wissenschaftlichen Büchern stehe (PPZ: 158).

Der spezielle in Rede stehende Koffer kann, wenn man sich in ihn hineinzwängt und an der Schließe das Jahr einstellt, zumindest in der Diegese faktisch immerhin in die Vergangenheit reisen – und *vice versa* bis zum Zeitpunkt des Liveprogramms wieder ›vorspulen‹ –, die Zukunft ist absolut besehen tabu (PPA: 9). Allerdings lassen sich Personen aus der Vergangenheit ›abholen‹, sodass es durchaus zu Zeitparadoxien kommen kann, was sich in Form von zwei Jules (PPZ: 79) und zwei Letschos (PPZ: 123) manifestiert und in dem intertextuellen Diktum: »Ich bin dein Vater« (PPZ: 156) gar zum Running Gag ausgestaltet wird. Immer wieder umarmt von dezidierten Reflexionen über diese Paradoxien (PPZ: 136f., 138f.) sowie parallele Universen (PPZ: 159), finden sich von den Kapitelüberschriften (»Letscho hoch zwei«; PPZ: 199f.) über die Gefahr einer ›Letschoverschmelzung‹ in einem instabilen Raum-Zeit-Kontinuum mit Lichtschein bei Umarmung mit seinem Alter Ego (PPZ: 223) bis zur Zeitreiseproblematik, dass eine Figur in Jobst dessen Vater, seinen früheren Freund, wiederzuerkennen glaubt, und ihn aufgrund seines damaligen Verschwindens für einen Verräter hält (PPA: 149, 216ff.), Jobst für seinen Vater in der Zukunft dann aber doch etwas mitgibt (PPA: 234), Referenzen auf die Abenteuerromanebene.

Obwohl jedoch »Geschichte nichts materiell Zuhandeses, sondern ein bloßes Bewusstseins-Phänomen der Sinnbildung durch Verknüpfung von gedeuteter Vergangenheit, wahrgenommener Gegenwart und erwarteter Zukunft darstellt« und daher nicht einseitig das Augenmerk »auf die Faktengewinnung und -fixierung [...] gelegt werden« sollte,²³ ist es nicht zielführend, die angelegte Abenteuer-Fantastik-Zeitreiseebene überzubetonen. Vielmehr ist diese aufs Engste mit der historischen Ebene verknüpft, insofern sie für PPA und PPZ das Vehikel darstellt, um ›echter‹ Zeitzeugen(berichte) durch den Einsatz der Zeitmaschine habhaft zu werden (wie bspw. im Falle des Referats von Letscho).

Interessanterweise ist das Anliegen, Schülerinnen und Schülern die Relativität des Imaginierens von Vergangenheit erkennen zu lassen,²⁴ just durch die fiktionsintern faktische Möglichkeit der Zeitreise mit ihrer Eigenart, Vergangenheit und Geschichte plastisch und »immersiv ›miterleb[bar]« zu machen, auf den ersten Blick ad ac-

23 Bodo von Borries, 2003, *Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie, Pragmatik, Empirie und Normfrage*, Schwalbach im Taunus: Wochenschau, S. 29.

24 Vgl. Sebastian Bernhardt: *Historisches Erzählen bei Kehlmann* [Anm. 7].

ta gelegt.²⁵ Andererseits wird Jobsts permanente Gleichgültigkeit und sein begrenzter (historischer) Horizont apostrophiert, sodass dieser kontrafaktische Idealzustand, der keiner Geschichtsschreibung de facto zu Gebote steht, unterlaufen wird.²⁶ Diese Spiele mit den Grenzen zwischen Fakt und Fiktion und komplexe Referenzformen kulturellen Wissens sind auf allen Krahschen Niveaustufen im Hinblick auf den bewussten Umgang mit fiktionalen Weltmodellen im Unterricht anknüpfungsfähig.

Die prima vista nur der Spannung/Leselust dienende Spielfreude-Zutat ›Zeitreise‹ kann so gedeutet werden als metaphorisch und zugleich utopisch funktionalisierter Brückenschlag, nicht nur um Verabredungen von Liebenden oder Freundinnen bzw. Freunden zu ermöglichen, sondern namentlich auch, um historische, lokale, aber auch ideologische und überkommene Grenzen zu überwinden. Dieses Spielfeld zwischen Fakt und Fiktion machen die Romane selbst metafictional zum Thema.

5 ...Übereinstimmungen sind durchaus möglich

Obwohl sich die von Bernhardt skizzierte Didaktikdimension, sich kritisch mit der Rezeption von Texten auseinanderzusetzen,²⁷ für die typischerweise nur peripher wissenschaftlich rezipierte bzw. rezensierte Literatur im KJL-Bereich im Allgemeinen und für diese beiden Texte im Speziellen nicht anbietet, sollen abschließend die Disclaimer zum Bezug von Geschichte und Geschichten in den Blick genommen werden.

Beide (PPA: 284; PPZ: 228; an beiden Stellen im Original kursiv) starten erwartungsgemäß mit dem Hinweis darauf, dass es sich »[b]eim vorliegenden Werk [...] um eine rein fiktive Geschichte« handle, mithin das historische/historiografische Erzählen romanhaft zu verstehen sei. Allerdings wird diese Erwartungshaltung nicht nur in beiden Fällen dadurch gebrochen, dass »Übereinstimmungen« mit realhistorischen Begebenheiten »durchaus möglich sind«. Nein: In PPA wird durch die Präzisierung, dass sich diese Übereinstimmungen auf »lebende[], verstorbene[] oder verschollene[] Personen und Gepäckstücke[]« (PPA: 284) beziehen könne, Komik (Gepäck) und Tragik (verschollen) hinzugefügt. In PPZ hingegen werden »Personen, Orte[] und Ereignisse[] vor, hinter und neben dem Zeitwurmloch« (PPZ: 228) in den Bereich des Möglichen gestellt – mithin selbstreflexiv der zuvor als »naive Ineins-Setzung«²⁸ apostrophierte Fehlschluss des für Bare-Münze-Haltens von Diegese und Historie reetabliert – aber mit augenzwinkernder Freude am metafictionalen Spiel.

25 Fulda und Jaeger, Einleitung [Anm. 1], S. 24. Die Autoren konzeptualisieren die Zeitreise als Motiv und als Rezeptionserwartung und loten ihre Doppelbödigkeit für das romanhafte Erzählen von Geschichte(n) aus (vgl. ebd., S. 24-29).

26 Vgl. dazu Carolin Führer, 2016, Und keiner ist (mehr) dabei gewesen. Die andere deutsche Erinnerung – Tendenzen literarischer und kultureller Bildung, in: Die andere deutsche Erinnerung. Tendenzen literarischen und kulturellen Lernens, hg. von ders., Göttingen: V&R, S. 11-26.

27 Sebastian Bernhardt: Historisches Erzählen bei Kehlmann [Anm. 7].

28 Ebd.

Von Fakten und Fiktionen aus der Welt der Römer

Eine Untersuchung narrativer Strategien geschichtserzählender Kinderliteratur und ihrer Didaktik anhand ausgewählter Texte für die Grundschule

Dominik Achtermeier

Ausgehend von der Frage, auf welche narrativen Verfahren und Strategien geschichtserzählende Literatur¹ für Heranwachsende, deren Handlung in der Zeit des Römischen Antike spielt, zurückgreift, sollen in diesem Beitrag ausgewählte Primärtexte für Heranwachsende ab 9 Jahren aspektorientiert untersucht (u.a. Erzählmuster/Genre, narrative Mittel, historische Implikationen etc.) und verglichen werden. Im Rahmen didaktisch-methodischer Überlegungen werden die kinderliterarischen Texte anschließend hinsichtlich ihrer Einsatzmöglichkeiten im Literatur- und fächerübergreifenden Unterricht in Unterrichtsbeispielen für Lerngruppen ab der 3. Jahrgangsstufe exemplarisch vorgestellt.

1 Geschichtserzählende Literatur für junge Leserinnen und Leser gestern und heute

Seine produktive Kraft schöpft der geschichtserzählende Roman (auch Geschichtsroman oder historischer Roman) einerseits aus »dem Spannungsverhältnis von narrativer Fiktion und (wissenschaftlich) beglaubigter geschichtlicher Überlieferung«², andererseits aus dem Wechsel zwischen traditioneller, realistischer, moderner und experimen-

1 Gabriele von Glasenapp weist auf die missverständliche Bezeichnung ›historischer Kinder- und Jugendliteratur‹ hin, unter der man oftmals Kinder- und Jugendliteratur älteren Datums, also früherer Epochen, subsumiere. Aus dieser Kategorisierung gehe dementsprechend nicht eindeutig hervor, ob die hierunter gezählten Texte von historischen Stoffen handeln oder nicht (vgl. Gabriele von Glasenapp, 2016, Geschichtliche und zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur, in: Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch, hg. von Günter Lage, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 269-289, S. 270).

2 Hartmut Eggert, 2007, Art. Historischer Roman, in: Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. 2. Neubearbeitung, hg. von Harald Fricke et al. Berlin, S. 53-55, S. 53.

teller Erzählweise.³ Als spezifisches Erzählmuster setzt sich der Romantypus, »in dem geschichtliche Personen, Ereignisse und Lebensverhältnisse narrativ in fiktionalen Konstruktionen dargestellt werden«,⁴ in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts auf dem deutschsprachigen Buchmarkt durch. Bearbeitete Jugendbuchausgaben, die ab 1870 publiziert werden, zeugen von einem großen Interesse an historisch aufgeladenen Lesestoffen und einer breiten Akzeptanz des Genres bei Heranwachsenden.⁵ Geschichtsfiktionen im Gewand des Abenteuer-, (Anti-)Helden- oder Comic-Romans finden in der Regel nur selten Eingang in den Unterricht. Im Rahmen der Ursachenforschung lässt sich diese Tatsache u.a. auf die seit Jahrzehnten diskutierte Grundsatzfrage, »wieviel und welches Wissen geschichtserzählende Literatur transportieren *muss* bzw. wieviel Unterhaltung damit einhergehen *darf*«⁶, zurückführen, ganz sicher aber auf die Debatte darüber, welchen Qualitätsansprüchen eine potenzielle Unterrichtslektüre in Abgrenzung zur Freizeitlektüre gerecht werden soll. In jüngster Zeit öffnet sich die fachdidaktische Diskussion⁷ und spricht sich mehrheitlich für das Lernen mit und an literarischen Geschichtsdarstellungen aus. Diese lassen sich den Populärmedien zuordnen, die Heranwachsende bereits außerhalb der Schule konsumieren. Einigkeit besteht heute im fachwissenschaftlichen wie interdisziplinären Austausch darin, dass literarisches und historisches Lernen eng beieinanderstehen und voneinander profitieren. Dieses Ausgangsverständnis eröffnet Chancen für Sinnbildungsprozesse, in welchen »vergangene Ereignisse in einen stimmigen Zusammenhang gebracht werden«⁸, sowie für den Aufbau von Rezeptionsfähigkeit und (Welt-)Wissen.

3 Vgl. Verena Ofner, 2004, Die historischen Romane Robert Neumanns. Eine Analyse. Diplomarbeit. Universität Wien. http://othes.univie.ac.at/147/1/ofner_verena.pdf (12.01.2022), S. 21.

4 Glasenapp, Geschichte und zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur [Anm. 1], S. 269.

5 Vgl. Gabriele von Glasenapp, 2005, »Was ist Historie? Mit Historie will man was.« Geschichtsdarstellungen in der neueren Kinder- und Jugendliteratur, in: Geschichte und Geschichten: die Kinder- und Jugendliteratur und das kulturelle und politische Gedächtnis, hg. von der. Und Gisela Wilkending, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 15-40, S. 23.

6 Glasenapp, Geschichte und zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur [Anm. 1], S. 285.

7 Vgl. Praxis Deutsch 259, 2016, Historisches Lernen.

8 Tilman von Brand, 2016, Historisches Lernen im Literaturunterricht. Literarisches Verstehen und historisches Bewusstsein – ein symbiotisches Verhältnis. In: Praxis Deutsch 259, S. 4-11, S. 5.

2 Julius Caesar vs. Julius Zebra?! – Analyse kinderliterarischer Auswahltexte

Abbildung 1: Übersicht und Erzählmuster der untersuchten Romane



© Verlag Friedrich Oetinger GmbH/cbt (Penguin Random House)/dtv/Colourbox/Dominik Achtermeier

Im Folgenden sollen vier literarische Geschichtsfiktionen für junge Leserinnen und Leser ab 8 Jahren aspektgeleitet untersucht werden, um sie hinsichtlich ihrer narrativen Inhalte (Was erzählt der Text?) und Verfahren (Wie erzählt bzw. vermittelt der Text?) zu erschließen. **Ziel der Analyse** stellt die Offenlegung von Strategien dar, die Aussagen über den Umgang mit bzw. die Vermittlung von historischem Wissen (u.a. Themen, Konflikte, Personen und Begriffe) in geschichtserzählender Literatur für Kinder treffen lassen. Für die **Textauswahl** war neben der historischen Einordnung – Handlungsorte und -zeiten konzentrieren sich auf das Römische Reich – entscheidend, dass ein auszuwählendes Buch bereits über das Cover, den Titel oder Klappentext auf Historizität anspielt und die Erzählung über Text-Bild-Arrangements verfügt. Das letztgenannte Auswahlkriterium folgt der unumstrittenen Annahme, dass das Erzählen in Bildern geringere Verstehenskompetenzen erfordert⁹ und auf diese Weise jenen Schülerinnen und Schülern einen Zugriff erlaubt, die bisweilen über keine bis wenig Lesefähigkeit und -erfahrungen verfügen.

9 Vgl. Arno Meteling, 2018, Comics, in: Attraktive Lesestoffe (nicht nur) für Jungen: Erzählmuster und Beispielanalysen zu populärer Kinder- und Jugendliteratur, hg. von Christine Garbe et al., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 197-218, S. 198.

Heiko Wolz/Lisa Hänsch: Albert Zweisteins Zeitkanone – Bei den Römern Oetinger, 143 Seiten	
Was wird erzählt?	
Haupt-/ Identifikationsfigur	Albert Zweistein (12), ein physik- und technikbegeisterter Erfinder
Komplikation	Mit seiner Lichtgeschwindigkeits-Kapsel landet Albert unverhofft im Römischen Reich und verspricht den Gegnern Caesars im Gegenzug dafür, dass sie auf seine Zeitkapsel aufpassen, dem Kaiser den Senatsbeschluss zu übermitteln, dass dieser nach Rom zurückkehren soll. (S. 25) Nachdem Caesar die List hinter der Nachricht erkennt, ernennt er Albert zu seinem zweiten Leibwächter. (S. 53)
Auflösung	Nachdem Albert und Max in Rom ihre Kapsel auffinden, reisen sie noch einige Stationen in der römischen Geschichte vorwärts. Am Wurmlochtag versuchen sie nach Hause zu reisen, landen hingegen in einer anderen Zeit.
Handlungszeit	8. Januar 49 v. Chr. – 27 v. Chr. »und immer weiter in der Zeit« (S. 140)
Handlungsort/e	Eroberungszug Caesars: Arretium, Arminuium, Corfinium, Brundisium, Rom
Themen, Begriffe und Gegenstände	<p>Politik und Hofstaat Caesars: Machterhalt (»Alea iacta est«); politische Taktik (u.a. Treueschwur); Bau von Befestigungsanlagen <i>Castrum</i>: römisches Feldlager; Zeltpalast; Leibwächter <i>Ludus</i>: Gladiatorenschule, Ausrüstung der Gladiatoren: <i>Murmillio</i>, <i>Retiarius</i>, <i>Thraex</i>, <i>Scissor</i> Kultur: Kleidung: u.a. Tragen einer <i>Toga</i>, <i>Tunika</i>; <i>Bulla</i>: Amulett, welches Kinder bis zum 14. Lebensjahr tragen <i>Apodyterium</i>: Besuch der Therme Essverhalten und Speisen römische Mythologie: Gründungsgeschichte Roms (S. 74ff.), Götter Leben in Rom: Soziale Unterschiede zwischen ärmeren und reicheren Römern</p>

<p>Bezugspunkte: historische Ereignisse und Personen</p>	<p>49 v. Chr.: Entmachtungsversuch Caesars durch den römischen Senat; Gegenangriff: Überschreitung des Grenzflusses Rubikon als Kriegserklärung Caesars gegen Konsul Pompeius/den römischen Senat; Caesar führt in seinem Eroberungszug erfolgreiche Schlachten gegen die Heere des Pompeius 29. Juli 48 v. Chr.: Pompeius wird auf Befehl des ägyptischen Königs Ptolemaios XIII. ermordet; Caesar 48-47 v. Chr.: Alexandrinischer Krieg; Caesar kämpft auf der Seite Kleopatras gegen ihren Bruder Ptolemaios und General Achilles; Caesar besiegt die Ägypter (Januar 47 v. Chr.) und wird zum Consul und Anfang 44. v. Chr. zum <i>imperator perpetuum</i> ernannt. 15. März 44 v. Chr.: Attentat auf Caesar; zu den Verschwörern gehören Marcus Antonius, der Stellvertreter Caesars, Gaius Cassius Longinus, Brutus Selbstmorde von Marcus Antonius und Kleopatra 27. v. Chr.: Gaius Octavius (Kaiser Augustus) 395. n. Chr.: Spaltung des Römischen Reichs</p>
<p>Wie wird erzählt?</p>	
<p>Genres</p>	<p>Geschichtserzählende Literatur: komischer Kinderroman; Science-Fiction; Comic-Roman</p>
<p>Erzählmuster/Textsorte</p>	<p>Tagebuchroman</p>
<p>Erzählform</p>	<p>Ich-Form</p>
<p>Erzählperspektive</p>	<p>Auktorial: Der Erzähler überblickt Zeit und Raum, vermittelt z.B. in Rückblenden Entwicklungen außerhalb der erzählten Zeit (faktuale Grundierung)</p>
<p>Text-Bild-Korrespondenz</p>	<p>Die Illustrationen stehen jeweils in einem direkten oder indirekten Bezug zum Text, indem sie (1) Inhalte auf der Erzählebene visuell-unterstützend abbilden, (2) die Narration unterbrechen, um Episoden im Erzählverlauf comicartig wiederzugeben sowie (3) als Subtext fungieren, indem sie Sachinformationen in Schaubildern vermitteln: Aufstieg Caesars (S. 22) Gladiatoren (S. 48) Architektur und Funktionsweise von Feldlagern (S. 31), Thermen (S. 72f.), Wohnhäusern (S. 105) die wichtigsten Römischen Götter (S. 100ff.) die wichtigsten Gebäude/Tempel in Rom (108f.)</p>
<p>Medienverbund</p>	<p>Ein zweiter Band der Reihe liegt unter dem Titel <i>Albert Zweisteins Zeitkanone – Bei den Rittern</i> vor.</p>

<p>Gary Northfield: Julius Zebra – Raufen mit den Römern cbt, 284 Seiten</p>	
<p>Was wird erzählt?</p>	
<p>Haupt-/ Identifikationsfigur</p>	<p>Julius Zebra (und seine Freunde Cornelius, Milus, Lucia, Plinius, Rufus und Felix)</p>
<p>Komplikation</p>	<p>In der Steppe Afrikas machen römische Soldaten Jagd auf wilde Tiere als Attraktion für den Circus Maximus. Zebra Julius, Warzenschwein Cornelius und Löwe Milus geraten in Gefangenschaft und werden ins entfernte Rom transportiert.</p>
<p>Auflösung</p>	<p>Im Gladiatorenwettstreit zu Anlass des Geburtstags Kaiser Hadrians beweist der Publikumsliebbling Julius Zebra Stärke und Tapferkeit. Im finalen Kampf gegen Victorius, den »römische[n] Champion und bislang größte[n] Held aller Zeiten« (S. 264) kann er sich und seine Freunde befreien.</p>
<p>Handlungszeit</p>	<p>Zur Amtszeit Kaiser Hadrians (117–138 n. Chr.)</p>
<p>Handlungsort/e</p>	<p>Afrikanische Steppe; Leptis Magna; Rom</p>
<p>Themen, Begriffe und Gegenstände</p>	<p>Das Amphitheater (<i>Circus Maximus</i>) als Ort... ... der Unterhaltung: im Gruppenkampf (<i>Gregatim</i>) wird in der Arena, die durch aufwändige Aufbauten und Kostüme Authentizität vermitteln will, der Kampf der Römer gegen die barbarischen Horden Galliens bei Alesia nachgestellt; der <i>Summa Rudis</i> fungiert als Spielleiter des Schaukampfes (S. 172ff.; 233) ...des Urteils: Das römische Publikum entscheidet durch seine Äußerungen und Verhaltensweisen über das Schicksal der Gladiatoren, dem Urteil der Mehrheit beugt sich der Kaiser als Veranstalter der Spiele. ...der Gefangenschaft: Die eingefangenen Tiere werden ihrem Lebensraum entrissen, eingesperrt und für die Zurschaustellung im Kampf »Mensch gegen Bestie« (S. 171) abgerichtet Gladiatorenschule (<i>Ludus Magnus</i>): Septimus, (<i>Lanista</i>) ist Lehrmeister der »edlen Künste von Kampf und Tod« (S. 48) Ablegen des Gladiatoreneids (S. 144) Generalprobe der Geburtstagsspiele (S. 154ff.) Feiertage im Alten Rom: Senatoren wie Sklaven feiern die Straßen werden geschmückt Dokumente: Schriftrolle und Landkarten, die den Seereiseweg visuell abbilden</p>
<p>Bezugspunkte: historische Ereignisse und Personen</p>	<p>Amtszeit Kaiser Hadrians (117–138 n. Chr.) Jagd auf exotische Tiere und Tierhetze in der Arena</p>

Wie wird erzählt?	
Genres	Geschichtserzählende Literatur: komischer Kinderroman
Erzählmuster/Textsorte	Abenteuerliteratur/Tiergeschichte
Erzählform	Er-/Sie-Form
Erzählperspektive	Auktorial: Der Erzähler überblickt Zeit und Raum, ist allwissend
Text-Bild-Korrespondenz	Auf elf Seiten bildet eine Schriftrolle die Ausbildung der Freunde in der Gladiatorenschule ab und unterbricht hierdurch die Lesegewohnheit: Wechsel des Erzählers, der Schriftart sowie vereinfachte Illustrationen; filmisches Erzählen durch doppelseitige Illustrationen, die in den Handlungsort einführen
Anhang	Römische Zahlen Garys Wörterbuch (Bezug auf den Autor Gary Northfield)
Medienverbund	Der Roman ist Teil der Julius-Zebra-Reihe. Weitere Titel: <i>Ärger mit den Ägyptern</i> , <i>Gerangel mit den Griechen</i> sowie <i>Boxen mit den Briten</i> . Ein Witzbuch zur Reihe liegt lediglich in der englischen Originalfassung vor.

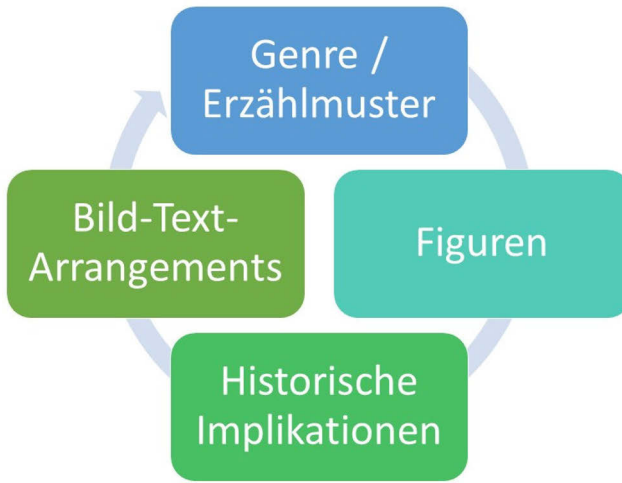
Frank Schwieger: Ich, Caesar, und die Bande vom Kapitol (Kap. 8: Myrina – Die Sklavin mit den guten Ohren, S. 95-114) dtv, 208 Seiten	
Was wird erzählt?	
Hauptfigur/en	Vertreterinnen und Vertreter aus dem Römischen Reich (Auswahltext: die 14-jährige Sklavin Myrina)
Rahmenhandlung	Seit seinem Tod lebt Julius Caesar in der Unterwelt und ärgert sich darüber, dass die Menschen heutzutage nur noch Halbwissen über das Menschen- und Weltbild im Römischen Reich verfügen. Um dies zu ändern, bittet er Zeitzeugen, biografische Berichte zu verfassen, in denen sie Rückschau auf eine Episode ihres Lebens vor oder hinter den Toren des alten Roms halten.
Komplikation <i>Myrina – Die Sklavin mit den guten Ohren</i>	Als Kind wird die Griechin Myrina von Römern auf der griechischen Insel Lemnos gefangengenommen und versklavt.
Auflösung <i>Myrina – Die Sklavin mit den guten Ohren</i>	Aus Angst vor einem Weiterverkauf flieht Myrina in den Unruhen auf die Nachricht von Caesars Ermordung aus der Villa Kleopatras. Sie sucht den alten Senator Marcus Tullius Cicero auf, der sie zunächst bei sich unterbringt und ihr die Heimreise in die griechische Heimat ermöglicht.
Handlungszeit	März 44 v. Chr.

Handlungsort/e	Rom; Hafen von Ostia
Themen, Begriffe und Gegenstände	Versklavung von Kindern; Sklavenhandel Tätigkeiten von Sklaven im Haushalt der Oberschicht, z.B. Hände- und Fußwaschung der Festgeäste Sitten bei Festgelagen: Anordnung der Liegen zu einem großen Quadrat Feldzug gegen die Parther
Bezugspunkte: historische Ereignisse und Personen	Attentat auf Caesar (44. v. Chr.) durch die Anführer Marcus Iunius Brutus und Gaius Cassius Longinus Verhältnis zwischen Caesar und der ägyptischen Königin Kleopatra Marcus Tullius Cicero Marcus Antonius
Wie wird erzählt?	
Genres	Geschichtserzählende Literatur: Biografie; Heldengeschichte; Abenteuer
Erzählmuster/Textsorte	biografische Kurzgeschichte
Erzählform	Ich-Form
Erzählverhalten	Personal: Der Erzähler berichtet, kommentiert, wertet und reflektiert aus seiner Sicht eigene und fremde Handlungen
Text-Bild-Korrespondenz	Illustrierte Steckbriefe und figuren- bzw. themenbezogene Comics (z.B. zur Götterwelt der Römer) illustrieren die biografischen Texte und sorgen für eine informative wie ansprechende Darstellung zur Figur zwischen den biografischen Kurztexten. Der Leser/die Leserin wird zur Partizipation eingeladen, indem er/sie zu Beginn einen Steckbrief mit Angaben zu sich ausfüllen kann.
Medienverbund	Der Roman ist Teil einer geschichtserzählenden Reihe. Hierzu gehören ferner: <i>Ich, Zeus, und die Bande vom Olymp</i> ; <i>Ich, Odin, und die wilden Wikinger</i> ; <i>Ich, Merlin, und die furchtlosen Ritter</i> .

Tim Collins: Das Tagebuch des Dummikus Maximus im alten Rom cbt, 191 Seiten	
Was wird erzählt?	
Hauptfigur/en	Dummikus Maxismus, 12-jähriger Junge aus der römischen Oberschicht
Komplikation	Der schwächliche und tollpatschige Dummikus ist unzufrieden mit sich, er möchte berühmt werden, wenigstens aber so stark und heldenhaft wie sein älterer Bruder Kraftikus.
Auflösung	Dummikus rettet Caesar das Leben und stellt somit unter Beweis, dass er ein wahrer Held ist.

Handlungszeit	1. März bis 22. April im Jahre 45 v. Chr.
Handlungsort/e	Rom
Themen, Begriffe und Gegenstände	Alltagswelt der Römer (z.B. Speisen, Hygiene, Kleidung, Sitten, Religion und Glaube) Römische Ideale: Erlangen von Ruhm und Ehre, Staatstreue, sich in den Dienst seines Herren/des römischen Feldherrn stellen männliche Berufsbilder: Senator, Lehrer, Krieger, Sklave, Gladiator Ausbildung junger Römer zu Soldaten (Umgang mit Waffen, Tragen der Rüstung, Reiten) Sklavenhandel Besuch des Amphitheaters (Gladiatorenkämpfe, Wagenrennen, Gewalt) Abhalten von Paraden an Feiertagen unter Einsatz von (exotischen) Tieren
Bezugspunkte: historische Ereignisse und Personen	Attentat auf Caesar; Iden des März
Wie wird erzählt?	
Genres	Geschichtserzählende Literatur: Antiheldengeschichte; komischer Kinderroman
Erzählmuster/Textsorte	Tagebuchroman
Erzählform	Ich-Form
Erzählverhalten	Personal: Der Erzähler berichtet, kommentiert, wertet und reflektiert aus seiner Sicht eigene und fremde Handlungen
Text-Bild-Korrespondenz	Tagebucheinträge werden ergänzt durch comicartige Illustrationen.
Anhang	Lexikon »Knifflige römische Wörter«, Anmerkungen zu den römischen Zahlen
Medienverbund	Der Roman ist Teil einer Reihe, in der zwei weitere Romane vorliegen: <i>Das Tagebuch des Dummikus Maximus im alten Pompeji</i> sowie <i>Das Tagebuch des Dummikus Maximus im alten Ägypten</i> .

Abbildung 2: Strategien historischen Erzählens



© Dominik Achtermeier

2.1 Strategie 1: Historisches Erzählen durch Genre und Erzählmuster

Die Analyse der Einzeltexte zeigt, dass sich die Geschichtsfiktionen für Heranwachsende nicht ausschließlich einem literarischen Genre, durchaus aber einer wiederkehrenden Genrevariation zuordnen lassen. Auffällig ist eine Kombination aus Komik und Spannung, den »wichtigsten literarischen Stilmittel[n], die Texte für Kinder attraktiv machen«¹⁰. Beinahe einstimmig können die in der Literaturwissenschaft gebräuchlichen Genrebegriffe ›komischer Kinderroman‹ und ›Abenteuerroman‹ den Texten zugeschrieben werden. Eine aktuelle Studie zum Umgang mit Geschichtsfiktionen von Monika Rox-Helmer unterstützt die These, dass Geschichtsfiktionen genrehybride Eigenschaften besitzen: »Bezeichnungen wie ›gezügelte Fiktion‹, ›Zwitter‹, ›Mischprodukt‹ drücken aus, dass diese Romane nicht nur freier Schöpfertätigkeit entspringen, sondern trotz aller Fiktionalität auf vergangene Realitäten referieren.«¹¹ Hinsichtlich der Vermittlung von Faktizität beweisen sich die literarischen Gattungen des Tagebuchromans und der biografischen Erzählung in der Zusammenschau aller Auswahltexte als besonders funktional, um über die Narration Vergangenheit glaubhaft zu vermitteln. Durch die Auswahl dieser spezifischen Erzählmuster finden die Texte, die ein personales Erzählverhalten aufweisen, Anschluss an (auto-)biografische Darstellungsformen,

10 Cornelia Rosebrock, 2020, Populäre Kinderliteratur in didaktischer Perspektive, in: Varianten der Populärkultur für Kinder und Jugendliche. Didaktische und ästhetische Perspektiven, hg. von ders. und Lea Grimm, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 23-44, S. 26.

11 Monika Rox-Helmer, 2019, Der historische Jugendroman als geschichtskulturelle Gattung. Fiktionalisierung von Geschichte und ihr didaktisches Potential. Schwalbach: Wochenschau, S. 77.

die bereits seit der (Spät-)Antike populär sind.¹² Noch heute zeugen etwa die Kaiservitae des römischen Schriftstellers Sueton davon, welche zentrale Bedeutung literarische Lebensbeschreibungen von Herrscherpersönlichkeiten – insbesondere als politisches Instrument zur Macht- und Selbstdarstellung – spielten.

2.2 Strategie 2: Historisches Erzählen durch Figuren

Die Auswahltexte bieten den Lesenden sowohl männliche als auch weibliche Identifikationsfiguren an, wobei in der Zusammenschau aller Haupt- und Nebenfiguren eine männliche Dominanz sichtbar wird, die sich aus der Retrospektive erklären lässt: In den historischen Quellen und Zeugnissen, die uns und den Autorinnen und Autoren den Zugriff auf die Vergangenheit und das Leben im Römischen Reich ermöglichen, dominieren Darstellungen des männlichen Geschlechts: Kaiser, Senatoren, Lehrer, Gladiatoren, Henker, Soldaten oder Sklaven. Weibliche Gestalten treten in ihren Schatten, da sie weniger die Staatsgeschicke lenken, vielmehr im häuslichen Umfeld ihre Aufgaben und Bestimmungen als Herrinnen, Ehefrauen, Mütter, Sklavinnen oder Weissagerinnen finden.

2.2.1 Figurentyp A – Der Fremde/Die Fremde

Durch das zentrale Motiv des Zufalls (z.B. durch einen ungeplanten Absturz oder aufgrund einer plötzlichen Gefangennahme) werden die Figuren Albert, Myrina und Julius Zebra in die zeitgeschichtliche Problematik verstrickt und in den handlungstragenden Raum der Erzählung eingeführt. Ihrer Herkunft zufolge und im Anschluss an ihr (Vor-)Wissen haben diese Figuren einen divergierenden Zugriff auf die Welt der Römer: Als Zeitreisende (Albert Zweistein), Sklaven (Myrina) oder gefangen gehaltene Tiere für den Circus Maximus (Julius Zebra und seine Freunde) betreten die Handlungsträger der ersten Figurengruppe aus einem jeweils anderen Kulturkreis kommend den Handlungsort, wodurch sie eine lesernahe Perspektive einnehmen: Das alte Rom ist ihnen gänzlich unbekannt und sie müssen sich in der Fremde erst zurechtfinden. Die Figur Albert Zweistein stellt insofern eine Ausnahme dar, als Albert durch sein Hintergrundwissen aus dem Geschichtsunterricht sowie mittels seiner digitalen Ausrüstung viele Sachinformationen über das Römische Reich per Knopfdruck abrufen kann und in diesem Sinne funktional eine Vermittlerrolle zwischen den Lesern und Leserinnen und der erzählten Welt einnehmen. Der Ich-Erzähler spricht die Leserinnen und Leser immer wieder direkt an.

Um ihre Freiheit zurückzugewinnen (Myrina/Julius Zebra) oder wieder in die Zukunft reisen zu können (Albert), müssen sich die Figuren im Römischen Reich bewähren, strategisch planen und aktiv handeln. Albert dringt bis zu Caesar vor und wird sein zweiter Leibegener, den er in die Kultur des Römischen Reiches einführt und mit seinen Eroberungszug nimmt. Vor seinem Verrat und Tod (dem Lauf der Geschichte)

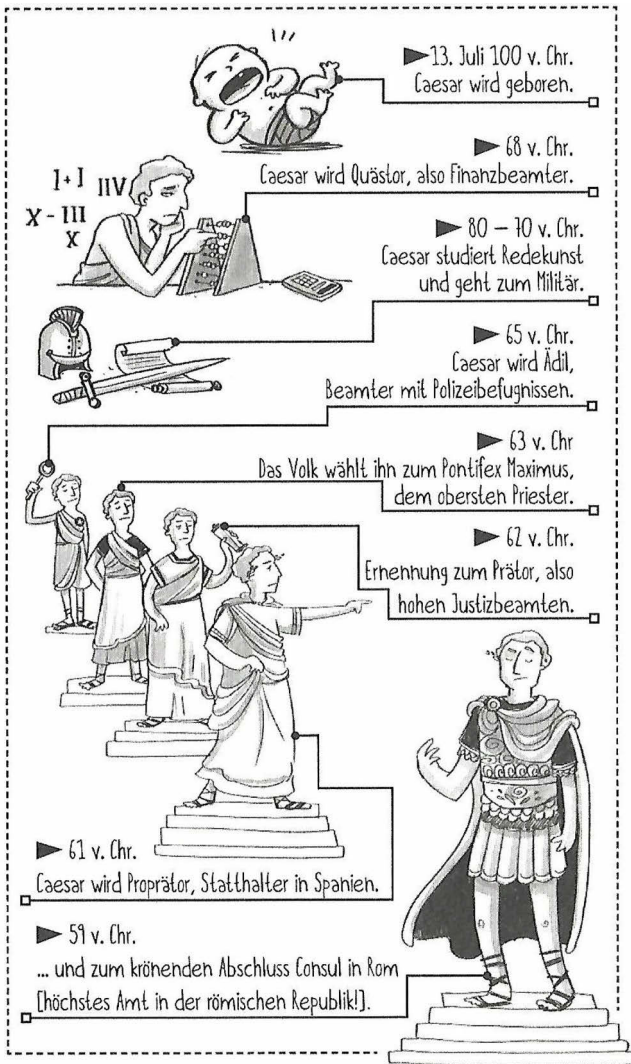
12 Vgl. Falko Schnicke, 2009, Art. Begriffsgeschichte: Biographie und verwandte Termini, in: Handbuch Biographie. Methoden, Traditionen, Theorien, hg. von Christian Klein, Stuttgart/Weimar, S. 1-6, S. 1ff.

kann ihn der junge Held, der in letzter Sekunde vor dem Schwert flüchten kann, ebenso wenig retten wie Myrina. Die griechische Sklavin nutzt vielmehr die Unruhen, die die Todesnachricht verbreitet, und wagt durch ihre Flucht einen riskanten Schritt. Ihre Sicherheit ist ebenso ungewiss wie die Aufnahme im Haushalt Ciceros, der ihr schließlich die Heimreise ermöglicht. Zur Zeit Kaiser Hadrians können die gefangengenommenen Tiere aus Afrika in den Kerkern des Circus Maximus einzig von der Heimat träumen, die sie nur wiedersehen können, wenn ein Wunder geschieht. Und tatsächlich geschieht das Wunder: Julius, das Zebra, beweist sich in der Arena als Gladiator, siegt über den Champion und kann sich und die anderen eingesperrten Tiere befreien.

2.2.2 Figurentyp B – Der Einheimische/Die Einheimische

Demgegenüber bildet Dummikus Maximus als Vertreter der römischen Gesellschaft den zweiten Figurentypus ab. Die Figur repräsentiert einen Jungen aus der römischen Oberschicht, der im antiken Rom zur Zeit Caesars sozialisiert wurde. Im Vergleich mit seinem Umfeld fühlt sich Dummikus jedoch fremd und unangepasst. Er hegt den Wunsch, den vorgelebten Idealen (Tapferkeit, Mut und Stärke), die ihm seine Vorbilder (u.a. sein Bruder, der als Soldat im Heer dient, und Lieblingsgladiatoren) vermitteln, gerecht und auf diese Weise ein echter römischer Held zu werden. Dies gelingt dem schwächlichen Jungen, der an so mancher Aufgabe (z.B. in der Ausbildung in der Gladiatorenschule) scheitert, erst auf Umwegen und der Zufall will es, dass er von einem Mordkomplott erfährt und Caesars Leben rettet. Die Narration ist so angelegt, dass sie eine Auseinandersetzung mit konkreten Handlungen und Erfahrungen, die die Lebenswelt des Jungen abbilden, ermöglicht. Die Lesenden betreten in den aneinandergereihten Episoden jene antiken Schauplätze (u.a. der römische Haushalt, die Gladiatorenschule und Arena), an denen Dummikus seine Abenteuer erlebt, und bekommen spezifische Erklärungen und Eindrücke zu diesen Orten, den zugehörigen Figuren und Handlungen vermittelt. In den subjektiven Schilderungen skurriler Alltagsbegegnungen (z.B. der Besuch öffentlicher Toiletten) und Eigenarten seiner Mitmenschen (z.B. die Gottesfürchtigkeit seiner Mutter) zeichnet der unzuverlässige Erzähler ein ironisiertes Bild seiner Umwelt. Die Erzählweise in den ›streng geheimen Schriftrollen‹, die entsprechend der Merkmale des Tagebuchromans stets das Innenleben einer Figur, Kommentierungen und Bewertungen einschließt, vermittelt ganz offenkundig ›ein‹ Angebot historischer Wirklichkeit: Der geschichtserzählende Text stellt somit ganz offenkundig keinen Wahrheitsanspruch, sondern fordert seine Adressatinnen und Adressanten dazu auf, selbständig zwischen Fakt und Fiktion bzw. realitätsnahen und -fernen Darstellungen zu unterscheiden.

Abbildung 3: Historisches Wissen vermitteln: Der Lebensweg Caesars bis zur Ernennung als Consul Roms in Albert Zweisteins Zeitkanone – Bei den Römern, S. 22



© Verlag Friedrich Oetinger GmbH

2.3 Strategie 3: Geschichtsvermittlung durch historische Implikationen

Ziel der untersuchten Geschichtsfiktionen ist es gewiss nicht, zeitlich zurückliegende Realitäten umfassend aufzuarbeiten und wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht zu werden, sondern mit der Vergangenheit zu spielen, sie zu variieren und sie zugunsten literarischer Ästhetik (Spannungsbogen, Handlungsführung, figurale Entwicklung

etc.) zuzuspitzen. Bei aller Gestaltungsfreiheit ist es den Primärtexten dennoch ein Interesse, der Leserschaft zeitpolitische Umstände sowie sozial- und kulturgeschichtliche Phänomene des Römischen Reichs innerhalb der Geschichtsvermittlung altersgerecht nahezubringen.

Auf der Inhaltsebene wird der Historizitätsbezug, verstanden als Eingehen auf die Geschichte, über

- mehr oder weniger konkrete Angabe der Handlungszeit (Datum, Jahreszahl oder Amtszeit des herrschenden Kaisers),
- die Figurenbeschreibungen (u.a. Namen, äußere Merkmale, Tätigkeiten),
- das figurale Auftreten von oder der Verweis auf historische Personen (z.B. Gaius Julius Caesar, ägyptische Königin Kleopatra, Pompeius, Kaiser Hadrian)
- die Einbindung quellenkundlich überlieferter Ereignisse (z.B. Alexandrinischer Krieg, Attentat auf Caesar) und
- die Wahl historischer Handlungsorte (z.B. Hauptstadt Rom, Insel Lemnos, Fluss Rubikon) vermittelt.

Auf der Gestaltungsebene wird historisches Wissen

- unterschwellig in die Erzählung verwoben,
- in exkursartigen Textpassagen aufgebaut,
- durch visuelle Medien (z.B. Illustrationen, Schaubilder oder Kartenmaterial) vermittelt bzw. unterstützt und/oder
- mithilfe von (alphabetisch sortierten) Erklärungen im Anhang zu Termini, die im Erzähltext auftreten, veranschaulicht.

Innerhalb eines grundsätzlich abenteuerlichen und/oder humorvoll angelegten Erzählrahmens greifen die kinderliterarischen Texte zugunsten einer authentischen Geschichtsvermittlung innerhalb der Narration durchaus ernste Themen wie beispielsweise Darstellungen von Gewalt (z.B. Versklavung, Gladiatorenkampf, Hinrichtung und Krieg) auf. Diese bleiben in der Regel nicht unkommentiert, sondern finden durch Erzählinstanz, Figurenrede oder Bildelemente eine Einordnung.

2.4 Strategie 4: Geschichtsvermittlung durch Bild-Text-Arrangements

Hinsichtlich des Einsatzes von Illustrationen zeigen die untersuchten Romane Anknüpfung an typische Erzählverfahren des Comic-Romans, welche sich in der Kinderliteratur spätestens seit dem Erfolg der Buchreihe *Gregs Tagebuch* von Jeff Kinney [2008 –] als Vorbild für visuell-gestütztes Erzählen durchgesetzt haben:

Die ebenso überwältigende wie überraschend eingetretene Akzeptanz der Cartoon-Tagebücher Kinneyscher Prägung aufseiten der Leser ebenso wie v.a. die Grenzüberschreitungen zwischen klassischem Bilderbuch und herkömmlichem Comic mögen [...]

Entwicklungsperspektiven [...] anzeigen, die den gegenwärtigen Lektürepräferenzen ihrer Adressaten entgegenzukommen scheinen [...].¹³

Schrift- und Bildelemente verschmelzen in den (Anti-)Heldengeschichten und bilden ein modernes Erzählverfahren ab. In *Albert Zweistein, Dummikus Maximus* und *Julius Zebra* findet der literarische Text durch cartoonartige Zeichnungen eine signifikante Unterbrechung der Lesegewohnheit. Kommunikatives Handeln von Figuren tritt aus dem Text heraus und figurales Sprechen bzw. Denken findet in Sprech- oder Gedankenblasen über den Figuren Ausdruck. Ebenso sind lautmalerische Begriffe wie »Braus!«, »Platsch!«, »Krach!« in die Illustrationen eingebettet. Sie übertragen die Klang- und Geräuschkulisse während des Gladiatorenkampfs und bedienen sich einer dem literarischen Text entgegenstehenden bzw. sich abhebenden Typographie. Dem Comic ähnlich wird Onomatopoesie/Lautmalerei in *Julius Zebra* sogar im Fließtext selbst hervorgehoben und durch eine andere Schriftgröße realisiert (S. 180). Eine abgebildete Papyrusrolle dient als Rahmen für einen Zwischenbericht, in welchem die Tiere von ihrer Ausbildung in der Gladiatorenschule erzählen. Ein Wechsel vom auktorialen zum personalen Erzählverhalten auf der sprachlichen Ebene geht einher mit vereinfachten Strichzeichnungen, die den Tieren zugeordnet werden können.

Auch die Kurzgeschichtensammlung *Ich, Caesar, und die Bande vom Kapitol* setzt auf Bild-Text-Bezüge: Die Kurzgeschichten u.a. jene um die griechische Sklavin Myrina, werden von einem Schaubild aus Bild-, Zeichen- und Textelementen eingeleitet. Die einem Freundschaftsbuch nachempfundene Doppelbuchseite gibt einem Steckbrief ähnlich den jungen Leserinnen und Lesern einen ersten Überblick zur historischen Figur, die in der anschließenden Erlebniserzählung berichtet. Wichtige Informationen, die für die Geschichte eine zentrale Rolle spielen, werden auf diese Weise bereits vor die Lektüre der Kurzgeschichte gestellt und durch weitere, für die Geschichte weniger relevante Angaben zur Figur ergänzt. Auch in diesem Falle sind die Bildelemente im Comicstil – durchaus humorvoll, auch wenn die bewegende Geschichte, die Myrina erzählt, gewiss nicht komisch ist – realisiert und finden durch Pfeile und Anordnung Text-Bild-Bezüge (vgl. Abb. 4).

Über das fiktionale Erzählen hinaus findet historisches Wissen etwa in diskontinuierlichen Texten wie Schaubildern oder geografischen Karten Ausdruck. Diese Nebentexte halten Sachinformationen wie Erklärungen bereit, die die Lesenden dabei unterstützen, sich in die historische Welt besser einzufühlen und Zusammenhänge zu verstehen. Ihr Anspruch ist es, selbsterklärend zu sein und die Narration (z.B. Albert besucht mit Caesar und seinem Leibwächter eine römische Therme; später fragt er sich, wie die Therme funktioniert und sichtet die Aufnahmen seines Begleiters) zu unterstützen. Die Illustration *So funktioniert eine Therme* (vgl. Abb. 5) reduziert den Einsatz von Sprache auf ein Minimum. Die Adjektive »kalt«, »warm« und »heiß« sind durch Pfeile jeweils einem Becken zugeordnet. Zu erschließen gilt es, dass der rechts unten durch

13 Bernd Dolle-Weinkauff, 2014, *Comic, Manga, Graphic Novel*, in: *Handbuch Kinder und Medien*, hg. von Angela Tilmann, Sandra Fleischer und Kai-Uwe Hugger, Wiesbaden: Springer VS, S. 457-468, S. 466.

Flammen und einen gemauerten Rundbogen dargestellte Ofen das Wasser im höchstgelegenen, etwas weiter entfernt liegenden mittleren Becken, erwärmt. Beide Becken sind im Vergleich zum niedrigsten Becken, von Stelen getragen und visualisieren die Erfindung der »Fußbodenheizung«, die Albert somit den Römern zuschreibt.

Abbildung 4: Bild-Text-Arrangements in Ich, Caesar, und die Bande vom Kapitol, S. 96-97.



Abbildung 5: Bild-Text-Arrangements in Albert Zweisteins Zeitkanone – Bei den Römern, S. 72f.

EGAL-TAG

Seit ein paar Tagen belagern wir Corfinium. Das bringt mal ein bisschen Abwechslung. So eine Belagerung ist eine feine Sache. Man muss nicht ständig durch die Landschaft reiten, sondern baut gemütlich Befestigungsanlagen rund um die Stadt auf und schaut, dass niemand abhaut. Dann wartet man, dass den Belagerten das Essen ausgeht und sie machen, was man von ihnen verlangt. Mama wäre übrigens eine Spitzenbelagerer! Wenn sie Papa auf Diät setzt, kann sie echt hart sein.

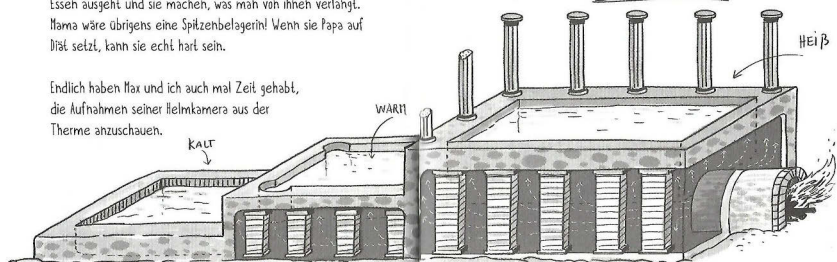


Endlich haben Max und ich auch mal Zeit gehabt, die Aufnahmen seiner Helmkamera aus der Therme anzuschauen.

Ich habe mich ja schon gefragt, wie so ein großes Bad beheizt wird. Offen habe ich nämlich keine gesehen. Logisch, die sind auch unter dem Boden versteckt!! Die Römer haben sozusagen die Fußbodenheizung erfunden. Cool, was?!

Außerdem weiß ich inzwischen auch, warum Caesar so ein Gedäns um die Überschreitung des Kubikons gemacht hat.

So funktioniert eine **THERME**:



© Verlag Friedrich Oetinger GmbH

3 Alle Wege führen nach Rom – Der Römischen Antike begegnen: Didaktisch-methodische Konzeptideen für literarisches wie geschichtliches Lernen mit geschichtserzählender Kinderliteratur

Für den Einsatz kinderliterarischer Geschichtsfiktionen im Rahmen einer Unterrichtsreihe oder -sequenz eignen sich zahlreiche methodische Verfahren, die der Lese-, Literatur- und Mediendidaktik zugeordnet werden können und sowohl das individuelle als auch das gemeinsame Lernen zum Unterrichtsthema *Alle Wege führen nach Rom – Von Fakten und Fiktionen aus der Welt der Römer* ermöglichen. Die folgenden Beispiele stellen eine Auswahl analytischer, handlungs- und produktionsorientierter sowie offener Unterrichtsverfahren dar, durch die mit bzw. an geschichtserzählender Literatur sowie unter Einbindung ergänzender Sachtexte und anderer weiterführender Medien, kompetenzorientierte Zugänge für Schülerinnen und Schüler ab Klasse 3 ermöglicht werden können.

3.1 Analytisch-vergleichende Verfahren: Zwischen Fakt und Fiktion in *Das Tagebuch des Dummikus Maximus im alten Rom*

Lehrkräfte, die kurze oder längere Geschichtsfiktionen bereits zum Unterrichtsgegenstand gemacht haben, werden bestätigen können: Bereits im Rahmen des Erstkontakts der Lernenden mit dem literarischen Text, spätestens aber im Anschluss an das ge-

meinsame oder eigenständige Lesen bzw. Vorlesen eines ausgewählten Textauszugs sind Schülerfragen nach der Historizität (z.B. *Lebten die im Text auftretenden Figuren wirklich?*), Authentizität (z.B. *Wie realitätsnah ist die Darstellung des Handlungsorts?*) und Reliabilität (z.B. *Wie zuverlässig sind die vermittelten Informationen?*) gewiss. Daher erweist es sich als sinnvoll, diese Fragestellungen frühzeitig in die didaktisch-methodische Planung des an den Interessen und Bedürfnissen der Heranwachsenden ausgerichteten Lehr-Lern-Prozesses einzubinden. Zugunsten einer differenzierten Erschließung und Weiterarbeit mit dem geschichtserzählenden Text, der die Perspektive einer den Schülerinnen und Schülern gleichaltrigen oder etwas älteren Hauptfigur abbildet, kann der Literaturunterricht an der – im besten Falle von den Lernenden – aufgeworfenen Leitfrage nach dem Verhältnis zwischen historisch-gesicherten Tatsachen und poetischer Freiheit ausgerichtet werden und legt nahe, den (Heimat- und) Sachunterricht in einem fächerübergreifenden Setting an geeigneten Stellen im Unterrichtsverlauf einzubinden.

Ein Attentat auf den römischen Kaiser Julius Caesar spielt in *Dummikus Maximus* eine zentrale Rolle. Indem der Antiheld, dem sonst nichts so recht gelingen will, die Attentäter am 15. April 45 v. Chr. bis zu Caesars Villa verfolgt und den Kampf stört, kann er die Ermordung des Kaisers verhindern. Im Anschluss an die Lektüre der zentralen Textstelle (S. 150-161) dient eine Tabelle, die den Lernenden in Form eines Arbeitsblattes vorliegt, zunächst dazu, die untereinander aufgelisteten Aspekte auf der Grundlage des Romanauszugs in chronologischer Reihenfolge herauszuarbeiten und die Ergebnisse (ggf. zunächst in Kleingruppen) anschließend im Plenum zu vergleichen. Dieser Erarbeitung und Präsentation folgt ein Vergleich mittels eines Sachtextes, der das historische Ereignis in angemessener Sprache (ggf. differenzierend in drei unterschiedlichen Sprachniveaus) wiedergibt. Der Blick in die historisch-gesicherte Darstellung – z.B. eignet sich für die Zielgruppe das Sachbuch *Römische Geschichte für Kinder* von Markus Kaiser, *Das alte Rom. Weltmacht der Antike (Was ist was, Bd. 55)* von Anne Funck und Sabine Hojer oder ein anderer Sachtext (HSU) – dient nunmehr der Sammlung aller Fakten über den tatsächlichen Ablauf des Attentats. Hierbei stellt die Lerngruppe fest, dass das Mordkomplott im Text zwar überliefert ist, jedoch erst elf Monate später am 15. März 44 v. Chr. stattfand und anders ausging als es das Tagebuch des Dummikus schildert. Eine tabellarische Gegenüberstellung könnte sich an diesem Schema orientieren:

	Attentat in den Schilderungen des Dummikus	Attentat in historischen Schilderungen
Tag	15. April 45 v. Chr.	15. März 45 v. Chr. Iden des März
Ort	Villa Cäsars	Theater des Pompeius
Beteiligte	Cäsar, Dummikus, Dummikus' Vater, Wanstus, der Kampflehrer von Dummikus, ein kleiner und ein großer Attentäter	Gaius Julius Caesar, Marcus Brutus, viele weitere Verschwörer
Waffen	Wanstus und Cäsar kämpfen mit einem Schwert	Brutus, ein enger Vertrauter Caesars, hat einen Dolch; Caesar ist unbewaffnet
Rettung Caesars?	ja, durch Dummikus	nein
Wie geht's weiter?	Dummikus berichtet den Senatoren von seiner Heldentat, er ist ein Held und darf bei der Parade mitreiten	

Aus literaturdidaktischer Perspektive lernen die Schülerinnen und Schüler über den Faktizitätsvergleich hinaus, dass Unterschiede zwischen dem literarischen Text und der historischen Überlieferung bestehen. Zudem erkennen sie, dass ein literarischer Text auch dann funktioniert, wenn die historisch erzählte Welt keinen Anspruch auf Faktizität stellt. Das Interesse des geschichtserzählenden Romans ist somit ein anderes als jenes der faktengetreuen Geschichtsschreibung. Anliegen der Literatur für Kinder und Jugendliche ist es, Heranwachsenden einen Zugang zur erzählten Welt zu ermöglichen. Das Alte Rom soll sich der Zielgruppe der Heranwachsenden erschließen und hierbei ist es eben nicht notwendig, historisch korrekt zu erzählen. Vielmehr erkennen die Lernenden in der Auseinandersetzung mit dem Text den Wert dieser Freiheiten, derer sich Autorinnen und Autoren bedienen, um Geschichte adressatengerecht und modern zu vermitteln, indem etwa durch den Einsatz von Perspektivwechseln historische Ereignisse oder Figuren einer neuen Bewertung unterzogen werden können.

3.2 Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren: Filmisches Erzählen mit *Julius Zebra – Raufen mit den Römern*

Texte oder Textstellen werden in visuellen Verfahren (typo-)grafisch oder bildhaft dargestellt oder illustriert;¹⁴ gerade im Primarschulbereich eignet sich die szenische Inter-

14 Vgl. Tilman von Brand, 2019, Handlungs- und Produktionsorientierung im Literaturunterricht, in: Praxis Deutsch 276, S. 4-11, S. 11.

pretation im Sinne des Illustrierens von Gelesenem dazu, »ein besonders intensives und differenziertes Textverständnis zu erarbeiten: Wie sehen die Menschen aus, wie sieht die Szene aus, was geschieht genau, wie ist das räumlich vorzustellen, wie ist die Stimmung usw.«¹⁵ Eine Vielzahl sprachlicher Bilder auf der Erzählebene sowie die Illustrationen auf der Bildebene selbst eignen sich, filmisches Erzählen und Gestalten in den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht einzubeziehen, d.h. die eigenen Vorstellungen, die beim Lesen entstanden sind, zeichnerisch auszudrücken, aber auch mit den Illustrationen als didaktischen Medien weiterzuarbeiten.

Um eine bestimmte Romanhandlung zu erschließen, besteht im Anschluss an das wiederholte Lesen bzw. Hören eines Textauszugs die Möglichkeit, den für jeden Lernenden wichtigsten Moment in der Erzählung aufzumalen oder unter Einsatz anderer Materialien zu gestalten. Die Ergebnisse lassen sich im Anschluss an die Erarbeitungsphase in der Klasse ausstellen. Die kreativen Ergebnisse können im Sinne eines Museumsgangs von jedem individuell wahrgenommen werden.

Alternativ ließe sich im Rahmen eines Zuhörgesprächs reihum benennen, welches Bild jedem Schüler bzw. jeder Schülerin im Kopf bleibt: Sind es die drei in der Falle sitzenden Tiere (S. 34ff.) oder ist es der verängstigte Julius, der kurz vor dem ersten Gladiatorenkampf im Circus Maximus nicht weiß, was ihn erwartet und ob er mit dem Leben davonkommen wird (S. 48ff.)?

Einen schülernahen und zugleich motivierenden Zugang stellt für die handlungs- und produktionsorientierte Erarbeitung eines Handlungsabschnitts das Erstellen eines Storyboards dar, wodurch das Nacherzählen unter Einsatz selbstgestalteter Bildfolgen eingeübt wird. Selbstgezeichnete oder vorgegebene Illustrationen werden hierbei in sogenannte Panels (Sequenzen eines Filmstreifens) eingefügt – eine Konzeptarbeit, wie sie in der Filmproduktion üblich ist. Notwendigerweise müssten die filmsprachlichen Begriffe ›Storyboard‹ und ›Panel‹ vorab eingeführt und erklärt werden. Zur Differenzierung eignet es sich, Textauszüge zur Verfügung zu stellen, die in ihrer Komplexität und Länge variieren. Für Leseschwächere kann ein Textauszug auch auf die zentrale Handlung, die in einfachen Hauptsätzen abgebildet wird, reduziert werden. Der Arbeitsauftrag hierzu könnte lauten:

»Das Buch ›Julius Zebra – Raufen mit den Römern‹ soll verfilmt werden. Als Regisseur oder Regisseurin entscheidest du, wie die Szene vom Kameramann oder der Kamerafrau aufgenommen werden soll. Gestalte die Filmszene, indem du in kleinen Panels skizzierst, was der Zuschauer sehen kann. Tipp: Handlungen, bei denen gleichzeitig mehrere Figuren oder Tiere zu sehen sind, solltest du aus der Ferne, wichtige Details (z. B. Gegenstände oder Gesichtsausdrücke) aus der Nähe zeichnen.«

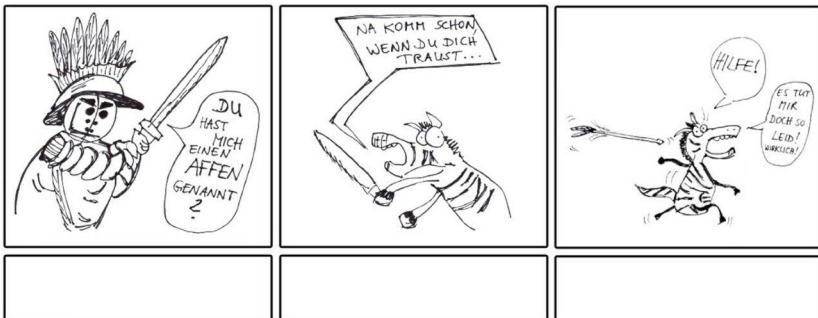
Die Erarbeitung sollte als Einzelarbeit angeboten werden, da im Rahmen der textbasierten Auseinandersetzung subjektive Vorstellungsaspekte (szenisches, räumliches, narratives, farbiges, personal-biografisches Vorstellen und Gestaltvorstellen) und imaginative Potenziale, die sich mit der Textlektüre verbinden lassen,¹⁶ individuell vertieft werden und die Kompetenz angebahnt wird, den Text bzw. Textteile zu interpretieren

15 Ulf Abraham und Uwe Sowa, 2016, Bild und Text im Unterricht. Grundlagen, Lernszenarien, Praxisbeispiele. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 83.

16 Ebd., S. 85.

und übertragene Deutung zu entwickeln. Unter jedem Panel findet sich ein Kästchen, welches mit einer Bildunterschrift versehen werden kann. Eine solche kreativ-gestaltende Auseinandersetzung kann weitergeführt werden, indem die entstandenen Panels bzw. Storyboards wiederum als Lernmittel/-medien zur mündlichen oder schriftlichen Nacherzählung eingesetzt werden.

Abbildung 6: Beispiel für die Storyboard-Produktion mit Illustrationen nach dem Roman *Julius Zebra – Raufen mit den Römern*, S. 50-57.



© Dominik Achtermeier

Voraussetzung für eine individuelle Auseinandersetzung mit dem literarischen Text sollte es stets sein, dass es im Sinne der Interpretationsfreiheit keine ›falschen‹ Ergebnisse geben kann und darf – besonders im Hinblick auf das eigenständige Nacherzählen einer Handlung, die historisch bedingt ist. Auf diese Weise wäre nicht auszuschließen, dass die Lernenden auch eine Übertragung in die Gegenwart leisten. Die literarische (Anschluss-)Kommunikation kann von möglichen Interpretationsansätzen (z.B. Wie gehen Menschen heute mit (Wild-)Tieren um?, Werden Exoten auch heute noch gejagt oder als Gefangene ausgestellt?) nur gewinnen.

3.3 Offene Verfahren: Mit Caesar durch Rom – Eine Stationsarbeit zu *Albert Zweisteins Zeitkanone – Bei den Römern*

Besonders eindrücklich und detailliert vermittelt der Comic-Roman *Albert Zweisteins Zeitkanone – Bei den Römern* von Heiko Wolz und Lisa Hänsch ein umfassendes Bild über die Politik Caesars sowie den Alltag im Römischen Reich. Mithilfe zentraler Romanauszüge, aber auch durch ergänzende Materialien wie Sachtexte oder Bildkarten (Abbildungen von Nachbauten, Kartenmaterial, Zeichnungen etc.) lässt sich im Klassenraum ein Angebot schaffen, durch welches sich die Schülerinnen und Schüler Zugänge zu jenen Themen schaffen, die sie besonders interessieren und die sie vertiefen möchten. Diese Lerntheke, die aus unterschiedlichen Stationen besteht, lässt sich in freie bzw. dafür vorgesehene Arbeitszeiten der Klasse integrieren. Nachstehend werden mögli-

che Stationen dargestellt und jeweils eine oder mehrere Textstellen angegeben, die im Rahmen der Station nochmals gelesen und/oder mit der/denen weitergearbeitet wird.

- Station 1: *Romulus et Remus* – Die Gründungslegende Roms (S. 74-77)
- Station 2: Wer war *Gaius Julius Caesar*? (S. 19ff.; 34ff.)
- Station 3: Caesar erobert Europa (S. 20f.; 58ff; 72; 83ff.; 118ff.)
- Station 4: Ein Besuch in der Therme (S. 40-46; 72f.)
- Station 5: Der römische Gladiator: Kampf um Leben und Tod (S. 47-51)
- Station 6: So lebten die Römer in Rom (S. 104-109)
- Station 7: Von *Apollo* bis *Venus* – Die Götterwelt der Römer (S. 100-103)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass geschichtserzählende Literatur für Grundschülerinnen und Grundschüler in offenen wie geschlossenen Lernsettings besonders dabei unterstützt, ...

- ... über historische Themen, Figuren und Kontexte das Interesse von Schülerinnen und Schülern für Geschichte zu wecken.
- ... Heranwachsende über das Lesen und Anschlusshandlungen (z.B. Leseerlebnisse zu versprachlichen oder kreativ auszudrücken) in die Rezeptionskultur einzuführen.
- ... fächerverbindend Kompetenzen aufzubauen, d.h. sowohl literarisches Lernen (z.B. *Die Lernenden beschreiben eine Figur nach ihrem Äußeren, ihren Wesensmerkmalen, ihrem Handeln sowie ihren Beziehungen zu den anderen Figuren und nehmen ihre Sichtweise ein*¹⁷) als auch geschichtliches Lernen (z.B. *Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden zwischen Realität und Fiktion, indem sie sich mit der Darstellung von Geschichte in populären Medien auseinandersetzen*¹⁸) zu fördern.
- ... Methoden zur Wissensaneignung und zur Unterscheidung von Fiktion und Realität kennenzulernen.
- ... Lernende in die Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt/Geschichte zu verwickeln.
- ... zur selbständigen Vertiefung individueller wie gemeinsamer Interessen der Heranwachsenden (z.B. über die Lektüre) zu animieren.

17 Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), Bay. LehrplanPLUS, Deutsch 3/4. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/3/deutsch> (12.01.2022).

18 Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), Bay. LehrplanPLUS, Heimat- und Sachunterricht 3/4. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/3/hu> (12. 01.2022).

Literarische Ausgestaltung historischer Dokumente

Die Funktion der Erzählebenen in der Comic-Adaption

Das Tagebuch der Anne Frank von Ari Folman und David Polonsky

Lisa Ingermann

Anne Frank und ihr Tagebuch sind weltbekannt. Die Tagebuchaufzeichnungen, die das deutsch-niederländische Mädchen während des Untertauchens im Hinterhaus der Prinsengracht 263 anfertigte, sind nicht nur ein Zeugnis der erschütternden Realität jüdischen Lebens während des Nationalsozialismus, sie zeigen auch, dass Anne Frank sich wie andere Mädchen um ganz alltägliche Dinge Gedanken machte und darüber hinaus mit erstaunlich viel Humor, Lebensklugheit und schriftstellerischem Talent ausgestattet war. Seit 2017 existiert eine Comic-Adaption des Tagebuchs unter dem Titel *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*¹ von Ari Folman und David Polonsky, die eine Ergänzung zur verbindlichen Lesebuchausgabe und der Gesamtausgabe darstellt.² Da die Aufzeichnungen von Anne Frank in unterschiedlichen Fassungen vorliegen, soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass sich in diesem Beitrag ausschließlich auf die Ausgabe D³ des Tagebuchs bezogen wird, wenn die Vorlage für Vergleiche mit der Comic-Adaption herangezogen wird.⁴ Grund dafür ist, dass die Autoren in der Titellei angeben, ebendiese Ausgabe adaptiert zu haben. Es handelt sich demnach nicht

-
- 1 Vgl. Ari Folman und David Polonsky, 2017, *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*, übers. v. Mirjam Pressler, Ulrike Wasel und Klaus Timmermann. Frankfurt a.M.: Fischer. Im Folgenden durch *Das Tagebuch der Anne Frank* abgekürzt und zitiert unter Angabe der Sigle T und der Seitenzahlen in Klammern. Vgl. auch die Ausführungen zu Miriam Presslers Adaption von Anne Frank in diesem Band.
 - 2 Vgl. <https://www.annefrank.ch/de/tagebuch/adaptionen> (03.02.2021).
 - 3 Vgl. Anne Frank Fonds/Basel (Hg.), 2013, *Anne Frank. Gesamtausgabe. Tagebücher. Geschichten und Ereignisse aus dem Hinterhaus. Erzählungen. Briefe. Fotos und Dokumente*. Frankfurt a.M.: Fischer. Im Folgenden zitiert unter der Angabe der Sigle TD und der Seitenzahl in Klammern.
 - 4 Als Fassung A wird Annes ursprüngliches Tagebuch bezeichnet. Fassung B ist die durch Anne Frank selbst überarbeitete Fassung, da sie eine Veröffentlichung ihres Tagebuchs nach Kriegsende beabsichtigte. Ausgabe C ist eine Bearbeitung aus den Versionen A und B und unvollständig, da u.a. einige Passagen auf Wunsch von Otto Frank gestrichen wurden. Version D ist die von Mirjam Pressler 1991 im Auftrag des Anne Frank Fonds Basel erstellte, weltweit verbindliche Lesebuchausgabe

um die Transformation des ursprünglichen Tagebuchs, sondern um die eines bereits mehrfach bearbeiteten Geschichtsdokuments. Die Adaption lässt sich oberflächlich als eine Übersetzung der Vorlage in einem Bild-Text-Verbund beschreiben, ohne dass das Davor oder Danach des Tagebuchs zum Teil des Comics gemacht wird. Bei der genauen Betrachtung wird die Besonderheit, die die Adaption ausmacht und deshalb untersucht werden soll, offenbar: Sie ist in der Gestaltung des Comics verankert. *Das Tagebuch der Anne Frank* ist keine oberflächliche Umformung, die den schriftsprachlichen Text in eine andere Gattung⁵ überführt. Das israelische Autoren-Duo Ari Folman und David Polonsky fügt dem Text Handlungen, Kommentare und Verweise hinzu und transportiert den Humor Anne Franks mit comicsspezifischen Erzählmitteln. Das Tagebuch erfährt auf diese Weise eine erhebliche Veränderung auf narrativer Stufe. Die beiden Ebenen des Comics, die dabei eine Rolle spielen, sollen hier zunächst einmal zur Verdeutlichung getrennt werden, obwohl sie stets im Wechselspiel miteinander agieren. Die Textteile, die sich außerhalb der Panels befinden und die, die den übergeordneten Blocktext bilden, sind eine erzählerische Ebene: sie stellen den Tagebuchtext dar.⁶ Die Bildebene inklusive der Sprechblasen bildet die zweite Ebene, sie gestaltet aus, interpretiert, imaginiert und kommentiert. Da das Tagebuch auf Textebene einer Bearbeitung unterzogen wurde, ist dieses nicht nach den Regeln einer Autobiografie zu lesen. Es handelt sich in der Adaption nicht um faktuales Erzählen, auch wenn die dargestellten Ereignisse auf Fakten beruhen; die Bild- und Sprechblasenebene untermauern die Einordnung als Fiktion.⁷ Die diffuse Grenze zwischen Faktizität, der historischen Person Anne Frank, und Fiktionalität, der Erzählung ihres Tagebuchs im Comic, wird durch die Adaption zu einem Thema, das zum literarischen Gespräch anregen kann. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, historisches Erzählen in Gestalt grafischer Literatur für die bewusste Wahrnehmung von Fiktionalität⁸ fruchtbar zu machen. Die Aspekte auf beiden Ebe-

und enthält auch die vormals gestrichenen Passagen. Vgl. hierzu: Anne Frank Fonds/Basel, Anne Frank [Anm. 3], S. 11f.

- 5 In der Forschung besteht Uneinigkeit darüber, ob es sich beim Comic um ein Medium oder eine Gattung handelt. Scott McCloud begreift den Comic als Medium und begründet diese Annahme mit dem Verweis auf die Funktion der Erzähltechnik des Comics als Bote, in dem verschiedene Genres, Stile usw. vereint werden können, siehe dazu Scott McCloud, 2001, *Comics richtig lesen*. Die unsichtbare Kunst, veränd. Neuauf., übers. v. Heinrich Anders. Hamburg: Carlsen, S. 14. Klaus Schikowski benutzt die Begriffe Medium und Gattung synonym für den Comic, siehe dazu Klaus Schikowski, 2014, *Der Comic. Geschichte, Stile, Künstler*. Stuttgart: Reclam, S. 12; S. 21. Jakob Dittmar verwendet den Begriff der Gattung für Comics, siehe dazu Jakob F. Dittmar, 2017, *Comic-Analyse*, 2. überarb. Aufl. Köln: Halem, S. 9. In diesem Beitrag wird der Comic als Gattung verstanden, da es wesentliche Übereinstimmungsmerkmale in der Gestaltung gibt, die genre- und stilübergreifend auf den Comic zutreffen: die Anordnung von bildlichen oder anderen Zeichen zu räumlichen Sequenzen, die Informationen vermitteln und/oder eine ästhetische Wirkung erzeugen. Diese Merkmale sind jedoch nicht an einen Träger gebunden, so können Comics z. B. in Büchern, aber auch online erscheinen.
- 6 Zur besseren Verständlichkeit wird in diesem Beitrag für Blocktexte und Texte außerhalb der Panels der Begriff Textebene verwendet, zur Erzähltechnik des Comics siehe auch: McCloud, *Comics richtig lesen* [Anm. 5].
- 7 Zum zugrunde gelegten Fiktionalitätsbegriff siehe Matías Martínez und Michael Scheffel, 2019, Einführung in die Erzähltheorie, 11. überarb. u. aktual. Aufl. München: C.H. Beck, S. 11-28.
- 8 Siehe hierzu Kaspar H. Spinner, 2006, Literarisches Lernen, in: *Praxis Deutsch* 200, S. 6-16, S. 10f.

nen, deren Thematisierung für diese bewusste Wahrnehmung erforderlich ist, sollen deshalb aufgeschlüsselt werden. Zunächst erfolgt eine Einordnung des Comics als fiktionale historische Erzählung. Daran anschließend werden beide Erzählebenen darauf untersucht, inwiefern u.a. durch comicspezifische Erzähltechniken Fiktionalisierungen sichtbar werden. Die Wechselbeziehung zwischen beiden Ebenen findet dabei besondere Berücksichtigung. Die abschließende didaktische Reflexion soll zusammenfassend Wege aufzeigen, wie die Lektüre im Literaturunterricht behandelt werden könnte.

1 Das Tagebuch der Anne Frank als historische Erzählung

Eine gattungspoetologische Einordnung von Folmans und Polonskys Comic ist nicht ganz unproblematisch. Zunächst handelt es sich um die Transformation einer Erzählung von einem Zeichensystem in ein anderes. Bei der Transformation liegt der Fokus nicht auf möglichst ausgeprägter Werktreue zum Prätext, sie stellt vielmehr eine Interpretation des Prätexts dar.⁹ Innerhalb der Gattung Comic handelt es sich weiterhin um einen Geschichtcomic. Diese Bezeichnung umfasst alle Erzeugnisse, deren Handlung oder wesentliche Anteile davon in der Vergangenheit angesiedelt sind.¹⁰ Diese breit gefasste Einordnung bedarf einer weiteren Eingrenzung, die jedoch nicht passgenau erfolgen kann. René Moujaned differenziert in seiner Dissertation zum Einsatz von Geschichtcomics im Geschichtsunterricht u.a. zwischen Geschichts-Sachcomics, Geschichts-Romancomics und Geschichts-Fantasiemcomics und baut seine Kategorisierung auf dem jeweiligen Fiktionsgehalt sowie auf den Intentionen der Künstlerinnen und Künstler auf.¹¹ Für Geschichts-Sachcomics hält er beispielsweise fest, dass sie Geschichte glaubwürdig historisch erzählen und mit dieser Intention entwickelt werden; der ausschließliche Anspruch liege in der Informationsvermittlung. Fiktionale Eingriffe seien der narrativen Struktur des Comics geschuldet und müssten obligat notwendig sein.¹² Umso verwunderlicher erscheint es, dass Moujaned in der erstellten ›Geschichtcomicografie‹ autobiografische Werke wie Miriam Katins *We Are on Our Own* und Art Spiegelmans *Maus* sowie *Breakdowns* den Geschichts-Sachcomics zuordnet, obwohl diese Werke Fiktionalisierungen aufweisen, die keinesfalls als obligat bezeichnet werden können. Weiterhin kann nicht belegt werden, dass Katin und Spiegelman mit ihren Werken vor allem historische Informationen vermitteln wollen, ihre Werke scheinen eher Ausdruck einer Identitätssuche zu sein. Geschichts-Romancomics zeichnen sich nach Moujaned hingegen dadurch aus, dass sie unterhalten und zugleich glaubwürdig historisch erzählen wollen. Sie verbinden Fakt und Fiktion, ohne eine kontrafaktische Darstellung zu erzeugen. Sie dürfen also auch fiktive Figuren enthalten, sofern diese sich mit dem historischen Hintergrund verbinden lassen.¹³ Der Versuch,

9 Siehe zum Transformationsbegriff Juliane Blank, 2014, Literaturadaptionen im Comic. Ein modulares Analysemodell, Univ. Diss. Berlin: Ch. A. Bachmann, S. 29.

10 Vgl. René Moujaned, 2009, Geschichte in Sequenzen. Über den Einsatz von Geschichtcomics im Geschichtsunterricht, Univ. Diss., Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 46

11 Vgl. ebd., S. 116f.

12 Vgl. ebd., S. 118f.

13 Vgl. ebd.

die oben genannten autobiografischen Texte von Katin und Spiegelman anhand dieser beiden Folien zuzuordnen, ist kaum möglich, auch eine Einordnung der vorliegenden Comic-Adaption erscheint nach diesem Kategoriensystem nicht sinnvoll. Sie kann mit Bezug auf die fünf Merkmale historischen Erzählens nach Hans-Jürgen Pandel – Retrospektivität, Temporalität, Selektivität, Konstruktivität und Partialität – als historische Erzählung gedeutet werden, allerdings beziehen sich Pandels Ausführungen mehr auf den Versuch historienvermittelnden Erzählens als auf fikionalisierte Historie.¹⁴ Das Merkmal der Retrospektivität zeigt sich daran, dass die historische Erzählung einen Anfang und ein Ende setzt, das den Zeitgenossen in der Erzählung – in diesem Fall Anne Frank – zur Zeit ihrer Aufzeichnungen noch nicht bewusst sein konnte. Folman und Polonsky wählen aus der Ex-post-Perspektive Anfang und Ende des Tagebuchs als entscheidende Markierungen aus, da das Ende des Tagebuchs auch den bevorstehenden Tod Anne Franks markiert. Mit Temporalität meint Pandel die zeitdurchschreitende Darstellung von historischen Erzählungen. Datierungen dienen dabei u.a. der Herstellung zeitlicher Beziehungen zwischen Ereignissen, die in der erzählten Zeit noch unbekannt sind.¹⁵ Durch die Übernahme des jeweiligen Datums der Tagebucheinträge im Comic ist ein Abgleich mit historischen Fakten möglich: Während Anne am 6. Juni 1944 voller Zuversicht schreibt, dass sie eventuell im Oktober wieder in die Schule gehen kann, weiß der/die Rezipierende erstens, dass die Niederlande erst am 5. Mai 1945 befreit wurden und zweitens, dass Anne Frank diese Befreiung nicht erlebt hat. Unter dem Merkmal Selektivität verortet Pandel die Hervorhebung einzelner Aspekte wie Personen, Ereignisse oder Quellen bei gleichzeitigem Aussparen anderer Elemente. Diese Akzentuierung führt dazu, dass aus einer naturalen eine narrative Chronologie wird. Geschichte erfährt niemals eine Darstellung in ihrer vollständigen Komplexität, weshalb durch Selektivität auch automatisch Fiktionen erschaffen werden.¹⁶ Monika Rox-Helmer überträgt die Beschränkung der Beschreibung Pandels auf Historikerinnen und Historiker auf die Autorinnen und Autoren von fiktionalen historischen Erzählungen, die diese Auswahl ebenfalls vornehmen und neben realen Personen und Ereignissen auch fiktive Elemente ergänzen können.¹⁷ Das Merkmal der Selektion trifft auf den untersuchten Comic zu, da die Autoren eine Hervorhebung von Anne Frank und deren Tagebuch vornehmen. Konstruktivität ist gegeben, wenn historische Ereignisse nach einem bestimmten Erzählplan verknüpft werden.¹⁸ Während Historiker und Historikerinnen jedoch i.d.R. vom Einzelfall abstrahieren und Kollektive bilden, verwenden Autoren und Autorinnen historischer Erzählungen dazu, so Rox-Helmer, eine exemplarische Geschichte als Exempel für das Allgemeine.¹⁹ Weiterhin hält Pandel die besondere Bedeutung der Konstruktion von Zeitparametern durch Historikerinnen und Historiker

14 Vgl. Hans-Jürgen Pandel, 2015, *Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht*. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 75-93.

15 Vgl. ebd., S. 78-82.

16 Vgl. ebd., S. 82-85.

17 Vgl. Monika Rox-Helmer, 2019, *Der historische Jugendroman als geschichtskulturelle Gattung. Fiktionalisierung von Geschichte und ihr didaktisches Potential*. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 54.

18 Vgl. Pandel, *Historisches Erzählen* [Anm. 14], S. 85f.

19 Vgl. Rox-Helmer, *Der historische Jugendroman als geschichtskulturelle Gattung* [Anm. 17], S. 54.

fest, die die Quellenschreiberin oder der Quellenschreiber nicht bemerken kann.²⁰ Rox-Helmer überträgt auf den historischen Roman, dass auch hier textintern keine rückblickenden Angaben gesetzt werden können und die Autorinnen und Autoren fiktionaler historischer Erzählungen ebenfalls aus einer Gegenwartsperspektive schreiben und die Zeitparameter für die Fiktionalisierung mitdenken, Erzählgegenstände auswählen und diese deuten.²¹ Für *Das Tagebuch der Anne Frank* trifft das Merkmal der Konstruktivität zu, da die Auswahl von Anne Franks Schicksal für den Comic stellvertretend für das vieler Juden und Jüdinnen Europas steht. Der Zeitraum wird durch den Zeitraum, in dem das Tagebuch geführt wurde, festgelegt, gleichwohl Informationen zum Davor und Danach existieren. Partialität meint die zwingende Voraussetzung von Anschlussfähigkeit. Historisches Erzählen ist dadurch gekennzeichnet, dass sich die erzählte Geschichte wie ein Puzzleteil in ein großes Ganzes einfügen lässt, also immer eine Vor- und eine Nachgeschichte hat.²² Auch fiktionales historisches Erzählen muss an die historischen Ereignisse, die es thematisiert, anschlussfähig sein, da es sonst nicht als historische Fiktion lesbar ist.²³ Die Partialität von *Das Tagebuch der Anne Frank* lässt sich unstrittig belegen, da sich die Comic-Adaption auf die historische Persönlichkeit Anne Frank bezieht und sich die Darstellungen im Text in den zeitgeschichtlichen Kontext einfügen lassen. Aufgrund der zutreffenden Merkmale kann der Comic demnach dem historischen Erzählen zugeordnet werden. Es muss jedoch bemerkt werden, dass bei allem Zutreffen der Merkmale natürlich ein Unterschied zwischen fiktionalem historischem Erzählen und Geschichtsschreibung besteht. Während die Geschichtsschreibung Forschungsfortschritt zu dokumentieren sucht und ihre Texte dem Wahrheitsanspruch unterliegen, besteht für die historische Dichtung nicht dieser Zwang. Es geht ihr nicht um eine Rekonstruktion der Geschichte, sondern um die Konstruktion einer Imagination.

2 Das Tagebuch als Blocktext

Bei den Tagebucheinträgen in der Comic-Adaption handelt es sich nicht durchgängig um einen wort- und umfanggetreuen Abdruck des Textes aus der Tagebuchversion D. Autor Folman schreibt im Nachwort, dass er den Text aus der Version D in der Adaption z.T. verdichtet habe, ohne das Werk zu verfälschen. (T: o.S.) Die adaptierten Tagebucheinträge selbst erscheinen, wenn sie in Panels eingebettet werden, stets als Blocktexte, bei der Übernahme längerer Textteile wird auf die Panelstruktur mehrheitlich verzichtet, hier steht der Text dann i.d.R. für sich allein. (T: 91; 104) Durch Datierungen am Seitenkopf wird indes transparent, auf welche Tagebucheinträge sich die jeweiligen Seiten der Comic-Adaption beziehen. Teilweise werden Einträge mehrerer Tage

20 Vgl. Pandel, *Historisches Erzählen* [Anm. 14], S. 87.

21 Vgl. Rox-Helmer, *Der historische Jugendroman als geschichtskulturelle Gattung* [Anm. 17], S. 55.

22 Vgl. Pandel, *Historisches Erzählen* [Anm. 14], S. 89f.

23 Vgl. Rox-Helmer, *Der historische Jugendroman als geschichtskulturelle Gattung* [Anm. 17], S. 55.

durch Paraphrasierungen zusammengefasst (T: 4; 64) oder ausgelassen²⁴. Der Frage, ob die Fiktionalisierungen so weit gehen, dass die Kernpunkte des Tagebuchs gravierend verfälscht werden, kann durch einen Vergleich der Texte nachgegangen werden. Im Graphic Diary steht beispielsweise für die Einträge vom 12. Juni bis 20. Juni 1942 im Blocktext: »Hanneli und Jacqueline gelten als meine besten Freundinnen. Aber eine wirkliche Freundin habe ich noch nie gehabt.« (T: 5) In Anne Franks Eintrag vom 15. Juni 1942 in Ausgabe D steht stattdessen: »Jacqueline van Maarsen gilt als meine beste Freundin. Aber eine wirkliche Freundin habe ich noch nie gehabt.« (TD: 16) Was auf den ersten Blick wie eine Veränderung des ursprünglichen Texts wirkt, offenbart sich bei der vergleichenden Lektüre als Verdichtung. Die einbezogenen Einträge vom 12. Juni bis 20. Juni 1942 enthalten letztendlich mehr als diese eine Aussage: Anne berichtet dort auch: »Hanneli und Sanne waren früher meine besten Freundinnen [...]« (TD: 16) und »Hanneli Goslar [...] hat eine offene Meinung, und vor allem in der letzten Zeit schätze ich sie sehr.« (TD: 17) Die für Anne offenkundig wichtige Freundin Hanneli wird auf diese Weise – durch das Inkludieren bei der Nennung der besten Freundin – herausgestellt. Anders als Sanne, die es nicht in die Aufzählung geschafft hat. Als Grund dafür kann der Umstand genannt werden, dass Hanneli im Verlauf des Comics noch eine Rolle spielt, während Sanne keine Erwähnung mehr findet. (TD: 88 und T: 125f.) Die Verdichtung des Tagebuchs lässt sich anhand dieser Stelle gut verdeutlichen. Diverse andere Tagebucheinträge, darunter auch Annes letzter Eintrag, werden hingegen vollständig oder geringfügig gekürzt in einzelnen Panels oder außerhalb der Panelgrenzen abgedruckt. In diesen Fällen nimmt sich die Bildebene zurück und lässt den Text weitgehend unkommentiert.²⁵ Es handelt sich bei diesen Einträgen um solche, in denen Anne z.B. tiefgehende Gedanken über das Verhältnis zu ihrer Mutter oder ihre psychische Situation schildert. Folman schreibt im Nachwort, dass Textseiten unverändert übernommen wurden, da sie Zeugnis von Annes beeindruckendem schriftstellerischen Talent und ihrer Selbstreflexion und Lebensklugheit seien und deshalb für sich stehen sollen. (T: o.S.) Die Adaption eines autobiografischen angelegten Textes bringt mit sich, dass neben die Stimme des Autobiografen auch noch die des Adaptierenden tritt. Die erzählerische Darstellung erfolgt in *Das Tagebuch der Anne Frank* hinsichtlich des Modus aus unterschiedlicher Perspektive. Im Vordergrund der Blocktexte steht »[...] die Perspektive eines Erzählers, der aus einem zeitlichen Abstand heraus erzählt, ordnet und bewertet [...]«²⁶, denn die Erzählerin Anne resümiert im Tagebuch Tag und Ereignisse. Auf Bildebene mag zunächst entweder der Eindruck entstehen, dass durch das Fehlen von Kommentaren und Reflexionen keine weitere narrative Instanz existiert und man es deshalb mit dem dramatischen Modus zu tun habe. Andererseits könnte man annehmen, dass die Blocktexte von Worten und Ereignissen berichten, die auf Bild- und Sprechblasenebene dargestellt werden. Dies ist jedoch nicht der Fall, denn in *Das*

24 Die ausgelassenen Einträge sind zahlreich, weshalb hier nur exemplarisch einige genannt werden, z.B. die Einträge vom 20. Oktober 1942, 2. November 1942 und 5. November 1942, vgl. Anne Frank Fonds Basel, Anne Frank. [Anm. 3], S. 56f.; 58f.; 59.

25 Der vollständig abgedruckte Eintrag vom 2. Januar 1944 wird z.B. nur von der Abbildung eines Füllfederhalters begleitet. (T: 91)

26 Martínez und Scheffel, Einführung in die Erzähltheorie [Anm. 7], S. 53.

Tagebuch der Anne Frank treten zwei Erzählinstanzen auf: Die Erzählerin des modifizierten Tagebuchs – Anne – und die Instanz, die die Inhalte mit Imaginationen füllt, kommentiert und interpretiert. Genauso wie sich feststellen lässt, dass sich die Distanz zum Geschehenen je nach Ebene ändert, verhält es sich auch mit der Sicht, aus der das Erzählte vermittelt wird. Letztlich lassen sich in *Das Tagebuch der Anne Frank* alle drei Formen der Fokalisierung nach Genette ausmachen, was die Komplexität des Comics verdeutlicht, jedoch innerhalb eines Textes eher Regel als Ausnahme ist.²⁷ Auf der Bild- und Textblasenebene tritt teilweise eine Nullfokalisierung auf, beispielsweise wenn die Bildebene eines der »[...] schlimmere[n] Verstecke [...]« (T: 18) darstellt. Die interne Fokalisierung ist auf Blocktextebene dominant, die externe Fokalisierung auf beiden Ebenen. Auf Blocktextebene erscheint die jugendliche Ich-Erzählerin des Tagebuchs, auf Bild- und Sprechblasenebene sind es die Erzähler der Ich-Erzählerin. Für die Textebene, die das historische Dokument übernimmt, lässt sich zusammenfassend festhalten, dass es sich um eine paraphrasierte, gekürzte und abgeänderte Version des Tagebuchs D handelt. Bei einer Auseinandersetzung mit dieser Version sollte der Blick darauf geworfen werden, welche Modifikationen der Text tatsächlich erlebt hat und wie diese gedeutet werden können. In Comic-Adaptionen literarischer Werke ist dieses Vorgehen konventionell, da die Erzähltechnik der Gattung Comic auf dem Wechselspiel von Wort und Bild sowie auf der gedanklichen Füllung des Leerraums zwischen Panels beruht und deshalb der schriftsprachliche Ausgangstext auf wesentliche Aspekte eingekürzt wird.²⁸

3 Bild- und Sprechblasenebene als Raum der literarischen Ausgestaltung

Die zweite maßgebliche Erzählebene ist die Bild- und Sprechblasenebene. Sie ist die Ebene, auf der der Blocktext umgedeutet, seine Wirkung verstärkt, dem Text Handlungen hinzugefügt oder diese verändert und durch Verweise kommentiert werden. Diese Effekte werden durch das Zusammenspiel mit der Textebene erzeugt. Im Folgenden werden diese Effekte beispielhaft verdeutlicht, wodurch auch die Funktionen der Bild- und Sprechblasenebene entschlüsselt werden.²⁹ Zweifellos spielt bei der literarischen Ausgestaltung auch die allgemeine Darstellung des Comics eine Rolle, auf Zeichenstil und Kolorierung soll deshalb ebenfalls kurz eingegangen werden.

27 Vgl. ebd., S. 71.

28 Im ersten Teil der Comic-Adaption von Marcel Prousts *Auf der Suche nach der verlorenen Zeit* wird der Madeleine-Effekt, dem Proust mehrere Seiten widmet, auf drei Seiten abgehandelt. Vgl. Marcel Proust, 1979, *Auf der Suche nach der verlorenen Zeit*, Bd. 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 63-67 und Marcel Proust, 2010, *Auf der Suche nach der verlorenen Zeit*. Combray, adapt. u. gez. v. Stéphane Heuet, übers. v. Kai Wilksen. München: Knesebeck, S. 15-17.

29 Aus Platzgründen werden jeweils nur wenige ausgewählte Beispiele genannt, wenngleich *Das Tagebuch der Anne Frank* eine große Vielzahl an Beispielen bietet.

3.1 Umdeutungen

Als Umdeutungen können Umsetzungen auf Bild- und Sprechblasenebene verstanden werden, die den Tagebuchtext aufnehmen und diesen insofern umdeuten, als sie etwas anderes darstellen, als der Text aussagt, sodass das Text-Bildverhältnis also als kontrapunktisch bezeichnet werden kann.³⁰ Ein Beispiel dafür ist beim Eintrag vom 26. Juli 1943 zu finden. Im Blocktext steht, dass Anne und Margot ins Büro gehen, um etwas zu arbeiten, auf Bildebene werden beide Mädchen schlafend am Arbeitsplatz gezeigt. (T: 72) Ein weiteres Beispiel für eine solche Umdeutung, die auf Bild- und Sprechblasenebene deutlich wird, ist im Eintrag vom 29. Juli 1943 zu finden. Im Blocktext schreibt Anne: »Madame und Dussel waren gestern mit dem Abwasch beschäftigt, und ich gab mir alle Mühe, keinen Streit vom Zaun zu brechen.« (T: 74) Die bildliche Darstellung in den darunter stehenden Panels spricht jedoch eine andere Sprache: Anne wird mit verschränkten Armen und leicht süffisantem Lächeln abgebildet, ihre angebliche Mühe, keinen Streit vom Zaun zu brechen, wirkt auf Dialogebene gegenteilig: »Sie haben mir doch neulich ein Buch geliehen, Herr Dussel« (T: 74), beginnt sie und fährt fort: »Was für ein unglaublich dummes Buch!« (T: 74) Beide Beispiele dienen der Verdeutlichung, dass Anne in ihren Einträgen häufig Ironie verwendet, die hier durch ein kontrapunktisches Text-Bild-Verhältnis in die narrative Struktur des Comics übertragen wird. Außerdem wird dadurch auch die literarische Gestaltung des Tagebuchs verdeutlicht. Es ist als zur Veröffentlichung bestimmtes Tagebuch von einem dokumentarischen Bericht zu differenzieren.³¹

3.2 Verstärkung

Der Blocktext wird auf Bild- und Sprechblasenebene zum Teil verstärkt, der Inhalt also angereichert. Beim Eintrag vom 30. Dezember 1943 wird inhaltlich thematisiert, wie Lebensmittel unter den Versteckten im Hinterhaus konsequent aufgeteilt werden. Anne äußert den Wunsch, dass es schön wäre, wenn auch die Familien wieder geteilt wären. Auf der Bildebene wird dies verstärkt, indem in zwei übereinanderliegenden Panels, die auch die räumliche Verortung im Hinterhaus wiederaufnehmen, (T: 31) jeweils die Familie van Daan und die Familie Frank dargestellt wird. (T: 90) Zwischen beiden Panels ist eine Schnittlinie mit angesetzter Schere abgebildet, mit der auf der materiellen Ebene des Comics beide Familien einfach zerschnitten – also getrennt – werden könnten, in der erlebten Wirklichkeit beschreibt Anne dies als Wunschdenken. (T: 90) Der Wunsch nach Trennung wird durch die Schnittlinie intensiviert und die Intensität des

30 Siehe zur Typologie Michael Staiger, 2014, Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse, in: Bilderbücher. Theorie, hg. von Ulf Abraham und Julia Knopf, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 12-23, S. 19f.

31 Vergleicht man diesen Aspekt mit der Darstellung in einer anderen Textgattung, beispielsweise in der Comic-Biografie *Das Leben von Anne Frank*, so kann festgestellt werden, dass sich dort Text und Bildebene im Verhältnis höchstens als komplementär oder anreichernd beschreiben lässt, zu großen Teilen ist es aber symmetrisch und eine Ausdeutung und Interpretation im Umfang von *Das Tagebuch der Anne Frank* findet nicht statt. Vgl. Sid Jacobson und Ernie Colón, 2010, *Das Leben von Anne Frank. Eine grafische Biografie*, übers. v. Kai Wilksen. Hamburg: Carlsen.

Wunsches verdeutlicht. Die Bildebene verdeutlicht an dieser Stelle außerdem verstärkend die Differenzen zwischen den Familien: Während Herr van Daan rauchend am Küchentisch sitzt, hockt Frau van Daan auf dem im Comic zu ihrem Attribut gewordenen Nachttopf (T: 26; 27; 44), der zurückgezogene Peter van Daan schaut durch die Türe in das vom Zigarettenqualm durchzogene Zimmer. Margot und Otto Frank sitzen im Panel darunter zwar auch am Tisch, sind jedoch in Bücher vertieft, während die Mutter Edith Frank Handarbeiten erledigt. Anne sitzt abgetrennt von der Familie³² in ihrer kleinen Kammer am Tisch und schreibt. Während die van Daans als Familie ohne sinnvolle Beschäftigung dargestellt werden, erscheint die Familie Frank als gebildet und fleißig.

3.3 Hinzudichtung und Veränderung

Eine Hinzudichtung auf Bild- und Sprechblasenebene findet fast durchweg statt, denn sämtliche abgebildete Dialoge sind frei erfunden, außerdem folgt die Darstellung, mit Ausnahme der des Hinterhauses, keiner Beschreibung oder Thematisierung von Ereignissen. Annes Ausführungen über die Situation der deutschen Juden nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten werden beispielsweise auf Bildebene durch einen Tierarztbesuch von Mutter Edith, Schwester Margot und der kleinen Anne bebildert und dialogisiert (vgl. Abb. 1).

Die Beleidigungen und Ausgrenzungen von Juden sowie die Begeisterung vieler Deutsche für die Nationalsozialisten werden durch einen fiktiven Tierarztbesuch in die allgemeinen Informationen im Blocktext eingebettet. An dieser Stelle wird außerdem eine Information in den Blocktext eingefügt, die ebenfalls eine Hinzudichtung (im Sinne einer Ergänzung) und keine Verdichtung darstellt: »Als die Nazis an die Macht kamen, hatten sie das Ziel, die Juden aus der deutschen Gesellschaft zu entfernen. Obwohl Juden weniger als 1% der Bevölkerung ausmachten, glaubten die Nazis, wir wären die Wurzel allen Übels.« (T: 9) Es kann angenommen werden, dass diese Hinzudichtung eine Ergänzung ist, die unter das Merkmal der Retrospektivität fällt, da es sich um Wissen handeln könnte, welches Anne zur Zeit ihres Tagebucheintrags noch nicht hatte. Das Text-Bild-Verhältnis ist an dieser Stelle komplementär, beide Ebenen ergänzen sich.

Eine Veränderung des Inhalts auf Bild- und Sprechblasenebene findet z.B. statt, wenn Anne im Blocktext aufzählt, was Juden verboten ist. (T: 12f.) Auf Bild- und Sprechblasenebene wird diese Aufzählung in eine Handlung eingebettet, die sich vom Quelltext in einem Punkt unterscheidet. Die Darstellungen, wie Anne und Margot nach und nach die Verbote erleben, die den Juden auferlegt werden, können noch als Hinzudichtung gewertet werden. Als am Abend beide Mädchen im Bett liegen, entgegnet Margot auf Annes Aussage, dass sie nochmal zur Toilette müsse: »Ich auch, aber bei den vielen Verboten weiß ich nicht, ob wir das dürfen...« (T: 13) In der Tagebuchversion D wird diese Aussage – in leicht anderer Form – Annes Freundin Jacqueline zugesprochen. (TD: 29)

32 Die räumliche Abtrennung Annes stellt außerdem eine Verbildlichung und Verstärkung der von Anne beschriebenen Gefühle, nicht zur Familie zu gehören, dar (T: 87).

Diese Veränderung lässt sich durch das Merkmal der Selektivität erklären, die vorgenommen wurde, um die Fokussierung auf die Familie Frank beizubehalten. Im Unterschied zu Veränderungen am Tagebuch selbst findet hier die Veränderung ausschließlich auf der Bild- und Dialogebene statt: Während die Informationen im Blocktext eher allgemein sind und dem Inhalt der Tagebuchversion D entsprechen, werden sie auf der Bildebene in konkrete Handlungen überführt, die sich jedoch nicht im Tagebuch wiederfinden und schließlich auch abschließend verändert werden.

Abbildung 1: Folman und Polonsky, *Das Tagebuch der Anne Frank* [Anm. 1], S. 9.



3.4 Verweise

Die Bild- und Sprechblasenebene erfüllt weiterhin die Funktion, Zitate und Paraphrasen des Tagebuchs durch historische und intermediale Verweise zu ergänzen und dadurch zu kommentieren. Einen historischen Verweis auf Bild- und Sprechblasenebene erfährt der gekürzte Tagebucheintrag vom 24. Juni 1942. Während im Bildhintergrund im Prinzip symmetrisch das abgebildet wird, was im Blocktext steht – ein Fährmann nimmt Anne und Margot mit – ist dominant im Vordergrund eine Litfaßsäule abgebildet, auf der der 1941 erschienene Film *Frauen sind doch bessere Diplomaten* von Georg Jacoby mit einem großen Porträt der Schauspielerin Marika Rökk beworben wird. Dem Porträt wird zudem eine Sprechblase außerhalb des Plakats zugeordnet, in der »Ich singe nicht für Judenschweine!« steht. (T: 15) Marika Rökk avancierte unter den Nationalsozialisten zu einem der führenden Filmstars Deutschlands und profitierte auch noch anderweitig vom Regime, so erwarb sie die von den Nationalsozialisten beschlagahmte Potsdamer Villa des jüdischen Filmproduzenten und Regisseurs Alfred Zeisler, nachdem dieser vor den Nationalsozialisten ins Ausland geflüchtet war.³³ Rökk stritt eine Unterstützung des Nationalsozialismus Zeit ihres Lebens vehement ab, sie sei nur ihrer Arbeit nachgegangen und habe sich mit der Politik nie befasst.³⁴ Durch die Abbildung Rökks und die zugewiesene Aussage in der Sprechblase wird allgemein auf die Unterstützung des nationalsozialistischen Regimes durch Künstlerinnen und Künstler wie Rökk verwiesen, die als ein Beispiel für viele andere im Nationalsozialismus erfolgreiche Künstler und Künstlerinnen, wie Heinz Rühmann und Zarah Leander, genannt wird. Der ihr zugewiesene Ausspruch in der Sprechblase ist kein wörtliches Zitat, vielmehr wird durch es eindrücklich herausgestellt, dass die reine Mitwirkung Rökks als Unterstützung des Regimes gewertet werden kann, schließlich war der Besuch von Kinobesuchen für Juden untersagt.

Ein intermedialer Bezug kommt in der Ausgestaltung des Eintrags vom 26. Juli 1943 vor. Hermann van Daans Verhalten während der zahlreichen Fliegeralarme an diesem Tag wird durch den Satz »Nichts geht über den Geruch von Schiesspulver am Morgen« charakterisiert, währenddessen schaut er aus dem Fenster auf die zahlreich am Himmel erscheinenden Kampfflieger. (T: 72) Diese Darstellung wird damit zu einem klaren Verweis auf Francis Ford Coppolas Film *Apocalypse Now* (1979), in dem der selbstherrliche Lieutenant Colonel Bill Kilgore, um das Surfen am Strand zu erleichtern, einen schweren Luftschlag befiehlt, untermalen soll das Ganze, aus Gründen der psychologischen Kriegsführung, Wagners Walkürenritt. Kilgore spricht nach den Angriffen die im Comic-Tagebuch verfremdeten Worte: »I love the smell of napalm in the morning [...]«³⁵ Im Film verdeutlicht das Zitat die Leichtigkeit und das Desinteresse, mit der über die Schwere des Befehls, der über Leben und Tod entscheidet, gesprochen wird. Ein Thema, das sich durch den gesamten Film zieht. Im Comic wird durch diesen Verweis der Charakter van Daans gedeutet. Während Anne große Angst während der Angriffe

33 Vgl. <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-8870830.html> (8.02.2021).

34 Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=qNU3AZkLpA> (8.02.2021).

35 Francis Ford Coppola (Regie), 1979, *Apocalypse Now*. Final Cut. USA, American Zoetrope, 183 Min. 0:49:19.

durchlebt, sieht Hermann van Daan diese als Erlösung, über deren Konsequenzen er nicht weiter nachzudenken scheint.

3.5 Kolorierung und Zeichenstil

Zur allgemeinen Gestaltung lässt sich in aller Kürze festhalten, dass die Kolorierung u. a. die unterschiedlichen Stimmungen im Comic unterstützt, während der Zeichenstil Einfühlung ermöglicht und die Aufmerksamkeit auf die wesentlichen Aspekte lenkt. Pastellfarben sind sehr dominant: Die Untergetauchten werden mit Kleidung in Pastellfarben ausgestattet, auch die Zeit vor dem Untertauchen im Versteck wird durch freundliche Farben in Pastelltönen untermalt. (T: 4f.; 10; 13) Hingegen werden Nationalsozialisten in dunklen Grau- und Brauntönen dargestellt, wovon sich die Pastellfarben klar absetzen. (T: 9; 11; 19; 28) Dass die Farben im Allgemeinen eher sanft und fröhlich erscheinen, ist keinesfalls als Abmilderung der Geschehnisse zu verstehen, etwa um diese für die Leserinnen und Leser weniger traumatisierend zu gestalten. Die Farben repräsentieren vielmehr Stimmung und Ton des Tagebuchs. Auch wenn die Einträge große Angst, Depressionen und Sorgen zeigen, beweisen Anne Franks Einträge auch immer wieder Humor und Optimismus. Die Aussage, dass bei jedem Kummer etwas Schönes übrigbleibt und man dieses Schöne betrachten und verinnerlichen und dadurch auch im größten Elend glücklich sein kann, wird durch die Kolorierung untermauert, ohne Annes Verzweiflung auszublenden. (T: 109) Der Zeichenstil ist als sehr cartoonhaft und stilisiert einzuordnen, signifikante Attribute, wie z. B. Annes Frisur oder Frau van Daans stets damenhafte Aufmachung dienen der Wiedererkennung der Figuren. Gesichtszüge werden lediglich angedeutet, allein Annes Mimik ist hier, da sie im Fokus steht, eine Ausnahme. Ihre Augen erinnern in der Darstellung durch die starke Vergrößerung – im Gegensatz zu allen anderen Figuren in der Comic-Adaption – eher an den Zeichenstil in Mangas. Grund dafür könnte sein, dass in Mangas insbesondere die Augen Gefühle und Persönlichkeit einer Figur vermitteln.³⁶ Auch Umgebung und Gegenstände sind i. d. R. abstrakt im Cartoonstil gezeichnet. Durch eine solche Stilisierung wird laut McCloud im Comic das Innere der Welt dargestellt, bei der es nicht auf eine naturalistische Darstellung ankommt, sondern auf die Möglichkeit des Einfühlens. Eine naturalistische Darstellung würde Gegenstände als besonders und einzigartig darstellen und die Aufmerksamkeit des Rezipierenden auf sich ziehen. Die Stilisierung lenkt die Aufmerksamkeit damit auf die wesentlichen Aspekte der Erzählung und führt sie von unwichtigen Gegenständen weg.³⁷ Die zeichnerische Darstellung von Nationalsozialisten ist dementsgegen wie auch bei der Kolorierung anders umgesetzt worden. Gesichter werden durch Helme verdeckt oder weisen harte und abweisende Gesichtszüge auf, die Augen – Ausdruck von Gefühlen und Persönlichkeit – sind kaum sichtbar. Hier ist eine Einfühlung ist weder beabsichtigt noch möglich, die Nationalsozialisten werden als austauschbare Figuren in Uniform präsentiert, die nicht voneinander zu unterscheiden sind. (T: 67; 78; 111)

36 Vgl. Osamu Tezuka und Frederik L. Schodt, 1983, *Manga! Manga! The World of Japanese Comics*, New York: Kodansha USA, S. 91f.

37 Vgl. McCloud, *Comics richtig lesen* [Anm. 5], S. 48-51.

4 Didaktische Reflexion

Es zeigt sich, dass folgende untersuchte Punkte dazu beitragen, die Fiktionalisierungen innerhalb des Comics wahrzunehmen:

1. Ein Vergleich zwischen Prätext und Adaption verdeutlicht, dass der Ausgangstext verdichtet wurde. Dies wird vor allem durch Kürzungen, Paraphrasierungen und eine Reduzierung des Figureninventars umgesetzt.
2. Die Bild- und Sprechblasenebene kommentiert, verstärkt und deutet den modifizierten Tagebuchtext um und unterfüttert ihn durch historische sowie intermediale Verweise. Dadurch werden z.B. allgemeine Einträge spezifiziert, ein Einfühlen in die Figuren wird ermöglicht sowie eine Auseinandersetzung mit dem historischen Kontext angeregt.
3. Die Kolorierung und der Zeichenstil ermöglichen eine Einfühlung in die Stimmung und vor allem in die Protagonistin Anne.

Die Konstitution der Bedeutung des historischen Comics ist ohne eine Berücksichtigung der Ebenen und ihrer Interaktion nicht möglich. Bei dem Graphic Diary handelt es sich um die Transformation eines bereits für eine Veröffentlichung umgearbeiteten Texts, der sich mit realen Ereignissen und Personen befasst. Realität und Fiktion sind miteinander verwoben, eine Auseinandersetzung kann aus diesem Grund für Schülerinnen und Schüler herausfordernd sein. Und hierin liegt letztlich die besondere Eignung des Texts für den Literaturunterricht, insbesondere auch aufgrund der unterschiedlichen Erzählebenen, die jede auf ihre Weise zur Bedeutungskonstitution beitragen und verdeutlichen, dass es sich bei der Bearbeitung von Folman und Polonsky um eine Interpretation des Prätexts handelt. Abschließend soll folgend skizziert werden, welche literarischen Kompetenzen durch die unterrichtliche Nutzung des Comics gefördert werden können. Hierbei wird sich an den sechs zentralen literarischen Grundkompetenzen orientiert, die Boelmann und König vor dem Hintergrund des didaktischen Kompetenzbegriffs im BOLIVE-Modell systematisieren.³⁸ Aufgrund der Komplexität des Textes wird eine Behandlung ab der 10. Klasse empfohlen. Auf der Folie des

38 Diese sechs Grundkompetenzen sind: 1. Das Verstehen der Handlung durch ein Verständnis der narrativen Handlungsstruktur. 2. Das Verstehen der Handlung durch das Verstehen literarischer Figuren. 3. Das Verstehen der metastrukturellen Gestaltungsebene anhand des Verstehens symbolischer und metaphorischer Ausdrucksweisen. 4. Das Verstehen der metastrukturellen Gestaltungsebene durch das Verstehen sprachlicher Mittel. 5. Das Verstehen der Erzählinstanz und 6. Die Sinndeutung. Boelmann und König differenzieren dabei zwischen affektiven und kognitiven Bildungsaspekten. Erstere rekurrieren insbesondere auf eine emotionale und ästhetische Auseinandersetzung, damit ist z.B. Genussfähigkeit, Identitätsentwicklung und Kreativität gemeint. Die kognitiven Bildungsaspekte sind unterteilt in Wissen (deklarative Bildungsaspekte, z.B. Wissen über prototypische Merkmale von Genres und Gattungen und Autorinnen oder Autoren), Können (prozedurale Bildungsaspekte, z.B. die Anwendung von Methoden, um literarische Gegenstände zu erschließen) und Bewusstheit (metakognitive Bildungsaspekte, z.B. die Akzeptanz von und Auseinandersetzung mit Leerstellen und Fiktionalität). Die literarische Kompetenz erfordert ein Zusammenspiel zwischen den primär kognitiven Bildungsaspekten. Vgl. Jan M. Boelmann und Lisa König, 2021, Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell

Modells wird deutlich, dass die unterrichtliche Auseinandersetzung mit der Comic-Adaption alle sechs Grundkompetenzen fördern kann und hierfür die Wahrnehmung der Fiktionalisierung des Textes eine dominante Rolle spielt. Die oben genannten Aspekte 2 und 3 können bei Schülerinnen und Lesern den Aufbau von Wissen über die Gattung Comic und ihre komplexe Erzähltechnik fördern; deklaratives Wissen wird aufgebaut. Dieses aufgebaute Wissen wenden sie während der weiteren Auseinandersetzung mit dem Comic an, sie stellen Zusammenhänge zwischen Text und historischem Hintergrund her; prozedurale Bildungsaspekte werden gefördert. Insbesondere dadurch, dass auch innerhalb der Comicausgabe thematisiert wird, dass die Schilderungen auf historischen Fakten und einer realen Überlieferungsbasis fußen, wird der Blick darauf gelenkt, dass unter dem kulturellen Kontext nicht nur der Entstehungszeitpunkt gemeint sein muss, sondern wie in diesem Falle auch die erzählte Zeit. Somit lässt sich thematisieren, dass ein ursprünglich ereignisgeschichtliches Dokument zum Sachzeugen der Überlieferung von Geschichte wurde und im Rahmen dieses Comics in einem ästhetisierten Sinne eine Literarisierung erfuhr. Das lädt zur Reflexion der Tatsache ein, dass Geschichte nichts materiell Gegebenes ist, sondern auf zu deutenden Dokumenten basiert, die eben auch adaptiert und zum Teil des kulturellen Gedächtnisses werden können.

Und schließlich führt u.a. die Konfrontation mit intermedialen Verweisen und Leerstellen zu einem Bewusstsein für Verstehenshindernisse, die in literarische Gespräche münden können. Ein Beispiel sei an dieser Stelle angeführt: Einem solchen Verstehenshindernis könnten die Schülerinnen und Schüler in der unter *Das Tagebuch als Blocktext* thematisierten Textstelle begegnen, in der die Kirche als schlechteres Versteck als ein Erdloch im Wald (T: 18) dargestellt wird. Sie stellen unter Umständen fest, dass hier eine Leerstelle vorliegt, die nicht aufgelöst wird: Warum erscheint die Kirche als schlechtes Versteck? Durch die Aktivierung oder den Aufbau von Vorwissen zur Rolle der Kirche im Nationalsozialismus und die Anwendung des aufgebauten deklarativen Wissens zu Gestaltungsmitteln des Comics können sie einen Zusammenhang herstellen und schließlich eine Deutung vornehmen.

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln durch die oben genannten Punkte ein Verständnis für die narrative Handlungsstruktur und die literarischen Figuren und nutzen dafür Vorwissen, das sie zu Anne Frank oder zum historischen Kontext haben. Sie setzen sich mit den comicspezifischen sprachlichen Gestaltungsmitteln auseinander und erhalten damit Einsicht in die metastrukturelle Gestaltungsebene. Sie verstehen, dass es verschiedene Erzählinstanzen gibt, erarbeiten, wie diese zusammenhängen und beziehen all diese Aspekte in die individuelle Sinndeutung ein.

Darüber hinaus kann der Comic motivierend wirken, sich mit Literatur und der Thematik Nationalsozialismus und Holocaust auseinanderzusetzen. Schülerinnen und Schüler mit wenig Lesemotivation kann die visuelle Form mehr ansprechen als ein rein schriftbasierter Text. Auch eine Fokussierung auf den Vergleich mit der Version D von Anne Franks Tagebuch kann als Differenzierung angestrebt werden, da sich erst im unmittelbaren Vergleich der Texte konkret offenbart, welchen Bearbeitungen der Text

unterzogen wurde. Dies könnte zu einer differenzierteren Wahrnehmung beider Texte führen und Leser bzw. Leserinnen können sich dazu herausgefordert fühlen, die Gestaltung des Comics tiefgreifend zu entschlüsseln. Bei der Erschließung können außerdem Synergieeffekte durch die Überschreitung von Fächergrenzen genutzt werden: Die Montage von Anne Frank in die Gemälde *Der Schrei* von Edvard Munch (T: 56) und *Adele Bloch-Bauer I* von Gustav Klimt (T:57) kann durch Bezug auf Stil und Deutung der Werke in die Charakterisierung Annes einbezogen werden. Für die heutige Generation von Schülerinnen und Schülern ergibt sich so die Möglichkeit, eine für die deutsche Identität und Erinnerungskultur prägende Zeit emotional und kognitiv zu erfassen und gleichzeitig eine Vielzahl literarischer Erfahrungen machen zu können.

Der graphische Historienroman zur Thematisierung des Nationalsozialismus im Literaturunterricht?

Eine Untersuchung des literar-ästhetischen und literaturdidaktischen Potenzials von Barbara Yelins *Irmina*

Timo Schummers/Maike Jokisch

1 Einleitung: Historisches Erzählen und das Thema ›Nationalsozialismus‹

»In unserer Gegenwart erleben Erzähltexte mit historischen Themen oder zumindest historischer Szenerie eine neue Hochkonjunktur.«¹ Dabei scheint der Holocaust² als Thematik und dessen Darstellung in den Künsten gerade seit der Jahrtausendwende von den Autorinnen und Autoren »als die zentrale von der jüngeren Vergangenheit aufgeworfene Frage«³ verstanden zu werden. Gleichmaßen ist die Auseinandersetzung mit dem Thema ›Nationalsozialismus‹ als identitätsstiftender Erinnerungsauftrag anzusehen, der zu einem festen Bestandteil »unterschiedlicher Erinnerungskulturen«⁴ geworden ist. Mit Blick auf aktuelle Publikationen gilt es jedoch zu berücksichtigen, dass die heute auf den Markt gebrachten künstlerischen Deutungsversuche nicht mehr von den Zeit- und Augenzeugen des Zweiten Weltkriegs stammen, sondern von gänzlich

-
- 1 Daniel Fulda und Stephan Jaeger, 2019, Einleitung. Romanhaftes Geschichtserzählen in einer erlebnisorientierten, enthierarchisierten und hybriden Geschichtskultur, in: Romanhaftes Erzählen von Geschichte. Vergegenwärtigte Vergangenheiten im beginnenden 21. Jahrhundert, hg. von Daniel Fulda und Stephan Jaeger, Berlin, Boston: De Gruyter, S. 1-53, S. 1.
 - 2 Der Begriff ›Holocaust‹ hat sich trotz seines kritikwürdigen Bedeutungsursprungs (›Brandopfer‹) als international verwendetes Bezugswort für den von den Nationalsozialisten begangenen Genozid an den europäischen Juden durchgesetzt, was sich zum Beispiel an dem Gedenkstättenlogo von Yad Vashem erkennen lässt, das den Schriftzug ›The World Holocaust Remembrance Center‹ trägt; siehe dazu auch Iris Roebing-Grau und Dirk Rupnow, 2015, Einleitung, in: Holocaust-Fiktion. Kunst jenseits der Authentizität, hg. von Iris Roebing-Grau und Dirk Rupnow, Paderborn: Wilhelm Fink, S. 9-15, S. 9.
 - 3 Helmut P. E. Galle, 2019, Vom Zeugnis zur Fiktion. Zur Holocaustliteratur in deutscher Sprache seit 1990, in: Romanhaftes Erzählen von Geschichte. Vergegenwärtigte Vergangenheiten im beginnenden 21. Jahrhundert, hg. von Daniel Fulda und Stephan Jaeger, Berlin, Boston: De Gruyter, S. 181-204, S. 182.
 - 4 Roebing-Grau und Rupnow, Einleitung [Anm. 2], S. 9.

Unbeteiligten. Damit geht einher, dass die Werke als durch künstlerische Imagination erschaffene Fiktionen bezeichnet werden, die »zwangsläufig nicht deckungsgleich mit dem realen Ereignis sind«,⁵ unseren Zugang zu der vergangenen Geschichte aber stark beeinflussen. Auch das heutige Feld der »ästhetischen Formen, denen die ethische Fracht des Gedenkens, der fragenden Auseinandersetzung, des tastenden Verständnisses zugetraut wird«,⁶ ist vielfältiger geworden. In der Literatur werden mittlerweile Werke in die Gattung der Holocaustliteratur eingeschlossen, denen man wenige Jahrzehnte zuvor noch mit großer Skepsis und harscher Kritik begegnete.⁷

Darüber hinaus haben sich in den letzten Jahren die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Gedenkens drastisch verändert. Dies ist auch für literaturdidaktische Auseinandersetzungen mit der NS-Zeit von herausragender Bedeutung, zumal in der letzten Zeit von einer »dramatisch nachlassenden literarischen Bildung über die Komplexe Antisemitismus, Nationalsozialismus und Shoah«⁸ die Rede ist. Denn den heute Heranwachsenden, die in einer an Heterogenität zunehmenden Gesellschaft aufwachsen, fehlt nicht nur der direkte Bezug bzw. Zugang zu dem zurückliegenden geschichtlichen Ereignis, sondern die »durch die neuen Medien veränderten Darstellungs- und Rezeptionsbedingungen«⁹ haben auch Einfluss auf deren Aneignungsprozess der NS-Erinnerung.¹⁰

Trotz dieser Entwicklungen und deren Wichtigkeit für Bildungsprozesse ist mit Blick auf das literarische Feld jedoch zu bemerken, dass bis heute unterschiedliche Auffassungen darüber bestehen, welche Werke der Literatur überhaupt in die Gattung der Holocaustliteratur einzuschließen sind, d.h., ob ein eng- oder weitgefasster Gattungsbegriff anzuwenden ist. Dass das historische Ereignis des Holocaust insbesondere seit den 1990er Jahren verstärkt zum Gegenstand historischer Romane gemacht wird, steht allerdings außer Zweifel und liegt vielleicht gerade an dem sich vergrößernden zeitlichen Abstand zu den barbarischen Ereignissen im »Dritten Reich« und einer sich dadurch vermehrt einstellenden Toleranz gegenüber (kritisch-)künstlerisch-fiktiven Formaten. In diesem Zusammenhang ist auch Barbara Yelins 2014 veröffentlichter Comic-Roman *Irmina* zu betrachten. Ihre anspruchsvolle Graphic Novel zum Thema »Mitläufertum in der NS-Zeit« soll den Untersuchungsgegenstand dieses Beitrags bilden und über eine literar-ästhetische Analyse hinsichtlich didaktischer Anknüpfungspunkte für den

5 Ebd.

6 Ebd., S. 10f.

7 Als Beispiel hierfür können die Reaktionen auf Edgar Hilsenraths Roman *Der Nazi & der Friseur* (E: 1975/D: 1977) sowie auf Bernhard Schlinks *Der Vorleser* (1995) aufgeführt werden, die nach ihrer anfänglichen Skandalisierung in der Öffentlichkeit letztlich doch breit rezipiert wurden und zum Gegenstand des wissenschaftlichen Diskurses avancierten oder sogar in den Kanon der Holocaustliteratur übergingen.

8 Jens Birkmeyer, 2008, Einleitung, in: Holocaust-Literatur und Deutschunterricht. Perspektiven schulischer Erinnerungsarbeit, hg. von Jens Birkmeyer, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1-13, S. 1.

9 Hans-Joachim Hahn und Bettina Bannasch, 2018, Einleitung: Multimediale und multidirektionale Erinnerung an den Holocaust, in: Darstellen, Vermitteln, Aneignen. Gegenwärtige Reflexionen des Holocaust, hg. von Bettina Bannasch und Hans-Joachim Hahn, Göttingen: V&R unipress, S. 9-25, S. 16.

10 Vgl. ebd., S. 16.

Literaturunterricht hinausgehend auch bezüglich ihres Potenzials für Erinnerungsbearbeitung am kulturellen Gedächtnis beleuchtet werden.

2 Erzählen über den Holocaust in Graphic Novels und Gegenstandsbestimmung von Comic-Romanen

Im großen Feld der Holocaustliteratur lassen sich – jenseits historischer Romane – allgemein ebenso all jene bis dato entstandenen Graphic Novels verorten, die vornehmlich seit den 1990er Jahren zum Themenfeld ›Nationalsozialismus und Holocaust‹ entstanden sind und seitdem als ›Holocaustcomics‹ enorm an Popularität gewonnen haben.¹¹ Dabei ist unter dem Begriff ›Graphic Novel‹ zunächst grundsätzlich »nicht mehr und nicht weniger zu verstehen als eine der *großen Form* in der erzählenden schrifttextlichen Literatur entsprechende Spielart des Comics, die ihre Handlungen in einer Kombination von verbalem und piktoralem Code konstituiert«.¹²

Wenngleich sich frühe Ursprünge der Graphic Novel-Produktionen in (West-)Europa bis in die 1960er Jahre zurückverfolgen lassen, so sind doch vor allem die Entwicklungsschritte in den 1970er und 1980er Jahren im französischsprachigen sowie US-amerikanischen Raum für die heute verfügbaren Comic-Romane wesentlich. Als Repräsentant für ihre Anfänge steht bis heute der Comic-Zeichner Will Eisner mit seinem 1978 in den USA veröffentlichten und als ›Graphic Novel‹ betitelten Buch *A Contract with God*.¹³

Das Thema ›Holocaust‹ griff dann einige Jahre später der Comic-Zeichner Art Spiegelman auf. In seiner heute als »Jahrhundertwerk«¹⁴ bezeichneten (auto-)biografischen Graphic Novel *Maus*¹⁵ schildert er die Geschichte seiner jüdischen Eltern, die das Kon-

11 Siehe hierzu exemplarisch Martin Frenzel, 2014, Der Holocaust im Comic, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 33–34, S. 30–34.

12 Bernd Dolle-Weinkauff, 2009, Phänomen Comic-Roman. Zur Entstehung und Entwicklung der Graphic Novel, in: *kj&m* 61, 3, S. 16–28, S. 16f. Im Unterschied zu den lange Zeit als minderwertig unter Generalverdacht gestandenen Comic-Serien handelt es sich bei graphischen Romanen um aufwändige nicht-serialisierte Erzählungen, die fiktionale sowie nicht-fiktionale Inhalte aufweisen können. Außerdem lassen sich in der Anordnung der visuellen sowie textlichen Elemente vielfach literar-ästhetische Innovationen wiederfinden. Ihre Tendenz zu ernststen und abgeschlossenen Handlungen, zu (auto-)biografisch geprägten Inhalten sowie zu einem literarischen Anspruch sind des Weiteren Distinktionsmerkmale, die Comic-Romane auszeichnen (vgl. Dolle-Weinkauff, Phänomen Comic-Roman [s.o.], S. 17, 24f.; Barbara Eder, 2016, Graphic Novels, in: Comics und Graphic Novels. Eine Einführung, hg. von Julia Abel und Christian Klein, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 156–168, S. 157).

13 Vgl. Dolle-Weinkauff, Phänomen Comic-Roman [Anm. 12], S. 17ff.; Eder, Graphic Novels [Anm. 12], S. 156; Andreas C. Knigge, 2016, Geschichte und kulturspezifische Entwicklungen des Comics, in: Comics und Graphic Novels. Eine Einführung, hg. von Julia Abel und Christian Klein, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 3–37, S. 29ff.

14 Knigge, Geschichte und kulturspezifische Entwicklungen des Comics [Anm. 13], S. 31.

15 Nachdem Band I von Spiegelmans *Maus. A Survivor's Tale* im Jahr 1986 in Buchform veröffentlicht wurde, kam Band II 1991 auf den amerikanischen Markt. Die deutsche Übersetzung mit dem Titel *Maus. Die Geschichte eines Überlebenden* erschien erstmals 1989 (Band I) bzw. 1992 (Band II). Für sein Werk erhielt Spiegelman als erster Comic-Zeichner im Jahr 1992 den Pulitzer-Preis (vgl. Christine Gundermann, 2007, Jenseits von Asterix. Comics im Geschichtsunterricht. Unter Mitarbeit von

zentrationen Lager Auschwitz-Birkenau überlebten. Zwar entbrannte nach der Veröffentlichung eine heftige Diskussion darüber, inwiefern der Holocaust im Comic dargestellt werden könne und dürfe,¹⁶ mittlerweile besteht aber Einigkeit darüber, dass ihm mit *Maus* ein Meilenstein gelungen ist, »weil hier ein Thema mit den Mitteln des grafischen Erzählens in höchst adäquater Weise bewältigt wird, welches beispielhaft für die besonderen Schwierigkeiten historisch-biografischen Erzählens steht«. ¹⁷ Auch allgemein erfährt die Frage der Verhältnismäßigkeit von Holocaustcomics inzwischen fast durchweg positive Resonanzen.¹⁸

Spiegelmans *Maus* kann im Rückblick stellvertretend für den Beginn der Etablierung von Comic-Romanen mit anspruchsvollen Themen gesehen werden,¹⁹ weshalb in der Folgezeit viele weitere Zeichner und Zeichnerinnen sich dem Genre²⁰ der Graphic Novel zuwandten. Obwohl in den letzten Jahren eine Ausdifferenzierung von Themenschwerpunkten in graphischen Romanen zu beobachten ist, nehmen viele aktuelle Publikationen dennoch weiterhin historische Perspektiven auf (gesellschafts-)politisch vergangene Ereignisse ein. In der Tradition Spiegelmans bildet die NS-Zeit dabei bis heute einen viel beachteten Gegenstand historischen Erzählens in graphischer Literatur. Zwar entstanden in den vergangenen Jahren eine Vielzahl von Holocaustcomics durch Autorinnen und Autoren des europäischen sowie US-amerikanischen Auslands,²¹ jedoch sind auch einige Produktionen von Zeichnern und Zeichnerinnen des deutschsprachigen Raumes veröffentlicht worden, die hierzulande breit rezipiert wurden. So fanden beispielsweise die im Jahr 2012 von Reinhard Kleist veröffentlichte Graphic Novel *Der Boxer*²² sowie die 2013 von Ulli Lust veröffentlichte und auf dem gleichnamigen Roman von Marcel Bayer basierende Comic-Erzählung *Flughunde*²³ große Beachtung. Beide Publikationen führten darüber hinaus innerhalb der Literaturdidaktik zu gewinnbringenden Forschungsarbeiten und Praxisbeiträgen hinsichtlich didaktischer Potenziale für den Deutschunterricht.²⁴

Kristin Land, Torsten Schmidt, Christian Badel. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 44; Art Spiegelman, 2019, *Die vollständige Maus*, 12. Aufl. Frankfurt a.M.: Fischer).

16 Vgl. Gundermann, *Jenseits von Asterix* [Anm. 15], S. 44; Frenzel, *Der Holocaust im Comic* [Anm. 11], S. 30.

17 Dolle-Weinkauff, *Phänomen Comic-Roman* [Anm. 12], S. 22.

18 Vgl. z.B. Christine Gundermann, 2018, *Inszenierte Vergangenheit oder wie Geschichte im Comic gemacht wird*, in: *Ästhetik des Gemachten: Interdisziplinäre Beiträge zur Animations- und Comicforschung*, hg. von Hans-Joachim Backe, Julia Eckel, Erwin Feyersinger, Véronique Sina und Jan-Noël Thon, Berlin: de Gruyter, S. 257-283, S. 259.

19 So zumindest argumentieren Barbara Eder und Andreas C. Knigge (vgl. Eder, *Graphic Novels* [Anm. 12], S. 160f.; Knigge, *Geschichte und kulturspezifische Entwicklungen des Comics* [Anm. 13], S. 31).

20 Zwar ist es in der Forschung umstritten, die Graphic Novel als Genre zu bezeichnen (vgl. z.B. Eder, *Graphic Novels* [Anm. 12], S. 156), der Autor und die Autorin dieses Beitrags plädieren jedoch dafür, die Graphic Novel als eigenes Genre anzuerkennen, weshalb hier der Genre-Begriff auch zur Kategorisierung von Comic-Romanen herangezogen wird.

21 Vgl. Frenzel, *Der Holocaust im Comic* [Anm. 11], S. 33f.; Christine Gundermann, 2015, *Comics als historische Quelle*. [https://visual-history.de/2015/01/26/comics-als-historische-quelle/\(25.09.2020\)](https://visual-history.de/2015/01/26/comics-als-historische-quelle/(25.09.2020)).

22 Vgl. Reinhard Kleist, 2012, *Der Boxer. Die wahre Geschichte des Hertzko Haft*. Hamburg: Carlsen.

23 Vgl. Ulli Lust und Marcel Bayer, 2013, *Flughunde*. Graphic Novel. Berlin: Suhrkamp.

24 Siehe für didaktische Implikationen zu *Der Boxer* beispielsweise Gabriela Scherer, 2016, *Anforderungen und didaktisches Potenzial aktueller Erinnerungsliteratur in Form von Graphic No-*

Im Zusammenhang mit der zunehmenden Verarbeitung des Nationalsozialismus im Comic-Roman durch Autorinnen und Autoren in Deutschland ist auch die Entstehung von Yelins Graphic Novel *Irmina* zu nennen. Ihr meisterhaft illustriertes Werk gehört im weitesten Sinne zur Gattung der Holocaustliteratur, insofern hier ein weitgefassster Begriff dieses Genres vertreten wird, der nicht nur in einschlägigen Literaturlexika,²⁵ sondern beispielsweise auch von der Arbeitsstelle ›Holocaustliteratur‹ der Justus-Liebig-Universität in Gießen unterstützt wird:

Ausgehend von der Tatsache, dass die Verbrechen der Nationalsozialisten gegen andersdenkende und vermeintlich andersartige Menschen bereits 1933 begannen und dass darüber auch sofort (im weiteren Sinne) literarisch geschrieben wurde, halten wir es für sinnvoll, zu der Gattung [Holocaustliteratur, Anm. d. Verf.] Texte über alle Aspekte der nationalsozialistischen Verfolgungs- und Vernichtungspolitik beginnend mit den ersten Maßnahmen der Ausgrenzung ab 1933 bis hin zu den Massentötungen während des Zweiten Weltkriegs zu zählen [...]. Wir gehen davon aus, dass sich im Laufe der Zeit eine eigenständige Gattung entwickelt hat, die sich durch gemeinsame Merkmale gut beschreiben lässt.²⁶

Im Unterschied zu den meisten anderen graphischen Romanen mit einer Fokussierung auf den Nationalsozialismus besteht die Besonderheit der Erzählung Yelins allerdings darin, dass die Autorin weniger die Verbrechen der NS-Zeit thematisiert, sondern den Erzählschwerpunkt auf das Leben einer »normale[n] Deutsche[n]«²⁷, die schließlich zur Mitläuferin im NS-Regime wird, lenkt. Indem so die Lebensgeschichte einer weiblichen Figur in den Mittelpunkt gestellt wird, betritt Yelin mit ihrer Fokussierung einer Protagonistin im Kontext von Mittäterschaft ein Terrain, das sowohl in der historiografischen Forschung, als auch in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur bis in die

vels – Reinhard Kleists *Der Boxer*. Die wahre Geschichte des Hertzko Haft, in: *Neue Formen des Poetischen. Didaktische Potenziale von Gegenwartsliteratur*, hg. von Irene Pieper und Tobias Stark, Frankfurt a.M.: Lang, S. 103-118. In Bezug auf den hier verfassten Beitrag sei darüber hinaus Frau Prof. Dr. Scherer für wichtige Anmerkungen herzlich gedankt. Für didaktische Anregungen zu *Flughunde* siehe zum Beispiel die Ideen von Torsten Mergen, 2015, *Zeitgeschichte untersuchen und kommentieren*, in: *Praxis Deutsch* 252, S. 46-51.

- 25 Vgl. Sven Kramer, 2007, *Holocaustliteratur*, in: *Metzler Lexikon Literatur*, hg. von Dieter Burdorf, Christoph Fasbender und Burkhard Moennighof, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 324-325. Kramer definiert den weiten Begriff der Gattung wie folgt: »Der weiteste Begriff von ›H.‹ umfasst alle Texte, die sich auf die Shoah beziehen. Er impliziert eine Ausweitung auf nicht verfolgte Gruppen und den Übergang von der Dokumentation zur Fiktion.«
- 26 Arbeitsstelle Holocaustliteratur, o.J., *Holocaust- und Lagerliteratur. Zur Definition des Gegenstandes*. [https://www.holocaustliteratur.de/deutsch/Holocaustliteratur/\(01.10.2020\)](https://www.holocaustliteratur.de/deutsch/Holocaustliteratur/(01.10.2020)). Wichtig zu ergänzen ist, dass es, ebenso »[w]ie es nicht ›den‹ Holocaust gibt, so gibt es auch nicht ›die‹ Holocaustliteratur. Sie ist – bei aller Berechtigung, sie als eine Gattung zu betrachten – im hohen Maße heterogen und perspektivengebunden« (Sascha Feuchert und Katja Zinn, 2005, *Multiperspektivität als Kernkonzept eines didaktischen Umgangs mit Holocaustliteratur*, in: *Perspektivenvielfalt im Unterricht*, hg. von Ludwig Duncker, Wolfgang Sander und Carola Surkamp, Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 125-143, S. 129).
- 27 Barbara Yelin, 2014, *Irmina*. Mit einem Nachwort von Dr. Alexander Kolb, Berlin: Reprodukt, S. 79, im Folgenden werden Belege im Fließtext unter Angabe der Seitenzahl gegeben.

1990er Jahre hinein wenig beachtet wurde.²⁸ Betrachtet man das Werk genauer, lassen sich jenseits der innovativen stofflichen Perspektivierung zahlreiche literar-ästhetische Besonderheiten historisch-graphischen Erzählens feststellen. Die veränderte inhaltliche Fokussierung auf den Nationalsozialismus und die erzähltechnische Gestaltung des Werkes bieten fruchtbare didaktische Potenziale für politisch-historische Erinnerungsarbeit sowie literarisches Lernen.

3 Thematischer Kontext, narrative Strategien und erzählerische Verfahren der Graphic Novel *Irmina*

3.1 Thematisch-inhaltliche Impulse der Graphic Novel im Spiegel der Historie

Yelins *Irmina* kann unter Berücksichtigung des Paradigmenwandels der 1970er Jahre bzgl. der Gattung des historischen Romans auch als eine sich in diese Tradition einreihende metahistoriografische Fiktion beschrieben werden, in der über die Konstruktivität von Geschichtsbildern und Erinnerung nachgedacht wird:

Im Gegensatz zu traditionellen Formen von fiktionaler Geschichtsdarstellung rücken innovative Erscheinungsformen des historischen Romans den Prozeß der imaginativen Rekonstruktion der Vergangenheit sowie epistemologische, methodische und darstellungstechnische Probleme der Historiographie in den Mittelpunkt. Daher zeichnen sie sich durch ein hohes Maß an ästhetischer und historiographischer Selbstreflexivität aus.²⁹

Reflexionen zur Erinnerungsrekonstruktion lassen sich sowohl auf der zeichnerischen Gestaltungsebene als auch auf der Handlungsebene entdecken, wie im Folgenden noch ausgeführt werden soll. Auf der Handlungsebene gelingt es Yelin außerdem, die Atmosphäre und die Alltagswelt der zurückliegenden Geschichteepisode in ihren Bild-Text-Kompositionen aufleben zu lassen. Die Koppelung von Wissensvermittlung über historische Ereignisse und emotionaler Anteilnahme, wie sie im Literaturunterricht durch die Perspektivübernahme im besten Fall erfolgt, ermöglicht, dass eine »bewusste Beziehung zu historischen Sachverhalten«³⁰ entstehen kann. Karlheinz Fingerhut erkennt in dieser Zusammenführung ein nicht zu unterschätzendes Potential:

Die Angebote an die Rezipienten, sich selbst in die fiktiven Welten zu begeben, ist deutlich größer als die, die im Bereich der Geschichte, und seien es Dokumentationen

28 Vgl. Kathrin Kompisch, 2008, Täterinnen. Frauen im Nationalsozialismus, Köln, Weimar, Wien: Böhlau, S. 7.

29 Ansgar Nünning, 2002, Von der fiktionalisierten Historie zur metahistoriographischen Fiktion: Bausteine für eine narratologische und funktionsgeschichtliche Theorie, Typologie und Geschichte des postmodernen historischen Romans, in: Literatur und Geschichte. Ein Kompendium zu ihrem Verhältnis von der Aufklärung bis zur Gegenwart, hg. von Daniel Fulda und Silvia Serena Tschopp, Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 541-569, S. 547.

30 Clemens Kammler, 2008, Literarisches Lernen in der Erinnerungskultur. Anmerkungen zu einer Aufgabe des Deutschunterrichts, in: Holocaust-Literatur und Deutschunterricht, hg. von Jens Birkmeyer, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 47-60, S. 49.

von ›Alltagsgeschichte‹, möglich sind. Von daher ist es sinnvoll, in Institutionen wie der Schule Geschichtsbewusstsein gerade über den Weg der Begegnung mit Literatur und der Literaturgeschichte aufzubauen und dazu kognitive und emotional bestimmte Zugangsweisen miteinander zu verbinden.³¹

Yelin zeichnet in ihrer Graphic Novel den Lebensweg ihrer Protagonistin Irmina nach, die sich im Verlauf des Zweiten Weltkriegs zu einer aktiven Regimeunterstützerin und Profiteurin entwickelt, welche den großen gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang, der sich auch aus den Konsequenzen ihres Handelns ergibt, nicht erkennen will – stattdessen begibt sie sich mit verschlossenen Augen in den Strudel der Zeitgeschichte:

Deutschlands Zukunft schien grenzenlos, und das Land herrschte über Europa. Tatsächlich markierte diese Zeit vor der militärischen Niederlage Deutschlands für viele Frauen und Männer einen Höhepunkt in ihrem Leben. Ihr Schweigen über die Juden und andere Opfer des Holocaust zeugt auch vom Egoismus der Jugend und des Ehrgeizes, vom ideologischen Klima, in dem diese deutschen Mädchen aufwuchsen, und davon, dass diese prägenden Jahre auch nach dem Krieg noch wirksam waren. Als Teenager, eifrige Berufstätige und Frischverheiratete steckten diese Frauen tief in den eigenen Plänen, ganz gleich, ob sie sich auf einem kleinen Bauernhof im Schwäbischen oder in einer geschäftigen Hafenstadt wie Hamburg ihre Zukunft ausmalten. Sie wünschten sich respektable Berufe und ein gutes Einkommen. Sie wollten Freunde und etwas Schickes zum Anziehen haben; sie wollten reisen und tun, wonach ihnen der Sinn stand.³²

Damit wird einer der wohl ausdauerndsten Mythen der Nachkriegszeit mit Yelins Erzählung revidiert – die Vorstellung »von der unpolitischen Frau.«³³ Dieser wurde hinreichend durch die von den Täterinnen vor Gericht getätigten Ausflüchte befördert. Hierbei wurde bevorzugt das Pflichtbewusstsein und die Autoritätshörigkeit zur Begründung der eigenen Handlungsweise bedient. Die eigene moralisch-ethische Verantwortung rückte in dieser Auslegung in den Hintergrund.³⁴ In diesem Kontext macht Marita Krauss auf das zur Zeit des Nationalsozialismus aufgestellte »breite Feld der Frauen«,³⁵ die weder zu den Opfern, noch zu den Widerstandskämpferinnen gehörten, sondern als Mitläuferinnen, Profiteurinnen und Täterinnen »auf unterschiedlichste Weise in das NS-System eingebunden waren«,³⁶ aufmerksam. Dabei habe die Mehrzahl

31 Karlheinz Fingerhut, 2012, Didaktik der Literaturgeschichte, in: Grundzüge der Literaturdidaktik, hg. von Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte, München: Deutscher Taschenbuch, S. 147-165, S. 149.

32 Wendy Lower, 2016, Hitlers Helferinnen. Deutsche Frauen im Holocaust. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 23f.

33 Ebd., S. 25.

34 »Was sie nicht sahen – oder nicht sehen wollten –, war, dass das Soziale politisch wurde und dass ihr scheinbar kleiner Beitrag zu den Alltagsgeschäften in Verwaltungs-, Militär- oder Parteiorganisationen auf ein genozidales System hinauslief« (ebd., S. 25).

35 Marita Krauss, 2008, Rechte Frauen. Mitläuferinnen, Profiteurinnen, Täterinnen in historischer Perspektive, in: Sie waren dabei. Mitläuferinnen, Nutznießerinnen, Täterinnen im Nationalsozialismus, hg. von Marita Krauss, Göttingen: Wallstein, S. 1-19, S. 7.

36 Ebd., S. 7.

von ihnen während der NS-Zeit die Stabilisierung des Regimes erst ermöglicht, indem sie nicht nur im privaten und häuslichen Kontext als emotionale Stütze agierten, sondern auch wichtige Funktionen innerhalb des NS-Staates einnahmen.³⁷ Sie waren »keineswegs nur Opfer eines patriarchalen Systems«,³⁸ sondern selbstbestimmte Entscheidungsträgerinnen, die sich für einen bestimmten Werdegang innerhalb des NS-Staats entschieden hatten, obwohl es auch zu der damaligen Zeit Alternativen gegeben hätte.

Auch wenn »jegliche Verallgemeinerungen über alle deutsche Frauen«³⁹ innerhalb einer Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit fehlleiten müssen, gilt es dennoch zu bedenken, worauf Lower in Anlehnung an die Historikerin Ann Taylor Allen hinweist:

Solange man deutsche Frauen einer anderen Sphäre zuteilt oder ihren politischen Einfluss für minimal erklärt, ist die halbe Bevölkerung einer genozidalen Gesellschaft, um mit der Historikerin Ann Taylor Allen zu sprechen, »unschuldig an den Verbrechen des modernen Staates« und wird »außerhalb der Geschichte« angesiedelt.⁴⁰

Mit Blick auf die deutschsprachige Literatur wurden bisher schon einige Täterinnen-Perspektiven angeboten.⁴¹ Innerhalb des Genres der Graphic Novel kann Yelins Werk *Irmina* jedoch als erstes spezifisch auf die weibliche Rolle innerhalb des NS-Regimes ausgelegtes Werk angesehen werden. Dabei wirft Yelins Comic-Roman Fragen auf, die beim Versuch einer selbstreflexiven Zurückversetzung in die Zeit des Nationalsozialismus besonders im Hinblick auf die eigene potentielle Verflechtung in das Regime und dem damit verbundenen Verlust moralisch-ethischer Prinzipien zwangsläufig aufkommen. Denn die nach wie vor zentrale Frage, die im Zusammenhang mit dem nationalsozialistischen Genozid immer wieder gestellt wird, lautet, wie es innerhalb einer zivilisierten modernen Gesellschaft zu einem solchen Ereignis kommen konnte und »warum gewöhnliche Menschen mit ihren Träumen, Nöten, Sorgen und Momenten des Glücks sich auf ein mörderisches System einließen und dieses damit erst ermöglichten.«⁴² Zusätzlich wird in *Irmina* über die literar-ästhetische Gestaltungsweise der Versuch gewagt, den NS-Alltag zu entmystifizieren, d.h. eine Vorstellung davon zu vermitteln, wie der Alltag für die ›Volksgemeinschaft‹ ausgesehen haben könnte, mit besonderem Fokus auf den Erfahrungsraum der Frau. Dabei weiß die Graphic Novel ebenfalls zu

37 Vgl. ebd., S. 8. Krauss hebt zudem hervor, dass zwischen 1933 und 1945 circa 240.000 Frauen mit einem SS-Mann vor den Altar traten, wodurch sie ohne Anstrengung in die SS-Sippengemeinschaft aufgenommen wurden.

38 Krauss, Rechte Frauen [Anm. 35], S. 8.

39 Vgl. Lower, Hitlers Helferinnen [Anm. 32], S. 26.

40 Lower, Hitlers Helferinnen [Anm. 32], S. 25; siehe dazu auch Ann Taylor Allen, 1997, The Holocaust and the Modernization of Gender: A Historiographical Essay, in: Central European History 30, 3, S. 349-364, S. 351.

41 Siehe beispielsweise die Monografie von Simonetta Sanna, 2017, Nazi-Täterinnen in der deutschen Literatur. Die Herausforderung des Bösen. Frankfurt a.M.: Lang. Sanna analysiert unter anderem die Werke *Der Vorleser* (1995) von Bernhard Schlink, *Die Frau im Pelz* (1999) von Lukas Hartmann, *Die Kommandeuse* (1954) von Stephan Hermlin, *Lass mich gehen* (2003) von Helga Schneider und *Der Feuerkreis* (1971) von Hans Lebert.

42 So Alexander Kolb in seinem historiografischen Nachwort zu *Irmina* (vgl. Yelin, *Irmina* [Anm. 27], S. 275).

veranschaulichen, dass eine Diskrepanz zwischen dem erlebenden Ich innerhalb seiner Gegenwart und dem aus der Zukunft zurückblickenden und rekapitulierenden Ich existiert, was eindrücklich am Beispiel von Irminas Lebenslauf verdeutlicht wird:

Menschen erleben die Wirren der Geschichte in erster Linie als ihren Alltag, sodass persönliche Zäsuren wie die erste Liebe, die Berufswahl, die Geburt eines Kindes oder ein Umzug biografisch bedeutender sein können als die großen historischen Ereignisse.⁴³

Yelins Protagonistin Irmina entwickelt sich während ihrer Zeit im nationalsozialistischen Deutschland zu einer »Unterstützerin des Naziregimes und eine[r] Profiteurin des Judenmords«,⁴⁴ obwohl sie andere Wege hätte einschlagen können. Jedoch entscheidet sie sich dafür, im Jahr 1935 aufgrund finanzieller Nöte von England – wo sie eine Ausbildung an einer Commercial School absolviert und den Oxford-Stipendiaten Howard kennenlernt, in den sie sich verliebt und für den sie plant, zu einem späteren Zeitpunkt nach England zurückzukehren – wieder nach Deutschland zu gehen und eine Stelle am Reichkriegsministerium in Berlin anzunehmen. Dort lernt sie 1937 den in SS-Kreisen angesehenen Architekten Gregor Meinrich kennen, welchen sie im Sommer des gleichen Jahres heiratet. Als 1939 der gemeinsame Sohn Frieder auf die Welt kommt, entscheidet sich Gregor wenig später dazu, für »Ruhm und Ehre« (S. 202) in den Krieg zu ziehen. Somit muss Irmina ab 1941 alleine für das Kind sorgen. Neben der sich einstellenden Nahrungsknappheit kommt es ab 1942 ständig zu Bombardierungen, weshalb Irmina und Frieder aus dem Ballungszentrum Berlin 1943 aufs bayerische Land fliehen, wo sie wenig später über Gregors Fall an der Front in Kenntnis gesetzt werden. Im letzten Teil des graphischen Romans (Dritter Teil: *Barbados*) erhält die inzwischen gealterte Irmina 1983 einen Brief aus dem Gouverneurs-Haus auf Barbados und befindet sich wenige Zeit später auf dem Weg dorthin, um den dortigen Gouverneur Howard Green zu besuchen. Während des Zusammentreffens mit ihrer alten Jugendliebe setzt bei Irmina ein Rekapitulationsprozess über ihr Leben ein. Dieses gedankliche Durchspielen anderer Lebensentwürfe ist ein zentraler Mehrwert, den die Graphic Novel bereithält, denn rückblickend

hadert [Irmina, Anm. d. Verf.] mit dem Weg, den sie ging, mit den Entscheidungen, die sie traf, mit der Liebe, die sie nie lebte. Hätte ihre Liebe zu Howard auch zu einer Ablehnung des Rassismus der Nazis geführt? Wäre sie nicht nur nach England emigriert, sondern ihm auch nach Barbados gefolgt? Was aus diesen alternativen Möglichkeiten geworden wäre – man weiß es nicht. Aus historischer Perspektive ist aber entscheidend zu vermerken, dass es diese anderen Möglichkeiten gegeben hätte.⁴⁵

43 Ebd., S. 276.

44 Ebd., S. 276.

45 So Alexander Kolb in seinem historiografischen Nachwort zu *Irmina* (vgl. Yelin, Irmina [Anm. 27], S. 282).

3.2 Darstellung und erzählerische Gestaltung des Comic-Romans

Literar-ästhetische Machart und Perspektivierung

Findet unter Berücksichtigung des skizzierten thematischen Kontextes hinsichtlich der literar-ästhetischen Machart eine Betrachtung der Graphic Novel *Irmina* unter einem typologisierenden Blickwinkel statt, wie ihn beispielsweise Robert Forkel für historische Romane und romanhafte Erzählungen⁴⁶ über die Zeit des Nationalsozialismus vorschlägt,⁴⁷ so ist eine schnelle Kategorisierung des Werks nur schwierig möglich. Dies liegt an dessen erzählspezifischer Konstruktion und narrativer Perspektivierung, die nicht zuletzt aus den Besonderheiten der Graphic Novel als Bild-Text-Hybrid resultiert.

Forkel unterscheidet in seiner Typologie zum Geschichtserzählen über die NS-Zeit zunächst »historische Romane im engeren Sinne«⁴⁸ und jene Texte, die »gemeinhin als Generationenerzählungen bezeichnet werden.«⁴⁹ Während erstere sich dadurch auszeichnen, dass sich bei diesen das Vergegenwärtigen von Vergangenen erst im Zuge der Rezeptionsprozesse durch die Leser und Leserinnen mental vollzieht,⁵⁰ wird in der zweiten Gruppe »der Akt des Vergegenwärtigens von den Figuren bzw. Erzählern vorweggenommen und ist Teil der Erzählung.«⁵¹ Eine Einordnung des hier analysierten Werks in einer der beiden Kategorien ist allerdings nur bedingt erfolgreich. Schlägt man nämlich die ersten Seiten der Graphic Novel auf, fällt zunächst der Paratext ins Auge, der folgende Informationen enthält:

Vor einigen Jahren fand ich im Nachlass meiner Großmutter einen Karton mit Tagebüchern und Briefen. Dieser Fund hat mich zu dem vorliegenden Comicroman inspiriert. Die historischen Hintergründe darin sind sorgfältig recherchiert. Für die Handlung des Romans jedoch habe ich mir alle erzählerische Freiheit genommen: Die auftretenden Personen, ihre biografischen Zusammenhänge und viele der Schauplätze sind zugunsten der Dramaturgie frei gestaltet [...]. (S. 4)

46 Durch eine zunehmende Ausdifferenzierung und Hybridisierung des faktualen wie fiktionalen Erzählens von Geschichte in literarischer wie nicht-literarischer Weise ist auch für Daniel Fulda und Stephan Jaeger die Bezeichnung »historischer Roman« zu eng gefasst, um das entsprechende Untersuchungsfeld allgemein zu umreißen. Deshalb plädieren die beiden Autoren ebenso für einen umfassenderen Begriff, den sie »romanhafte Geschichtserzählungen« nennen (vgl. Fulda und Jaeger, Einleitung [Anm. 1], S. 29ff.).

47 Vgl. Robert Forkel, 2019, Literarisches Geschichtserzählen über die Zeit des Nationalsozialismus seit der Jahrhundertwende. Bestandsaufnahme und Typologie, in: Romanhaftes Erzählen von Geschichte. Vergegenwärtigte Vergangenheiten im beginnenden 21. Jahrhundert, hg. von Daniel Fulda und Stephan Jaeger, Berlin, Boston: De Gruyter, S. 205-228.

48 Ebd., S. 205.

49 Ebd., S. 205.

50 Vgl. ebd., S. 205.

51 Ebd., S. 205.

Wenngleich der vorgestellte Paratext kein unmittelbarer Bestandteil der später entfalteten Erzählung ist, sondern dieser voransteht und die Inspirationsquelle für den Comic-Roman offenbart, so werden die Leserinnen und Leser vor ihrem Rezeptionsprozess doch wirkungsvoll mit diesem konfrontiert und erhalten den Eindruck, es im Folgenden mit einer im Spannungsfeld zwischen Fakt und Fiktion⁵² angesiedelten Generationenerzählung zu tun zu haben, die dem von Forkel definierten Typus »Recherchieren und Rekonstruieren«⁵³ folgt. Denn – so deutet auch der Paratext an – diese Art von Erzählungen »näher sich der Vergangenheit stets ausgehend vom Wissensstandpunkt der Nachgeborenen und übergehen somit die Zukunftsungewissheit der historischen Figuren«.⁵⁴ Allerdings gelingt Yelin in ihrer Comic-Erzählung das, was nötig ist, um einen historischen Roman von den Genrevertretern eskapistischer Natur, die der Sparte der bloßen Unterhaltungsliteratur zuzuordnen wären, abzugrenzen: Ihre Graphic Novel verbindet durch die Einbettung unterschiedlicher Zeitebenen die Erlebnis- mit der Rekapitulationsperspektive. Dadurch wird die Protagonistin Irmina nicht nur inmitten des Zeitgeschehens gezeigt, sondern auch als in die Jahre gekommene Frau, die beginnt, über ihre Vergangenheit, ihre getroffenen Entscheidungen und ihren Persönlichkeitswandel nachzudenken. Die Entscheidung, den Lebensweg der Protagonistin nicht im dokumentarischen Schwarz-Weiß-Stil nachzuzeichnen, sondern Farbe einzusetzen, sorgt für eine gewisse Dynamik und Vergegenwärtigung – ein Gestaltungsprinzip, auf das – wenn auch mithilfe anderer Strategien, wie die Autorin Felicitas Hoppe erläutert – in den zeitgenössischen historischen Romanen Wert gelegt wird:

Ich behaupte, es gibt eine Art historischen Gegenwartsroman – so nenne ich Romane, die komplementär zum historischen Roman versuchen, eine Figur aktuell zu machen, also aus der Vergangenheit in unsere Zeit zu versetzen, indem sie so tun, als lebte diese historische Gestalt heute.⁵⁵

Indem Yelin während der Narration auf jegliche (vorschnell) bewertende oder kommentierende Blocktexte verzichtet und nur vereinzelt ihre Panels beispielsweise durch oberhalb platzierte, kontextualisierende Orts- und Jahresangaben ergänzt (vgl. z.B. S. 12, 39, 84, 92, 94, 108, 225), entsteht eine Erzählung, die gerade nicht aus der Retrospektive geschildert wird, sondern die Rezipienten und Rezipientinnen an der Lebensgeschichte Irminas in einer chronologischen Abfolge teilhaben lässt. Von Beginn an begleitet man die Hauptfigur aus verschiedenen Perspektiven einer »Augenzeugin« bzw. eines »Augenzeugen« und wird Teil ihrer (persönlichen) Erlebnisse, ohne zu wissen, wohin Irminas Weg führen wird.⁵⁶ Durch diesen Blickwinkel erhalten die Leser und Leserinnen zudem

52 Siehe hierzu auch Sascha Feuchert, 2008, *Faction oder Fiction? Grundsätzliche Überlegungen zum Umgang mit Texten der Holocaustliteratur im Deutschunterricht*, in: *Holocaust-Literatur und Deutschunterricht. Perspektiven schulischer Erinnerungsarbeit*, hg. von Jens Birkmeyer, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 129-143.

53 Forkel, *Literarisches Geschichtserzählen* [Anm. 47], S. 210.

54 Ebd., S. 210.

55 Felicitas Hoppe, 2007, *Auge in Auge. Über den Umgang mit historischen Stoffen*, in: *Neue Rundschau* 1, S. 56-69, S. 63.

56 Auch in dieser Hinsicht entspricht *Irmina* also »der üblichen Wirkungsintention von Autorinnen und Autoren historischer Romane: Indem nachträgliche Deutungsperspektiven von vornherein

den Eindruck, allmählich selbst zum passiven Mitläufer bzw. zur passiven Mitläuferin im NS-Deutschland zu werden, was wesentlich durch die literarästhetischen Besonderheiten der Kombination von Text und Bild ermöglicht wird. Indem die Erzählinhalte aufeinanderfolgend visuell präsentiert werden und für das Verständnis der textlichen Bausteine unabdingbar sind, können sich die Rezipientinnen und Rezipienten einer imaginativen Involviertheit in die Welt Irminas kaum entziehen.

Dieser Involvierungeffekt wird noch dadurch gefördert, dass die Leser und Leserinnen an einigen wichtigen Stellen der Handlung aus ihrer begleitend-distanzierten Rolle heraustreten und unmittelbar den Betrachtungswinkel Irminas einnehmen. So zeigen einige Panels Ausschnitte handschriftlicher Briefwechsel mit den Eltern (vgl. S. 81f., 94) oder verbundene Sequenzen werden mit Briefzeilen an Howard unterlegt (vgl. ebd., S. 115f.). Wenn die Rezipientinnen und Rezipienten kurz vor der von Irmina etwa in der Mitte der Handlung erneut geplanten Abreise nach London zudem aus ihrem Sichtwinkel auf einen an Howard adressierten und von der Post zurückgesandten Brief mit der Aufschrift ›Gone away, address not known‹ blicken (vgl. S. 157), nehmen sie einen zentralen Wendepunkt der Geschichte aus den Augen der Hauptfigur wahr und werden so in den Handlungsverlauf unmittelbar einbezogen.

Darüber hinaus zeigen die von der Autorin mit London, Berlin und Barbados ausgewählten, geographischen Lebensstationen Irminas exemplarisch, dass sich die graphische Erzählung nicht über die Zukunftsungewissheit der Figur(en) hinwegsetzt, da die Leser und Leserinnen nicht erfahren, was jeweils vor und nach diesen drei Stationen geschieht. Dies kulminiert am Schluss sogar in einem offenen Ende, da nicht eindeutig erkennbar wird, wohin Irmina nach ihrem Besuch in Barbados zurückkehrt. Yelin setzt eine auffällige Leerstelle, die zu Imagination auffordert. Jedenfalls ist nicht eindeutig zu erkennen, ob die Beschriftung des Flugzeugs auf der vorletzten Seite (vgl. S. 271) auf die Fluggesellschaft ›Condor‹ hindeutet, mit der sie nach Barbados geflogen war (vgl. S. 233, 235), oder doch für ›London‹ steht – und damit für den Ort, welcher in der Erzählung als Symbol für die selbstbestimmt-mutige Irmina gelten kann. Für letztere Deutung spricht, dass auf einem der im letzten Panel abgebildeten Straßenschilder der englische Begriff ›City‹ zu lesen ist, während das Wort »News« als möglicher Werbebanner für einen Zeitschriftenkiosk nur mit den ersten drei Buchstaben angedeutet wird (vgl. S. 271).

Figurenkonzeption

Wie in den bisherigen Ausführungen schon herausgehoben wurde, besitzt die Graphic Novel *Irmina* – jenseits ihrer Gestaltung als Comic-Roman – vor allem zwei Charakteristika, mit denen sie sich von anderen Erzählungen über die Zeit des Nationalsozialismus unterscheidet. Einerseits wird das Thema des Mitläufertums aufgearbeitet und andererseits steht eine Frau im Mittelpunkt der Geschichte. Beide Aspekte wirken daher in

ausgeblendet und gleichzeitig Geschehensillusionen maximiert werden, erlangt der Leser oder die Leserin ein Gespür für die offene Zukunft der historischen Akteure und kann auf diese Weise deren Ansichten und Handlungen besser verstehen und nachvollziehen« (Forkel, Literarisches Geschichtserzählen [Anm. 47], S. 225).

einem entscheidenden Maße auch auf die Figurenkonzeption der graphischen Erzählung ein, sodass diese einer genaueren Analyse bedarf.

Bei der Herangehensweise an eine solche Untersuchung bietet es sich zunächst an, die in der Comic-Forschung etablierte Unterscheidung von Figurenanlagen zu berücksichtigen. So wird hinsichtlich der Komplexität von Figuren insbesondere zwischen ›flachen Figuren‹, die »durch einen kleinen Satz von Merkmalen [...], idealtypisch durch eine einzige Idee oder Qualität«⁵⁷ bestimmt sind, und ›runden Figuren‹, welche »einen größeren, komplexeren Merkmalsatz«⁵⁸ sowie einen gewissen Grad an Widersprüchlichkeit aufweisen, unterschieden.⁵⁹ Weiterhin erfolgt eine gängige Differenzierung zwischen ›statischen Figuren‹ und ›dynamischen Figuren‹, deren Unterschied vornehmlich darin besteht, dass sich erstere im Verlaufe der Handlung nicht verändern, während letztere innerhalb einer Geschichte Wandlungen durchlaufen.⁶⁰ Verstanden als Ausgestaltungsmöglichkeiten auf einem Kontinuum sind diese Differenzierungen hilfreich, um eine Charakterisierung Irminas vorzunehmen.

Betrachtet man dazu zunächst den gesamten Handlungsverlauf des Comic-Romans, fällt auf, dass die Protagonistin im Laufe der Geschichte eine erkennbare Veränderung vollzieht und ihre Wesensentwicklung als zunehmendes Auseinanderdriften von Anspruch und Wirklichkeit beschrieben werden kann. Vorgestellt wird Irmina zu Beginn der Graphic Novel als emanzipierte junge Frau, die im Ausland ihre Ausbildung absolvieren und trotz sozialer Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen ein selbstbestimmtes Leben führen will. Dem Werben eines jungen Engländers entgegnet sie beispielsweise mit dem aussagekräftigen Statement: »Ich will keinen englischen Mann! Ich will einen Beruf, Geld verdienen!« (S. 17) Wenngleich die Protagonistin mit diesen Zielen keineswegs immer ernst genommen wird, hält sie doch ehrgeizig an ihren Plänen fest. »[I]ch tue, was ich will« (S. 23) lautet ihr Anspruch, den sie während ihrer Zeit in London umzusetzen versucht. Daher scheint es bezeichnend, dass letztlich fehlende finanzielle Mittel aufgrund sich verändernder außenpolitischer Gegebenheiten – und nicht etwa schlechte Ausbildungsleistungen – den Grund dafür bilden, dass Irmina nach Deutschland zurückreisen muss.

Im nationalsozialistischen Deutschland Mitte der 1930er Jahre angekommen, beginnt Irmina sich von ihren anfänglichen Idealen zu entfernen. Zunächst noch mit dem Ziel vor Augen, nach einem ausreichenden Verdienst nach England zurückkehren zu wollen, passt sich Irmina immer stärker an die Gegebenheiten der nationalsozialistischen Gesellschaft an und orientiert sich an deren Gratifikationssystem.⁶¹ Als sie schließlich ihre Rückreise nach London aufgibt, zeigen sich weitere Schritte ihrer

57 Christian Klein, 2014, Punkt, Punkt, Komma, Strich? Zur Vergabe von Figureninformationen in auto-/biografischen Graphic Novels, in: LiTheS. Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie 11, S. 100-118, S. 101.

58 Ebd., S. 101.

59 Vgl. ebd., S. 101f.

60 Vgl. ebd., S. 102.

61 Beispielsweise arbeitet die Protagonistin nach ihrer Ausbildung in London als Fremdsprachensekretärin im Reichskriegsministerium für die NS-Regierung (vgl. S. 120ff.) und verwendet in verschiedenen Situationen die nationalsozialistische Begrüßungsformel ›Heil Hitler‹ (vgl. z.B. S. 117, 122ff., 147). Außerdem erhält sie einen ›Arier-Nachweis‹ (vgl. S. 127) und geht mit ihrem späteren

zunehmenden individuellen Anpassung an die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen des NS-Regimes unter anderem in der Heirat Gregor Meinrichs sowie im Wegschauen bei den Novemberpogromen im Jahr 1938 (S. 169, 177ff.). Als an einer Stelle der Geschichte die Versteigerung jüdischen Eigentums dargestellt wird und ihr Sohn Frieder fragt, was Juden seien, antwortet Irmina unter Übernahme der nationalsozialistischen Parolen: »Die Juden sind unser Unglück!« (S. 203)⁶² Spätestens hier wird ihr dynamischer Wandel hin zur Mitläuferin im »Dritten Reich« eindrücklich ersichtlich.

Während Irmina immer mehr mit dem NS-Regime mitläuft, verändert sich auch ihre individuelle Autonomie, ohne dass die Protagonistin dies zunächst selbst reflektiert. Sagt sie kurz nach ihrer Rückkehr aus London und der ersten Begegnung mit Meinrich noch selbstbewusst, sie komme »gut allein zurecht« (S. 140), begibt sie sich in der Folgezeit immer mehr in seine Abhängigkeit, die nach weiteren Treffen (vgl. S. 148ff., 160ff.) der beiden durch die anschließende Heirat verstärkt wird. Zwar zeigt sie an verschiedenen Stellen ihre Unzufriedenheit mit ihrer Situation (Rolle der Ehefrau und Mutter) und erläutert diese ihrem Mann, jedoch lässt sie sich von ihm immer wieder abwimmeln oder beschwichtigen (vgl. S. 172ff., 182, 194). Auf diese Weise scheint die Protagonistin allmählich jene Entschlossenheit und Kritikfähigkeit zu verlieren, die sie noch in England ausgezeichnet hatte. Nicht zuletzt deshalb muss sie bei ihrem Besuch in Barbados zum Schluss der Geschichte und einem sich dann vollziehenden Reflexionsprozess zugeben, dass sie nach ihrer Zeit in London »nicht die mutige Irmina« (S. 266) war, welche Howard kennengelernt hatte (vgl. S. 265f.).

Insgesamt kann die dargestellte Entwicklung nachvollziehbar zeigen, dass Irmina als Figur im oben beschriebenen Sinne rund und dynamisch konzipiert ist. Dass mit diesem Ergebnis die Figurenanlage Irminas jedoch noch nicht hinreichend bestimmt ist, wird unter Bezugnahme auf Christian Klein deutlich, der bei einer Graphic Novel-Analyse zusätzlich eine Berücksichtigung des Identifikationspotenzials von Comic-Figuren vorschlägt. Denn jene Protagonisten sind nicht nur die »Grundkomponenten der erzählten Welt«,⁶³ sondern »sie stiften auch die besondere Beziehung zwischen einem Text und seinem Leser«. ⁶⁴ Allerdings wird diese Verbindung in *Irmina* ab der ersten Seite erschwert, was vor allem darauf zurückzuführen ist, dass sich die Hauptfigur nicht nur hinsichtlich ihrer Ansprüche im Handlungsverlauf deutlich wandelt, sondern bereits ab Beginn der Geschichte ebenso eine innere Ambivalenz aufweist. Diese fällt vor allem in jenen Passagen auf, in denen sich Irmina ungerecht behandelt fühlt.

So sorgt beispielsweise die Stelle in der Graphic Novel für Irritationen, als Irmina sich während eines Ausflugs mit Howard ins British Museum mehr gemeinsame Zeit wünscht und ihm nach seiner Erklärung, dass dies aufgrund des anstehenden Jura-examens nur schwer möglich sei und sie keine Vorstellung davon habe, wie schwer er

Ehemann Gregor Meinrich in ein Restaurant, an dessen Türe es heißt »Juden Zutritt verboten« (S. 152).

62 Wenig später wird Irmina außerdem ihrer Freundin Gerda, die über Deportationen von Juden berichtet, mit einer die Leserinnen und Leser erschreckenden Kälte antworten: »Kein Wort mehr, Gerda. Ich will nichts weiter hören. Eigentlich müsste ich dich melden. Wir haben hier genug Leid und Sorgen. Bringst uns alle in Gefahr. Was gehen uns die Juden an!« (S. 212).

63 Klein, Punkt, Punkt, Komma, Strich? [Anm. 57], S. 103.

64 Ebd., S. 103.

sich als schwarzer Mensch sein Stipendium in Oxford hat erarbeiten müssen, mit dem Satz »In Deutschland würde einer wie DU überhaupt nichts bekommen!« (S. 87)⁶⁵ entgegnet. Daher scheint es auch nur folgerichtig, dass selbst Howard, den Irmina kurz danach gegen rassistische Anfeindungen mutig verteidigen wird (vgl. S. 97f.), die Frage stellt: »Ach, Irmina. Ich frag mich manchmal, wer du eigentlich bist?« (S. 88)

Tatsächlich ist es genau diese Frage, welche durchgängig über der Handlung steht. Sie erzeugt zahlreiche Brüche und Irritationen, welche dazu aktivieren, über die ambivalente Figurenkonzeption Irminas zu reflektieren und über Mehrdeutigkeiten in der Geschichte nachzudenken. Dabei ist es charakteristisch, dass Yelins narrative Strategien den Rezipienten und Rezipientinnen keine »Heldinnengeschichte« mit vorgefertigter Bewertung der Figur liefern, sondern diese sich über Widersprüchlichkeiten ein eigenes Urteil bilden müssen. Gleichzeitig wirken sie so an der Konstitution des Handlungsverlaufs wesentlich mit und werden aufgefordert, auch die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Diese Zusammenhänge bringt auch Kalina Kupczyńska in ihrer Analyse von »Gender und Propaganda«⁶⁶ in *Irmina* auf den Punkt:

Auf den ersten Blick zeigt die Graphic Novel ein Frauenleben, das im Übergang von der demokratischen Ordnung der Weimarer Republik zur Nazi-Diktatur womöglich gar nicht ungewöhnlich war. Im Vordergrund steht jedoch nicht die Geschichte einer Frau, die ihr liberales Weltbild zugunsten der nationalsozialistischen Gesinnung aufgibt. Vielmehr bemüht sich das Narrativ um Differenzierung und ein Aufspüren von Zwischentönen [...]. Irmina wird nicht idealisiert – weder als opferbereite deutsche Mutter und Gattin, noch als liberalgesinnte Mitläuferin, die unter ihrer Lebenslüge leidet. Ihre Geschichte bekommt keine moralische Wertung – eine Erzählinstanz, die eine solche vornehmen könnte, ist nicht vorhanden. Auch enthält sich die Graphic Novel einer Beurteilung der deutschen Gesellschaft der NS-Zeit [...].⁶⁷

Die damit identifizierbaren erzählerischen Besonderheiten sind jedoch keinesfalls als Nachteil anzusehen – im Gegenteil. Denn die durch das Zusammenspiel von Bild und Text im Medium der Graphic Novel literar-ästhetisch anspruchsvoll aufbereitete Narration stellt an die Leserinnen und Leser den hohen Reflexionsanspruch, mithilfe eigener Vorstellungsbilder über den fiktionalen Rahmen hinauszudenken und grundsätzliche menschliche Verhaltensweisen zu hinterfragen: Wie hätte ich mich zur Zeit des Nationalsozialismus verhalten, was hätte ich getan? Zu was wäre ich in Situationen der Verwundbarkeit oder Frustration fähig? – es sind zwei von vielen weiteren möglichen

65 Auch eine im Museum befindliche Statue drückt in der Situation symbolisch ihr Entsetzen über diese Aussage aus, indem diese im letzten Panel auf der Buchseite mit einem irritierenden Blick auf Irmina herabschaut. Dass die Statue somit ihre steinerne Eigenschaft einbüßt, um die Situation zu kommentieren, verstärkt die textliche Aussage eindrücklich auf der zeichnerisch-darstellerischen Ebene (vgl. S. 87).

66 Kalina Kupczyńska, 2019, *Historiographie und Gender als eine Herausforderung für Comiconarrative*, in: *Neues historisches Erzählen*, hg. von Monika Wolting, Göttingen: V&R unipress, S. 77-96, S. 88.

67 Ebd., S. 93f.

Fragen, die sich bei der Beschäftigung mit *Irmina* aufdrängen, an die skizzierten literatur- wie geschichtswissenschaftlichen Problemstellungen anknüpfen und auch heute noch (oder wieder) eine hohe gesellschaftspolitische Aktualität besitzen.

Zeichnerische Gestaltung und Darstellungsbesonderheiten (Authentisierungsstrategien)

Jenseits der Beschreibung von Perspektivierung und Figurenkonzeption ist es bei der Betrachtung der Graphic Novel *Irmina* unabdingbar, auch die zeichnerische Gestaltung sowie die Darstellungsbesonderheiten separat in den Blick zu nehmen. Denn durch das im Comic-Roman konstitutive Zusammenspiel von Bild und Text nehmen beide Aspekte einen bedeutenden Einfluss auf die Vermittlung der Geschichte und prägen in der Folge den Rezeptionsprozess der Leser und Leserinnen entscheidend.

In dieser Hinsicht ist bei *Irmina* zunächst die grundlegende farbliche Gestaltung der insgesamt naturalistisch gezeichneten Illustrationen hervorzuheben, die sich im Verlaufe der Handlung verändert und als Symbol für verschiedene Stimmungen gelten kann, aber auch interpretatorische Schlüssel zur Dechiffrierung von Irminas Einstellungen und Überzeugungen bereithält. Ist die Erzählung im ersten Teil der Graphic Novel noch überwiegend in hellere Grau- und Blautöne eingefasst, setzen sich im zweiten Teil des Comic-Romans, als Irmina wieder in Deutschland lebt, nach und nach Rottöne durch, die zum Schluss der Geschichte durch eine türkisgrüne Farbgebung ersetzt werden.

Zu Beginn der Reise Irminas nach England trifft man die Protagonistin bei ihrer Seeübersetzung inmitten eines Gewitters mit einem Fernglas am Schiffsbug an, einem Ort, an dem sie – wie aus dem Gespräch mit einem Mann der Besatzungscrew hervorgeht – eigentlich überhaupt nicht sein dürfte. Ein im Wind flatternder hellblauer Schal, der bereits auf dem Buchcover⁶⁸ auftaucht, setzt sich hierbei in den ersten Panels deutlich von der düsteren Gewitterstimmung im Hintergrund ab (vgl. S. 7ff.). Neben der leuchtenden Farbe dieses Accessoires, die für Irminas positives Gemüt und die mit London verbundenen Hoffnungen stehen könnte, scheint auch das Flattern im Wind eine gewisse Leichtigkeit und Freiheit ausdrücken.⁶⁹ Alle diese Merkmale sind zu dieser Zeit noch wichtige Attribute, welche sich mit der jungen Frau bis zu ihrer Rückkehr nach Deutschland verknüpfen lassen.

68 Erwähnt sei, das schon das Buchcover des in der Erstausgabe im Reprodukt-Verlag erschienenen Comic-Romans literar-ästhetisch höchst anspruchsvoll gestaltet ist, da es ein Spiegel-Motiv beinhaltet und die beiden Extreme des Lebens der Protagonistin symbolisiert: Oberhalb des Titels und der Angaben zur Autorin sehen die Leser und Leserinnen die fröhliche Irmina zusammen mit Howard auf einem Fahrrad im Schatten der Westminster Abbey fahren, während sie unten mit ihrem Sohn und einigen wenigen Gepäckstücken durch das zerbombte Berlin läuft.

69 Diese Interpretation zur Symbolik des blauen Schals lässt sich weiterhin dadurch erhärten, dass Irmina das flatternde Accessoire in London beispielsweise ebenfalls bei ihren gefälligen Begleitungen der alten Gräfin sowie zu hoffnungsvollen Treffen mit Howard trägt (vgl. S. 82ff.), während sie es in Berlin zwar noch ein einziges Mal auch bei einem Ausflug mit Meinrich um den Hals hat, der Schal zu dieser Zeit aber seine hoffnungsvolle Farbe bereits verloren hat und lediglich blass bleibt (vgl. S. 166f.).

Ab dem Zeitpunkt des ersten Aufeinandertreffens von Irmina und Meinrich in Berlin nehmen dann die roten Farbanteile auf den Seiten deutlich zu und suggerieren ein Hinübergleiten in die NS-Sippengemeinschaft (vgl. S. 131ff.). Neben intensiven (blut-)roten Getränken, Blumen, Kleidern, Vorhängen und den roten Parteiflaggen, die auf den von der ›Volksgemeinschaft‹ veranstalteten Feiern illustriert sind, zeigt sich auch die zuvor ohne rote Akzente gestaltete Irmina spätestens ab der Begleitung ihres späteren Ehemannes Gregor bei einer Abendveranstaltung als Mitglied dieser Gesellschaft, wenn sie dort mit rotem Lippenstift erscheint (vgl. S. 160ff.). Nach der Hochzeit der beiden nehmen – neben der sonst überwiegend in dunklem Blau-Grau gehaltenen Seiten – auch die Brauntöne zu, mit denen Yelin andeutet, inwiefern zum Beispiel die Novemberpogrome und die Propagandamaßnahmen über den ›Volksempfänger‹ großen Einfluss auf Irminas Einstellungen haben (vgl. S. 169ff.). Des Weiteren evozieren die dunklen Blautöne durch ihre Vermischung mit Graustufen eine andauernde Kälte, während das Braun vielmehr die Tristesse und die Freudlosigkeit des Kriegsalltags widerspiegelt.

Zum Schluss des graphischen Romans wird ein starker Farbkontrast zu den übrigen Teilen deutlich, in dem vor allem der Einsatz von Cyanblau (Türkisblau) und Ocker auffällt (vgl. S. 225ff.). Die Rezipientinnen und Rezipienten begegnen in diesem Teil der bebilderten Erzählung einer gealterten Schulsekretärin, die ein zurückgezogenes Leben führt. Die Reise nach Barbados regt in Irmina die Auseinandersetzung mit sich selbst an und lässt sie zu der Einsicht gelangen, dass sie als junge Frau letztlich den Weg wählte, der einfacher und in ihrer Situation vielversprechender erschien, sie jedoch zu einem Menschen werden ließ, für den sie sich in der Retrospektive schämt. Dabei deutet die komplementäre Farbwahl auf eben diesen persönlichen Gesinnungswandel hin, der die weiter oben skizzierte Interpretation von Irminas Neuanfang in England als mögliches Schlusszenario unterstützt.

Zu den weiteren Gestaltungsbesonderheiten in *Irmina*, die mit der Farbwahl in Verbindung stehen, zählt auch die Panelgestaltung. Hierbei fällt auf, dass die Panels des Comic-Romans meist nicht von einer geschlossenen Umrandung (Frame) eingerahmt, sondern vielfach von einem unregelmäßigen, wie durch ein Ausradieren gestalteten Rand begrenzt werden. Dadurch erlangen die Bilder den Charakter verschwommener Erinnerungen und fordern die Leser und Leserinnen dazu auf, diese zu einer zusammenhängenden Geschichte zu vervollständigen. Gleiches gilt für die in Comics bzw. Graphic Novels klassischen Leerstellen zwischen den Einzelbildern, die auch in Yelins Werk als Zwischenräume von den Betrachterinnen und Betrachtern durch ein Imaginieren und Konstruieren von Sinnzusammenhängen zu überbrücken sind.⁷⁰ Zudem lässt sich durch die Anordnung der verschiedenen Panels schließlich die Sequenz- und Seitenarchitektur näher beschreiben, deren Wirkung in *Irmina* von Andreas Platthaus treffend als »ästhetisches Manifest«⁷¹ zusammengefasst wird:

70 Siehe zu den Leerstellen in Comics und Graphic Novels als Imaginations(spiel)raum für die Leserinnen und Leser beispielsweise Klein, Punkt, Punkt, Komma, Strich? [Anm. 57], S. 103f.

71 Andreas Platthaus, 2014, Drei Erfahrungen für ein ganzes Leben, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 16.12.2014, S. 10.

Wenn Yelin mit ihren aquarellierten Bleistiftzeichnungen bisweilen ganze Doppelseiten nutzt, diese aber sowohl als riesige Einzelbilder gestaltet wie auch als ineinanderfließende Sequenzen [...], dann zeigt das deshalb besondere Virtuosität, weil sie ansonsten ein sehr strenges dreireihiges Bildraster beibehält, das nur in dramaturgisch zentralen Momenten durchbrochen wird.⁷²

Wie Platthaus damit ebenfalls andeutet, stehen Yelins verwendete Gestaltungstechniken stets in einem Bezug zum dargestellten Inhalt. Exemplarisch lässt sich dies etwa daran zeigen, dass Irminas Freiheitsstreben in London oftmals in großen, weitläufigen Panels eingefasst ist,⁷³ wohingegen die Bildergröße nach ihrer Rückkehr ins nationalsozialistische Deutschland teilweise stark abnimmt.⁷⁴ Diese zeichnerische Spezifik bewirkt eine Verstärkung der erzeugten Atmosphäre, sodass die zunehmend kleineren Einzelbilder im Einklang mit den historischen Ereignissen eine bedrückte Stimmung symbolisieren.⁷⁵

Darüber hinaus nehmen die Panels die wichtige Funktion ein, Authentizität zu erzeugen und der Geschichte Glaubwürdigkeit zu verleihen. Denn »[u]m dem Leser des meist fiktionalen Mediums Comic den Wirklichkeitsbezug einer Geschichte nahezu bringen, nutzen Autorinnen und Autoren sogenannte Authentisierungsstrategien, die sie in den Comic einbetten.«⁷⁶ Dies ist in *Irmina* zum einen der Fall, indem die in den Einzelbildern dargestellten Figuren und Handlungsorte realitätsgetreu zahlreiche Details enthalten, wozu unter anderem gehört, dass Yelin bei ihren Zeichnungen auf Vorlagen zurückgreift, »durch die der Blick auf den Nationalsozialismus geprägt ist.«⁷⁷ Auch

72 Ebd., S. 10.

73 Siehe hierzu beispielsweise die Fahrt Irminas und Howards mit einem traditionellen Stech Kahn auf der Themse (vgl. S. 49ff.).

74 Siehe hierzu insbesondere den Handlungsverlauf im Nachgang der gescheiterten Rückreise nach London (vgl. S. 160ff.).

75 Siehe zu diesem Aspekt der Gestaltung auch die Rezension zu *Irmina* von Moritz Piehler, 2014, *Alternative zu Deutschland*. <https://www.spiegel.de/kultur/literatur/graphic-novel-irmina-ueber-nazizeit-alternative-zu-deutschland-a-1008601.html> (20.10.2020). Auch Constanze Jaiser geht in einem Beitrag zur politisch-historischen Bildungsarbeit mit der Graphic Novel auf diesen Aspekt ein (vgl. Constanze Jaiser, 2015, *Mittäterschaft in Bilder gebannt – der Comicroman »Irmina«* von Barbara Yelin. <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/12381> (20.10.2020)).

76 Anne Hillenbach, 2014, *Authentisierungsstrategien in historischen Comics*, in: *Wissen durch Bilder. Sachcomics als Medien von Bildung und Information*, hg. von Urs Hangartner, Felix Keller und Dorothea Oechslin, Bielefeld: Transcript, S. 131-148, S. 132. Hillenbach versteht sodann unter Authentisierungsstrategien jene Verfahren, »die auf den referenziellen Wirklichkeitsbezug eines Werkes auf bildlicher, textueller, kontextueller oder paratextueller Ebene verweisen«. Umfassend zur Inszenierung von Geschichte im Comic mithilfe von Strategien zur Authentizitätserzeugung siehe auch den Aufsatz von Gundermann, *Inszenierte Vergangenheit* [Anm. 18].

77 Mathis Eckelmann, 2016, *Geschichte in Bildern. Barbara Yelins »Irmina« und Geschichtsschreibung im Comic*. <https://visual-history.de/2016/02/16/geschichte-in-bildern-barbara-yelins-irmina-und-geschichtsschreibung-im-comic/> (21.10.2020). Eckelmann erwähnt als Beispiele für diese »ikonografischen Vorlagen« unter anderem »die »Kauf nicht bei Juden«-Schilder, die brennende Synagoge und die gaffende Menge oder die Scherben der eingeschlagenen Fensterscheiben zur Reichspogromnacht«, welche Yelin in ihre Einzelbilder einarbeitet.

die Passung sowie Veränderung von für den dargestellten historischen Zeitraum typischer Sprache und Kleidung ist zu nennen.⁷⁸ Zum anderen erhält die Hauptfigur durch ihre rätselhaft-ambivalente Konzeption und die nur unzureichende Erklärbarkeit ihres Verhaltens »eine Art ›authentische Glaubwürdigkeit‹.«⁷⁹ Dass die Leser und Leserinnen an verschiedenen Stellen der Graphic Novel explizit die Perspektive der Protagonistin einnehmen und beispielsweise durch einen Einblick in ihre Briefkorrespondenzen in ihre Welt einbezogen werden, kann als weitere Authentisierungsstrategie gekennzeichnet werden, die den Realitätseffekt der zeichnerischen Darstellungen signifikant erhöht. Denn durch den Blick auf die Briefe erhalten die Rezipientinnen und Rezipienten den Eindruck, in jene realen Schriftstücke der Großmutter Einsicht zu erhalten, die von Yelin im Paratext angedeutet werden und die als Quellengrundlage für die ansonsten in weiten Teilen imaginierten Handlungszusammenhänge dienen.⁸⁰ Der Paratext in *Irmina* – sowie das Nachwort Alexander Kolbs als wissenschaftliche Kontextualisierung – wiederum leisten als Textsorten schon von sich aus eine Glaubwürdigkeitszusage, da das Material darauf hindeutet, »dass es entweder darum geht, Dargestelltes oder Dargestellte als historisch verbürgt zu präsentieren, oder aber die historische Welt, in welcher dieses bzw. diese zeitlich-räumlich verortet sind, zu beglaubigen.«⁸¹ Damit erhöhen die zeichnerisch-gestalterischen Charakteristika der Geschichte nicht nur die Referenzialisierbarkeit zu den tatsächlichen historischen Geschehnissen, sondern können einmal mehr auch die Besonderheiten des Comic-Romans als Text-Bild-Hybrid verdeutlichen, dessen konstitutiv verschränkte Bestandteile aus visuellen und textuellen Elementen bei der Rezeption zusammengedacht werden müssen.

4 Didaktische Anschlussstellen der Graphic Novel *Irmina*

Jens Birkmeyer und Annette Kliewer weisen in der Einleitung ihres Sammelbands *Holocaust im Deutschunterricht* gezielt auf das Potenzial des Literaturunterrichts hin, welcher »mit anderen Mitteln die politische Bildung zu befördern und unter anderem Vorzei-

78 Siehe dazu auch Hillenbach, Authentisierungsstrategien [Anm. 76], S. 144. So ist es für die Leser und Leserinnen auffällig, dass *Irmina* im Verlaufe der Handlung ihre in London durch liberale Denkstrukturen geprägte Sprache in Deutschland durch nationalsozialistische Parolen ersetzt und statt selbst gewählten Kleidern, Blusen und Röcken zunehmend »Dienstmädchen-Kleidung« trägt.

79 Jaiser, Mittäterschaft in Bilder gebannt [Anm. 75].

80 Die Wichtigkeit dieser Referenzen wird zudem darin deutlich, dass die Leserinnen und Leser im Verlaufe der Handlung noch weitere Einblicke in verschiedene Briefe an *Irmina* bekommen, etwa wenn ihr die Feldpost ihres Mannes oder die Einladung Howards nach Barbados zugestellt wird (vgl. S. 205f., 231). Insofern fungieren die Materialien einerseits als Authentizitätsbeweis, andererseits dienen sie aber auch dem Fortgang der Erzählung und sind für das Verständnis der danach folgenden Sequenzen wesentlich (siehe hierzu auch Gundermann, Inszenierte Vergangenheit [Anm. 18], S. 270ff.).

81 Bettina Severin-Barboutie, 2018, Geschichtserzählungen in Comicform: Ein Forschungsbericht, in: Francia. Forschungen zur westeuropäischen Geschichte. Band 45, hg. vom Deutschen Historischen Institut Paris, S. 263-278.

chen historisches Wissen zu verbreiten«⁸² weiß. Hierbei kann der Zugang zu in der Geschichte zurückliegenden historiografischen Ereignissen, wie dem Nationalsozialismus, gerade über künstlerische Formate gelingen, die »[a]ufgrund ihrer komplementären Leistungen [...] durch Erzählung Geschichte nahe bringen und zugleich durch ästhetische Distanz den Abstand zur Historie wahren«.⁸³ Insofern steht nicht der Anspruch an erster Stelle, historisches Wissen zu vermitteln, sondern »angemessen sichtbar zu machen, was Literatur diesbezüglich in besonderem Maße auszeichnet und prädestiniert.«⁸⁴ Im Literaturunterricht ist es also nicht ausreichend, lediglich auf die historischen Referenzen innerhalb eines literarischen Textes einzugehen, sondern es sind »die ästhetische Machart und Qualität der jeweiligen Medien«⁸⁵ zu fokussieren. Die weitreichendsten Lernperspektiven werden den Schülern und Schülerinnen jedoch dann eröffnet, wenn es gelingt, literar-ästhetisches Lernen in Verbindung mit einem Zuwachs an historischem Wissen zu verknüpfen. Dieses Ziel kann bei einer unterrichtlichen Beschäftigung mit der Graphic Novel *Irmina* angestrebt werden.

Auch Sascha Feuchert sieht die größte Chance des Deutschunterrichts in seinem Vorteil begründet, literarische Texte nicht nur als ›Faktenlieferanten‹ zu verstehen, sondern sie zugleich hinsichtlich ihres literar-ästhetischen Gehalts ernst zu nehmen.⁸⁶ Daher schlägt er vor, im Literaturunterricht vorgesehene Texte zum Thema ›Holocaust‹ innerhalb des folgenden Kontextes zu betrachten, der ebenso für eine unterrichtliche Besprechung von *Irmina* wichtig ist:

1. Holocaustliteratur sollte als eigenständige Gattung wahrgenommen werden, 2. Einzeltexte müssen in der Gattung auch historisch verortet werden, 3. Allgemeine Prozesse menschlicher Erinnerungen sollten bekannt sein und 4. Die Texte sollten hinsichtlich ihrer literarischen Strategien verstanden und analysiert werden.⁸⁷

Im vorliegenden Beitrag wurde *Irmina* unter Darstellung des Gattungsbegriffs bereits der Holocaustliteratur zugeordnet. Darüber hinaus wurde der thematisch-historische Kontext der Erzählung skizziert und betont, dass der graphische Roman eindeutig jenen literarischen Texten zuzurechnen ist, die in einem generationalen Abstand zum Zweiten Weltkrieg entstanden sind. Yelin nutzte als Inspirationsquelle für ihre Erzählung zwar die Dokumente der Großmutter und erarbeitete sich durch umfangreiche Recherchen einen Zugang zu den verarbeiteten historischen Ereignissen, verweist jedoch zugleich darauf, dass große Teile der Geschichte fiktiven Ursprungs sind. Außerdem wurden die literar-ästhetische Machart des Werkes sowie deren narrative Strategien ausführlich erläutert und in der Analyse auf literarisch-historisches Bildungspotenzial verwiesen, das aus unserer Sicht im Literaturunterricht ab der 9. Klasse sinnvoll genutzt werden kann. Insbesondere ein durch die erzählerischen Verfahren mögliches

82 Jens Birkmeyer und Annette Kliewer, 2010, Einleitung, in: Holocaust im Deutschunterricht. Modelle für die Sekundarstufe II, hg. von Jens Birkmeyer und Annette Kliewer, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 3-7, S. 4.

83 Ebd., S. 3.

84 Ebd., S. 4f.

85 Ebd., S. 5.

86 Vgl. Feuchert, Faction oder Fiction? [Anm. 52], S. 129.

87 Ebd., S. 130.

Hineinversetzen in vergangene Zeiten, aber auch das Potenzial zu Identitätsfindung und Fremdverstehen im Kontext der historischen Ereignisse, wurde angesprochen. Jenseits der Förderung von literarischem Verstehen durch Imagination und Interpretation regt die Graphic Novel nicht zuletzt durch das während des Rezeptions- und Deutungsprozesses erfolgende Vergegenwärtigen von Vergangenen zur Perspektivenübernahme und zur (Werte-)Reflexion über anthropologische Grundfragen an, die sich vor allem im Spannungsfeld der Frage ›Was hätte ich getan?‹ bewegen und eine Bewusstseins-schärfung der Konsequenzen individueller Entscheidungen ermöglichen, welches auch im Hinblick auf aktuelle gesellschaftspolitische Entwicklungen hoch bedeutsam ist.⁸⁸

Hinsichtlich der von Feuchert des Weiteren aufgeführten allgemeinen Prozesse menschlicher Erinnerung muss unter Referenz auf Maurice Halbwachs auf den konstruktiven Charakter des Erinnerungsbegriffs eingegangen werden, »der nicht auf eine authentische Rekonstruktion des Erlebten zielt.«⁸⁹ Denn wie Halbwachs herausstellt, ist »der Prozess der Erinnerung notwendigerweise an die Gesellschaft respektive an Gruppen gebunden und insofern als eminent sozialer Prozess zu begreifen«.⁹⁰ Hierbei entsteht ein »kulturelle[s] Gedächtnis«⁹¹, da das jeweilige Kollektiv einer sozialen Gruppe das Gedächtnis seiner Glieder durch Kommunikationsprozesse bestimmt, wodurch ersichtlich wird, dass ausschließlich Sachverhalte erinnert werden können, die innerhalb der sozialen Bezugsrahmen ausgetauscht werden, in denen sich ein Individuum bewegt.⁹² Dies zeigt die Notwendigkeit auf, bestimmte Themenkomplexe, wie das Diskursfeld über den Holocaust, in den Bezugsrahmen des Literaturunterrichts zu integrieren, damit sich ›Erinnerungshandlungen‹⁹³ auf Seiten der Lernenden einzustellen vermögen. Denn nur dann können die jungen Menschen eine ›Diskursfähigkeit‹ erwerben, die sie »sukzessive dazu befähigen soll, an den relevanten Diskursen der Gesellschaft über die Vergangenheit, von denen sie ja weitgehend ausgeschlossen sind, aktiv teilzunehmen«.⁹⁴ Zudem wird ersichtlich, dass Erinnerung ein enorm formbarer Gegenstand ist. Darüber im Unterricht zu reflektieren, ist bei einer Beschäftigung mit

88 Siehe für unterrichtspraktische Aufgabenstellungen dieser didaktischen Impulse zu *Irmina* ebenfalls die für das 9. bis 10. Schuljahr konzipierten Vorschläge zur Unterrichtspraxis mit Material von Jan-Peter Kurzella, 2016, Die »mutige Irmina« und der böse Meinrich. Historische Perspektivenübernahme und Werturteilskompetenz durch eine Graphic Novel, in: Praxis Deutsch 259, S. 33-41. Bei entsprechender didaktischer Anpassung dieser Ideen wäre auch eine Thematisierung des Werkes in höheren Klassenstufen bis zum Ende der Oberstufe möglich.

89 Dietmar J. Wetzel, 2009, Maurice Halbwachs. Konstanz: UVK, S. 63.

90 Ebd., S. 66.

91 Jan Assmann, 2002, Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, 4. Aufl. München: C.H.Beck.

92 Vgl. ebd., S. 36f.

93 Siehe dazu Kirstin Frieden, 2014, Neuverhandlungen des Holocaust. Mediale Transformationen des Gedächtnisparadigmas. Bielefeld: transcript. Die Autorin spielt mit der Begriffsschöpfung ›Erinnerungshandlungen‹ auf den Umstand an, dass die heute Heranwachsenden sich die Gedächtnisinhalte über die außerhalb ihrer Erfahrungswelt liegenden historischen Ereignisse regelrecht aneignen müssen.

94 Jens Birkmeyer, 2008, Erinnerung als didaktische Kategorie? Ethische Zugänge im Literaturunterricht, in: Holocaust-Literatur und Deutschunterricht. Perspektiven schulischer Erinnerungsarbeit, hg. von Jens Birkmeyer, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 61-78, S. 67.

Irimina von zentraler Bedeutung, da allein so jenseits des literarischen Lernens auch einem modernen Verständnis von Historiografie Rechnung getragen wird, das den Konstruktionscharakter von Geschichtsdarstellungen betont und auf dessen Grundlage die Schülerinnen und Schüler ein »reflektierte[s] Geschichtsbewusstsein«⁹⁵ entwickeln können.⁹⁶ In der Konsequenz bedeutet dies, dass Prozesse menschlicher Erinnerungen immer nur Erfahrungsausschnitte widerspiegeln, die schon im Moment der Wahrnehmung eine subjektive Interpretation des Geschehens darstellen. Auch jeder niedergeschriebene Text stellt damit eine subjektive Interpretation der Geschehnisse dar und kann so dem Anspruch einer absolut realitätsgetreuen Abbildung des Vergangenen schlichtweg nicht gerecht werden. Je weiter die Ereignisse, die von Autoren und Autorinnen erinnert werden wollen, zurückliegen, desto mehr sind diese auf das Angebot der im kollektiven Gedächtnis geltenden Erinnerungen angewiesen (und durch diese beeinflusst).⁹⁷ Durch den Einbezug der authentischen Dokumente hat auch Yelin ihrem Comicroman authentische Züge einverleibt, wobei sie in der editorischen Notiz besonders die fiktionale Ausgestaltung betont, um den häufig von den Leserinnen und Lesern an die Gattung der Holocaustliteratur gestellten Anspruch auf Verifizierbarkeit zu entgehen.

5 Resümee

»Indem die Literatur neue Formen des Erinnerns und Bewahrens erprobt, leistet sie einen Beitrag zur allgemeinen erinnerungskulturellen Orientierung in Deutschland und Europa.«⁹⁸ Wie dieser Beitrag zeigen konnte, entspricht Yelins Graphic Novel *Irimina* diesem Befund in vollem Maße, welches insbesondere an den im Werk genutzten narrativen Strategien, aber auch dem verarbeiteten Thema deutlich wird. Es wurde ersichtlich, dass das Werk durch seine komplexe Bild-Text-Hybridität einen besonderen Charakter besitzt, denn »noch nie wurde so klarsichtig, eindringlich und zugleich einfühlsam das Schicksal einer Frau, einer Mitläuferin und -täterin im Nationalsozialismus gezeichnet.«⁹⁹ Dass diese Bewertung seine Berechtigung hat, liegt vor allem daran, dass Yelin bis zum Schluss der Geschichte keine Wertung vornimmt, sondern die Leser und Leserinnen im Laufe der Geschichte mit einer Figurenentwicklung konfrontiert, »die verständlich und abschreckend zugleich ist.«¹⁰⁰

95 Christine Gundermann, 2017, Zwischen Genre, Gattung und Typus. Geschichtscomics aus geschichtswissenschaftlicher Perspektive, in: Geschichte im Comic. Befunde – Theorien – Erzählweisen, hg. von Bernd Dolle-Weinkauff, Berlin: Christian A. Bachmann Verlag, S. 29-43, S. 31.

96 Vgl. ebd., S. 38. Bezogen auf die Konstruktion von Geschichte im Comic und deren Besonderheiten siehe auch Jörn Ahrens, 2017, Neun Thesen zur Möglichkeit einer Rekonfiguration von Geschichte im Comic, in: Geschichte im Comic. Befunde – Theorien – Erzählweisen, hg. von Bernd Dolle-Weinkauff, Berlin: Christian A. Bachmann Verlag, S. 46-57.

97 Vgl. Feuchert, Faction oder Fiction? [Anm. 52], S. 138f.

98 Forkel, Literarisches Geschichtserzählen [Anm. 47], S. 226.

99 Christian Schlüter, 2014, Die ganze Welt stand ihr offen. <https://www.fr.de/kultur/literatur/ganze-welt-stand-offen-11199439.html> (20.10.2020).

100 Jaiser, Mittäterschaft in Bilder gebannt [Anm. 75].

Alles in allem erschafft die Autorin durch ihre Erzählintention vor dem Hintergrund zusammengestellter historischer Referenzen eine literarästhetisch höchst anspruchsvoll konstruierte Erzählwirklichkeit, welche die Rezipientinnen und Rezipienten bewusst zur eigenen Vorstellungs- und Urteilsbildung über die für sie heute meist nur noch bedingt zugängliche Zeit des Nationalsozialismus und das ohnehin bislang nur wenig beachtete Thema des Mitläufertums anregt. Gleichermaßen gelingt es Yelin, emotional weder zu bevormunden noch zu überfrachten, was für nachhaltiges Lernen besonders wichtig ist.¹⁰¹ Bezogen auf den Unterricht sorgen diese Merkmale letztlich dafür, dass sich der Betrachtungsfokus des Werkes »von der Frage nach Authentizität bzw. Repräsentationen auf die Konstruktion und Ästhetisierung des Erzählten sowie die Nutzung und Deutung des Gelesenen bzw. Betrachteten«¹⁰² verschieben kann – und damit auf genau jene Aspekte, welche die Graphic Novel für literarisches Lernen im Kontext von schulischer Erinnerungsarbeit und dem Anspruch an ein selbstreflektiertes Lernen geeignet machen.

101 Denn wie auch Birkmeyer vermerkt, ist es mit Blick auf den Deutschunterricht entscheidend, »dass den emotionalen Dimensionen von durch Literatur angestoßenen Vergangenheitsvorstellungen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zukommt, was aber eben nicht bedeuten darf, die affektiven Reaktionen der Lernenden zum naiven Selbstzweck zu erheben. Falsche Unmittelbarkeit tappt hier rasch in eine Empathiefalle [...]« (Birkmeyer, Einleitung [Anm. 8], S. 7).

102 Bettina Severin-Barboutie, *Geschichtserzählungen in Comicform* [Anm. 81], S. 277f.

Fake oder Fiktion? Konstruktion von Geschichte im jugendliterarischen Roman

Annette Kliewer

1 Vorbemerkung

In den letzten Jahren schleicht sich in den Feuilletons immer mehr die Frage ein, wie mit historischer Realität in Film oder Roman, in Essays oder Reportagen umgegangen werden soll. Dabei wurde deutlich, dass bewusst gefälschte Inhalte (»Fake«) in journalistischen Medien nicht akzeptabel sind¹, dass aber im Fall einer Fiktionalisierung – etwa bei Robert Menasses Roman *Die Hauptstadt*² – ein Vertrag zwischen Autorin und Leser geschlossen wird, der Eingriffe in historische Abläufe erlaubt. Es wäre Aufgabe des Literaturunterrichts, Jugendliche an die unterschiedliche mimetische Herangehensweise heranzuführen, also Unterschiede zwischen Fiktion und Fake erfahrbar zu machen.³

2 Jugendliteratur und Geschichte

Welche didaktische Rolle kann in diesem Zusammenhang Jugendliteratur spielen? Sie könnte nach den Vorgaben der Geschichtsdidaktik ein erweitertes Geschichtsbewusstsein aufbauen, etwa beim Erwerb von drei Grundkompetenzen:

-
- 1 Der Starreporter Claas Relotius hatte vor allem für den *Spiegel* Reportagen frei erfunden, die Autorin Elke Margarete Lehrenkrauss hat in ihrem 2020 preisgekrönten Dokumentarfilm *Lovemobil* nicht kenntlich gemacht, dass Schauspielerinnen Prostituierte nachspielten.
 - 2 Robert Menasse, 2017, *Die Hauptstadt*. Berlin: Suhrkamp. Dem Autor wurde 2019 vorgeworfen, er habe historische Fake News verbreitet, weil er geschichtliche Fakten fehlerhaft wiedergegeben.
 - 3 Ich greife in diesem Beitrag eine Diskussion um Geschichtsbewusstsein und Jugendliteratur auf, die ich hier theoretisch grundlegender ausgeführt habe: Annette Kliewer, 2022, »Was ist denn schon Wahrheit?« Konstruktion von Geschichte im jugendliterarischen Roman, in: *Erinnerung reloaded? (Re-)Inszenierungen des kulturellen Gedächtnisses in Kinder- und Jugendmedien (Studien zu Kinder- und Jugendliteratur und -medien, Band 7)*, hg. von Gabriele von Glasenapp, André Kagemann und Ingrid Tomkowiak. Studien zu Kinder- und Jugendliteratur und Medien, Stuttgart, Metzler.

1. Temporal- oder Zeitbewusstsein (früher/heute/morgen)
2. Wirklichkeitsbewusstsein (real/imaginär)
3. Historizitäts- oder Wandelbewusstsein (statisch/veränderlich)⁴

Setzen wir bei dem problematischen Begriff »Wirklichkeitsbewusstsein« an: Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Lage sein, »zwischen realen und fiktiven Ereignissen und Personen«⁵ zu unterscheiden. Dies bedeutet aber nicht, dass sie vor kontrafaktischen Texten geschützt werden müssten, sondern sie sollen in die Lage versetzt werden, Texte mit »Anspruch auf Authentizität (Historiographie)« von »imaginativen Geschichten mit fiktionalen Anteilen (Roman, Jugendbuch)« und »kontrafaktischen Geschichten (Legenden, Mythen, Lügen)« zu unterscheiden.⁶ Insbesondere Monika Rox-Helmer hat herausgearbeitet, dass der Erkenntnisgewinn in einer »Fiktionskompetenz« zu finden sei, die einen »zentralen Baustein einer geschichtskulturellen Kompetenz« ausmache.⁷ Einer geschichtsdidaktischen Annäherung an die Jugendliteratur geht es aber weiter hauptsächlich um die Frage der angemessenen Wiedergabe der Geschichte. Das Ziel ist demnach ein Vergleich des fiktiven Textes mit der historischen Realität. Eine literaturdidaktische Herangehensweise müsste hier weitergehen und sich allgemein mit der Fragwürdigkeit jeglicher Mimesis auseinandersetzen. Ziel ist demnach nicht, nachzuweisen, wo der fiktive Text die Realität verfälscht, sondern die kreative Leistung der Autorinnen und Autoren hervorzuheben. Das kann zum Beispiel bedeuten, dass Fiktionalitäts- oder Authentizitätssignale angemessen erkannt werden, dass widersprüchliche Sichtweisen auf die Realität ohne Wertung miteinander verglichen werden, dass aber ideologische Interessen bei der Wirklichkeitsdarstellung analysiert werden. Entscheidend ist für eine didaktische Umsetzung im Deutschunterricht nicht, ob der Roman die Realität auch korrekt wiedergibt. Vielmehr wird eine literarische Kompetenz im Umgang mit Narrativen aufgebaut, wenn etwa untersucht wird, welche Mittel zur Wiedergabe dieser Realität gewählt werden, welche Gründe für Abweichungen von den Fakten vorliegen könnten und die eigene Rolle als Leserin oder Leser in den Blick genommen wird. Literaturunterricht zielt darauf, die Leserinnen und Leser als gleichberechtigte Mitschaffende von »Wahrheit« ernst zu nehmen und ihre »Sympoesis« (Friedrich Schlegel) zu reflektieren.⁸

Holger Zimmermann war 2004 in seiner Studie *Geschichte(n) erzählen: Geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik* noch zu dem Urteil gekommen, dass es in der Jugendliteratur in Deutschland kaum Beispiele gebe, die von dem Realitätsgebot

4 Vgl. Hans-Jürgen Pandel, 2007, *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula*. 2. Aufl., Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 10ff.

5 Ebd., S. 11.

6 Ebd., S. 12f.

7 Monika Rox-Helmer, 2019, *Der historische Jugendroman als geschichtskulturelle Gattung. Fiktionalisierung von Geschichte und ihr didaktisches Potential* (Forum Historisches Lernen). Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 418.

8 Vgl. Jürgen Landwehr, 1992, *Fiktion oder Nichtfiktion. Zum zweifelhaften Ort der Literatur zwischen Lüge, Schein und Wahrheit*, in: *Literaturwissenschaft. Eine Einführung*, hg. von Helmut Brackert und Jörn Stückrath, Reinbek: Rowohlt, S. 491-503, S. 502

abweichen und die den Konstruktcharakter des vermeintlich Realen aufdeckten.⁹ Meines Erachtens hat sich dies mittlerweile geändert: Aktuell scheint sich in den neuen historischen Jugendromanen ein anderer Zugang zur Geschichte herauszubilden, ein Zugang, der explizit verunsichern will: Geschichte wird nicht einfach als gegeben dargestellt, sie wird bewusst fiktional verändert, in Frage gestellt oder als Konstruktion erkennbar. An den folgenden sechs Beispielen soll gezeigt werden, wie Abenteuer- oder Fantasyroman, Parabel oder Dystopie durch unterschiedliche narrative Herangehensweisen dazu beitragen, das Ideal eines faktenorientierten geschichtlichen Jugendromans abzulösen.¹⁰

3 Spiel mit der Geschichtskonstruktion in neuerer Jugendliteratur

3.1 Multiperspektivisches Erzählen: Els Beerten: *Als gäbe es einen Himmel* (2011)

Wie komplex Geschichte ist, kann man auch mit dem Verweis auf Mehrperspektivität zeigen. Els Beertens 600-Seiten-Roman führt dieses Verfahren vor: Es geht um die Zeit des Nationalsozialismus in Belgien. Jef und sein bester Freund Ward lassen sich davon überzeugen, dass sie mit den Deutschen gegen die russischen Kommunisten in den Krieg ziehen müssen, um die traditionellen christlichen Werte ihres Landes zu retten. Schnell werden sie mehr als Kollaborateure, Ward zieht sogar als Soldat in den Krieg für die Nationalsozialisten. Auch René, Jefs Schwester, die eine Liebesbeziehung zu Ward hat, kann ihn nicht zurückhalten. Die Kapitel werden von unterschiedlichen Sprecherrinnen und Sprechern mit ihrem je eigenen Sprachstil erzählt. Dazu kommt, dass der Roman auf mehreren Zeitebenen, während und nach dem Krieg, spielt. Besser als auktoriales Erzählen kann das multiperspektivische Erzählen Geschichte als Konstruktion kenntlich machen, die aus bestimmten Interessen und Lebenslagen entsteht. Dass dieses durchaus komplexe Erzählen Jugendliche nicht von der Lektüre abschreckt, zeigt die Nominierung für den Deutschen Jugendliteraturpreis 2012 durch die Jugendjury.

3.2 Schwankende biographische Spurensuche: Alois Prinz: *Der Brandstifter* (2011)

Alois Prinz ist bekannt für seine Biografien, die sich an Jugendliche richten. In der Regel sind die von ihm Dargestellten Menschen, die als Vorbilder auftreten können: Hannah Arendt, Jesus, Hermann Hesse oder Franz Kafka. Mit Josef Goebbels hat Prinz dagegen eine Figur der Geschichte gewählt, die ein höchst negatives Image hat. Wie kann man einen solchen Menschen in einer Biographie darstellen, die sich an jugendliche Leserinnen und Leser richtet? Prinz zeigt die Probleme auf, die er selbst damit hat, und

9 Vgl. Holger Zimmermann, 2004, *Geschichte(n) erzählen: Geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang 2004, S. 261ff.

10 Vielleicht ist es aber auch kein Zufall, dass die ausgewählten Romane bis auf einen alle Übersetzungen sind.

versucht zu erklären, wie es dazu kommen konnte, dass Goebbels zu dem Propaganda-Spezialisten für die Verbrämung der nationalsozialistischen Gräueltaten werden konnte. Prinz geht in seiner Arbeit wissenschaftlich korrekt vor, zitiert Quellen in Fußnoten und gibt Hintergrundinformationen zu Philosophie, Psychologie und Politik. Dabei bleibt er aber nicht neutral, sondern lässt immer wieder seine eigenen Fragen, seine Bedenken und seine moralischen Bewertungen in den Text einfließen:

Wie konnte aus jenen normalen Eigenschaften des Joseph Goebbels ein normaler Wahnsinn werden, der ein nicht fassbares Ausmaß an Zerstörung und Leid zur Folge hatte? Und um dies zu ergründen – wie soll man sich einem Menschen wie Goebbels nähern? Welchen Ton soll man ihm gegenüber anschlagen? Ein Biograf, so sagt man, soll der Person, mit der er sich monate- und jahrelang beschäftigt, zumindest einen Hauch von Nähe und Sympathie entgegenbringen. Ist das im Fall Goebbels überhaupt möglich?¹¹

Die Biographie zeigt, dass auch Sachbücher Jugendliche damit konfrontieren können, dass Geschichte durch Historikerinnen und Historiker mitgeschaffen wird, sie zeigen also den Prozess der konstruktivistischen Auseinandersetzung mit Geschichte. Goebbels als Menschen in einer bestimmten Entwicklung ernst zu nehmen, sich an ihm abzuarbeiten, ist Voraussetzung dafür, dass man ihn nicht als Monster wahrnimmt, sondern Bezüge zur Gegenwart deutlich macht.

3.3 Interpretation des Dokuments: Ari Forman/David Polonsky: *Das Tagebuch der Anne Frank: Graphic Diary (2015)*

Anne Franks Tagebuch ist ein Thema, das in zahllosen Kinder- und Jugendbüchern aufgegriffen wird. Dabei finden sich mehr und weniger gelungene Aktualisierungen und Adaptionen, bei denen sich immer wieder die Frage stellt, wie mit dem authentischen Material des historischen Dokuments umgegangen werden darf.¹² Innovativ geht eine Bearbeitung vor, die zwar auch unseren heutigen Blick auf das Geschehen zum Ausgangspunkt macht, aber das Schicksal von Anne Frank nicht einfach zur Folie unserer Probleme degradiert. Es handelt sich um das *Graphic Diary* von Ari Forman und David Polonsky, die durch den israelischen Animationsfilm *Waltz with Bashir* (2008) berühmt geworden sind. Hier finden sich graphische Versuche, über den Originaltext hinauszugehen, indem auch vermutete Gedanken von Anne bzw. ihre Ängste und Wünsche dargestellt werden. Die Graphic Novel geht dabei weit über das hinaus, was das Tagebuch hergibt, obwohl sie meist wörtlich aus ihm zitiert. Die Illustrationen sind Interpretationen von Annes Unbewusstem und ihren Träumen, trotz großer Texttreue sind sie aber

11 Alois Prinz, 2011, *Der Brandstifter. Die Lebensgeschichte des Joseph Goebbels*. Weinheim: Beltz, S. 27.

12 Vgl. Annette Kliewer, 2014, *Hätte Anne Frank Justin Bieber gemocht? Anne Frank in der Kinder- und Jugendliteratur*, in: Anne Frank. *Mediengeschichten*, hg. von Peter Seibert, Jana Piper und Alfonso Meoli, Berlin: Metropolis, S. 242-252. Vgl. zu der Graphic Novel *Das Tagebuch der Anne Frank* von Ari Forman und David Polonsky auch den Beitrag von Lisa Ingermann im vorliegenden Band.

immer auch subjektive Projektionen heutiger Leserinnen und Leser und ihre kreative Umsetzung im Bild. Damit wird unser Wissen über den Fortgang ihrer persönlichen Geschichte mit ihren Hoffnungen konfrontiert – weit über das hinausgehend, was Anne Frank zum Zeitpunkt des Schreibens selbst wusste. Durch die Verknüpfung von *wahrem* Dokument, also dem Tagebuch, und hinzugefügter Projektion im Bild ergibt sich somit eine ganz neue Kombination von Fakt und Fiktion.

3.4 Metatextuelles Spiel mit der Authentizität: Davide Morosinotto: *Verloren in Eis und Schnee* (2018)

Davide Morosinotto erzählt von der Belagerung Leningrads durch die Deutschen von 1941 bis 1944. Die Zwillinge Nadja und Viktor Danilow sollen zusammen mit anderen Kindern aus dem bedrohten Leningrad in eine Kolchosa im Osten des Landes evakuiert werden. Aber nur Viktor kommt dort an, Nadja wird einem anderen Zug zugeordnet, der schließlich »verschwinden« soll. Die Versuche der beiden Kinder, zueinander zu kommen, werden in eine spannende Abenteuergeschichte eingebettet. Der Roman sticht besonders dadurch hervor, dass er sachbuchartig dokumentarisches Material (Karten, Postkarten, Zeitungsausschnitte, Zeichnungen etc.) integriert und damit das Erzählte in einer Kombination aus Faktischem und Fiktionalem lebendig werden lässt – ähnlich wie Morosinottos erfolgreicher Vorgänger-Roman *Die Mississippi-Bande* (2017). Den Leserinnen und Lesern wird vorgespielt, dass das Erzählte auf Fakten beruhe, weil Authentizitätsmarker eingefügt wurden. Das führt zwangsläufig zu einer Vermischung dieser beiden Ebenen, die der Autor in einem *Nachwort für wissbegierige Leserinnen und Leser* aufgreift:

Dieses Buch ist ein nahezu historischer Roman. ›Nahezu«, weil es darin sowohl um historische als auch um erfundene Figuren geht, um Wahrheiten, die so unglaublich sind, dass man sie für erfunden halten könnte und um erfundene Ereignisse, die sich tatsächlich hätten ereignen können.¹³

Dabei ist die Faktenbasis des geschilderten Abenteuers fraglich und die dramatische Einbettung der Handlung in die Geschichte um Leningrad entfernt sich weit von der Realität. Besonders eindrücklich wird die historische Verortung durch die metatextuelle äußere Aufmachung des Romans: Die beiden Tagebücher werden als Dokumente eines Beamten des *Volkskommissariats für innere Angelegenheiten* gestaltet. Er kommentiert handschriftlich in die Texte, welcher ›Vergehen‹ sich die beiden Jugendlichen schuldig gemacht haben und bis zum Schluss wissen die Leserinnen und Leser nicht, ob die Zwillinge dafür bestraft, ja vielleicht sogar hingerichtet werden sollen. Die Lächerlichkeit der juristischen Spitzfindigkeiten oder politischen Ungeheuerlichkeiten auf der zweiten Erzählebene verstärkt das Erzählte noch einmal. Den jugendlichen Leserinnen und Lesern kann das Wechseln zwischen verschiedenen Erzählebenen, das Schwanken zwischen Fakt und Fiktion in der besonderen Aufmachung des Buchs als kommentierte Gerichtsakte besonderes Vergnügen verschaffen.

13 Davide Morosinotto, 2018, *Verloren in Eis und Schnee*. Die unglaubliche Geschichte der Geschwister Danilow. Übersetzt von Cornelia Panzacchi. Stuttgart: Thienemann [ital. 2017], S. 433

3.5 Parabel statt Fakten: John Boyne: *Der Junge im gestreiften Pyjama* (2006)

John Boyne hat mit seinem Roman *Der Junge im gestreiften Pyjama* (2006) große Diskussionen hervorgerufen, weil er eine Parabel geschrieben hatte, die explizit gegen historische Genauigkeit verstößt. Dies hat noch 2020 dazu geführt, dass etwa das Auschwitz Memorial Museum den Roman in einem Tweet ablehnt.¹⁴ Als problematisch wird angesehen, dass der Roman vorgibt, der neunjährige Sohn eines KZ-Kommandanten hätte sich mit einem gleichaltrigen Häftling eines KZs befreunden und schließlich in diesem KZ getötet werden können, obwohl man doch weiß, dass Kinder kurz nach der Selektion getötet wurden und es wohl auch kaum möglich war, dass ein Kind von außen in das KZ bzw. aus diesem herausgelangen konnte. Auch die Konzentration auf die naive Sicht Brunos, des Protagonisten, der gelenkt ist von faschistischen ideologischen Wirklichkeitsverzerrungen¹⁵, wird von der Kritik negativ beurteilt.¹⁶ Dabei wird immer wieder hervorgehoben, dass es nötig sei, den jugendlichen Leserinnen und Lesern den Parabelcharakter des Textes nahezubringen, damit ihr Blick auf die Wirklichkeit des Holocaust nicht verfälscht wird: Auch Boyne will nicht behaupten, dass das von ihm Dargestellte wirklich hätte passieren können, sondern erzählt seine Geschichte als Zuspitzung des KZ-Wahnsinns.¹⁷

3.6 Alternativgeschichte: Yves Grevet: *Méto. Das Haus/Die Insel/Die Welt* (2012/2013)

Grevets Dystopie verstört und fasziniert: 64 Jungen leben in einem Haus, wo alles festen, aber nicht nachvollziehbaren Regeln folgt; wer gegen sie verstößt, wird hart bestraft. Sie wissen nichts über ihr Leben vorher, kennen keine Familie, wissen nicht, was sie erwartet, wenn sie das Haus verlassen müssen, weil ihre zerbrechlichen kleinen Betten unter ihnen zusammengebrochen sind. Méto bricht auf mit einigen Getreuen, um gegen die Ordnung zu rebellieren. Zu ihren ersten Zielen gehört es, Fragen zu stellen an das System. Méto macht als »Revolutionär« aber auch Fehler und zeigt damit, dass er kein idealer Held ist, sondern der Gefahr unterliegt, das, was er bekämpft, selbst zu reproduzieren. Grevet beschreibt dieses totalitäre System mit klaren Anspielungen auf den Nationalsozialismus wie den Stalinismus mit extrem kurzen, staccatohaften Sätzen. Alles wird aus Métos Perspektive erzählt, der keine Zeit hat für lange Beschreibungen, der keine Vokabeln für große Erklärungen kennt, der keine Emotionen hat für

14 Auschwitz Memorial: »should be avoided by anyone who studies or teaches factual history of the Holocaust«. <https://twitter.com/auschwitzmuseum/status/1213807345932931072> (29.03.2021).

15 Vgl. Annette Kliewer, 2010, Holocaust minimalistisch. John Boyne: *Der Junge im gestreiften Pyjama*, in: Literatur über den Holocaust. Modelle für den Deutschunterricht der Sekundarstufe 1 (Bd. 1), hg. von Jens Birkmeyer und Annette Kliewer, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 69–82.

16 Vgl. Hannah May Randall, 2019, The Problem with The Boy in the Striped Pyjamas <https://holocaustlearning.org.uk/latest/the-problem-with-the-boy-in-the-striped-pyjamas/17.9.2019> (29.03.2021).

17 Eine ähnliche Vorgehensweise nimmt Boyne 2017 noch einmal auf: John Boyne, 2017, *Der Junge auf dem Berg*. Übers. von Ilse Layer, Frankfurt a.M.: Fischer [engl. 2015].

Bewertungen dessen, was er sieht. Spannend ist, wie Grevet seine fiktive Dystopie mit der realen Geschichte verknüpft:

[...] ich muss das Ganze in eine Geografie und in eine Geschichte einschreiben. Nicht in die reale Geschichte, denn die habe ich nicht erlebt, und auch nicht in eine Fantasy-Geschichte, das hat mich nicht interessiert. Es sollte eine Geschichte aus unserer Welt sein. Das hat mich zu dieser Bruchstelle geführt, von der aus die Dinge sich anders entwickelt haben könnten. [...] Ich habe also die Geschichte umgeschrieben.¹⁸

Auch Grevets Romantrilogie bietet in ihrem letzten Band (*Die Welt*) ein Beispiel für das, was Glasenapp als »Alternativgeschichten« bezeichnet, also von Erzählungen, die einen »Was wäre wenn-Fall« schildern.¹⁹ Er greift die Geschichte des Kalten Krieges auf, in dem bakteriologische Waffen hätten verwendet werden können. Auch Grevet spielt mit der Geschichte, indem er sie den Gesetzen seiner Gegenwelt unterwirft.

4 Didaktische Umsetzung

In welchem Setting kann man diese Jugendromane nun didaktisch verorten? Es ist nicht ganz einfach, komplexe Jugendromane im Literaturunterricht zu platzieren, denn viele Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer sind immer noch der Meinung, dass Jugendliteratur allenfalls ihren Platz in der 5. bis 9. Klasse haben kann, dass dann aber zur anspruchsvolleren Erwachsenenliteratur übergegangen werden muss. Eine Reihe, die das Thema »Fake oder Fiktion« angemessen aufgreifen möchte, kann aber erst dann angesetzt werden, wenn die Jugendlichen schon allein historisch einen gewissen Überblick gewonnen haben und mit gattungspoetischen Fragen konfrontiert werden können. Es wäre also folgende Reihenplanung anzusetzen:

Im Vorfeld beschäftigen sich die Schüler und Schülerinnen mit Fragen der Mimesis, ein Thema, das natürlich für diese Altersstufe sehr komplex ist. Mögliche Hinführungen könnten so aussehen: Das Kindergedicht »Junger Naturforscher« von Heinz Kahlau aus dem Jahr 1964 zeigt zwei verschiedene Zugänge auf die Welt: Die eines Naturforschers und die eines künstlerisch Wahrnehmenden:

Heinz Kahlau: *Junger Naturforscher* (1964)

Über den Klatschmohn gebeugt
sucht er eifrig zu finden,
wie die Natur diese Blume
in Einzelheiten gemacht.

18 Yves Grevet, 2013, Yves Grevet im Gespräch mit Tanya Lieske am 16.11.2013, in: http://www.deutschlandfunk.de/dystopie-yves-grevets-romantrilogie-meto.1202.de.html?dram:article_id=269171 (29.03.2021), o.S.

19 Gabriele von Glasenapp, 2010, Modelle des Jugendromans, in: Kinder- und Jugendliteratur, hg. von Gabriele von Glasenapp und Gina Weinkauff, Paderborn: Schöningh, S. 118-134, S. 124.

Mit dem Ergebnis am Ende
 noch lange nicht zufrieden,
 tritt er zurück und bewundert
 die rote empfindliche Pracht.²⁰

Wer von beiden erfasst den Klatschmohn »angemessen«? Das hängt wohl vor allem vom Zusammenhang ab, für den die »Wirklichkeit« wiedergegeben werden soll. Ähnliches ließe sich auf die Darstellung von Geschichte beziehen. Eine Alternative wäre es, den Schülerinnen und Schülern Bilder aus verschiedenen Stilrichtungen vorzulegen, die die Realität jeweils unterschiedlich wiedergaben: Einer naturalistischen, einer impressionistischen, einer expressionistischen, einer kubistischen Darstellung wäre eine Fotografie gegenüberzustellen, verknüpft auch hier mit der Frage, wie eine »angemessene« Darstellung der Welt aussehen könnte.²¹

Die Schülerinnen und Schüler lesen in arbeitsteiligen Gruppen die sechs verschiedenen Romane und stellen diese danach der Gesamtgruppe vor. Dazu eignen sich vor allem drei Methoden, die jeweils eine Umsetzung in ein digitales Medium erfordern:

- **Booktubing:** Hier wird ein Buch sehr persönlich präsentiert, das heißt die Schülerin oder der Schüler spricht wertend über das gelesene Buch erzählt den Inhalt nach, spart Relevantes aber aus und gibt eine klare Empfehlung für das Lesen/Nicht-Lesen des Buches. Vorbild sind die zahlreichen Booktube-Kanäle im Internet.²²
- **Book-Trailer:** Hier wird – analog zu einem Film-Trailer, der nur wenige Minuten dauert – in einem kurzen Film Werbung für ein bestimmtes Buch gemacht. Dabei wird der Inhalt nicht nacherzählt, aber Verknüpfungen mit passenden Bildern und mit Musik soll dem Zuschauer oder der Zuschauerin Lust auf das Buch machen.
- **Buchvorstellung:** Diese klassische Form der Buchvorstellung entspricht eher einem wissenschaftlichen Vortrag über Autor, Inhalt, Schreibweise, Rezeption,... eines Buches. Dabei sollen auch hier Bilder oder Grafiken auf einer Power-Point-Präsentation einbezogen werden.

Neben dieser Vorstellung der gelesenen Bücher für die anderen Klassenkameradinnen und -kameraden erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Liste von Fragen, die auf

20 Zit. n. Kliewer, Heinz-Jürgen, 1989, Die Wundertüte. Alte und neue Gedichte für Kinder. Stuttgart: Reclam, S. 200.

21 Für besonders lernwillige Klassen ließe sich auch auf das bekannte Brecht-Zitat verweisen: »Die Lage wird dadurch so kompliziert, daß weniger denn je eine einfache »Wiedergabe der Realität« etwas über die Realität aussagt. Eine Photographie der Krupp-Werke oder der AEG ergibt beinahe nichts über diese Institute. Die eigentliche Realität ist in die Funktionale gerutscht. Die Verdinglichung der menschlichen Beziehungen, also etwa die Fabrik, gibt die letzteren nicht mehr heraus. Es ist also tatsächlich »etwas aufzubauen«, etwas »Künstliches«, etwas »Gestelltes.« (1931) (Bertolt Brecht, 1992, Der Dreigroschenprozeß. Ein soziologisches Experiment, in: Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe, hg. von Werner Hecht u.a., Bd. 21, Schriften 1, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 448-514, S. 443f.)

22 Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=GoSkz09RhVA> (29.03.2021) oder <https://www.lesen.net/artikel/zehn-interessante-buch-youtuber-105595/> (29.03.2021)

die Beziehung zwischen Realität und Fiktion eingehen. Diese sollen schriftlich beantwortet werden und werden dann in einem Gruppenpuzzle ausgetauscht. Ziel ist zu klären, inwieweit die gelesenen Romane angemessen mit der historischen Realität umgehen. Mögliche Fragen wären:

- Wie greift dein Roman die historische Realität auf?
- Gibt es Abweichungen und sind diese angemessen?
- Handelt es sich bei den Abweichungen um »Fiktion« oder um »Fake«?
- Für welche Altersstufe würdest du deinen Roman vorschlagen? Warum?

Alle Ergebnisse werden schließlich auf die Ausgangsfrage nach einer Einordnung von »Fake« und »Fiktion« zurückbezogen.

5 Ausblick

Immer geht es auch im Deutschunterricht um die Entwicklung von »historischem Sinn« in seinen »drei Komponenten Wahrnehmung, Deutung und Orientierung« (Rüsen 2001, 37). Moralisches Bewusstsein soll entwickelt und die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität gefördert werden. Diese Komponenten spielten zwar in der Jugendliteratur zum Thema Geschichte immer schon eine Rolle. Sie wurden aber früher manipulierend eingesetzt. Die aktuelle Jugendliteratur dagegen bietet an, sich an dem Prozess der Konstruktion von Geschichte zu beteiligen, sich auf Unsicherheiten einzulassen, sich nicht einfach mit einem Helden oder einer Heldin zu identifizieren und Literatur sogar als Provokation zu lesen, »ihre Freiheit zum Fiktionsspiel, zur überbietenden Überschreitung der Grenzen [...] des Wirklichen«²³ wahrzunehmen. Ziel der Jugendliteratur ist demnach nicht, Antworten zu geben, sondern die jugendlichen Leserinnen und Leser zu (weiteren) Fragen zu ermuntern. Diese Haltung ist für Schülerinnen und Schüler in der heutigen Zeit eine notwendige Grundvoraussetzung zur Orientierung in einer ungeordneten Welt. Es ist eine der wichtigsten Kompetenzen für Jugendliche, dass sie die Konstruktion von Narrativen durchschauen. Kinder- und Jugendliteratur mit mehrperspektivischem, unzuverlässigem, parabelhaftem oder Bricolage-Erzählen, die Geschichte als Konstruktion ausweist, kann hierzu einen wichtigen Beitrag leisten.

23 Landwehr, Fiktion oder Nichtfiktion [Anm. 8], S. 502.

»Ich war so naiv gewesen.«

Historisches Erzählen in Mirjam Presslers *Dunkles Gold*

Kathrin Heintz

1 *Dunkles Gold* als Schlusspunkt des Schaffens von Mirjam Pressler

Die 2019 verstorbene Mirjam Pressler schrieb zahlreiche, zumeist an Heranwachsende gerichtete Romane und brillierte als Übersetzerin einer Vielzahl literarischer Werke aus dem Englischen, Niederländischen und Hebräischen. Zudem machte sie sich mit ihrer Neu- bzw. teilweisen Erstübersetzung und Herausgeberschaft des Gesamtwerks von Anne Frank verdient. Der Band ermöglicht es, Anne Frank neu, nämlich als Teil ihrer Familie sowie als angehende Autorin, zu verstehen.¹ Die Arbeit daran prägte Presslers Schaffen nachhaltig, »so dominiert seit der Beschäftigung mit dem Schicksal der Anne Frank [...] die jüdische Thematik im Werk von Mirjam Pressler.«² »Sie setzte sich in ihrem umfangreichen Werk immer wieder mit der Shoah auseinander und konzentrierte sich dabei insbesondere auf das Leben von Kindern, die Verfolgung und Inhaftierung erleiden mussten.«³ Damit stellte sich die Autorin der großen Aufgabe, die barbarischen Vergehen der Nationalsozialisten und anderer gegen jüdische Menschen für Kinder und Jugendliche literarisch aufzubereiten. Dies birgt zahlreiche Herausforderungen: Die Verbrechen gegen die Menschlichkeit müssen für Heranwachsende aufbereitet werden, ohne sie zu beschönigen, die historischen Fakten beachtet und die Werke zugleich literarischen Ansprüchen gerecht werden. Die speziellen Anforderungen historischen Erzählens werden im Erzählen über die Judenverfolgung gewissermaßen kondensiert.

-
- 1 Vgl. hierzu ausführlicher Farriba Schulz, 2019, *Figures of Memory*. Das Tagebuch der Anne Frank zwischen Text und Bild, Wort und Symbol, in: *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung GKJF 2019*, hg. von Gabriele von Glasenapp, Emer O´Sullivan et al., S. S. 52; sowie Simone Schroth, 2020, »Das Tagebuch ist außergewöhnlich anders.« Mirjam Pressler als Übersetzerin und Redakteurin von Anne Franks Tagebuchtexten, in: *kjl & m* 20.1, S. 3-9; Jana Mikota, 2020, »Anne wieder sichtbar zu machen«. Mirjam Presslers Blick auf Anne Frank, in: *kjl & m* 20.1, S. 10-17.
 - 2 Karin Richter und Jana Mikota, 2021, *Mirjam Pressler (1940–2019). Romane – Erzählungen – Übersetzungen*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 22. Vgl. auch Karin Richters und Jana Mikotas Beitrag in diesem Band.
 - 3 Mikota, »Anne wieder sichtbar zu machen« [Anm. 1], S. 10.

Presslers Roman *Dunkles Gold* erschien im März 2019 wenige Wochen nach dem Tod der populären und vielfach ausgezeichneten Schriftstellerin und Übersetzerin.⁴ Das Thema Judenverfolgung wird darin aus der Sicht zweier autodiegetischer Erzählerinnen präsentiert. Die eine Erzählerin ist eine Jüdin namens Rachel, die im 14. Jahrhundert lebt, die andere Laura, eine nichtjüdische Jugendliche, deren Geschichte in der Gegenwart angesiedelt ist. Fiktionsintern beschließt Laura, ihr Wissen über das mittelalterliche Erfurt lebendig werden zu lassen und zugleich der Frage nachzuspüren, was es heute und damals bedeutet(e), jüdisch zu sein. Für letzteres nutzt sie Rachel und ihre Lebensgeschichte. Konkret dichtet sie einem mittelalterlichen Kaufmann, der aus historischen Quellen bekannt ist, eine Tochter an. Als Lauras Mutter Kathrin, eine Kunsthistorikerin, wie sie das häufig tut, über den sogenannten »Erfurter Schatz« und dessen Besitzer Kalman von Wiehe spricht, wirft Laura ein: »Bestimmt hatte er eine fünfzehnjährige Tochter!« (S. 20)⁵

Die gegenwärtige Sicht Lauras tritt von diesem Moment an in einen intensiven Dialog mit der Geschichte, der teilweise in Form von inneren Monologen, also als etwas, das in den Gedanken des Mädchens verortet ist, vorgeführt, teilweise in den Dialogen der Protagonistin mit anderen Figuren greifbar wird. Die historische und kulturelle Distanz zwischen beiden Jugendlichen ist eklatant und bildet das Verhältnis der intendierten Leserschaft zu der historischen Erzählung mimetisch ab.⁶ Gegenstand der mittelalterlichen Geschichte ist die Judenverfolgung in der Zeit der Pestpogrome. Als Erzählanlass dient der besagte, real existierende »Erfurter Schatz«, der u.a. einen der im Mittelalter vermutlich verbreiteten, kostbaren, jüdischen Hochzeitsringe enthält.⁷ Pressler schildert im Nachwort des Romans sowie in ihrer Danksagung detailliert, was man über dieses Objekt weiß und auf welche Quellen sie sich stützt. Man kann daher davon sprechen, dass sich die fiktive Erzählung an faktisch existenten historischen Objekten entzündet. Diese sind Teil eines Ensembles von mittelalterlichen Artefakten in Erfurt, für die im Februar 2021 ein Antrag auf Ernennung zum UNESCO-Weltkulturerbe gestellt wurde, mit dem Ziel »der besonderen historischen Verantwortung Deutschlands nach[zukommen], die gemeinsamen Wurzeln von Juden und Christen in Europa

4 Mirjam Pressler, 2019, *Dunkles Gold*, Weinheim und Basel: Beltz & Gelberg, im Folgenden erfolgen Verweise im Fließtext unter Angabe der Seitenzahl.

5 Später ergänzt sie einen Sohn: »Übrigens war ich mir inzwischen sicher, dass Rachel einen Bruder hatte, einen jüngeren Bruder der Joshua hieß.« (Ebd., S. 62).

6 Presslers Werk lässt deutlich erkennen, dass es speziell nichtjüdische Leserinnen und Leser adressiert, weil es auf verschiedenen Ebenen einen erklärenden Zugang zu unterschiedlichen Aspekten des Judentums liefert. Dessen ungeachtet ist davon auszugehen, dass unter den empirischen Leserinnen und Lesern auch Jüdinnen und Juden. Sie stehen der mittelalterlichen Geschichte kulturell nah und historisch fern. Statistisch gesehen bilden Sie eine deutliche Minderheit: In Deutschland ist die Zahl der einer Gemeinde angehörigen Juden und Jüdinnen im Jahr 2014 nach Angaben des Zentralrats der Juden sowie der ZWST unter die Marke von 100 000 Personen, also kaum mehr als 0,1 % der bundesdeutschen Bevölkerung gesunken. <https://zwst.org/de/news/aktuelle-mitgliederstatistik-der-zwst-eine-betrachtung> sowie <https://www.zentralratderjuden.de/service/faq/> (05.01.2021)

7 Die Inspirations- und Informationsquellen sowie den konkreten schöpferischen Prozess Presslers stellen Mikota und Richter anschaulich dar. Vgl. Mikota und Richter [Anm. 2], Mirjam Pressler, S. 8-13.

in Erinnerung zu rufen und den Beitrag jüdischer Bürger zu Gelehrsamkeit und wirtschaftlicher Blüte angemessen zu würdigen.«⁸

2 Der (nicht)jüdische Blick auf Judentum und Antisemitismus

In den vergangenen Jahrzehnten erschien eine ganze Reihe von kinder- und jugendliterarischen Texten, die den Antisemitismus literarisch aufarbeiten. »In vielen Fällen ist hier immer noch eine doppelte Außenperspektivierung zu erkennen: Nichtjüdische Autor*innen gestalten nichtjüdische Protagonist*innen, die Menschen jüdischen Glaubens begegnen«⁹, stellen Anneliese Feilcke und Michael Ritter in Anlehnung an Gabriele von Glasenapp fest.¹⁰ Dies trifft z.B. auf Kirsten Boies *Ringel, Rangel, Rosen* (erstmalig 2010 erschienen) sowie auf *Wintereis* von Peter van Gestel (niederländische OA 2001), das 2008 in Mirjam Presslers Übersetzung auf Deutsch erschien, und das 2019 in deutscher Übersetzung (dänisches Original 2012) publizierte *Beinahe Herbst* von Marianne Kaurin zu.

Pressler setzt in ihren Werken in Analogie zu ihrer eigenen Perspektive hingegen zumeist auf jüdische Fokalfiguren. In *Dunkles Gold* stellt sie mit Laura jedoch eine nicht-jüdische Jugendliche in den Mittelpunkt, die sich an einen jüdischen Mitschüler namens Alexej annähert. Man kann dies als Konventionalisierung begreifen, das würde jedoch zu kurz greifen, denn der Blick der Autorin hat »nicht den üblichen Status einer Außenperspektive«,¹¹ sondern stellt eine Übernahme der Position ihrer intendierten Leserschaft dar. Pressler geht der Frage nach, was nichtjüdische Menschen begreifen müssen, um sich in das Jüdisch-Sein zu unterschiedlichen Zeiten einzudenken.

Im Roman benennt Laura rückblickend ihre Gründe, Alexej kennenlernen zu wollen: »Er war jüdisch, so wie Rachel jüdisch gewesen war. Was hieß das eigentlich? Was hatte es für sie [gemeint ist Rachel, K.H.] bedeutet, damals, und was bedeutete es für ihn? Um das herauszufinden, musste ich ihn kennenlernen, eine andere Chance hatte ich nicht.« (S. 39) Zuvor war sich das Mädchen nicht sicher, ob in ihrer Heimatstadt jüdische Menschen leben. (vgl. S. 11) Mit der Zeit wird Laura begreifen, dass ihre Erwartungen, dass Juden und Jüdinnen besonders und als solche zu erkennen seien, diesen Andersartigkeit unterstellt und daher ein problematisches Stereotyp darstellt. Sie lernt

8 https://juedisches-leben.erfurt.de/jl/de/welterbe_werden/bewerbung/objekte/116863.html (21.02.2021) sowie https://juedisches-leben.erfurt.de/jl/de/welterbe_werden/bewerbung/index.html (21.02.2021).

9 Anneliese Feilcke und Michael Ritter, 2020, Zur Individualisierung eines literarischen Topos. Die Verarbeitung jüdischer Identität und Kultur in Mirjam Presslers historischen Romanen *Shylocks Töchter* (1999/2008) und *Nathan und seine Kinder* (2009), in: *kjl & m* 20.1, S. 54.

10 Von Glasenapp stellt 2021 fest, dass es die erfreuliche aktuelle Tendenz gibt, dass sich die jüdische Kinder- und Jugendliteratur aus ihrem Nischendasein befreit und jüdische Akteurinnen und Akteure nicht mehr als andersartig und exotisch, sondern als alltäglicher Teil unserer heutigen Gesellschaft dargestellt. Vgl. hierzu Gabriele von Glasenapp, 2021, Raus aus der Nische, in: *JuLit* 3/21, S. 52-58.

11 Vgl. Feilcke und Ritter, Zur Individualisierung eines literarischen Topos [Anm. 9], S. 53.

im Laufe des Romans, ihre eigene Position kritisch zu hinterfragen und muss einsehen, dass Antisemitismus ein noch immer aktuelles Problem darstellt.

Ich senkte den Kopf. [...] Vielleicht wusste ich es ja wirklich nicht, was es hieß, jüdisch zu sein. Ich war naiv gewesen, arglos [...]. Und dabei hätte ich es besser wissen müssen, ich wusste doch, was im Mittelalter passiert war. Die Geschichte zieht sich fort bis in die Gegenwart, das war ein Satz, den ich von meiner Mutter oft genug gehört hatte. (S. 159)

Als ausgerechnet ihr Freund und Sitznachbar Julian im Unterricht »Scheißjuden« (S. 225) sagt, lässt Laura die Gelegenheit, sich diesem Antisemitismus entgegenzustellen, verstreichen und schweigt. (S. 226) Im Nachhinein ärgert sie sich sehr darüber und sucht das Gespräch mit Julian, ohne ihn jedoch von seiner Haltung abbringen zu können. (S. 288-291) Die drei Generationen in Alexejs Familie positionieren sich ganz unterschiedlich zum Umgang mit dem Antisemitismus, dem der Junge in der Schule begegnet:

Mein Vater wollte sich bei der Schule beschweren und verlangen, dass die Lehrer etwas unternehmen [...] Meine Mutter sagte, [...] wir sollten meine Klassenkameraden einladen, damit sie sehen, dass wir eine ganz normale Familie sind, und meine Großmutter war der Meinung, wir sollten niemandem sagen, dass wir Juden sind, nur dann könnten wir normal leben [...] Mein Vater sagt, [...] wir sollten stolz darauf sein Juden zu sein, auch wenn wir mit Religion nichts zu tun hätten [...]. (S. 157)

Die unterschiedlichen Haltungen lassen sich mit den verschiedenen Formen von Zeugenschaft, wie Michael Braun sie unter Rückgriff auf geschichts- und gedächtniswissenschaftliche Diskurse beschreibt, erklären: Alexejs Großmutter, Babuschka genannt, ist eine sogenannte Primärzeugin,¹² sie wuchs auf der Flucht vor den Nationalsozialisten und dem Antisemitismus auf und hat die Hoffnung verloren, dass die Verfolgung von Juden enden kann. Die anderen Mitglieder der Familie verfügen hingegen über eine »kritische sekundäre Zeugenschaft«¹³. Sie »können noch mit den Zeitzeugen sprechen. Deren Erinnerungen sind für sie keine Quellen, sondern zu befragende Versionen der Geschichte.«¹⁴ Ihr historisches Zeugnis entsteht im intergenerationalen Dialog mit Babuschka.¹⁵ Laura und ihre Mutter sind zunächst überdurchschnittlich gut informierte Tertiärzeugen, da ihr Wissen über die Judenverfolgung in Mittelalter, NS-Zeit und anderen Epochen dem Schulunterricht und Kathrins intensiver Auseinandersetzung mit historischen Quellen entstammt. Mit Blick auf die Schoah werden sie im Gespräch mit Babuschka zu Sekundärzeuginnen. Alle Figuren der Gegenwartsebene sind zugleich Tertiärzeugen des mittelalterlichen Geschehens. Bei allen wird im Roman greifbar, dass Historisches über Geschichten vermittelt wird und, dass die einzelnen Geschichten,

12 Vgl. Michael Braun, 2010, Wem gehört die Geschichte? Erinnerungskultur in Literatur und Film, Sankt Augustin: Konrad Adenauer Stiftung, S. 16.

13 Ebd.

14 Ebd.

15 Die Darstellung von intergenerationalen Familienbeziehungen ist für Presslers Romane typisch, wie Feilcke und Ritter festhalten. Vgl. Feilcke und Ritter, Zur Individualisierung eines literarischen Topos [Anm. 9], S. 58.

die Menschen, aber (insbesondere aus Kathrins Sicht) auch ein historisches Dokument oder Gegenstände erzählen können, ein Bild ergeben, dass sich mit jeder neuen Erzählung verändert. Als Kathrin Alexejs Familie berichtet, was über den ›Erfurter Schatz‹ bekannt ist, erzählt Babuschka von dem Schatz, den ihre Familie vergrub und auf der Flucht vor den Nationalsozialisten zurückließ. Diese Erzählung, die auch sie, weil sich diese vor ihrer Geburt ereignete, nur aus Gesprächen mit ihren Eltern kennt, bestimmt ihr Verhältnis zum ›Erfurter Schatz‹. Sie steht dem Umgang Erfurts mit seiner mittelalterlichen Geschichte äußerst kritisch gegenüber. So werden für sie Geschichten aus dem Mittelalter und der NS-Zeit prägend für die Wahrnehmung der Gegenwart.

Bei all dem darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich bei allen Genannten nicht um empirische Personen handelt, sondern um Figuren eines Romans. Babuschkas Lebensgeschichte, die in wörtlichen Figurierende dargeboten wird, ist in vielem exemplarisch, aber dennoch fiktiv. Daher erfahren die Leser und Leserinnen zugleich mit Laura, was die alte Dame erlebt hat. Hier kommt es zu einer Parallelführung der Rollen von intradiegetischen Adressatinnen und Adressaten und empirischen Lesern und Leserinnen. Die Leserschaft erhält jedoch nicht nur Zugang zu der Fluchtgeschichte. Gleichzeitig wird ihr vorgeführt wie Babuschkas intradiegetische Hörerschaft reagiert und welche Gefühle das Gesagte in Laura auslöst. Die Rolle der Rezipierenden oszilliert damit zwischen dem Einnehmen einer Metaperspektive und dem Entwickeln eines unmittelbaren Zugangs zu Babuschkas metadiegetischer Erzählung.

In Bezug auf Rachel ist die Adressatenkonzeption anders, aber nicht weniger komplex angelegt: Hier erzählt die jüdische Figur selbst retrospektiv, was sie erlebte. Betrachtet man ihre Geschichte jedoch im Kontext des gesamten Romans, so zeigt sich, dass Laura als Schöpferin der mittelalterlichen Figur und ihrer Geschichte zu sehen ist. Laura ist und bleibt eine nichtjüdische (Erzähl-)Figur. Sie kann, wie das Werk auf einer Metaebene veranschaulicht, nicht die Innenperspektive einer jüdischen Jugendlichen wiedergeben, der sie zudem historisch fern steht, sondern sich dieser nur annähern. Hier offenbart sich die enge Verzahnung von metafictionalen literarischen und selbst-reflexiven historischen Diskursen, die typisch für postmoderne fiktionale Erzählungen im Sinne Linda Hutcheons ist.

The term postmodernism, when used in fiction, should [...] best be reserved to describe fiction that is at once metafictional and historical in its echoes of the text and contexts of the past. In order to distinguish this paradoxical beast from traditional historical fiction, I would like to label it ›histographic metafiction‹.¹⁶

Gut greifbar wird dieser komplexe Zugriff auf Geschichte im Spannungsverhältnis von Laura und ihrer Mutter bzw. im Kontrast der unterschiedlichen Zugänge zu Geschichte, die beide repräsentieren. Lauras Mutter ist als Kunsthistorikerin auf der Suche nach so etwas wie der historischen Wahrheit. Im Roman äußert sich ihre Verpflichtung gegenüber den historischen Fakten in Form von Wissen, das sich durch Quellen belegen lässt, an vielen Stellen. Kathrin markiert in ihren Ausführungen explizit, wie zuverlässig bestimmte Informationen belegt sind:

16 Linda Hutcheon, 1989, *Histographic Metafiction. Parody and intertextuality of History*, S. 3. Herv. i. O.

›Weiß man eigentlich, wer es war, der den Schatz versteckt hat?, fragte Tamara. ›Alles spricht dafür, dass es sich um einen Juden handelte [...]‹ [...] ›Und warum war er so reich?, fragte Tamara. Meine Mutter hob die Schultern. ›Er könnte ein Goldschmied gewesen sein [...]. Aber nach den alten Quellen war er wohl eher ein Bankier [...], die Münzen und Silberbarren waren vermutlich das, was man heute als Portokasse bezeichnen würde. Doch das sind Spekulationen.‹ [...] Hatte er eine Familie?‹ Das ist nicht bekannt (...) Aber er wird wohl eine Familie gehabt haben.‹ (S. 20)

Laura beschreibt die Kenntnisse ihrer Mutter Kathrin implizit als totes Wissen, dem sie kritisch gegenübersteht. Sie äußert als erlebendes Ich Kathrins Freundin Tamara gegenüber: »Ich weiß noch nicht, was ich werden will, aber auf keinen Fall Archäologin oder Kunsthistorikerin. Ich habe keine Lust, in der Vergangenheit zu leben, meine Zeit ist heute.«¹⁷

Sie selbst pflegt das, was Braun als eher »freien Umgang mit der Geschichte«¹⁸ beschreibt. Bei ihr stehen die Anliegen im Vordergrund, einerseits selbst einen geistigen Zugang zu historischem Wissen und andererseits ästhetische Gestaltungsformen zu finden bzw. zu entwickeln, die Gleichaltrigen mit geringeren historischen Vorkenntnissen ebenfalls die Möglichkeit verschaffen, sich jüdisches Leben im Mittelalter in Erfurt vorzustellen. Laura entscheidet sich daher dafür, ihr historisches Wissen im Rahmen einer Graphic Novel künstlerisch zu entfalten. Ihre Mutter macht sich über das freie Ausfabulieren von historischen Quellen, das damit einhergeht, eingangs lustig und kritisiert es als »sentimental«. (S. 21) Laura wird durch den Gegenwind angespornt. »Trotzdem«, sagte ich. ›Ich bin sicher, dass dieser Kalmann von Wiehe eine Tochter hatte und dass sie fünfzehn war. Und sie hat von dem Schatz gewusst.« (S. 22) Laura weist sich nicht nur als erlebendes, sondern auch als erzählendes Ich als geistige Schöpferin von Rachel aus und erinnert sich an den entscheidenden Entschluss in ihrem kreativen Prozess, wenn sie formuliert: »Das war der Durchbruch gewesen. Rachel nahm Gestalt an«. (S. 24) Die künstlerische Entscheidung, Rachels Geschichte in Form einer Graphic Novel zu erzählen, wird als somnambuler Einfall beschrieben. (ebd., S. 48) Damit wird deutlich, dass Laura als Bild- und Textproduzentin nicht rein rational vorgeht, sondern dass sie sich in einem kreativen Prozess befindet, in dem sie sich (auch) treiben lässt und Inspiration sucht.

Die Rollen von Laura und Kathrin lassen sich an einen Befund Stephanie Catanis anknüpfen:

Neben den unzuverlässigen Erzählern präsentieren historisch-fiktionale Gegenwartstexte vorzugsweise Erzählinstanzen oder Protagonisten, die als Historiker, Chronisten, Dokumentaristen oder Archivare auftreten – allesamt Figuren, die nicht nur die literarische Vermittlung historischen Wissens thematisieren, sondern die historiographische Tätigkeit selbst. Selbstbezüglich sind diese Figuren insofern, als sie sich als Po-

17 Ebd., S. 43.

18 Michael Braun, *Erinnerungskultur* [Anm. 12], S. 16. Mirjam Pressler stellt die historische Darstellung des Pogroms und der Shoah keineswegs in Frage, auch Erinnerungsprobleme spielen keine Rolle. Der Roman ist daher im Gegensatz zu den von Braun besprochenen Werken kein Teil der Erinnerungsliteratur.

tenzierungen einer Autorfigur (historisch-fiktionaler wie historisch-wissenschaftlicher Texte) deuten lassen: Sie verweisen damit nicht nur auf die Genese des literarischen Textes, sondern auch auf die Produktionsbedingungen eines historischen zurück.¹⁹

Die von Catani beschriebene »Potenzierung« von Autorfiguren kann man *Dunkles Gold* durchaus zuschreiben; die Doppelfunktion, die sie benennt, teilen sich Laura und ihre Mutter jedoch in der beschriebenen Weise auf.

3 Laura als Gestalterin einer historisch-fiktionalen Geschichte

Anlass für die zunächst bildkünstlerische Produktion (Laura beginnt gestalterisch stets mit dem Zeichnen) ist ihr Bestreben, das Wissen über den ›Erfurter Schatz‹, das ihre Mutter ihr vermittelt hat, für Jugendliche spannend aufzubereiten.

Pressler knüpft damit an Entwicklungen an, die Michael Braun mit Blick auf zeitgenössische literarische und filmische Darstellungen des Holocaust beschreibt: »Die filmische und literarische Erzählung erinnert Geschichte, indem sie die faktischen Zeugnisse mit künstlerischer Fiktion verknüpft und auf diese Weise Geschichte nicht nur rekonstruiert, sondern neu erfindet.«²⁰ Die Verbindung von Fakten und Fiktion macht das Werk dabei auf der Gegenwartsebene zum Gegenstand des eigenen Erzählens.

Presslers beide Fokalfiguren sind auf verschiedenen Fiktionsebenen verortet und erzählen kapitelweise alternierend. Die geraden Kapitel geben die Vorstellung wieder, die die gegenwärtige Erzählerin in den Kapiteln mit ungerader Nummerierung entwickelt. Beide Mädchen weisen eine Reihe von Gemeinsamkeiten auf, leben aber »in völlig unterschiedlichen Welten – der mittelalterlichen und der aktuellen«²¹. Beide sind 15 Jahre alt, überdurchschnittlich gebildet und leben (zu Beginn der Geschichte) bei einem alleinerziehenden Elternteil in Erfurt. Rachel ist damit eine Art jüdisches, mittelalterliches Alter Ego von Laura. Mit der Erzählung verleiht Laura dem Mittelalter, also einer fremden Zeit das, was Hayden White als »formale Kohärenz«²² bezeichnet und macht es begreifbar, d.h. zugänglich, indem sie »eine plausible Darstellung der Welt darbiete[t]«²³.

19 Stephanie Catani, 2019, »Aber das Geschriebene ist ja kein wahres Dokument.« Zum historisch-fiktionalen Erzählen in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, in: Neues historisches Erzählen, hg. v. Monika Wolting, Göttingen: v & r unipress, S. 29.

20 Michael Braun, Erinnerungskultur [Anm. 12], S. 8.

21 Richter und Mikota, Mirjam Pressler [Anm. 2], S. 79.

22 Hayden White, 1986, Auch Klio dichtet oder Die Fiktion des Faktischen, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 121.

23 Ebd., S. 74.

4 Die Bedeutsamkeit des (selbst)reflexiven Erzählens

Das Durchbrechen von Naivität nicht nur, aber auch mit dem Ziel, die Wiederholung antisemitischer Verbrechen zu verhindern,²⁴ ist ein Thema, das das gesamte Buch durchzieht. Laura reflektiert und kritisiert ihr eigenes Verhalten immer wieder. Mehrfach auch mit ähnlichen Worten. Dass der Roman sogar damit einsetzt, belegt die große Bedeutung von Reflexionsprozessen für die Erzählung.

Ich war so naiv gewesen. Obwohl mir ›naiv‹ als letztes Adjektiv eingefallen wäre, um mich zu beschreiben, ich hielt mich eher für misstrauisch und skeptisch, auf jeden Fall für klug genug, Zusammenhänge zu verstehen und einzuordnen. Trotzdem war etwas geschehen, was ich nicht verstand.

Wenn man von früheren Ereignissen erzählt, erkennt man plötzlich Dinge, die man vorher nicht gesehen hat, findet man manches wichtig, was man nur nebenbei wahrgenommen hat [...]. Oder umgekehrt. Denn in dem Moment, in dem man eine Situation erlebt, ist es unmöglich zu wissen, ob sie später irgendeine besondere Bedeutung haben wird oder nicht. (S. 9)²⁵

Auffällig an dieser Passage ist u.a., dass Laura ihre Erfahrungen verallgemeinert, indem sie von der Ich-Form zum »man« wechselt. Ihre Aussage verbindet verschiedene Erkenntnisse: Laura erfährt, dass sich ihr Blick auf sich selbst, aber auch auf bestimmte Erfahrungen, die sie machte, retrospektiv verändert und sie schließt daraus, dass es dieser Rückschau bedarf, um etwas Erlebtes stimmig in den eigenen Erfahrungshorizont und das Selbstbild einzuordnen. Sie führt vor, wie es gelingen kann, eine Metaperspektive einzunehmen. Es wird impliziert, dass Weltwahrnehmung komplex ist und einen Deutungsprozess beinhaltet, der sich im Augenblick des Erlebens nicht gänzlich entfalten kann. Die Spaltung in ein erlebendes und ein erzählendes bzw. ein sich zurückerinnerndes Ich, die im Roman gut greifbar ist, wird als grundlegender Modus der menschlichen Erfahrung gekennzeichnet. Dem Buch kann daher zugesprochen werden, dass es zur Reflexion einlädt. Dies erfolgt über Lauras explizit gemachte Prozesse der Selbstreflexion, die als wesentlich für die Persönlichkeitsentwicklung benannt werden, aber auch über die Vervielfältigung von Sprecher- und Adressatenrollen, die zu komplexen Kommunikationsszenarien führt. Man bekommt von Laura vermittelt, wie ihr jüngeres Ich in bestimmten Alltagssituationen (nicht nur) im Gespräch mit anderen

24 Das dem Buch vorangestellte Zitat des Philosophen George Santayana, »Wer sich nicht an die Vergangenheit erinnern kann, ist dazu verurteilt, sie zu wiederholen«, passt stimmig zu dieser Lesart. Es entstammt in seiner ursprünglichen englischen Fassung dessen Werk *Reason in Common Sense* aus dem Jahr 1905 und wurde bereits mehrfach im Kontext der Aufarbeitung und einer notwendigen Erinnerung der Verbrechen gegen die Menschlichkeit in Zeiten des Nationalsozialismus verwendet. Das Buch ist dank einer digitalen Edition der Werke des Philosophen online einsehbar, das Zitat findet sich dort auf S. 127: <https://santayana.iupui.edu/wp-content/uploads/2019/01/Common-Sense-ebook.pdf> (17.02.2021).

25 Laura rückt ihre Naivität außerdem ähnlich explizit auf den Seiten 127 und 159 in den Mittelpunkt der Erzählung.

lernt, einen neuen Zugang zur Welt des Mittelalters und ihrer gegenwärtigen Lebenswelt zu finden.

5 Die imaginierte visuelle Darstellung von Rachels Lebens

Eine weitere Besonderheit des Romans besteht darin, dass das Produkt von Lauras künstlerischem Schaffen nicht visualisiert wird, sondern imaginiert werden muss. Die Graphic Novel ist im Roman nicht als Bild-Text-Erzählung sichtbar, sondern Gegenstand der Erzählung. Laura berichtet detailreich über ihre Gestaltungsintentionen und deren Umsetzung bspw. die Komposition einzelner Seiten. Diese Auseinandersetzung mit der Graphic Novel rückt dramaturgisch wichtige Momente in Rachels Geschichte in den Fokus. Lauras künstlerischer Schaffensprozess wird so nachvollziehbar. Das historische Erzählen im Spannungsfeld zwischen Didaktik und Akkommodation ist damit ein zentrales Thema des Romans. Den Ausschlag für die Entscheidung, die Graphic Novel nicht abzubilden, mag Mirjam Presslers Überzeugung gewesen sein, dass Lesen in besonderem Maße das Potenzial habe, die Vorstellungsbildung anzuregen:

Beim Lesen habe ich Zeit, ich folge meinem eigenen Rhythmus kann meine eigenen Assoziationen zulassen. Seltsame, überraschende und ungewohnte Assoziationsketten sind eines der größten Vergnügen beim Lesen, sie gehen weit über die Spannung der Geschichte hinaus, haben oft mit der Geschichte gar nichts zu tun, sondern nur mit bestimmten Wörtern, die der Autor gewählt hat.²⁶

Pressler macht mit dieser Aussage deutlich, dass die sprachliche Gestaltung eines literarischen Werks Imaginationen anregen kann, die sich vom Inhalt des Dargestellten lösen können. Dies kann als Plädoyer für eine Auseinandersetzung mit der Ästhetik des Textes verstanden werden.

Laura formuliert im Roman: »Zeichnungen verlangen viel größere Genauigkeit und viel mehr Details, als es ein geschriebener Text tut.« (S. 107) Sie beschreibt, wie sie beim Zeichnen Leerstellen füllen muss, die ein Schrifttext bereithält, und impliziert damit, dass die Vorstellungsbildung bei den Rezipierenden durch Bilder eingeschränkt werde.

6 Dunkles Gold im Spannungsverhältnis der Gattungszuschreibungen

Die Reflexion von historischem Erzählen findet sich nicht nur bei Pressler, sondern auch in der zeitgenössischen Allgemeinliteratur in Werken, die die Shoah zum Gegenstand haben. Monika Wolting ordnet dies als Erneuerungsbewegung im Bereich des historischen Erzählens ein:

In dem Maß wie jene Generation ausstirbt, die den mit Nationalsozialismus und Krieg verbundenen Zivilisationsbruch noch erlebt hat, kommt es zu neuen Formen historischen Erzählens dieser Ereignisse, weil die »Mediatisierung von Geschichte« zunimmt.

26 Mirjam Pressler, 2000, Lesen oder Zuschauen, in: Kinder – Literatur – »neue« Medien, hg. von Karin Richter und Sabine Riemann, Baltmannsweiler: Scheider Hohengehren, S. 91.

Wo gelebte Erfahrung sukzessive verschwindet, gewinnen neue mediale Formen neue Bedeutung [...] Zunehmend werden [...] traditionelle Formen historischen Erzählens aufgebrochen und durch metafiktionales Erzählen ersetzt.²⁷

Dunkles Gold nutzt mit Blick auf Rachels Geschichte Metafikcionalität, in dem Sinne, dass »gezielt und grundsätzlich offen[ge]legt«²⁸ wird, dass diese erdacht ist. Die Perspektiven beider Frauen, die der Roman ineinander verwindet, sind auf einen Ursprung, nämlich Lauras Blick auf die aktuellen und mittelalterlichen Ereignisse, rückführbar. Laura imaginiert eine Geschichte, die zwar im Rahmen ihres historischen Verständnisses plausibel ist, aber dennoch fiktiv. Was sie nicht aus historischen Quellen weiß, erfindet sie. In ihrer Bildgestaltung achtet sie auf eine effektvolle Dramaturgie und richtet danach auch durchaus Bildinhalte aus. Auch die Grenzen ihres zeichnerischen Könnens bestimmen, was Laura zeichnet. (vgl. S. 125).²⁹ Wie nahe sie dabei ihrem ausgewiesenen Ziel, darzustellen, was es im Mittelalter hieß jüdisch zu sein, kommt, ist unklar. Dass sie sich dieser Frage ausgerechnet über eine Art Alter Ego annähert, unterstreicht die Subjektivität ihres Zugangs zum Mittelalter.

Pressler grenzt sich mit ihrem Roman auch ein Stück weit gegen zeitgenössische Formen historischen Erzählens ab, weil sie die Strategie, die Geschichte zu hinterfragen und alternative Darstellungen nebeneinander zu stellen, beinahe ausschließlich auf Rachels Lebensgeschichte bezieht. Allein in der Erkenntnis, dass die Retrospektive immer zu einer Um- und Neubewertung führt, zeigt sich in *Dunkles Gold*, dass sich auch die Gegenwart ein Stück weit dem Zugriff entzieht.

In der *Nachbemerkung* skizziert die Autorin mögliche Schicksale der Nachkommenschaft der fiktiven Figur Rachel (»Gehen wir davon aus, dass einige von Rachels Nachkommen den Holocaust in Rußland überlebten.« (S. 330)). Aus diesem Gedankenspiel entspinnt sich eine überblicksartige Darstellung der Geschichte der Juden in Europa bis in die Gegenwart. Auf den Erfurter Schatz geht Pressler in den *Nachbemerkungen* ebenfalls ein, um am Ende zu betonen, dass die tatsächliche Lebensgeschichte seines Besitzers unbekannt sei. Die *Nachbemerkung* schlägt, indem sie eingangs so tut, als ob Rachel eine historische Person sei, einen Bogen von der fiktiven Erzählung, zu dem archäologischen Fund, der den Erzählanlass für Mirjam Pressler, aber auch für ihre Erzählfigur Laura bildet. Den Schatz begreift die Autorin als »Mahnung an die heutige und zukünftige Generationen, die Gefahr nicht zu unterschätzen, die die Diskriminierung von Minderheiten immer mit sich [...] bringt. Denn was als Diskriminierung beginnt, kann zu Verfolgung und sogar zu Auslöschung führen.« (S. 331) All dies spricht dafür, dass die Autorin eine eher konservative Position innerhalb der aktuellen historischen Erzählungen einnimmt. Strukturell lässt sich ihr Zugang durch ihre intendierte

27 Monika Wolting 2019, Einleitung. Geschichte(n) erinnern – Formen ›historisch-fiktionalen Erzählens: in der deutschsprachigen und polnischen Gegenwartsliteratur nach 1989, in: Neues historisches Erzählen, hg. von ders., Göttingen; V & R unipress, S. 10.

28 Vgl. Uwe Spörl, 2007, Metafikcionalität, in: Metzler Lexikon Literatur, 3. völlig neu bearbeitete Aufl., Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 493.

29 Laura formuliert hier im Gespräch mit Alexej, dass »eine Szene mit einem armen Bauern sich besser zeichnen lässt« als eine mit einem wohlhabenden Juden.

Leserschaft erklären.³⁰ Pressler richtet sich mit einem didaktischen Anspruch an Heranwachsende, ihre »Mahnung« bringt dies zum Ausdruck.³¹ Das Vermitteln von Wissen steht dabei mehr im Fokus als dessen Infragestellung.

Eine Einordnung des Romans in das kinder- und jugendliterarische Genre des ›zeitgeschichtlichen Romans‹ erscheint daher treffender.

Im Vergleich zu der ›geschichtlichen‹ Literatur für Kinder und Jugendliche ist der Begriff ›zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur‹ wesentlich enger gefasst, da er an die didaktischen Intentionen der Wissensvermittlung, die Reflexion über Möglichkeiten geschichtlichen Agierens und der emotionalen Beteiligung gebunden ist. Zudem wird der geschichtliche Bezugszeitraum der Handlung in Relation zur Gegenwart der RezipientInnen gesetzt.³²

Die Möglichkeit, »sich mit einzelnen Figuren und ihrer Handlungsweise zu identifizieren«³³ und sich so der Geschichte anzunähern, ist seit den 1990er Jahren als prototypisch für das Genre zu sehen. Darüber hinaus sind »die subjektive Erzählform«³⁴, »die paratextuellen Authentizitätsbezeugungen«³⁵ sowie »die ansonsten längst außer Kraft gesetzt [sic!] Übereinstimmung zwischen literarischer Fiktion und historischer Wirklichkeit«³⁶ charakteristisch. Dennoch mag der Roman auch in die Kategorie der zeitgeschichtlichen Jugendliteratur nicht recht passen, denn die mittelalterliche Erzählung sprengt jeden Begriff von Zeitgeschichte, zumal das Genre häufig auf literarische Werke, die sich mit dem Nationalsozialismus auseinandersetzen, begrenzt wird und die Shoa in *Dunkles Gold* aus dem Zentrum gerückt erscheint. Im Mittelpunkt stehen hingegen das historische Erzählen selbst sowie die Reflexion »de[s] eigenen historischen Standpunkt[es]«³⁷, was sich wiederum gut in das Konzept zeitgeschichtlicher Jugendliteratur wie Kanning sie versteht fügt.

Laura befragt die Geschichte, um sich selbst in ihrer Gegenwart und in Bezug zu historischen Ereignissen zu verstehen und sie möchte aus der Geschichte lernen und begreift sie, wie ihr Vorgehen offenbart, wie Hayden White als diskursiv.

Von ihrer Mutter grenzt sie sich ab, wenn sie proklamiert: »Ich weiß noch nicht, was ich werden will, aber auf keinen Fall Archäologin oder Kunsthistorikerin. Ich habe

30 Es lässt sich auch autobiografisch durch ihre Zugehörigkeit zum Judentum erklären.

31 Es gibt noch weitere Hinweise auf diesen didaktischen Anspruch in diesem und anderen Werken Presslers. Manche wie bspw. *Nathan und seine Kinder* sind z.B. mit einem Glossar ausgestattet.

32 Julian Kanning, 2018, Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur, o. S. Beitrag online abrufbar unter: <http://kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/2270-zeitgeschichtliche-kinder-und-jugendliteratur> (03.01.2021).

33 Glasenapp, Gabriele von, 2012, Geschichtliche und zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur, in: *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. Grundlagen Gattungen Medien Lesesozialisation und Didaktik*. Unter Mitarbeit von Hannelore Daubert. Hg. von Günter Lange. 2., korrigierte und erg. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 269-289, S. 286.

34 Ebd., S. 287.

35 Ebd.

36 Ebd.

37 Julian Kanning, *Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur* [Anm. 32], o. S.

keine Lust, in der Vergangenheit zu leben, meine Zeit ist heute.« (S. 43) Diese Nutzbar-
machung von Vergangenheit für die eigenen Gegenwart kann wiederum als Anschluss
des Textes an die allgemeinliterarische Entwicklung historischen Erzählens verstanden
werden, die Catani wie folgt beschreibt:

Die Texte [...] machen deutlich, dass die historischen Fakten ohne die Bedingungen
der Gegenwart, die sie generiert, nicht zu haben sind. So gewinnt die Vergangenheit
ihr vollständiges Gesicht erst durch die Gegenwart, die sich ihr zuwendet. Gleichzeit-
ig ist die Gegenwart, von der erzählt wird, ohne die Vergangenheit, mit der sie sich
auseinandersetzt, nicht denkbar. Damit wird in historisch-fiktionalen Texten ein Ge-
schichtsbegriff etabliert, der die durch den deutschen Geschichts- und Kulturhistoriker
Jörn Rüsen pointierte ›Orientierungsfunktion‹ historischen Wissens durchaus ernst
nimmt – jenes, so Rüsen ›Feuer der Geschichte‹, das gleichermaßen handlungsleitende
wie sinnstiftende Parameter für die Gegenwart aufzurichten vermag.³⁸

In *Dunkles Gold* äußert sich das vor allem darin, dass für Laura ihre historischen Kennt-
nisse nicht mehr als ein totes, unnützes Wissen sind, das für ihren Alltag zunächst
bedeutungslos ist bzw. darin eine negativ besetzte Rolle einnimmt, weil sie das stän-
dige Gerede der Mutter über Historisches als äußerst lästig wahrnimmt. Dies ändert
sich erst als das Mädchen ihr Wissen für andere zugänglich gestalten will und im Ver-
such, dies zu tun, selbst einen neuen Zugang dazu findet. Dies macht die Vergangenheit
nicht nur lebendig, sondern geht auch damit einher, dass sich Laura von dem Wissen
löst, das historische Objekte und Dokumente vermitteln und sich die Freiheit nimmt,
es auszugestalten.

Rüsen konstatiert:

Eine Geschichte ist dann ›feurig‹, wenn sie in der Lage ist, kulturell eine Gegenwart im
Rückgriff auf die Vergangenheit über Zukunftschancen zu informieren. ›Information‹
ist dabei eigentlich ein zu schwacher Ausdruck, denn es geht um eine ganz bestimmte
Weise der geistigen Orientierung: Historisches Denken verortet nicht nur die Gegen-
wart in der Zeit, sondern dient zugleich auch der Motivation der Lebenspraxis. ›Kultu-
rell‹ ist diese Orientierung insoweit, als sie zu den mentalen Vorgängen der menschli-
chen Sinnbildung gehört.³⁹

Pressler gelingt es, in ihren Roman, der sich dem historischen Erzählen sowie seiner
Gemachtheit widmet, eine ›feurige‹ Erzählung über das Mittelalter zu implementieren.
Dunkles Gold trägt zur Individuation und politischen Bildung bei, weil er auf der Ebene
von Eigen- und Fremdwahrnehmung sowie mit Blick auf das historische Bewusstsein
Reflexionsprozesse anregt. Für Laura wird das historische Wissen auch durch ihre Welt-
erfahrung ›feurig‹. Sie nähert sich dabei der Position ihrer Mutter an: »Die Geschichte
zieht sich fort bis in die Gegenwart, das war ein Satz, den ich von meiner Mutter oft
genug gehört hatte.« (S. 159)

38 Stephanie Catani, Zum historisch-fiktionalen Erzählen in der deutschsprachigen Gegenwartslite-
ratur [Anm. 19], S. 37.

39 Jörn Rüsen, 2020, Geschichte denken. Erläuterungen zur Historik, Wiesbaden: Springer, S. 44.

7 Laura als schöpferische Figur

Lauras schriftstellerische und bildkünstlerische Produktion erstreckt sich nicht nur auf die Anfertigung der Graphic Novel, also auf eine historisch-fiktive Erzählung. Vielmehr nutzt Laura Schreiben und Zeichnen häufig auch, um eigene Erlebnisse aufzuarbeiten, zu reflektieren oder in die Zukunft gerichtet, um ihr Handeln gezielt zu planen. Mehrfach schildert die Erzählerin, dass sie im Alltag imaginativ comicartige Darstellungen ihrer Lebenssituation entwirft und auf diese Weise eine kritische Distanz zu sich selbst schafft.

Ein eindrucksvolles Beispiel hierfür findet sich, als Laura Alexej auf dem Pausenhof sieht und sich ausmalt, ihn anzusprechen. »Und plötzlich sah ich deutlich eine Zeichnung vor mir.« (S. 40). In das Bild, das sie entwirft, fügt sie im Geiste Sprechblasen und in diese wiederum Text ein. Dies hilft ihr, zu erkennen, dass ihre ursprüngliche Taktik wenig Erfolg versprechend ist: »Hey, du bist wirklich ein Jude? Steht in der Sprechblase [...]. Und seitlich neben dem Kopf des Jungen steht seine imaginierte Antwort: *Das geht dich einen Dreck an.*« (Ebd.) Laura kreiert daraufhin ein alternatives Szenario, in dem sie das soziale Umfeld, konkret eine Gruppe Mädchen, von der sie annimmt, dass diese über sie tuscheln, einbezieht. In diesem Fall führt das dazu, dass Laura sich selbst entmutigt. Sie bleibt daher an diesem Tag passiv. Die Selbstbeobachtung gibt ihr jedoch auch die Mittel an die Hand, dies festzustellen und ihrer Schüchternheit aktiv entgegenzusteuern. Sie entwirft, wiederum allein vor ihrem inneren Auge, auf graphische Weise ein Zwiesgespräch zwischen zwei Alter Egos, danach notiert sie eine Botschaft: »Ich klappte ein Heft auf und schrieb hinein: *Laura, du bist ein Angsthase!* Mit einem Ausrufezeichen. *So geht es nicht weiter!!* Mit zwei Ausrufezeichen. Und in Klammern: *Oder gefällt dir die Rolle als Feigling?*« (S. 42) Auffällig ist, dass der Text, den sie sich notiert, nicht nur wiedergegeben, sondern die Verwendung der Satzzeichen zusätzlich kommentiert wird. Laura markiert diese damit als bewusste Setzung und lenkt die Aufmerksamkeit auf solche Details der Textgestaltung.

Auch bei ihrer künstlerischen Darstellung reflektiert Laura, welche Mittel sie nutzen möchte. Zur Entscheidung für eine Graphic Novel inspirieren sie die konkreten Vorbilder *Der Drachenläufer*, *Huck Finn* und *17. Juni*. (vgl. S. 62) Gemeint sind vermutlich die 2011 erschienene Adaption von Khaled Hosseini Buch *Der Drachenläufer*, die Fabio Celoni illustriert hat; sowie *Huck Finn*, die 2013 erschienene Adaption von Mark Twains berühmtem *Huckleberry Finn*, die Olivia Vieweg und Ines Kort anfertigten; und *17. Juni. Die Geschichte von Armin und Eva*, die die drei Autoren Alexander Lahl, Max Mönch und Tim Köhler verfassten und die von Kitty Kahlane illustriert wurde, das Buch stammt aus dem Jahr 2013. Die Illustrationsstile der Werke sind ganz unterschiedlich, auffällige Gemeinsamkeiten sind die historischen Stoffe sowie die politische Dimension der drei Werke.

Laura denkt außerdem darüber nach, welcher Stift ihren Zeichnungen den richtigen Ausdruck verleiht. Und entscheidet sich dafür, die ihr zu zart erscheinenden Bleistiftstriche später »mit Fineliner oder Tuschestift« nachzuziehen, (S. 104) »[s]chwarz

und hart so wie das Mittelalter war« (ebd.)⁴⁰. Neben der optischen Wirkung sind ihre Vorlieben in Bezug auf die Arbeitsweisen ebenso wie ihre Fähigkeiten ausschlaggebend (vgl. ebd., S. 125 und 321). Außerdem arbeitet sie intensiv an der Komposition einzelner Seiten. In drei Fällen verwirft sie ihre erste Zeichnung und entwirft die Szene, die allesamt dramaturgisch als wichtige Momente der Graphic Novel einzustufen sind, neu. Von der Umgestaltung ist Kalmann von Wiehe in seiner Tätigkeit als Geldverleiher in seiner Stube betroffen, (vgl. ebd., S. 104 und 124f.) die Schauplatz von *Die große Pestilenz* (Kapitel 4) ist (vgl. S. 49–61). Außerdem gestaltet Laura eine Planwagenfahrt um, (vgl. S. 124 und 267f.) dies lässt sich dem zwölften Kapitel mit dem Titel *Der Planwagen* deutlich zuordnen. In diesem bricht die Familie von Wiehe auf S. 143 in eine ungewisse Zukunft auf. Außerdem überarbeitet sie eine Szene im Wald, (S. 322) Anregungen hierzu findet sie bei einer Wanderung. (Vgl. ebd.) Das Waldszenario kann der ersten Hälfte des 16. Kapitels zugeordnet werden (S. 183–188). Kalmann und seine Kinder sind in dieser Szene gezwungen zu Fuß weiterzugehen und schließlich im Wald ein Lager aufzuschlagen, um sich und ihrem Pferd Ruhe zu verschaffen. An diesem Abend wird der Vater von einem Unbekannten umgebracht und die verwaisten Kinder müssen sich von da an allein durchschlagen.

Besonders unzufrieden zeigt sich Laura mit der ersten zeichnerischen Darstellung der Planwagenfahrt. »Das Bild hätte so was wie Leichtigkeit und Lebensfreude ausstrahlen sollen, stattdessen war es langweilig und ausdruckslos, eine simple Illustration, also genau das, was ich nicht wollte.« (S. 263) Laura lässt sich daraufhin auf einen Pferdehof mitnehmen, um die Tiere zu beobachten und sie im Nachgang lebendiger gestalten zu können.

In allen drei Fällen arbeitet Laura nicht nur an der zeichnerischen Umsetzung, sondern auch an der Bildkomposition. Sie variiert bspw. die Perspektive und reflektiert, wie dies die Wirkung verändert. Alexej unterstützt sie, indem er seine Wahrnehmung der Bilder mit ihr teilt und u.a. rät: »Das solltest du dir merken, eine überspitzte Perspektive zieht den Betrachter gleich viel stärker ins Bild und in die Stimmung.« (S. 268)

8 Didaktische Anregungen

Dunkles Gold eignet sich hervorragend für das literarische Lernen im Sinne von Kaspar H. Spinner bzw. für den Erwerb literarischer Kompetenz nach Schilcher und Pissarek und lässt sich sowohl mit handlungs- und produktionsorientierten als auch mit diskursiv-analytischen Verfahren erschließen.

Ein Aspekt literarischen Lernens, den Spinner als »die allgemeinste Grundlage für narratives Verstehen« einstuft,⁴¹ ist bei der Rezeption von *Dunkles Gold* in hohem Maße relevant: die Auseinandersetzung mit der narrativen und dramaturgischen Hand-

40 Für welche von beiden Optionen sie sich entscheidet, sagt sie nicht explizit, das Kapitel trägt jedoch den Titel *Fineliner*.

41 Kaspar H. Spinner, 2015, Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik?, in: Leseräume 2, S. 191. Online abrufbar unter: <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/1r-2015-1-spinner.pdf> (23.02.2021).

lungslogik.⁴² Die Schülerinnen und Schüler müssen das multiperspektivische Erzählen durchblicken und es muss ihnen gelingen, Vorstellungen zu beiden Erzählsträngen zu bilden. Darüber hinaus gilt es, die Abhängigkeit der historischen Geschichte von Lauras Perspektive zu erfassen. Zusätzliche Komplexität entsteht aus der Besonderheit historischen Erzählens, dem Spannungsverhältnis von Fiktionalität und faktuellem Anspruch, in dem es verortet wird. Dies kann genutzt werden, um den bewussten Umgang mit Fiktionalität einzuüben.⁴³

Die genannten Gesichtspunkte bauen aufeinander auf und bedingen sich wechselseitig. Nur wer erkennt, dass zwei Geschichten jeweils aus Sicht der Hauptfigur alternierend erzählt werden, kann es schaffen, sich beide Erzählungen vorzustellen und ein »mentales Modell«⁴⁴ der Erzählungen zu entwerfen. Die Nachvollziehbarkeit der Figurenperspektiven ist demnach substantiell daran gekoppelt, die Verflechtung der Erzählstränge zu erfassen und beim Lesen die historische Kluft von über 600 Jahren zu überbrücken, die jeweils zwischen den Kapiteln liegt. Der »kognitive Konflikt«⁴⁵, den Mehrperspektivität auslösen kann, indem sie Leserinnen und Leser dazu »zwingt [...] sich [...] auf andere, neue und unterschiedliche Sichtweisen einzulassen und eine eigene Position zu finden«⁴⁶, kann eine kognitive Aktivierung der Leser und Leserinnen auslösen, die dazu beiträgt, Wissensbestände zu reorganisieren und neu zu bewerten.⁴⁷

Der konkrete Konflikt besteht in diesem Fall aus dem Wechselspiel von Immersion und Irritation, das anspruchsvolle Lernprozesse anstoßen kann.⁴⁸ Immersion erfolgt u. a. über die zugängliche und lebendige Sprache und die Wahl der Ich-Form sowie der jugendlichen Fokalfiguren. Auch die zahlreichen Coming-of-Age-Themen (Lauras Abgrenzung gegenüber der Mutter, Selbstfindung beider Hauptfiguren, Freundschaften und die erste Liebesbeziehung) sind tendenziell dazu geeignet, eine jugendliche Leserschaft anzusprechen. Weiterhin kann Lauras zunächst ablehnende und gelangweilte Haltung gegenüber Geschichtlichem als etwas angesehen werden, in dem sich Jugendliche wiederfinden. Für Irritation sorgen zunächst die ständigen Wechsel zwischen den beiden Fokalfiguren und damit einhergehend auch zwischen den beiden nicht allein historisch weit auseinanderliegenden Erzählsträngen, von denen zudem einer im Präsens und der andere im Präteritum steht. Dass Rachels Geschichte über weite Teile zusätzlich eine Flucht-Geschichte ist, in der Orts- und Situationswechsel derart rasant

42 Kaspar H. Spinner, 2006, Literarisches Lernen, in: Praxis Deutsch 200, S. 6-16, S. 10.

43 Ebd. S. 10f.

44 Teresa Scheubeck, Christina Knott und Anita Schilcher, 2019, Zu jeder Aufgabe die richtige Strategie?, in: Spuren Netze Horizonte. Potenziale der Semiotik in der Lehrer*innenbildung, hg. v. Amelie Zimmermann, Mirjam Dick et al., Online 7, S. 184. Online abrufbar unter: http://www.kultursemiotik.com/wp-content/uploads/2020/01/SKMS_2019_7_Spuren_Netze_Horizonte.pdf (23.02.2021).

45 Ebd., S. 183.

46 Ebd.

47 Vgl. ebd., S. 182.

48 Zum Zusammenspiel von Immersion und Irritation in Flucht-Texten vgl. Dieter Wrobel und Jana Mikota, 2017, Flucht erzählen – Flucht verstehen: Flucht-Literatur im Unterricht. Zur Einführung, in: Flucht-Literatur. Texte für den Unterricht. Bd. 1: Primarstufe und Sekundarstufe I, hg. von dens., Baltmannsweiler: Scheider Hohengehren, S. 12.

erfolgen, dass sie selbst sich zu Beginn einiger Kapitel zunächst orientieren muss, verstärkt diesen Effekt. Als exemplarisch dafür kann die Stelle gelten, an der dem Mädchen erstmals eine Stimme verliehen wird:

Ich wache verwirrt auf und weiß nicht, wo ich bin und wer ich bin. Ich kenne diese Verwirrungen, so etwas passiert mir öfter. Es ist, als hätte meine Seele meinen Körper verlassen und weigere sich, zurückzukommen. Erst als ich mir, noch immer mit geschlossenen Augen, vorsage: Ich bin Rachel, die Tochter Kalmans, kehrt meine Seele langsam wieder in meinen Körper zurück; und ich merke, dass ich auf meinem Lager liege. (S. 25)⁴⁹

In dieser Passage wird explizit gemacht, wer spricht und in welcher Situation man sich die Person vorzustellen hat. Die Irritation wird in Immersion überführt. Durch die Verwendung des Präsens, das Unmittelbarkeit erzeugt, wird dieser Effekt gesteigert. In Kontrast dazu, schafft die Verwendung des Präteritums in Lauras gegenwärtiger Perspektive Distanz. Diese Distanz kann es erleichtern, die im Roman dargestellte Gegenwart mit geistigem Abstand wahrzunehmen.

Weiterhin sorgt das komplexe Wechselspiel zwischen beiden Erzählebenen, also die Schilderung des schöpferischen Prozesses auf der Gegenwartsebene und das Erzählen einer Lebensgeschichte, die als doppelt fiktionalisiert – als Erfindung innerhalb eines Romans – zu verstehen ist, für komplexe Verstehensherausforderungen.

Zugängliche historische Erzählungen bergen die Gefahr, dass eine gelungene Vorstellungsbildung zu dem Eindruck führt, man habe nun auch eine valide Vorstellung der dargestellten Epoche entwickelt. Rachels Erzählung, wie sie in *Dunkles Gold* dargestellt wird, würde für sich allein genommen eine solche gut lesbare historische Erzählung bilden. Durch die zahlreichen Einblicke in den Schaffensprozess, die auf der Gegenwartsebene gewährt werden, wird ein naives historisches Verständnis jedoch in Frage gestellt. Laura hätte auch eine ganz andere Figur entwerfen und/oder dieser eine andere Geschichte andichten können.

In einem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht kann man an diesen Aspekt des Werks anknüpfen, indem man die Schüler und Schülerinnen selbst fiktive historische Darstellungen entwerfen lässt und diese im Anschluss miteinander kontrastiert.⁵⁰ Die Schülerinnen und Schüler würden damit eine ähnliche Verstehensleistung und produktive Tätigkeit wie Laura erbringen.

Im Kompetenzmodell von Schilcher und Pissarek, das zu jeder der neun Kompetenzen vier Niveaustufen modelliert, ist die Handlungslogik von *Dunkles Gold* zwischen den beiden höchsten Niveaustufen zu verorten und der bewusste Umgang mit dem fiktionalen Weltmodell, das der Text entwirft, auf Niveau vier (»Komplexe Referenzformen erkennen und Thematisierung der Grenze von Fiktion und Wirklichkeit reflektieren und

49 Ein weiteres besonders anschauliches Beispiel liefert der Beginn des 28. Kapitels (S. 310), in dem Rachel letztmals zu Wort kommt.

50 René Hurtienne, 2014, Geschichtsdidaktische Handlungsfelder und Deutschunterricht, in: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik, hg. v. Volker Frederking und Axel Krommer, Bd. 3.: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik, S. 886f.

diskutieren können«⁵¹). Im LIFT-2 Referenzrahmen Literatur lässt sich das Werk in den Kategorien »Handlungsstränge« und »Perspektiven«, denen die Multiperspektivität zugeordnet werden kann, ebenfalls Stufe vier zuordnen.⁵² Das entspricht bei LIFT-2 dem höchsten Komplexitätsniveau, das in der Sekundarstufe I erreicht werden soll. Indem die Lernenden u. a. »[e]in Bewusstsein für literarische Bauformen entwickeln«⁵³ können sie von der dritten auf diese höchste Stufe gelangen.

Für *Dunkles Gold* gilt in besonderem Maße, was Spinner mit Blick auf das Nachvollziehen der narrativen und dramaturgischen Handlungslogik feststellt: »Vieles versteht man nur, wenn man es in Beziehung setzen kann mit etwas, was schon vorher im Text gestanden hat.«⁵⁴ Es ist daher sinnvoll, die Lernenden das Strukturprinzip des Romans erarbeiten zu lassen, ehe diese das Werk vollständig lesen. Gut eignet sich der Übergang vom zweiten zum dritten Kapitel als Gesprächsanlass. An dieser Stelle erscheint der Beginn des neuen Kapitels zunächst als stimmige Fortsetzung des vorherigen. Der Bruch, der durch den beständigen Perspektivwechsel zwischen den Kapiteln entsteht, und die ihm geschuldete Irritation treten in diesem Fall erst zutage, wenn man sich erschließt, dass die Thematik (Schule) nicht in die mittelalterliche Erzählung passt.

Ist die Systematik des Blickwechsels deutlich geworden, dann können lesebegleitende Aufgaben dabei helfen, insbesondere die historische Erzählung zu überblicken. Rachel befindet sich in einer Fluchtsituation. »Flucht bedeutet vor allem Verlust – von familiären Bindungen und Sicherheit, von sozialen und kulturellen Bezügen, von Ordnungen und Orientierungen, nicht selten von Identität.«⁵⁵

Anhand ihrer Geschichte wird exemplarisch greifbar, was Dieter Wrobel und Jana Mikota Flucht-Erzählungen im Allgemeinen attestieren: »Durch narrative Verfahren wie Zeitsprünge oder Zeitdehnung, introspektives Erzählen oder Verdichten von Zeitläufen und Ereignissen wird Flucht in all ihren Dimensionen und Konsequenzen konkretisiert und so begreifbar.«⁵⁶

Die Fiktionalität des Romans lässt sich, was Rachels Geschichte angeht, gut über die Metafiktionalität erschließen. Der gegenwärtige Erzählstrang offenbart sich über seine Selbstreferenzialität als poetisch geformt und damit fiktiv. Einen guten Ansatzpunkt für die Arbeit am bewussten Umgang mit Fiktionalität im Unterricht können die bereits angesprochenen Passagen bieten, in denen Laura ihre Naivität zum Thema macht. Wenn man sie vergleichend liest, fallen die unterschiedlichen Tempora auf.⁵⁷ Lohnenswert ist

51 Anita Schilcher und Markus Pissarek, 2018, Zum Begriff der Kompetenzorientierung und seiner Anwendung im Bereich des literarischen Lernens, in: Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage, hg. v. dens. 4. ergänzte Aufl., S. 24.

52 Irene Pieper, 2014, Den Schüler vor Augen, den Anspruch im Sinn: Der internationale Referenzrahmen LIFT-2 zu Progression und Textauswahl für den Literaturunterricht der Sekundarstufen, in: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik, hg. v. Volker Frederking und Axel Krommer, Bd. 3.: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik, hg. v. Volker Frederking, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer und Christel Meier. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 608f.

53 <http://de.literaryframework.eu/Matrix/show/lower.html> (20.02.2021).

54 Kaspar H. Spinner, Literarisches Lernen [Anm. 42], S. 10.

55 Dieter Wrobel und Jana Mikota, Flucht erzählen – Flucht verstehen [Anm. 48], S. 10.

56 Ebd., S. 10.

57 Auf S. 9 und 159 steht die Wendung im Plusquamperfekt, auf S. 126 im Perfekt.

es, nach abgeschlossenem Lektüreprozess, wenn die Schülerinnen und Schüler einen Gesamtüberblick über die Geschichte haben, den Blick auf die ersten beiden Seiten des ersten Kapitels zu lenken. Diese beginnen im Plusquamperfekt und erzählen dann im Präsens. Im letzten Absatz erfolgt der Wechsel zum Präteritum, das Laura sonst wählt. Diese beiden Seiten ergeben zusammen mit dem letzten Absatz des 29. Kapitels einen Erzählrahmen, der die Spaltung Lauras in ein erzählendes Ich, welches die Geschichte arrangiert und retrospektiv präsentiert, und ein erlebendes Ich greifbar macht. Das Tempus lässt Rückschlüsse auf den Erzählzeitpunkt zu und zeigt zugleich an, dass nicht nur das erzählende Ich Laura, sondern auch ihr erlebendes jüngeres Alter Ego sich gelegentlich von ihrem früheren Selbst und dessen Wahrnehmungen distanzieren. Dies zu verstehen ist durchaus komplex, kann aber durch eine gezielte Fokussierung auf die genannten Passagen verbunden mit der Aufgabe diese in der Chronologie des Erzählstrangs zu verorten, von den Schülern erarbeitet werden. Es wird deutlich, wie Laura sich rückblickend auf sich selbst bezieht. Zudem helfen dieselben Textauszüge dabei, zu erfassen, dass in Lauras Erzählstrang der Fokus auf der inneren, in Rachels hingegen auf der äußeren Handlung liegt.

Gerade wegen dieser Betonung der inneren Vorgänge, insbesondere von Kreativität und Reflexivität, kann Laura als Modell dienen, um eine Metaperspektive auf das eigene Denken und Handeln, aber auch auf Literatur einzunehmen. Dies entspricht den Forderungen des Bildungsstandards wie Sie 2004 letztmals formuliert wurden:

Die Heranwachsenden lernen, auf der Grundlage der mit den fachlichen Inhalten und Methoden vermittelten Werte- und Normvorstellungen gesellschaftlichen Anforderungen zu begegnen, Lebenssituationen sprachlich zu bewältigen, sich mitzuteilen – zu argumentieren, Gefühle und Vorstellungen sprachlich zu fassen –, Kritikfähigkeit zu entwickeln, Leseerfahrungen zu nutzen und in kritischer Distanz zwischen Lebenswirklichkeit und den in Literatur und Medien dargestellten virtuellen Welten zu unterscheiden. Dies dient wesentlich der Persönlichkeitsentwicklung, das heißt der Stärkung von Selbstbewusstsein, Sozialkompetenz und Teamfähigkeit.⁵⁸

Aufgrund der Konzeption dieser Figur scheinen sich produktive Unterrichtsmethoden geradezu aufzudrängen. Zugleich setzt ebendiese dem Einsatz solcher Methoden gewisse Grenzen. Laura hebt sich mit ihrem Selbstverständnis als Künstlerin von Gleichaltrigen ab. Sie zum Maßstab zu machen, würde geradezu zwangsläufig zu einer Überforderung des Gros der Lernenden führen. Aus diesem Grund bieten sich am Ende der Unterrichtseinheit klug formulierte Schreibaufgaben oder die Nutzung anderer medialer Formen, die den Jugendlichen nahe liegen (Instagram-Stories, Bildcollagen usw.) im Unterricht weit mehr an als etwa das Erstellen einer eigenen Graphic Novel (es sei denn man hat eine Klasse mit zeichnerisch ambitionierten Jugendlichen vor sich).

In Analogie zu Gabriela Scherers didaktischen Vorschlägen im Umgang mit *Malka Mai* bieten sich ›gerichtetes‹ und ›richtendes‹ Schreiben am Ende der Unterrichtseinheit

58 Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2004, Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003, München: Luchterhand, S. 6.

an.⁵⁹ Erzählanlass könnte ein Wiedersehen Rachels mit Jadwiga, bei der sie auf ihrer Flucht nach Krakau Zuflucht fand, sein. Rachel könnte nach dem Abflauen des Antisemitismus in einen Dialog mit Jadwiga treten und ihr offenbaren, warum sie damals gezwungen war zu fliehen und ihre jüdische Identität geheim zu halten.

Pressler macht in ihrem Roman deutlich, dass die Geschichte des Erfurter Pestpogroms exemplarisch für unzählige andere steht. Die Schülerinnen und Schüler können Mirjam Pressler und ihre Figur zum Vorbild nehmen und im Rahmen bekannter Fakten die Geschichte eines oder einer jüdischen Gleichaltrigen ausfabulieren. Den Blick auf die lokale jüdische Geschichte zu lenken, bietet nicht nur Erzählanlässe für kreatives Schreiben, sondern entspricht auch den Forderungen der gemeinsamen Erklärungen der Kultusministerkonferenz und des Zentralrates der Juden aus den Jahren 2014 und 2016 danach, »die Vielfältigkeit des Judentums im schulischen Alltag sichtbar zu machen.«⁶⁰ Es heißt dort u.a.: »Kenntnis und Erkennend der Vielfalt und Komplexität des Judentums sind wichtige Schritte zu seinem Verständnis sowie zum Abbau von Vorurteilen.«⁶¹

Wenn die zeitlichen Möglichkeiten gegeben sind), bietet das Werk zahlreiche Anknüpfungspunkte für ein groß angelegtes, fächerübergreifendes Projekt⁶² zum historischen Erzählen. Eine Begebenheit aus der jüdischen Geschichte der Heimatregion der Schüler und Schülerinnen könnte erforscht und erzählerisch ausgestaltet werden. Die Lernenden müssten sich dieselben Fragen stellen, die in dem Roman thematisiert werden: Wie kann es gelingen, die Geschichte so zu gestalten, dass sie spannend für heutige Jugendliche wird; welche künstlerischen Mittel stehen uns zur Umsetzung zur Verfügung; und, wie weit können wir uns vom als gesichert geltenden historischen Wissen entfernen?

59 Gabriela Scherer, Mirjam Pressler: Malka Mai (2001). Eine Flucht über die Karpaten im Winter 1943/44 erzählt aus verschiedenen Perspektiven, in: Flucht-Literatur. Texte für den Unterricht. Bd. 1: Primarstufe und Sekundarstufe I, hg. von dens., Baltmannsweiler: Scheider Hohengehren, S. 132.

60 <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte/juedische-geschichte-religion-und-kultur.html> (04.02.2021)

61 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/2016-12-08_KMK-Zentral_Gemeinsame-Erklärung.pdf (04.02.2021) Das Zitat wurde der zweiten Seite entnommen.

62 Das Fach Deutsch könnte gewinnbringend mit den Fächern Geschichte, Politik, Bildende Kunst und Religion kooperieren.

Von »Golem, stiller Bruder« zum »Dunklen Gold«

Mirjam Presslers Romane über jüdisches Leben, jüdische Kultur und jüdische Verfolgung in verschiedenen historischen Zeiten und geographischen Räumen. Impulse für die Verbindung von Literaturbetrachtung und historischer Bildung

Karin Richter/Jana Mikota

1 Einführung

Bevor Mirjam Pressler bei einem ihrer regelmäßigen Besuche in Erfurt vor Schülerinnen und Schülern des Evangelischen Ratsgymnasiums aus ihrem Roman *Malka Mai* las, befragten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des MDR die Jugendlichen nach ihren Erwartungen an die Lesung von Mirjam Pressler und nach ihren Kenntnissen über die Shoah.

Einige der Befragten verwiesen darauf, dass die Shoah in Schule und Medien häufig thematisiert werde und »es einem eigentlich zum Hals heraushänge«, andere betonten, dass sie ein sehr geringes Wissen besitzen und gespannt auf die Lesung seien, auch weil sie sich im Unterricht nicht so sehr mit der Judenverfolgung beschäftigt hätten. Sowohl Jungen als auch Mädchen bekundeten ihr Interesse an dem Erwerb tieferer Kenntnisse und der Wahrnehmung literarischer Geschichten zu diesem Thema. Mirjam Pressler betonte vor den Jugendlichen die Notwendigkeit des Erzählens derartiger Geschichten – wie der über Malka Mai, die sie auf verschiedenen Ebenen sah:

- In Gesprächen mit vielen Überlebenden des Holocaust bekundeten diese ihr gegenüber, dass sie selbst in den schlimmsten Situationen in den Lagern daran gedacht haben, überleben zu wollen, um über diese Ereignisse zu erzählen, damit es nicht vergessen werde.
- *Erzählte Geschichte* sah die Autorin als Chance, das Weltbild junger Menschen zu bereichern, ihnen die »richtigen Geschichten« zu erzählen – auch jene, die die Wahrheit über den deutschen Nationalsozialismus in fesselnden, berührenden Kunstwelten mitteilen.

Damit erfasste die Schriftstellerin das breite Potential von fiktionalen Geschichten, mit denen in einer gelungenen Verbindung rationaler Elemente, empathischer und emotionaler Potenzen Wirkungen ausgelöst werden können, die entscheidende Perspektiven für den Literaturunterricht eröffnen und die historische Bildung befördern können. Ein Mädchen erzählte dem Interviewer vor allem davon, wie sie während der Lesung von Mirjam Pressler in die Geschichte eingetaucht sei, wie sie sich vieles bildlich vorgestellt habe und manche Szene nicht nur berührend, sondern auch schockierend fand. Insofern dokumentierte das Interview nach der Lesung eindeutig die Wirkung authentischen Geschehens und die großen Möglichkeiten der Vermittlung historischen Wissens durch poetische Geschichten durch eine kluge Verbindung emotionaler Akzente mit der Vermittlung von geschichtlichem Wissen.

2 Literarische und historische Bildung im Studium

Vor allem in unseren Lehrveranstaltungen für Studierende aller Fachrichtungen (Studium Fundamentale, Vorbereitung für Seminare im Rahmen von Kinder-Universitäten) konnten wir erfahren, wie gering die historische und auch literarische Bildung von Studienanfängerinnen und -anfängern ist, das heißt, dass sie bis zum Abitur wenig Wissen auf diesem Gebiet erwerben. Das betrifft in besonderer Weise das Wissen über das 20. Jahrhundert, wo weder zu den herausragenden Autorinnen und Autoren noch zu den wichtigsten historischen Ereignissen Kenntnisse existieren. Dass diese Defizite nicht den Studienanfängerinnen und -anfängern anzulasten sind, sondern Bildungsplänen und didaktisch-methodischen Einseitigkeiten, offenbarte sich in Seminaren, die an der Universität Erfurt mehrfach gemeinsam mit der Schriftstellerin Mirjam Pressler zu den Themen jüdische Geschichte, jüdische Kultur und Verfolgung – mit dem Schwerpunkt »Geschichten zur Shoah« veranstaltet wurden.¹

Die Intention unseres Bandes, den wir jetzt zum Werk von Mirjam Pressler und dessen Behandlung in der Schule vorgelegt haben, besteht nun darin, dieses Defizit auszugleichen. Im folgenden Beitrag sollen deshalb auf diesen Hintergrund folgende thematische Schwerpunkte entfaltet werden:

- Mirjam Presslers Romane zur historischen Dimension jüdischer Geschichte und Kultur und ihre Adaptionen klassischer literarischer Texte (*Golem, stiller Bruder; Nathan und seine Kinder; Shylocks Tochter*)
- Geschichten zur Shoah mit authentischen Lebensgeschichten (*Malka Mai; Ein Buch für Hanna; der Anne-Frank-Komplex*)
- Die Verbindung historischen Geschehens mit aktuellen antisemitischen Ereignissen in Mirjam Presslers letztem Roman *Dunkles Gold*

1 Die Anzahl der interessierten Teilnehmerinnen und Teilnehmer war so hoch, dass nicht alle aufgenommen werden konnten, und die Qualität der studentischen Referate war ebenso bemerkenswert wie der intensive Austausch über die literarischen Kunstwelten von Mirjam Pressler, Uri Orlev, Lizzie Doron und Amos Oz.

3 Golem, stiller Bruder – eine Reise in das historische Prag

Hauptfigur des Jugendromans ist der fünfzehnjährige Jankel, der sich nach dem Tod seiner Mutter und dem Verschwinden des Vaters zu seinem Großonkel, dem berühmten Rabbi Löw, nach Prag begibt.² Während zunächst die Überwindung der Strapazen einer langen Reise Jankels und seiner Schwester im Mittelpunkt stehen, rückt später Jankels Entdeckung der Widersprüche dieser Stadt und seiner antisemitischen Neigung ins Zentrum des Erzählens, bis die Errettung eines reichen Juden, der Tod von Jankels Freund Schmulik und die Vernichtung des Golems spannungsvolle Passagen des zweiten Teils des Romans bilden.

Die gesamte Kunstwelt ist auf die facettenreiche Darstellung des Lebens in der Judendstadt konzentriert, dagegen wird die christliche Gemeinde eher schemenhaft von außen betrachtet. Die Entscheidung der Autorin, ihren jugendlichen Protagonisten als Großneffen des großen Rabbi Löw zu präsentieren, bietet zum einen die Möglichkeit, einen Eingang in die religiöse und geistlich-wissenschaftliche Sphäre jüdischen Denkens und Empfindens in dieser Zeit zu finden. Indem der berühmte Rabbi Löw als historische Persönlichkeit (1512 oder 1520 bis 1609) mit der fiktiven Figur des Jugendlichen Jankel in Verbindung gebracht wird, eröffnet zum anderen die Autorin einen weiten Spielraum, um Jankels Leben und seine Entdeckungen an seinem neuen Lebensort mit der bedeutenden Stellung des Rabbi Löw und der phantastischen Legende vom Golem zu verflechten. Die in diesem Kontext gewählte sprachliche Ebene der Aufnahme jüdischer Gebete und biblischer Geschichten ist von großer Einprägsamkeit und stellt eine ausgezeichnete Verbindung poetisch dichten Geschehens mit historisch exaktem Hintergrund dar. Diese erzählerische Qualität ist eng verflochten mit der phantastischen Erscheinung des Golems. Dabei gelingt es der Erzählerin, die legendenhafte und phantastische Ebene in einer Weise mit der Widerspiegelung realen Lebens zu verbinden, dass der Golem nicht nur als Erfindung und außerhalb der realen Welt stehend erscheint, sondern als handlungstragendes Element. An keiner Stelle wird die Phantasie der Leser und Leserinnen dadurch eingeschränkt, dass eine »Auflösung des Phantastischen« erfolgt, der Golem »rational« erklärt oder einfach ins Reich der Sagenwelt verbannt wird. Ohne zu kommentierender Sachvermittlung zu neigen, erzählt die Autorin davon, wie der Kaiser zwar den Juden Privilegien gewährt und die Anklagen wegen der angeblichen Ritualmorde für nichtig und widerlegt erklärt, aber auf der anderen Seite der Pöbel und christliche Geistliche wie der Mönch Taddäus immer wieder pogromartige Überfälle initiieren.

Dabei verbindet Mirjam Pressler die Behauptung von den jüdischen Ritualen mit christlichem Blut und der von Juden ausgehenden Bedrohung christlichen Lebens wiederum mit einer historisch belegten Persönlichkeit: der reiche jüdische Geschäftsmann und Wohltäter Reb Meisl (Mordechai Meisel: 1528 bis 1601) wird im Roman des Mordes an einem christlichen Mädchen bezichtigt. Rabbi Löw versucht das Leben von Reb Meisl zu retten und schickt Jankel mit dem Golem auf die Suche nach der Herkunft des toten Mädchens. Beide finden heraus, dass das Kind eines natürlichen Todes gestorben ist

2 Mirjam Pressler, 2007, Golem stiller Bruder, Weinheim: Beltz und Gelberg.

und decken auch den Hintergrund des Mordvorwurfs und der finanziellen Interessen eines christlichen Gutsherrn auf.

In einer spannungsgeladenen Szenerie wird vom Zerstörungswerk des Golems erzählt, die Jankels Freund und Märtyrer Smulik das Leben kostet. Als Geschichtenerzähler wird Jankel nun das Vermächtnis seines toten Freundes erfüllen. Damit wird ein wesentliches Strukturelement des Romans aufgenommen: das Geschichtenerzählen, das sich in verschiedenen Kontexten und in der Einbindung in unterschiedliche Figurenporträts entfaltet.

Das Erzählen von Geschichten, das sich mit der Religiosität der jüdischen Bewohner verbindet und das ihnen hilft, in dieser traditionellen Gebundenheit ihr schwieriges Leben zu gestalten, stellt eine Ebene dar, die mit der Lebensgestaltung einzelner Figuren direkt verflochten ist – mit Smulik, mit Jankel und letztlich auch mit dem Hohen Rabbi Löw. Die deutliche Akzentuierung dieses Elements ist nicht nur in diesem Roman Mirjam Presslers grundlegend. Das Geschichtenerzählen als eine dominante Lebensgrundlage und Bewältigungsstrategie im tieferen Sinne prägt auch den Jugendroman *Wenn das Glück kommt, muss man ihm einen Stuhl hinstellen*, die *Nathan-Adaption* sowie *Malika Mai*, *Ein Buch für Hanna* und *Dunkles Gold*. Geschichtenerzählen entfaltet sich als ein wesentliches Bindeglied zwischen den Generationen, und dieses grundlegende Strukturelement im Werk der Autorin könnte auch den Lehrpersonen Impulse für ihren Unterricht vermitteln. Vor allem die Literaturdidaktiker der älteren Generation – wie Malte Dahrendorf, Karlheinz Fingerhut und Gerhard Haas – haben die Fähigkeit der Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen zum Erzählen immer wieder als wesentliches Präsentationselement im Literaturunterricht betont. Im Zuge der sogenannten *Ausdifferenzierung*, die aus unserer Sicht für eine lebendige Literaturbegegnung wenig Gewinn erbracht hat, wurde diese Fähigkeit geringgeschätzt. Und selbst der große Erfolg von Wissenschaftlern und Schriftstellern wie Sigrid Damm und Rüdiger Safranski mit ihren erzählten Lebensgeschichten berühmter Autoren hat der Deutschdidaktik keine entsprechenden Impulse verliehen.

Die Geschichte vom Golem steht nicht neben diesem Geschehen, sondern ist in verschiedene Figurenporträts integriert. Jankels naive Sicht auf den Golem befindet sich im Kontrast zu Rabbi Löws Verhältnis zu der phantastischen Figur und ihrer Schutzfunktion, die sich zugleich mit der Frage verbindet: ›Warum gibt uns der Herr die Fähigkeit, etwas zu schaffen, ohne den nötigen Verstand und die Einsicht in die Folgen?‹

Mirjam Pressler nimmt nicht nur verschiedene Legenden und Sagenversionen der Golem-Geschichte auf, sondern entfaltet auch die Problematik der Erschaffung eines ›künstlichen Menschen‹, indem sie die den Rabbi Löw quälenden Gedanken mit durchaus aktuellen Fragen und Entwicklungen verbindet: Ist es dem Menschen gestattet, in natürliche Prozesse einzugreifen, ohne deren Folgen abschätzen zu können? Der Golem als erschaffener ›künstlicher Mensch‹, der zunächst ›heilbringende‹ Kräfte für die jüdischen Menschen entfaltet, letztlich aber in seiner Zerstörung menschlichen Lebens nicht zu bändigen ist, könnte einem Menetekel gleichkommen. In ihrer poetischen Meisterschaft hat Mirjam Pressler diese Gedanken in ein Erzählgeflecht eingebettet, das der Legende nicht den Reiz nimmt, indem sie in einer sachlichen Analyse zerstört

und ihres Spannungsgehaltes beraubt wird. Auf diese Weise können auch Kinder und Jugendliche in diese Problematik einbezogen werden.

Es ist ein großer Vorzug des Romans, dass die spannende phantastische Geschichte die Möglichkeit eröffnet, jüdische Geschichte lebendig werden zu lassen und Kinder insbesondere über die phantastische Figur des Golem in jüdisches Leben, jüdische Kultur und die Verfolgung von Juden einzuführen. Die Sachinformationen über jüdisches Leben in Prag an der Wende vom 15. zum 16. Jahrhundert – auch über die historischen Persönlichkeiten Rabbi Löw, Reb Meisl und dem Kaiser – sollten immer im Kontext mit dem fiktiven Geschehen geboten werden.

Auch wenn die Golem-Legende bereits von Kindern der 4. Klasse erfasst werden kann, ist die Suche Jankels und des Golems nach den Personen, die zu der Anklage gegenüber Reb Meisl geführt haben, für Kinder nicht leicht zu verstehen. Die Komplexität des Verdachts eines Ritualmordes und der dahinterstehenden Absicht, das geliehene Geld an Juden nicht zurückzahlen zu müssen, ist frühestens ab Klasse 5 vermittelbar. Auch die Wandlung des Golems und die dahinterstehende »Erzählabsicht« der Legenden-Erfinder kann von Kindern nicht leicht erschlossen werden. Wenn man im Unterricht die Absicht verfolgt, diesen Aspekt des Romans ins Zentrum zu rücken, sollte erst die 6. Klasse gewählt werden.

Ganz entscheidend für den Erfolg des Unterrichtsprojektes ist die Phase des Einstiegs. Es lohnt sich, Neuentdeckungen jüdischen Lebens, jüdischer Kultur und Verfolgung von Juden wahrzunehmen, die in der Nähe des Lebensraumes der Kinder und Jugendlichen existieren. Die Zunahme des Antisemitismus in Deutschland hat als eine Art Gegenbewegung auch dazu geführt, Zeugnisse jüdischen Lebens wiederzuentdecken, die es nahezu überall gibt: kleine Synagogen im dörflichen Rahmen, jüdische Friedhöfe, Grabstätten vor allem jüdischer KZ-Häftlinge in den Außenstellen der Konzentrationslager. Wichtig ist bei diesen Zugängen zu historischen Fakten und Ereignissen, dass jüdische Kultur gerade durch die fiktionalen Welten erlebbar gemacht wird und nicht nur die Shoah in den Mittelpunkt gerückt wird. Gerade bei dem historischen Roman »Golem, stiller Bruder« bietet sich die Reflexion über die reiche jüdische Geschichte Prags an, die auch durch Bildmaterial lebendig werden kann.³

3.1 *Nathan und seine Kinder* – Ein neuer Weg zu Lessings Drama in einem spannenden Jugendroman

2009 legt Mirjam Pressler mit einer Adaption von Lessings Drama *Nathan der Weise* (1779) eine ganz besondere Form eines historischen Romans vor: Mit diesem Jugendroman will sie keinen »Gegentext« zu dem berühmten Weltanschauungsdrama schaffen, sondern eine Variation, mit der sie dem bedeutenden Aufklärer ihre Referenz erweisen möchte

3 Siehe dazu die DVD in Karin Richter und Jana Mikota, 2021, Mirjam Pressler (1940–2019). Romane – Erzählungen – Übersetzungen. Biographische Daten – Literaturwissenschaftliche Analysen – Modelle für den Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

und dessen Sinnpotential sie für junge Menschen heute so erzählen möchte, dass ein interessanter Zugang möglich wird.⁴

Nathan und seine Kinder offenbart auf vorzügliche Weise, wie literarische Adaptionen und auch pädagogische Zugänge zu alten und klassischen Stoffen gelingen können, wenn in ihnen etwas für uns heute Bedeutsames entdeckt wird und es für junge Leserinnen und Leser eine Lebendigkeit und Emotionalität erhält, ohne den klassischen Text zu simplifizieren. Eine angemessene Behandlung dieses Jugendromans im Literaturunterricht ab Klasse 7 kann ganz entscheidende Impulse für einen innovativen Weg zu Lessings Dichtung bieten, wenn dieser erste Zugang zu einer der brennendsten Fragen unserer Zeit auch Emotionen und einen intensiven Weg zu den Figuren akzentuiert und nicht nur auf Sachanalyse und kognitive Verfahren setzt.

Anders als bei Lessing sind Presslers Figuren nicht vornehmlich Sprachrohr von Weltanschauungen, sondern lebendige Wesen mit einer eigenen Geschichte, die Konflikte, Emotionen und Gedankenwelten spiegeln. Dazu lässt die Autorin Jerusalem am Ende des 12. Jahrhunderts lebendig werden, fügt neue Figuren ein, die die Atmosphäre in diesem Brennpunkt historischer Ereignisse *erzählen* und das Aufeinanderprallen dreier Religionen in den Auswirkungen auf das Fühlen und Denken der Figuren erlebbar machen. Kaum eine der zentralen Figuren aus Lessings Drama kommt direkt in einem ›Monolog‹ zu Wort. Nathans Position, sein Wirken für Toleranz, seine tiefe Liebe zu Menschen wird ebenso vermittelt durch die Darstellungen der Erzähl-Monologe anderer wie das Denken und Handeln Saladins sowie das intolerante, intrigante Wirken des Patriarchen.

Die sogenannte ›Ringparabel‹ nimmt eine zentrale Stellung im Roman ein, dennoch ist erkennbar, dass Mirjam Pressler die Gedanken dieser Parabel immer wieder in den verschiedenen Reflexionen ihrer personalen Erzähler aufnimmt und auf diese Weise vertieft und verdichtet. Auffällig ist neben der Einführung neuer Figuren, wie stark die Autorin Lessings Drama verändert, ohne dessen Aussage zu verfälschen. Das Ende zielt nicht auf Entspannung; die Konflikte verebben nicht in einer harmonischen Szenerie: Während sich Nathan, der Sultan Saladin und der christliche Tempelherr annähern und Freunde werden, bleiben der muslimische Hauptmann und der christliche Patriarch Fanatiker, die im Fremden, im Andersgläubigen den Feind sehen, der vernichtet werden muss. Auf dem Rückweg von einer ›Feier der Toleranz und Freundschaft‹ im Hause des Sultans wird Nathan ermordet. Mirjam Pressler lenkt das Interesse der Leserinnen und Leser nicht darauf, welche Seite – die christliche oder die muslimische – den Mord zu verantworten hat. In Rechas letzter Erzählpassage wird deutlich, wie unwichtig diese Frage ist, sondern dass es darauf ankommt, danach zu fragen, auf welchem weltanschaulichen und charakterlichen Hintergrund ein solches Verbrechen seine Erklärung findet.

Die Aktualität der Adaption entfaltet sich nicht in einem künstlichen Appendix, sondern ergibt sich aus einer Fülle innerer Bezüge zu gegenwärtigen Lebensfragen. Mirjam Pressler wählt eine besondere Form personalen Erzählens: Einzelne Personen – der

4 Mirjam Pressler, 2009, Nachbemerkung, in: *Nathan und seine Kinder* von Mirjam, weinheim: Beltz & Gelberg, S. 251.

Findeljunge Geschem, Daja, Nathans Freund und Verwalter Elijahu, Recha, der Tempelritter, Nathans Freund und Saladins Verwandter Al-Hafi, Sittah, Saladins Hauptmann Abu Hassan – bieten ihre ›Lesart‹ der Ereignisse, öffnen mit ihren Lebensgeschichten und der Darstellung ihrer Sicht auf Personen und Ereignisse den Blick für die gesamte Situation. Auf diese Weise enthüllt sich das ›tatsächliche‹ Geschehen erst allmählich. Es gibt Widersprüche, Verwirrungen und erst durch einen Leser oder eine Leserin, der oder die sich in die Geschichte einbringt, fügen sich die Mosaiksteinchen zu einem Ganzen.

Ange-sichts der Zuspitzung der Konflikte in den verschiedenen Regionen der Welt gewinnt die Thematisierung der damit verbundenen gesellschaftlichen Phänomene auch im schulischen Rahmen zunehmende Bedeutung. Der Literaturunterricht hat in diesem Kontext gegenüber den eher rein ›sachorientierten‹ Fächern den Vorteil, dass Geschichte und Gegenwart in Geschichten präsent werden und damit kognitive und emotionale Zugänge zu den brennenden Fragen unserer Zeit ermöglichen. Beim Nachdenken über literarische Texte, die die zeitübergreifende Dimension der Auseinandersetzungen und Berührungen zwischen Trägern verschiedener Weltanschauungen und Religionen erfassen, dürfte sofort der Blick auf Lessings ›Weltanschauungsdichtung‹ fallen, weil sich hier ohne historische Entkontextualisierung ein Bezug zu aktuellen Bewegungen eröffnen kann.

Bei einem Literaturprojekt zu ›Nathan‹, das wir in einer 4. Klasse, die viele Kinder mit Migrationshintergrund besuchten, umsetzten, waren wir erstaunt über die Reife der Zugänge von Kindern aus dem Irak und Syrien zu diesem Stoff. Eine Christin aus dem Irak und eine Muslima aus Syrien, die miteinander befreundet waren, diskutierten auf einer Niveauebene, die uns überraschte.⁵

Entscheidend an Presslers ›Variation‹ ist vor allem die Einbettung des ›idealischen Geschehens‹ in eine soziale Wirklichkeit, die ihrer Dichtung historische Genauigkeit, erzählerische Brillanz und ein subtiles Spannungspotential verleiht, das sich auf den inneren Monologen ihrer Figuren und deren Beziehungen gründet. Mit diesem narrativen Geflecht verbindet sich zugleich das Insistieren auf eine aktive Rezeption, in der die einzelnen Mosaiksteinchen zu einem Ganzen gefügt werden. Die vom Original abweichende Darstellung der Ermordung Nathans ist eine Provokation und Herausforderung. Sie bricht das idealisierende Potential auf und zielt zugleich auf eine Offenheit für den Umgang mit dem Sinnpotential der Dichtung.

Neben der Erfindung neuer Figuren und der prägnanten Gestaltung Rechas bietet Presslers Roman vor allem eine präzise Gestaltung der Situation zur Zeit des dritten Kreuzzuges in Jerusalem (1191/92), als die fast hundertjährige christliche Herrschaft durch Sultan Saladin gebrochen wurde. Das betrifft insbesondere die Charakterisierung des Handlungsortes und seiner spezifischen historischen, ethnischen, geographischen und atmosphärischen Gegebenheiten, die auch in einem lebendigen Literaturprojekt entfaltet werden sollten. Für diese Anlage des Unterrichts bietet Presslers Roman eine Fülle von Anregungen für die Erzählungen von Lehrerinnen und Lehrern, in

5 Siehe dazu Richter/Mikota, Mirjam Pressler [Anm. 3], S. 200-206.

denen sie die Besonderheiten des Handlungsortes entfalten können, um die Vorstellungen der Schüler zu entwickeln.⁶

Eine Besonderheit des Romans liegt darin, in welcher ästhetischen Qualität in den Personen-Porträts, die jeweils in Ich-Perspektive entfaltet werden, sowohl historische Fakten und atmosphärische Gegebenheiten in diesem Brennpunkt der Auseinandersetzungen zwischen Völkern und Religionen erzählt werden als auch die Vorgeschichte der Figuren erlebbar wird. Der Blick verschiedener Personen auf die zentralen Ereignisse sowie auf die Charaktere der wichtigsten Protagonisten erweitert fortschreitend das Handlungs panorama und erhöht zudem das Spannungspotential. In einigen wenigen Aussagen über Mirjam Presslers Werk wird die Gestaltung visueller Wahrnehmung und deren Verflechtung in vielen Strukturelementen der Texte hervorgehoben. In »Nathan und seine Kinder« ist diese Besonderheit des Erzählens unverkennbar und trägt ganz wesentlich zum Gesamt-Tableau und dessen Wirkung bei. Aus unserer Sicht ist diese Besonderheit im Erzählen von Mirjam Pressler in keinem Text ausgeprägter als in *Nathan und seine Kinder*.

3.2 *Shylocks Tochter* – eine Auseinandersetzung mit Shakespeares »Der Kaufmann von Venedig«

Bereits 1999 erscheint Presslers Roman *Shylocks Tochter* im Alibaba Verlag, 2008 folgt eine Neuauflage bei Beltz & Gelberg.⁷ Mirjam Pressler greift Shakespeares Drama auf, um jedoch ihre eigene Geschichte zu entfalten und differenziert die Zeit im Venedig des 16. Jahrhunderts zu beleuchten. Im Mittelpunkt stehen der Geldverleiher Shylock und seine Tochter Jessica, wobei die Autorin Jessica neben Shylock zur Hauptfigur macht und sie im Vergleich zu Shakespeare nicht als Kontrastfigur der schönen Jüdin zum hässlichen Shylock gestaltet, sondern beide Figuren differenziert zeigt und ihre Gedankenwelten entfaltet. Mit dieser ästhetischen Darstellung gelingt es Mirjam Pressler, die Figuren nicht nur als lebendige Wesen zu zeigen, sondern sie setzt zugleich auch andere Aspekte als Shakespeare. Mirjam Pressler rückt die Ablösung Jessicas von der Elterngeneration und ihren Bruch mit Traditionen und Konventionen in den Fokus und adaptiert über dieses Narrativ die Geschichte für ein jugendliches Publikum des 21. Jahrhunderts.

Ihr Roman ist ähnlich wie auch *Nathan und seine Kinder* weitaus mehr als eine Variation des bekannten (und für Jugendliche auch schwierigen) Stoffes, sondern eine innovative Auseinandersetzung mit der jüdischen Identität und dem Antijudaismus des 16. Jahrhunderts. Dabei stellt Mirjam Pressler die 16-jährige Jessica in Zentrum des Geschehens, die mit ihrem Vater, dem Kaufmann Shylock, ihrer Ziehschwester Dalila und der Haushälterin Amelia im jüdischen Ghetto in Venedig des Jahres 1568 lebt. Die heranwachsende Frau leidet unter den Einschränkungen, die ihr vornehmlich aufgrund des orthodoxen Glaubens auferlegt werden: Keine Feste oder keine prächtige, bunte Kleidung. Sie sehnt sich nach Freiheit, nach einer farbenfrohen Umgebung und erlebt diese bei ihren christlichen Freundinnen. Hier begegnet sie dem Adligen Lorenzo und

6 Siehe dazu Richter/Mikota, Mirjam Pressler [Anm. 3], S. 190-205.

7 Mirjam Pressler, 2008, *Shylocks Tochter*. Weinheim: Beltz und Gelberg.

verliebt sich. Ihr ist jedoch klar, dass ihr Vater einer solchen Verbindung niemals zustimmen würde, also plündert sie seine Ersparnisse, verlässt heimlich das Elternhaus, konvertiert zum Christentum und heiratet Lorenzo. Shylock trifft der Verlust seiner Tochter hart und er sinnt auf Rache. Als er das Geld, das er dem Christen Antonio geliehen hat, nicht zurückbekommt, besteht Shylock auf seinem Anspruch, Antonio aus seiner Brust ein Pfund Fleisch herauszuschneiden zu dürfen. Doch er verliert vor dem christlichen Gericht und bleibt als gebrochener Mann zurück.

Mirjam Pressler versetzt die Handlung in die jüdische Welt, und das, was bei Shakespeare dominiert, nämlich die christliche Welt rund um das Anwesen Belmont, bleibt im Hintergrund und dient lediglich dazu, die beiden Welten zu kontrastieren. Dabei vereinfacht sie keineswegs, klammert auch nicht das aus, was jugendliche Leserinnen und Leser des 21. Jahrhunderts irritieren könnte, aber der Blick in die Gefühlswelt des 16-jährigen Mädchens ist so angelegt, dass der Zugang für junge Leserinnen und Leser erleichtert wird. Zudem zeigt sie, dass die jüdische Welt differenzierter betrachtet werden muss als es bei Shakespeare der Fall ist. Dies betrifft auch die Gestaltung des Lebens im Ghetto, so dass dessen Funktion als Schutz jüdischen Lebens und die Gefahr einer Enge zugleich sichtbar werden. Die Autorin verweist auf die schwierigen Lebensverhältnisse, die ständigen Gefahren, denen Juden täglich außerhalb des Ghettos begegnen. Mit der Zeichnung der Schutzfunktion des Ghettos verzichtet Mirjam Pressler auf die einseitige Darstellung, die sich bei Shakespeare findet. Der Konflikt zwischen den beiden Welten, der christlichen und der jüdischen, wird weniger auf der materiellen Ebene entfaltet als vielmehr auf der persönlichen und rückt damit die Frage der jüdischen Identität in den Mittelpunkt. Dabei erscheinen die Figuren, insbesondere Jessica und Shylock, nicht nur als Vertreter der jüdischen Welt, sondern lebendige Wesen mit Gefühlen, Konflikten und eigenen Gedankenwelten. Auch Shylock erhält Raum, um die Beweggründe seines Denkens und Handelns in einer Weise verstehbar zu machen, damit dies für ein jugendliches Lese-Publikum verstehbar wird.

Während Mirjam Pressler mit *Nathan und seine Kinder* eine Variation des Lessing'schen Dramas schreibt, lässt sich *Shylocks Tochter* als ein Gegenentwurf zu dem Drama »Der Kaufmann von Venedig« und dessen durchaus antijudaistischen Zügen lesen. Dem setzt Pressler ein anderes Bild entgegen und zeigt ein wesentlich differenziertes Bild der jüdischen Welt und Kultur. Trotz der Veränderungen handelt es sich keineswegs um eine Vereinfachung des Shakespear'schen Dramas für ein jugendliches Publikum: Mirjam Pressler weitet die Konflikte aus und schafft so Einblicke in die jüdische Kultur und das jüdische Leben um 1600. Sie verschweigt den Antijudaismus der christlichen Adeligen nicht und schildert das schwierige Zusammenleben von Juden und Christen.

Gerade für einen Literaturunterricht ab Klasse 7/8 kann mit dieser innovativen Adaption eines historischen Dramas ein Einblick in das Leben und in die Kultur der jüdischen Bevölkerung in früheren Jahrhunderten geboten werden.

4 Geschichten zur Shoah mit authentischen Lebensgeschichten: *Malka Mai – Ein Buch für Hanna – der Anne-Frank-Komplex*

4.1 *Malka Mai* – der Roman einer zerstörten Kindheit auf der Grundlage einer realen Lebensgeschichte

Mirjam Presslers 2001 erschienener Roman *Malka Mai*⁸ gehört zu den Jugendromanen Mirjam Presslers, die eine große Aufmerksamkeit erlangten. In Lesungen der Autorin vor Schülern der 7. und 8. Klasse konnten wir erleben, wie interessiert und bewegt die Jugendlichen der Lesung folgten und im anschließenden Gespräch mit der Schriftstellerin nicht nur viele Fragen hatten, sondern auch bekundeten, dass diese Lesung, ihre Motivation, sich intensiver mit jüdischer Geschichte und der Verfolgung dieses Volkes zu beschäftigen, angeregt hat.⁹

Mirjam Pressler hat sich auf Bitte der in Israel lebenden realen Malka Mai deren authentischem Schicksal zugewandt und versucht, Erlebnisse dieses jüdischen Mädchens, das als Siebenjährige mit ihrer Mutter Hanna, einer Ärztin, und der zehn Jahre älteren Schwester Minna völlig überstürzt aus ihrem Heimatort an der polnisch-ungarischen Grenze fliehen muss, als die Deutschen 1943 auch hier mit Deportationen beginnen, zu erzählen. Die erwachsene Malka Mai besaß noch einzelne Erinnerungen an die bedrückenden Ereignisse ihrer von den deutschen Nazis beschädigten Kindheit. Vieles davon war schemenhaft, selbst Zeit- und Ortsangaben waren vage, so dass Mirjam Pressler viele Fakten in gründlicher historischer und geographischer Recherche erkunden musste und dazu eine bewegende zwischen Authentizität und Fiktionalität changierende Geschichte erzählte.

Im Roman werden die Strapazen der Flucht von Malkas Familie eindringlich beschrieben. Bedrückender noch als die Fluchterlebnisse, die Malkas Mutter in einer Gruppe jüdischer Flüchtlinge zu erleiden hat, ist die Trennung Malkas von ihrer Familie. Allein muss sie Überlebensstrategien entwickeln und gewinnt eine zunehmende Distanz gegenüber ihrer Mutter. Auch in der realen Welt ereignet sich das, was man am Ende des Romans spürt: die Beziehung zwischen Malka und ihrer Mutter bleibt für immer gestört. Damit erzählt diese Geschichte auch davon, dass selbst bei den Überlebenden des Holocaust angesichts der NS-Verfolgung ein normales Weiterleben nicht möglich sein wird.

Der von einer bemerkenswerten inneren Spannung getragene Text gewinnt auch dadurch an ästhetischer Substanz, dass in ihm das Geschehen aus der Perspektive

8 Mirjam Pressler, 2001, *Malka Mai*. Weinheim: Beltz und Gelberg.

9 Siehe dazu die DVD zu Richter/Mikota, Mirjam Pressler [Anm. 3]. Mirjam Pressler, 1992, *Ich sehe mich so. Die Lebensgeschichte der Anne Frank*. Weinheim: Beltz und Gelberg; Mirjam Pressler, 2015, »Grüße und Küsse an alle«. *Die Geschichte der Familie von Anne Frank*. Frankfurt a.M.: Fischer. [EA: 2009]; Ari Folman und David Polonsky, 2017, *Das Tagebuch der Anne Frank. Graphic Diary*. Übersetzt von Mirjam Pressler, Ulrike Wasel und Klaus Timmermann. Frankfurt a.M.: S. Fischer; Jeff Gottesfeld, 2018, *Anne Frank und der Baum. Der Blick durch Annes Fenster*. Mit Illustrationen von Peter McCarthy. Aus dem Amerikanischen. Frankfurt a.M.: S. Fischer.

Malkas und ihrer Mutter auf zwei Ebenen erzählt wird. Damit wird direkt gegen eine einseitige Lesart von Malkas Schicksal »angeschrieben«, die die Schuldhaftigkeit auf Seiten der Mutter manifestiert. Das Erzählen auf zwei Ebenen, in denen im auktorialen Erzählmodus abwechselnd Hanna und Malka Mai in den Mittelpunkt rücken, folgt der Absicht Mirjam Presslers, zum einen die besondere historische Situation und das Verhalten unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen zu entfalten und zum anderen die Konflikte von Malkas Mutter eindringlich zu erzählen, die allein in einer äußerst zugespitzten Situation Entscheidungen treffen muss, die auch das Schicksal ihrer beiden Kinder betreffen.

Allerdings ist unverkennbar, dass das dominante Interesse von Mirjam Pressler darin besteht, vor allem vom Leben Malkas zu erzählen, von ihrer Einsamkeit, von ihrer ständigen Suche nach Essen und Unterkunft – begleitet von den »Aktionen« der Deutschen, die die polnischen Juden in die Ghettos treiben, um diese nach kurzer Zeit wieder zu räumen, wenn die Transporte in die Konzentrationslager erfolgen.

Die Suche Malkas in den leeren Ghettos nach Lebensmitteln und Kleidung – ehe wieder neue jüdische Menschen in die Ghettos getrieben werden – gehört zu den erschütterndsten Szenen des Romans. Hilfe durch andere Menschen sind nur schnell vergehende Augenblicke und Malka bleibt in ihrer großen Einsamkeit nur die Erinnerung an die polnische Bauersfamilie von Teresa, wo sie Geborgenheit und Liebe erfuhr und in der Nähe zu dem behinderten Antek eine beeindruckende Gefühlswelt entfaltete, die den inneren Reichtum des Kindes offenbarte. Als am Ende des Romans schließlich die Begegnung zwischen Malka und ihrer Mutter im Haus von Teresas Verwandten erfolgt, wird erkennbar, wie das Mädchen nach den Erlebnissen ihrer Flucht, ihres Verlassenseins eine tiefe Distanz zu ihrer Mutter empfindet.

Es ist ein großer Vorzug in der Figurenzeichnung, dass Mirjam Pressler – ohne darauf zu verzichten, in ihrer Darstellung die deutschen Nazis als die Schuldigen am Unglück vieler Menschen zu kennzeichnen – zeigt, wie Hilfsbereitschaft, menschliche Nähe, Verantwortung gegenüber anderem Leben sowie Unbarmherzigkeit und Egoismus nicht an ein Volk gebunden sind, sondern sich bei Juden, Polen, Ungarn und Deutschen in unterschiedlicher Ausprägung offenbaren. Ohne Kommentierung einzelner Situationen kennzeichnet Mirjam Pressler das Zusammenwirken von Ungarn, Polen und Deutschen, wenn es um die Verfolgung von Juden geht. Zugleich lässt die Erzählerin aber auch erkennen, dass selbst die Solidarität unter Juden deutliche Grenzen aufweist. Gerade weil Mirjam Pressler derartige Situationen nicht ausmalt, sondern geradezu lakonisch beschreibt, bieten sich für den Unterricht sehr gute Möglichkeiten, sich über diese Ereignisse und deren historische Hintergründe auszutauschen.

Bei der Behandlung des Romans empfiehlt es sich, nicht handlungs- und produktionsorientierten Verfahren eine überbordende Dominanz einzuräumen,¹⁰ sondern der Literaturanalyse und dem Eindringen in die innere Welt der Handlungsträger den Vorzug zu geben. Dazu ist das Vorlesen längerer Textpartien geeignet: Hier entfaltet sich in überzeugender und ergreifender Weise die Erzählqualität der Autorin, in der sich emo-

10 Der Vorschlag einer Handreichung des Beltz Verlages mit vielen Arbeitsblättern könnte dazu führen.

tionale bis empathische Gestik ebenso finden wie eindrucksvolle rationale Beschreibungen und Erklärungen.

Als *Einstieg* empfiehlt sich weder eine bloße Betrachtung des Titelbildes noch eine Titelantizipation. Vielmehr bietet es sich an, dass die Lehrpersonen die Vorgeschichte des Romans in einer Lehrer-Erzählung bieten.

Die politische Situation, insbesondere die Beziehungen zwischen Deutschen, Polen, Ungarn auf der einen und Juden auf der anderen Seite sind nicht leicht durchschaubar. Sie für Schüler verständlich darzustellen, erfordert Vereinfachung, ohne dass die historischen Gegebenheiten verzerrt werden. Polen ist ein Land, in dem mehrere Millionen Juden leben, was damit im Zusammenhang steht, dass Jahrhunderte zuvor, die polnischen Könige jüdischen Menschen, die anderswo verfolgt wurden, Ansiedlungsmöglichkeiten geboten hatten. Trotzdem war auch in Polen der Antisemitismus ebenso ausgeprägt wie in anderen europäischen Ländern. Auch dieser Hintergrund muss verdeutlicht werden, weil sonst für die Schüler und Schülerinnen unklar bleibt, warum Polen und Ungarn bereit waren, jüdische Flüchtlinge an die Deutschen auszuliefern.

Trotz der Notwendigkeit, diese historischen und geographischen Fakten zu klären, steht im Unterricht Malkas Flucht im Mittelpunkt. Mirjam Pressler hat die einzelnen Etappen einprägsam vorgestellt und zugleich davon erzählt, wie sich Malkas Wesen im Laufe der Flucht verändert. Neben den Erzählpassagen der Lehrpersonen dienen Textrezeptionen in Gruppenarbeit und Textproduktionen der Schülerinnen und Schüler dazu, die Erfahrungen und Erlebnisse Malkas und deren Wirkungen auf ihre Psyche zu erfassen.¹¹

Auch in diesem Kontext ist es wichtig, die literaturanalytischen Schritte mit der Vermittlung historischen Wissens zu verbinden. Dazu werden den Schülerinnen und Schülern Kenntnisse über die Ghettos und ihre Funktion in der Historie und in der damals aktuellen Situation vermittelt.¹² Danach erfahren die Schüler und Schülerinnen den weiteren Verlauf bis zur abweisenden Haltung von Malka gegenüber ihrer Mutter und ihrem Wunsch, zu Teresa zu gehen.

Das Nachwort von Mirjam Pressler – mit den Mitteilungen über den weiteren Weg von Malka und ihrer Familie – könnte den Abschluss bilden. Damit erfahren die Schüler noch etwas über die jüdischen Organisationen, die versuchten, jüdische Jugendliche und Kinder nach Palästina zu bringen. Malka und Minna kamen auf diese Weise in das Kibbuz, in dem ihr Vater lebte. Hanna wanderte erst 1948 nach Israel aus. Die Familie war gerettet, aber zerbrochen.

4.2 *Ein Buch für Hanna* – ein berührender Roman auf dem Hintergrund einer authentischen Lebensgeschichte

Während auf den ersten Blick *Ein Buch für Hanna* enge Berührungspunkte mit *Malka Mai* aufweist, entfaltet der 2011 erschienene Roman völlig andere Facetten der jüdischen Flucht und Verfolgung. Auch in dem neuen Roman wird von einem jüdischen

11 Siehe dazu detaillierte Unterrichtsschritte in Richter/Mikota, Mirjam Pressler [Anm. 3], S. 144-154.

12 Siehe das Bildmaterial für eine PPP gezeigt über die Geschichte der Ghettoisierung der Juden in: Richter/Mikota, Mirjam Pressler [Anm. 3], DVD.

Mädchen erzählt, das ohne Familie auf der Flucht vor den deutschen Faschisten eine Odyssee erlebt, ehe es nach Palästina gelangt. Auf der ästhetischen Darstellungsebene werden Strukturen gewählt, die zum einen den Blick in das Innere der Protagonistin ermöglichen (z. B. intertextuelle Bezüge zu verschiedenen Märchen von Hans Christian Andersen) und zum anderen auch die Lebens- und Leidensgeschichten anderer Figuren lebendig werden lassen (Monologe, erlebte Rede, Reflexionen). Die verschiedenen Akzente offenen Erzählens tragen nicht unerheblich dazu bei, dass sich die Spannungsmomente im Laufe der Handlung immer stärker entfalten.

Mirjam Presslers neuer Roman basiert – ähnlich wie *Malka Mai* – auf einem authentischen Schicksal. Die Autorin ist Hanna B. in Israel begegnet. Über einen langen Zeitraum gehörte das alljährliche Treffen in Israel zum festen Ritus. Doch Mirjam Pressler verschob viele Fragen nach Hannas Kindheit und Jugend auf ein Später, bis es durch den Tod von Hanna kein Später mehr gab. Da sie angesichts zu geringer exakter Fakten kein Buch über Hanna schreiben kann, entwirft sie auf der Grundlage einzelner äußerer Daten und Familienereignisse ein Lebenspanorama, dessen historischer Kontext bis ins Detail hinein erforscht ist. Alles andere ist Dichtung im besten Sinne des Wortes.

Für den Unterricht kann von besonderer Bedeutung sein, wie Mirjam Pressler die mit authentischen Ereignissen verbundene fiktive Geschichte in die Aktualität zurückholt, indem sie für Hanna und ihre Familie das Setzen von Stolpersteinen vor dem einstigen Wohnhaus in Leipzig initiiert.

Mirjam Presslers letzte Reise führte sie nach Leipzig, wo sie das Setzen von Stolpersteinen gemeinsam mit Mitgliedern aus Hannas Familie verfolgt. Damit rückten beim Verlegen dieser Gedenksteine vor dem Wohnhaus von Mirjam Presslers »Protagonistin« in Leipzig Authentisches und Fiktives wieder zusammen: In einer bewegenden, stillen Atmosphäre in Anwesenheit von Mirjam Pressler, ihren Töchtern, ihrer Enkeltochter und Familienangehörigen von Hanna, die aus England und Israel angereist waren, wurde Geschichte lebendig. Hannas Sohn Amitai Baer sprach in berührenden Worten über die Bedeutung dieses Ereignisses für ihn und seine Familie, die mit Vertretern aus drei Generationen an der Setzung der Stolpersteine teilnahm.

Hannas Geschichte beginnt mit ihrem Abschied von Leipzig, weil sie über eine zionistische Organisation über die Zwischenstation Dänemark nach Palästina gelangen möchte. Ihre Mutter bleibt allein zurück, nachdem bereits die ältere Tochter den Weg nach Palästina gefunden hatte. Die erste »Reflexion« des Romans öffnet einen Blick in das Innere von Riwke Salomon, Hannelores Mutter, in der das Schicksal dieser aus dem Osten kommenden jüdischen Familie aufscheint, die in ihrer Sehnsucht nach einem besseren Leben das shtetl (jüdisch geprägtes Städtchen in verschiedenen Gegenden Osteuropas) in Polen verlässt und dennoch kein Glück findet. Hannelores Erinnerungen zeigen ihr nur eine Mutter, die von Sorgen geplagt ist und deren Leben jeglicher Fröhlichkeit entbehrt. Umso mehr beneidet sie die anderen Mädchen aus dem reichen jüdischen Waldstraßenviertel Leipzigs, wie Mira und Rachel.

Das Erzählen dieser Vorgeschichte könnte auch für ein Literaturprojekt ab Klasse 7 von Bedeutung sein, weil nach unserer Erfahrung Jugendliche heute über keinerlei Kenntnisse über jüdische Kultur und Geschichte verfügen. Gerade die unterschiedlichen Lebensgeschichten jüdischer Menschen mit ihren Lebensräumen in verschiedenen Regionen Europas könnte den Blick weiten für das Judentum, seine historischen Wurzeln, seine kulturellen Einflüsse, die Hintergründe von Sesshaftigkeit, von Flucht und Verfolgung. Im Nachwort ihres letzten Romans *Dunkles Gold* hat Mirjam Pressler auf Anregung ihrer Töchter jene Siedlungs- und Fluchtbewegungen beschrieben, die kennzeichnen, warum Juden sich in bestimmten geographischen Räumen niederließen, dort die Kultur mitprägten, Auseinandersetzungen mit Christen erlebten, von adligen Herrschern zur Ansiedlung ermuntert oder auch vom Pöbel und fanatischen Christen gewaltsam vertrieben wurden.

Doch auf der Flucht vor den Nazis ähneln sich ihre Schicksale. In einem Zeltlager in Dänemark erlebt Hannelore unbeschwerter Wochen, bis die dänischen Kinder wieder abreisen und der Überfall Hitlerdeutschlands auf Polen alles überschattet. In ihren Ängsten richten sich die Gespräche der an der Schwelle zum Erwachsenenalter stehenden Kinder (Hannelore ist zu Beginn der Handlung 14 Jahre alt) vor allem auf ihre gefährdete Zukunft und das Versagen ihrer Eltern, die nicht zeitig genug Deutschland verlassen haben. Hannelore sehnt sich in ihrer grenzenlosen Verzweiflung und Einsamkeit nach ihrer Mutter, zumal sie nun auch noch ihren Namen – der in Dänemark als zu Deutsch empfunden wird – aufgeben muss. Fortan ist sie Hanna und lebt in einer jüdischen Familie in Kopenhagen.

Durch die zweite ›Reflexion‹ bietet Mirjam Pressler einen Blick in die Gedankenwelt Miras und setzt damit dem eingeschränkten Blickwinkel von Hanna, die im Mittelpunkt des auktorialen Erzählens steht, etwas entgegen. Durch diese Entscheidung, eine Art erlebte Rede einer anderen Figur des Romans an dieser Stelle zu entfalten, insistiert die Autorin nicht zuletzt darauf, die begrenzte Sicht ihrer ›Erzählheldin‹ aufzusprennen und den Blick der Leserin oder des Lesers zu weiten. Fortan wird man das Erzählen, das sehr stark von den Gedanken und Empfindungen Hannas getragen ist, noch intensiver mit eigenem Nachdenken begleiten. Diese Offenheit des Textes ermöglicht eine Vertiefung seiner Rezeption, indem die Leserin oder der Leserinne und Leser einerseits mit den Figuren lebt und andererseits über sie und das von ihnen Wahrgenommene nachdenkt, d.h. dem Leben der literarischen Figuren gleichsam nachspürt.

Nach einem glücklichen Abend des Neujahrsfestes in einer jüdischen Familie, an dem zunächst die Sicherheit der besonderen Situation der Juden in Dänemark gleichsam gefeiert wird, werden sie in der Nacht von den Nazis verhaftet und in das KZ Theresienstadt deportiert. Hier begegnet Hanna auch Mira und Rachel wieder.

Das Bild von einem ›menschlicheren Konzentrationslager‹, das von Theresienstadt immer wieder gezeichnet wird, zerstört die Autorin zum einen durch die Gestaltung exakter historischer Fakten und zum anderen durch die einprägsame Schilderung des Häftlingslebens der Mädchen und jungen Frauen Hanna, Mira und Rachel.

Hanna entgeht nach einer Typhuserkrankung nur knapp dem Tode, Mira dagegen stirbt. Die Reflexion, die in die innere Welt Miras in ihrer Sterbestunde führt, gehört

zu den erschütterndsten Passagen des Romans. In einer erlebten Rede mit dem Bruder Joschka, die eigentlich einem Monolog gleicht, betrachtet Mira ihr Leben – mit Bitterkeit, tiefem Schmerz und großer Menschlichkeit. Gerade diese Gedanken Miras können Leser unterschiedlichen Alters über die emotionale Betroffenheit hinaus auch dazu führen, jenes schlimme Kapitel deutscher Geschichte nicht zu vergessen und von einer Erinnerungskultur nicht nur zu reden, sondern eine aktive Widerständigkeit gegenüber nicht zu übersehenden neofaschistischen Entwicklungen auszubilden.

Hanna überlebt durch eine internationale Rettungsaktion, in der dänische und norwegische Juden mit Bussen des Roten Kreuzes nach Schweden gebracht werden. Ihre Befreiung erscheint nicht als Triumph. Die jungen Frauen (Hanna ist nun 20 Jahre alt) sind froh, den unsäglichen Schrecken hinter sich gelassen zu haben, aber dennoch überwiegt die Trauer, zumal nach dem nun sehr schnell folgenden Ende des Krieges das Ausmaß der Vernichtung jüdischen Lebens sichtbar wird. In einem geradezu nüchternen Duktus erzählt Mirjam Pressler von dieser Befreiung. Und es ist das Besondere im Erzählen dieser Autorin, dass gerade diese Nüchternheit, die jede Art von klischeeartiger Emotionalität vermeidet, eine tiefe Betroffenheit beim Leser auszulösen vermag.

Gerade auch für eine unterrichtliche Begegnung mit dem Roman (ab Klassenstufe 7) dürfte es interessant sein, auch der Funktion der ausführlichen **Zitate aus Andersens Märchen** nachzuspüren. Zunächst ist es Hannelore vor den anderen Leipziger Mädchen geradezu peinlich, dass die Mutter ihr ein Andersen-Märchenbuch in den Koffer gepackt hat. Hannelore liebt diese Märchen und allmählich gewinnen diese auch für die jugendliche Hanna auf ihrer Odyssee an Bedeutung, wie die Zitate aus den Märchen *Die kleine Meerjungfrau*, *Der standhafte Zinnsoldat*, *Das kleine Mädchen mit den Schwefelhölzern*, *Das hässliche Entlein*, *Fliedermütterchen*, *Der Sandmann* offenbaren. Zunächst ist das Vorlesen dieser Märchen ein Trost für die jüdischen Mädchen, die ihrem weiteren Schicksal besorgt und mit einer kleinen Hoffnung entgegensehen.

Mit dem *Standhaften Zinnsoldaten*, dem ein *merkwürdiges Schicksal* beschieden ist, fühlt sich Hanna verwandt, der Gedanke an ihn ist für sie traurig und tröstlich zugleich (vgl. Ein Buch für Hanna, S. 115). Die Melancholie, die Sehnsucht, aber auch die dennoch aufscheinende Zuversicht, die Andersens Märchen so einzigartig macht, ergreifen Hanna, nicht zuletzt ihrer eigenen Situation entsprechend. Als sie im KZ Theresienstadt Mira und Rachel das Märchen vom Zinnsoldaten vorliest, bringt es ihnen keinen Trost, Mira vergleicht ihr Schicksal mit dem des Zinnsoldaten und betrachtet es als Bestätigung ihrer aussichtslosen Situation. Auch im Zusammensein mit der im KZ brutal zusammengeschlagenen Rachel offenbart sich, dass die Schönheit der Märchen nicht mehr trösten kann: *Mira lachte höhnisch auf. Was für ein Quatsch, sagte sie, Theresienstadt ist kein Ort für Märchen, hier haben Märchen ihren Sinn verloren. Und Hanna dachte: Sie hat recht. Hier verkommen Märchen zu dürren Worten, die an kein Gefühl mehr rühren.* (ebd., S. 278f.)

Mirjam Pressler kennzeichnet gerade durch den Umgang ihrer Protagonisten mit den Märchen ihre Hoffnungen und ihre Hoffnungslosigkeit, ihre Trauer angesichts der unermesslichen Verluste, die sie täglich erleben müssen. Im Unterschied zu diesen »Szenen der Hoffnungslosigkeit« ist die letzte Reflexion von Hanna, die den Roman beendet, voller Hoffnung und Nachdenklichkeit – auch Trauer um die Verstorbenen – und einer Sehnsucht nach Glück an der Seite Samuels, der wie sie die Verfolgung und Vernichtung jüdischen Seins erlebte.

5 Der Weg vom *Tagebuch der Anne Frank* zur Geschichte der Familie von Anne Frank in Briefen

Mirjam Pressler hat große Zeiträume ihres schriftstellerischen Wirkens der Geschichte von Anne Frank gewidmet.

Fast drei Jahrzehnte hat sie sich mit Anne Franks Leben, ihrem Tagebuch und der Geschichte ihrer Familie beschäftigt. Die Übersetzung des Tagebuchs der Anne Frank aus dem Niederländischen ins Deutsche war eine wichtige Leistung, die die Grundlage dafür legte, dass Mirjam Pressler den Ruf als eine herausragende Übersetzerin erwarb. Ihre Biografie für Jugendliche zum Leben von Anne Frank, die 1992 veröffentlicht wurde, blieb in ihrer Anerkennung hinter der Übersetzung des Tagebuchs verständlicherweise zurück, aber diese Lebensgeschichte verdient angesichts ihrer Qualität eine besondere Würdigung.

Schließlich legte die Autorin 17 Jahre später die Geschichte der Familie von Anne Frank vor, die auf einem gewaltigen Dokumentenfund im Baseler Haus der Familie Frank basierte, den Mirjam Pressler auf der Grundlage der Ordnung der Dokumente der Familie durch die Frau von Anne Franks Cousin Buddy Elias – Gerti Elias – in einer Art zeitgeschichtlichen Roman verfasste. Unter dem Titel erschien 2009 ›*Grüße und Küsse an alle*‹. *Die Geschichte der Familie von* und bot einen Blick auf Annes Großmutter Alice Frank, Annes Tante Helene Elias und Annes Cousin Buddy Elias das Familienpanorama einer großbürgerlichen jüdischen Familie über drei Generationen hinweg.

Der Kontext dieser Arbeiten könnte auch Schülern und Schülerinnen ab Klassenstufe 8 Einblick in historische Dimensionen eröffnen. Die Besonderheit von Anne Frank und ihrer schriftstellerischen Leistung, der geistigen Dimension ihrer Reflexionen in der ›Gefangenschaft‹ im Hinterhaus wird damit auch in den Zusammenhang einer Generationengeschichte einer großbürgerlichen jüdischen Familie gestellt, ohne die individuelle Leistung zu negieren.

Mirjam Pressler hat auch die jüngsten neuen Zugänge zum Tagebuch der Anne Frank gewürdigt: Sowohl die Bilderbuchgeschichte *Anne Frank und der Baum* (Jeff Gottesfeld & Peter McCarty) als auch das Graphic Diary *Das Tagebuch der Anne Frank* von Ari Folman und David Polonsky eröffnet auch neue Perspektiven für den Unterricht (vgl. Richter/Mikota 2021, S. 48–65 und 206–232).

5.1 Die Übersetzungen des Tagebuchs der Anne Frank

Bis heute gehört das *Tagebuch der Anne Frank* zu den ersten und berühmtesten Zeugnissen über die Verfolgung der europäischen Juden. Seine weltweite Bekanntheit basiert auch auf der Fülle medialer Umsetzungen.

Mirjam Pressler nimmt die Arbeit an der Übersetzung des *Tagebuches der Anne Frank* in den 1980er Jahren auf. 1988 erscheint das *Tagebuch der Anne Frank* in der Übersetzung von Mirjam Pressler, das nachhaltig die weitere Rezeption beeinflusst hat. Damit prägt Mirjam Presslers Arbeit am »Tagebuch der Anne Frank« die Rezeption des Tagebuchs sowie alle nachfolgenden Forschungen und Studien.

Nach dem zweiten Weltkrieg übergab Miep Gies die Tagebuchblätter Anne Franks Vater Otto Frank. Dieser griff in der Vorbereitung für eine Edition in die Aufzeichnungen seiner Tochter ein, indem er zum Beispiel Annes Aussagen zu ihren erotischen und sexuellen Empfindungen ebenso abschwächt wie ihre kritischen Urteile über einige Bewohner des Hinterhauses.

Zur Wirkungsgeschichte des Tagebuchs der Anne Frank gehört auch die Leugnung von dessen Echtheit, die bereits am Ende der 50er Jahre einsetzt und auf die Mirjam Pressler in dem Band »Grüße und Küsse an alle«. *Die Geschichte der Familie von Anne Frank* eingeht, indem sie auch den Umgang der Familienangehörigen mit dem »Tagebuch« entfaltet.

Für die Rezeptionsgeschichte des Tagebuchs und seiner vielfältigen Deutung gewinnt nicht zuletzt die von Mirjam Pressler 1988 verantwortete neue Fassung der Übersetzung an Bedeutung, mit der sie den Leserinnen und Lesern ein neues, differenziertes Bild des Mädchens präsentiert.

5.2 Die Anne Frank-Biografie für Jugendliche: *Ich sehne mich so*

Eine ähnliche Absicht steht auch hinter Mirjam Presslers Entschluss, eine Biografie über Anne Frank für Jugendliche zu schreiben.

Mirjam Pressler hat dabei die Chronologie der Ereignisse im Blick, aber sie erhebt sie nicht zu ihrem Darstellungsmuster. Behutsam nähert sie sich Anne Frank und stellt sie als Mensch mit Träumen, Sehnsüchten, Enttäuschungen, Begabungen und Konflikten dar. Wertungen und Kommentare verbindet die Schriftstellerin mit Fakten und hinterfragt immer wieder Aussagen, die sich in der Literatur etwa auf Erinnerungen der Helferinnen und Helfer beziehen. Sie verarbeitet Lebensspuren, Dokumente, Erinnerungen Dritter und Tagebuchaufzeichnungen und formt dergestalt einen fesselnden Erzähltext, bei dem nicht das Prinzip der Vollständigkeit und der wissenschaftlichen Akribie im Vordergrund steht, aber eine Genauigkeit im Umgang mit den Quellen und Fakten erkennbar ist.

Mirjam Pressler hat mit ihrer literarischen Biografie zu Anne Frank ein Gestaltungsprinzip und eine Erzählqualität für die Kinder- und Jugendliteratur erreicht, mit denen sie Wissenschaftlern und Schriftstellerinnen wie Rüdiger Safranski und Sigrid Damm nahekommt, die zu Solitären im Bereich der Biografien klassischer Dichter avancierten. Ähnlich wie diesen Autoren geht es auch Mirjam Pressler in ihren Zugängen zu Personen und Ereignissen vergangener Zeiten um eine Verbindung lebensgeschichtlicher und politisch-historischer Bezüge, um »Rückgewinnung von Individualität«¹³, um kulturelle Zugänge als Schöpfung und Bewahrung, um eine Annäherung an vergangenes Leben, das eine subjektive Betroffenheit ermöglicht.¹⁴ Dass sich diese beabsichtigten Wirkungen tatsächlich im Umgang von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit

13 Vgl. auch Sigrid Damm, 2010, *Goethes letzte Reise*. Frankfurt a.M.: Insel, S. 34.

14 Vgl. auch Karlheinz Fingerhut, 2002, *Didaktik der Literaturgeschichte*, in: *Grundzüge der Literaturdidaktik*, hg. von Klaus Michael Bogdal und Hermann Korte, München: Deutscher Taschenbuchverlag 2002, S. 147-165, S. 165.

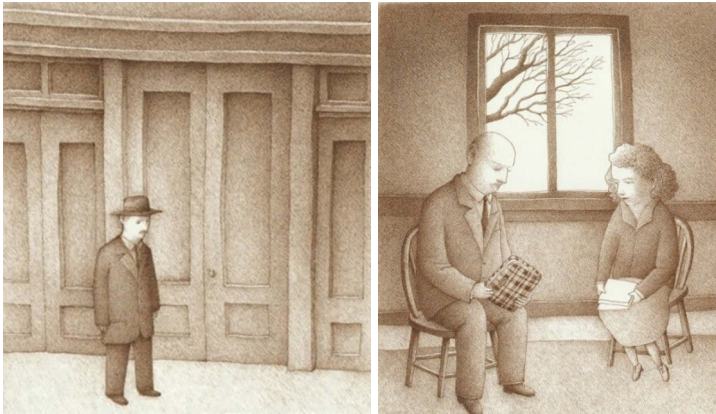
der Biografie einstellen, konnten wir sowohl in den studentischen Seminaren als auch in Literaturprojekten in Klasse 6 bis 8 erfahren.

Mirjam Pressler eröffnet ihre Biografie mit der Befreiung von Auschwitz, folgt Otto Frank nach Amsterdam und schließt das Kapitel mit der Übergabe der Tagebücher, die Miep Gies nach der Verhaftung der Familie Frank versteckt hatte. Mit der Beschreibung dieser Begegnung stellt Mirjam Pressler nicht nur das dokumentierte individuelle Erinnern in Frage und öffnet damit den Spielraum für die Bewertung dieser Situation.

Derartige Veränderungen und Eingriffe erfolgen sehr behutsam und nehmen den Leser/die Leserin gleichsam mit hinein in die Szenerie. Damit können auch für Zugänge im Unterricht Impulse gewonnen und mit den neuen Bildwelten verbunden werden. So bietet es sich an, die Bilder der Edition von Jeff Gottesfeld & Peter McCarty aus *Anne Frank und der Baum* sowie aus dem Graphic Diary zu nutzen, um Kinder und Jugendliche in diese Situation mit hineinzunehmen und zu mündlichem Austausch oder Textproduktionen anzuregen (siehe unten).

Abbildung 1a: Der heimkehrende Vater;

Abbildung 1b: Otto Frank erhält von Miep Gies Annes Tagebuch



Abbildungen 2 a-c: Bilder aus dem Graphic Diary »Das Tagebuch der Anne Frank«



5.3 *Grüße und Küsse an alle*. Anne Franks Familie – eine Generationengeschichte in Briefen

Der Band zu Anne Franks Familie wirkt wie ein Nachtrag zu Mirjam Presslers Übersetzungen des Tagebuchs der Anne Frank und ihrer Anne-Frank-Biografie. Das editorische Ergebnis bestätigt, wie gelungen diese ungewöhnliche erzählerische Präsentation eines Dokumentenmaterials ist, das den Lesern Einblicke in das Leben mehrerer Generationen einer großbürgerlichen jüdischen Familie bietet, deren bekanntestes Mitglied Anne Frank ist.

Mit dem 2009 unter dem Titel »*Grüße und Küsse an alle*«. *Die Geschichte der Familie von Anne Frank* veröffentlichten gewaltigen Fundus unbekannter Dokumente und vielfältigen Bildmaterials aus dem Besitz von Anne Franks Familie, der im Baseler Haus der Familie Elias-Frank entdeckt wurde, gelingt Mirjam Pressler eine publizistische Meisterleistung.

Mirjam Pressler gelingt es, ein lebendiges Bild der Familie Frank über drei Generationen hinweg zu zeichnen. In drei Kapiteln stehen drei Generationen der Familie im Mittelpunkt: Alice Frank – Annes Großmutter, Helene Elias – Annes Tante und Buddy Elias – Annes Cousin. Sie findet einen Darstellungs- und Erzählgestus, der eine Familiengeschichte mit National- und europäischer Geschichte in einer Weise verbindet, dass über eine ungewöhnliche Familienchronik ein spannender Einblick in ein personifiziertes Geschichtspanorama geboten wird. Auf diesem Hintergrund kann in einem fächerübergreifenden Literaturprojekt Literarisches und Historisches miteinander in einer Weise verbunden werden, dass für Kinder und Jugendliche lebendige Zugänge – nicht zuletzt über das vielschichtige Bildmaterial der Bilderbuchgeschichte, des Graphic Diary und der Dokumentensammlung *Grüße und Küsse an alle* – möglich werden.¹⁵

Bemerkenswert an der Darstellung Mirjam Presslers ist die Form, die sie gefunden hat, um zutiefst persönliche Familienerlebnisse mit den großen gesellschaftlichen Bewegungen zu verknüpfen. Immer wieder wird in dem Text erkennbar, wie eng die Beziehungen in der großen Frank-Familie waren, wie groß das Interesse der einzelnen Familienmitglieder am Leben der Verwandten war, welch große Anteilnahme und welch große Zuneigung aus den Briefen und Aufzeichnungen sprechen. Ohne andere Familienmitglieder zu vernachlässigen, wird immer wieder Alices Sohn – Annes Vater Otto Frank – in den Blick gerückt. Gerade aus seinen Briefen an die Mutter und die Geschwister sprechen seine große Zuwendung, seine Empfindsamkeit und zugleich seine Fähigkeit, auf diesem Hintergrund anderen Menschen helfen zu wollen und zu können. Völlig unaufdringlich verweist die Autorin in diesem Kontext auf ähnliche Verhaltensweisen, die Otto Frank im Leben im Hinterhaus offenbarte.

Andererseits sind die Baseler Familienmitglieder in Gedanken beteiligt an Ottos Suche nach seiner Familie. Otto, der in Auschwitz befreit wurde, erfuhr sehr schnell vom Tod seiner Frau Edith, der bereits im Januar 1945 in Auschwitz unter den unmenschlichen Lebensbedingungen eingetreten war. Lange suchte er nach seinen beiden Töchtern – immer mit großer innerer Beteiligung seiner Baseler Verwandten. Als Otto

15 Siehe Richter/Mikota, Mirjam Pressler [Anm. 3], Kapitel 4, Kapitel 10.7 und die beigelegte DVD.

Frank schließlich die Nachricht vom Tod seiner beiden Töchter erhalten hat, drücken alle Briefdokumente der Familie die große Anteilnahme aus, die fernab von oberflächlicher Trauer eine große Erschütterung und Fassungslosigkeit zeigt. Fortan sind alle Empfindungen der Familie – auch das offenbaren die Briefe – auf Otto gerichtet. Sie begleiten ihn gleichsam in seinem Schicksal, stehen ihm bei und ersehnen eine Begegnung. Über die Aussagen von Ottos Schwester Leni wird auch die Erschütterung von Ottos Mutter Alice sichtbar, die nichts mehr ersehnt als eine Wiederbegegnung mit dem Sohn.

Wie anregend diese Art der Darstellung auch für junge Menschen sein kann, offenbarte sich in einem Zugang, den ein Team von Studentinnen und Studenten auf der Grundlage der von Mirjam Pressler veröffentlichten Briefe fand: Sie entwickelten einen kleinen Film, in dem sie tröstende Briefe an Otto Frank sprachen und mit Porträts und Musik verbanden. Dieser Film lässt sich als Anregung für ähnliche Darstellungen auch ab Klasse 8 im Unterricht einsetzen.¹⁶

Auch wenn Mirjam Pressler die offiziellen Reaktionen auf das Tagebuch der Anne Frank interessiert haben, so galt ihr besonderes Interesse dem Umgang mit dem Tagebuch in den Familien Frank und Elias. Die Autorin nutzt dabei die enge Beziehung zwischen Buddy und seinem Lieblingsonkel Otto, um den Leser oder die Leserin an den Gesprächen zwischen beiden über Anne und das Niveau des Tagebuchs zu beteiligen und zugleich die hohe Qualität der Gedanken- und Gefühlswelt dieser beiden jüdischen Familien zu offenbaren.

Auch wenn die gesamte von Mirjam Pressler verfasste Familienchronik allen Mitgliedern der Familien Frank und Elias gerecht wird, weil die Autorin – wie in all ihren Kunstwelten – tief in die Gefühls- und Gedankenwelt ihrer Figuren eintaucht, so zeigen die Passagen zu Buddy eine ganz besondere Erzählqualität und Tiefe. Dies dürfte nicht zuletzt darauf beruhen, dass sie in den Jahren der Arbeit an dem Dokumentenschatz ein besonderes Verhältnis zu Buddy gewonnen hat und im lebendigen Gespräch viel über ihn und die Familie erfahren konnte.

Und die nachgezeichneten Gespräche zwischen Buddy und Otto über Anne – gerade über jene Anne, die ihnen im Tagebuch entgegentritt – weiten den Blick auf Otto Frank. Zu dieser veränderten Perspektive, die man über Ottos Wirken für die Veröffentlichung des Tagebuchs seiner Tochter und dem verantwortungsvollen, engagierten Umgang mit diesem Dokument gewinnen kann, trägt auch Mirjam Presslers ausführliche Darstellung von Ottos Amerikareise bei, die der Veröffentlichung und medialen Bekanntmachung des Tagebuchs dienen sollte.

Bis zu seinem Tode im Jahre 2015 wirkt Buddy unermüdlich im Rahmen des Anne-Frank-Fonds. Seine Frau Gerti hat mit ihrem außergewöhnlichen Engagement für die Veröffentlichung der Familienchronik in Briefen dazu beigetragen, dass das Leben dieser Familie in Erinnerung bleibt – als Gedenken an jüdische Geschichte und Kultur und als Mahnung. Für diese Mahnung steht Anne Frank im Mittelpunkt, aber auch ihr

16 Siehe dazu den Film in: Richter/Mikota, Mirjam Pressler [Anm. 3], DVD: Wege zu Anne Frank.

Vater Otto Frank wird immer wieder ins Zentrum gerückt mit seinem offenen Wesen, seiner Zuwendung allen Menschen gegenüber, seiner Toleranz, seinem unermüdlichen Wirken für Verständigung. Sein Engagement für das Tagebuch seiner Tochter war zum einen der großen Liebe und Achtung gegenüber diesem ungewöhnlichen Mädchen und dem erschütternden Verlust geschuldet, aber zum anderen wollte er ihr Vermächtnis erfüllen, das sich mit seiner Weltsicht vereinte.

6 Die Verbindung historischen Geschehens mit aktuellen antisemitischen Ereignissen in Mirjam Presslers letztem Roman *Dunkles Gold*

Der 2019 erschienene Roman erzählt auf zwei Ebenen die Geschichte des berühmten Erfurter Schatzes, der im Jahre 1998 gefunden wurde und schlaglichtartig ein dunkles Kapitel in der Erfurter Geschichte enthüllte: die Vernichtung der gesamten jüdischen Bevölkerung Erfurts in einem Pogrom im Jahre 1349. Der Schatz hatte in den Jahren von 1349 bis 1998 unentdeckt in einem Keller der Erfurter Altstadt gelegen.

Mit der Geschichte von zwei jungen Mädchen – Rachel, der fiktiven Tochter des Besitzers jenes Schatzes im Mittelalter und der Tochter einer Kunsthistorikerin der Gegenwart Laura, die gleichsam die Geschichte von Rachel imaginiert und in einer Graphic Novel gestaltet – erhellt Mirjam Pressler in einer bewegenden, spannenden Handlung, wie wichtig Erinnerung ist: *Die Erinnerung ist der Schlüssel zur Vergangenheit, die Vergangenheit ist der Schlüssel zur Gegenwart, und die Gegenwart der Schlüssel zur Zukunft. Zukunft kann gefährlich werden, wenn man die Gefahren nicht rechtzeitig erkennt.*

Lauras Interesse an der vergangenen Geschichte jüdischen Lebens wächst, als sie erfährt, dass nun wieder Juden in Erfurt leben und sich darunter einer ihrer Schulkameraden befindet. Sie taucht nun ein in das Schicksal von Rachel und Joschua, die 1349 vor dem Pestpogrom fliehen mussten. Nachdem Laura von dem Besitzer des Schatzes, Kalman von Wiehe gehört hat, imaginiert sie dessen familiäres Umfeld, erfindet dessen Tochter Rachel und deren Bruder Joschua. Laura erzählt in einer Graphic Novel ihre Vorstellungen von dem Schicksal, das Rachel und Joschua im Umfeld des Pogroms erleben. Natürlich wird dem Leser oder der Leserin sehr schnell bewusst, dass es nicht nur die Vorstellungen Lauras sein können, wenn ein breites Panorama jüdischen Lebens in Erfurt und die Geschichte der Flucht von Kalman von Wiehes Familie detailliert entfaltet werden.

Die Entscheidung, beide Ebenen in der Ich-Erzählperspektive zu gestalten und diese an zwei Mädchen gleichen Alters zu binden, die in völlig unterschiedlichen Welten – der mittelalterlichen und der aktuellen – leben, stellt ein geradezu außerordentliches erzählerisches Experiment dar, wenn man zudem noch betrachtet, dass die Gegenwartsebene im Präteritum und die Vergangenheitsebene im Präsens gestaltet ist. Diese Entscheidung, um die Mirjam Pressler ebenso lange gerungen hat, wie um die unterschiedliche Prägung der beiden jugendlichen Ich-Erzählerinnen und die Verbindungslinien zwischen beiden Erzählebenen, führte zu einem geradezu grandiosen Figuren-Handlungs-Modell.

In den Gesprächen mit Alexej, der am liebsten verschweigen möchte, dass er Jude ist, wird Laura bewusst, wie aktuell sich das historische Geschehen erweist und dass

auch heute jüdisches Leben bedroht ist. Allmählich kommt Laura zu der Erkenntnis, was es heute bedeutet, jüdisch zu sein.

Der große Reiz des Jugendromans besteht in einer überraschenden Verflechtung der Vergangenheits- und der Gegenwartsebene. Er entfaltet sich auch auf dem Hintergrund, dass die Parallelität der beiden Ebenen in keinem Element dazu führt, dass sich die einzelnen Erzählstrukturen gleichen bzw. wiederholen. Rachels Gedankenwelt und die in ihnen gespiegelten Lebensgrundlagen sind völlig andere als die Lauras. Dennoch fällt Rachel als Figur des Mittelalters keinesfalls in der Vielschichtigkeit der Charakterisierung hinter Laura zurück. Ihre Orientierung auf eine häusliche Welt, ihr Verflochtensein mit jüdischen Ritualen und Denken schränkt die Figur nicht ein, sondern führt zu einer facettenreichen Gestaltung mittelalterlichen Lebens.

Als christliche Bauern verkleidet begeben sich Rachel, Joschua und ihr Vater auf den Weg nach Polen, um sich dort eine neue Existenz aufzubauen. Für die Kinder sind die ersten Etappen ihrer Flucht schon beschwerlich, auch weil all ihre Lebensgewohnheiten aufgebrochen sind und sie nicht wissen, wie sich der nächste Tag zeigen wird. All diese Beschwerden sind nichts gegen das einschneidende Ereignis, das die Kinder endgültig aus ihrer Geborgenheit reißt: Ihr Vater wird überfallen, ausgeraubt und getötet. Die Bergung seiner Leiche, die Beerdigung und die tiefe Trauer werden mit großer Eindrücklichkeit erzählt.

Nachdem die weiter allein reisende Rachel bei ihrer Ankunft in Krakau bedroht wird, rettet sie schließlich der Jude Noah; in seiner Familie wird sie aufgenommen und als zukünftige Schwiebertochter betrachtet. An Noahs Seite wird sie fortan leben und dort – wie es Laura in ihrer Vorstellung meint – das ruhige und friedliche Leben führen, das sie sich gewünscht hat.

Auf der Erzählebene, in der Lauras Beschäftigung mit Rachels Schicksal und dessen Gestaltung in einer Graphic Novel erzählt wird, rückt immer stärker die Auseinandersetzung mit dem gegenwärtigen Antisemitismus ins Zentrum. Dies ist zum einen mit Alexej verbunden, in den sich Laura verliebt hat und der lieber ›der Russe‹ sein möchte als ›der Jude‹, weil er in seiner Zeit in Berlin den Ausgrenzungen und Beschimpfungen wegen seiner jüdischen Zugehörigkeit ausgesetzt war.

Gerade diesem Komplex des Jüdisch-Seins in unserer Zeit hat Mirjam Pressler einen großen Raum in ihrem Roman geboten. Hier verlässt sie auch ihre gewohnten erzählerischen Mittel der ästhetischen Verdichtung und der poetischen Bilder und rückt Diskussionen und Gespräche in den Mittelpunkt: Diese Diskussionen in Lauras Klasse über Israel, Palästina und die ständigen Auseinandersetzungen zwischen Juden und Arabern könnten auch Impulse für die Konzeption derartiger Unterrichtsgespräche sein.

Der Weg, der in dem Roman Rachel schließlich eingeräumt wird und die Liebe zwischen Laura und Alexej, die Hoffnung auf das Zusammenleben zwischen Juden und Deutschen vermitteln kann, sind alles andere als Zeichen für ein klischeehaftes Happyend. Die Geschichte selbst hat eine Fülle von Details vermittelt, die zum Nach- und Weiterdenken anregen. Wenn am Ende des Nachworts Babuschkas Gedanken nachempfunden werden – *Es ist gut, dass der Schatz erhalten blieb, aber sein Ursprung liegt im Antisemitismus, der leider ebenfalls erhalten geblieben ist* – dann stellt das auch einen Impuls für die Leser und Leserinnen dar, über die Geschichte von Rachel und Laura nachzudenken. Der Roman enthält dafür eine Fülle von Anregungen, die durchaus auch im

Unterricht genutzt werden können. Für derartige Gespräche bietet auch das detailreiche Nachwort über die Geschichte jüdischen Lebens und jüdischer Verfolgung viele Grundlagen.

7 Fazit

Alle Romane und literarischen Gestaltungen, die Mirjam Pressler zur jüdischen Kultur und Geschichte ediert hat, evozieren ein Nachdenken über die Hintergründe des großen Radius, der Verbindungslinien und des Zusammenhanges der Erzählwelten, die Mirjam Pressler zum Erzählen ihrer vielfältigen Geschichten über jüdisches Leben veranlasst haben. Natürlich spielt für die Autorin immer die Aktualität und Dimension damit verbundener gegenwärtiger Daseinsfragen eine Rolle. Aber damit erklärt sich noch nicht der Konnex ihrer Kunstwelten zu dieser Thematik. Bei Mirjam Pressler ist es kein punktuell Erfassen einzelner Fragen, sondern das Erzählen eines vielschichtigen Gefüges, das sie facettenreich erfasst, um ins Zentrum grundlegender menschlicher Existenz zu gelangen. In einer anderen Weise, aber dennoch in einer gewissen Parallele zu Prinzipien des Schreibens bei Christa Wolf, zeichnen Mirjam Presslers Texte zur jüdischen Thematik eine »subjektive Authentizität« aus, die auf subjektivem Erleben, auf Erfahrung und Erkundung zu einem spezifischen historischen Prozess beruht. Dergestalt kehrt sie immer wieder zu zentralen Fragen zurück und findet neue ästhetische Wege der Verbindung von Autorenperspektive mit Figurenperspektiven. Schüler und Schülerinnen auf diesem Hintergrund zu Entdeckungen und innovativen Zugängen zu führen, dürfte eine reizvolle Aufgabe für einen Literaturunterricht sein, der eine kreative Wissensvermittlung mit empathischen und emotionalen Nuancen verbindet und damit auch eigenen Wegen von Kindern und Jugendlichen Impulse verleiht.

Historisches Erzählen in einem zeitgeschichtlichen Roman zur deutsch-deutschen Geschichte

Zum didaktischen Potenzial von »Weggesperrt«

Christian Weißenburger

1 Einleitung

Ganzschriften zu historischen oder zeitgeschichtlichen Themen werden in der Sekundarstufe I gern eingesetzt. Sie sind auch häufig Gegenstand der Abschlussprüfungen für den Mittleren Bildungsabschluss, was ein Blick auf die Prüfungslektüren der letzten Dekade in Baden-Württemberg verdeutlicht: Ein Großteil der Basistexte für den schriftlichen Prüfungsteil »Produktiver Umgang mit Texten« beschäftigt sich maßgeblich mit diesem Themengebiet.¹

Tabelle 1: Lektüren zur Abschlussprüfung für den Mittleren Bildungsabschluss in Baden-Württemberg.²

Jahr	Titel	Autor/in	Exemplarische Themen
2011	Weggesperrt	Poppe, Grit	Deutsch-deutsche Geschichte; DDR; Umgang mit staatl. Gewalt
2012	Grafeneck	Gross, Reiner	Zeitgeschichte; NS-Zeit; Euthanasie; Verfolgung, Recht & Unrecht
2013	Nathan und seine Kinder	Pressler, Mirjam	Historischer Roman; Adaption v. Lessing; Toleranz/Humanität in multireligiöser Gesellschaft
2014	Zweier ohne	Kurbjuweit, Dirk	Freundschaft; erste Liebe/Sexualität; Erwachsenwerden; Identitätsfindung; Tod

1 [https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilungen/\(06.02.2021\)](https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilungen/(06.02.2021)).

2 Zu den Themenbereichen, vgl. auch: Kaspar H. Spinner und Jan Standke (Hg.), 2016, Erzählen-
de Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht. Textvorschläge – Didaktik – Methodik.
Paderborn: Schöningh.

2015	Running Man	Bauer, Gerard	Historisches Erzählen; Adoleszenz; Initiation; Bewältigung/Auseinandersetzung mit Ängsten, Familie
2016	Ins Nordlicht blicken	Franz, Cornelia	Entwicklungsroman; Erwachsen werden; Schuld & Verantwortung; Identitätsfindung, Grönland
2017	Wir tanzen nicht nach Führers Pfeife	Zöller, Elisabeth	Historischer Roman; Totalitarismus, 2. Weltkrieg; NS-Zeit; Judenverfolgung; Widerstand/Anpassung
2018	Meine Schwester Sara	Weiss, Ruth	Historischer Roman; Antisemitismus; Apartheid; Südafrika
2019	Mano – Der Mann, der nicht wusste wo er war	Tuckermann, Anja	Historischer Roman; Frankreich im 2. Weltkrieg; Verfolgung der Sinti und Roma im dritten Reich
2020	No & ich	De Vigan, Delphine	Entwicklungsroman; Sozialpolitik; Verlust, Obdachlosigkeit; Einsamkeit
2021	Der Sonne nach	Clima, Gabriele	Behinderung; Ausreißer
2022	Herzsteine	Jansen, Hanna	Familie; Freundschaft/Liebe; Schuld & Versöhnung; Ruanda/Bürgerkrieg

Über die Pflichtlektüren zu zeitgeschichtlichen Themen hinaus erfreuen sich insbesondere Texte zur deutsch-deutschen Geschichte in der oberen Sekundarstufe I besonderer Beliebtheit, wie ein Blick in die meistverkauften Deutschbücher und Unterrichtsmaterialien zeigt. Titel wie *Lilly unter den Linden* (A. Voorhoeve), *Der Klassenfeind + ich* (B. Bollwahn) oder *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* (T. Brussig) können hier beispielhaft genannt werden. Dieser Wertschätzung mag die Intention zugrunde liegen, den nach 1989 geborenen Jugendlichen einen Eindruck vom (Alltags-)Leben in einem geteilten Deutschland zu vermitteln. Handlungsleitend ist dabei häufig eine zumindest erhoffte, oft erwartete Verknüpfung mit dem Geschichtsunterricht zu fächerverbindendem Arbeiten – eine Überlegung, die der Autor aus eigener Anschauung durch die Arbeit mit Schulbuchverlagen kennt.³

Historisches Erzählen wird häufig gerade in der prüfungsrelevant-sensiblen Endphase der Sekundarstufe I Gegenstand der literarischen Auseinandersetzung jugendlicher. Der zeitgeschichtliche (Jugend-)roman rückt damit ganz besonders in den Blick der Literaturdidaktik. Den Chancen und Herausforderungen in der Beschäftigung mit

3 Zur Problematik der Funktionalisierung von Lektüren, vgl. schon Karlheinz Fingerhut, 1976, Über das In-Gebrauch-Nehmen historischer Literatur in der Schule. Anmerkungen zu historischem und kritischem Verstehen als Lernzielen der ideologiekritischen Literaturdidaktik, in: Kritik und Didaktik literarischen Verstehens, hg. von Otfried Hoppe, Kronberg: Scriptor, S. 207-266; allgemeiner im Überblick zur Debatte um pädagogisch-erzieherische Intentionen von Literaturdidaktik bspw. rund um das Bremer Kollektiv, vgl. Elisabeth K. Paefgen, 1996, Schreiben und Lesen: ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen. Opladen: Westdt. Verlag, S. 100ff.

einem solchen Text soll im vorliegenden Beitrag am Beispiel des Jugendromans *Weggesperrt* von Grit Poppe nachgegangen werden. Diese Lektüre war als Ganzschrift für die Realschulabschlussprüfung im Fach Deutsch 2011 in Baden-Württemberg verbindlich vorgegeben.

2 Weggesperrt

2.1 Inhalt und Autorin

Weggesperrt von Grit Poppe, erschienen im Dressler-Verlag, ist ein Roman über Gewalt, Unrecht und Willkür in den ›Jugenderziehungsanstalten‹ der Deutschen Demokratischen Republik.

Der Roman erzählt die Geschichte der 14-jährigen Anja, die unvermittelt von der Stasi verhaftet und in einen Jugendwerkhof verbracht wird, nachdem ihre Mutter einen Ausreiseantrag aus der DDR gestellt hatte und damit zur ›Staatsfeindin‹ wurde. In den Jugendwerkhöfen, Einrichtungen der ›Jugendhilfe‹ zur ›Umerziehung‹ unangepasster Kinder und Jugendlicher im Sinne des vorherrschenden sozialistischen Systems, herrscht Willkür und Gewalt. Ziel ist die völlige Unterwerfung: diszipliniert wird mit Zwang, Drill, Isolation bis hin zur Dunkelhaft und (oft kollektiven) Strafen. Neben den Übergriffen der Erzieher wird so ein System der gegenseitigen Kontrolle und Spitzelei etabliert. Diese neue Realität trifft Anja schon im ›Durchgangenheim‹, ihrer ersten Station auf dem Weg in einen Jugendwerkhof, völlig unvorbereitet und mit Wucht. Ohnmächtig erduldet sie die ersten Tage, die perfide Kältherzigkeit der Erzieher und das scharfe Regiment der Insassen untereinander, welches kaum eine Schwäche zulässt. Zwangsarbeit, Normerfüllung, Sanktionen, Verlust von Identität und Intimsphäre... die Vierzehnjährige findet sich in einem staatlich organisierten System der Unterwerfung wieder. Unterstützung und Halt findet sie bei Gonzo, einer Mitgefangenen, die eben einen verzweiferten Ausbruchversuch überlebt hat und sich nun ihrer annimmt. Und sie findet Hoffnung in ihren aufkeimenden Gefühlen für Tom, einen ebenfalls inhaftierten Jungen, der ihr mit seinem unangepassten Freiheitsstreben und seiner Zuversicht Mut macht. Mit Anjas Wechsel vom D-Heim in den Jugendwerkhof verschlimmert sich die Lage. »Hier zu leben war ein ewiges Versteckspiel, nur dass es keinen Busch mehr gab, sondern nur das eigene Gesicht, hinter dem man sein Ich verbergen musste«. ⁴ Anja gelingt die Flucht zu ihren Verwandten, der Schwester ihrer Mutter. Während die Tante und vor allem ihr Onkel – eigene Nachteile befürchtend – ihre Auslieferung erwägen, findet sie in ihrem Cousin Kilian einen Freund, der sie mit Lyrik in Berührung bringt: »[...] Poesie kann dich retten, kann deine Seele retten. [...] Und Gedichte haben einen Vorteil. [...] Du kannst sie überallhin mitnehmen, egal wo du bist«. (S. 134) Mit seinem Weihnachtsgeschenk, einer Feldpostausgabe mit Rilke-Gedichten, gibt Kilian ihr unwissentlich das Rüstzeug für die kommenden schweren Tage mit auf den Weg. Nach ihrer Ergreifung findet Anja im Einzelarrest Trost in Texten wie dem *Panther* und

4 Grit Poppe, 2009, *Weggesperrt*. Hamburg: Cecilie Dressler Verlag, S. 108. Im Folgenden erfolgen die Verweise zu diesem Text im Fließtext unter Angabe der Seitenzahl.

Auszug des verlorenen Sohnes. Sie passt sich nun im Heimalltag äußerlich gleichmütig an, nutzt die Literatur auch im verpflichtenden Deutschunterricht als Rückzugsort, als Überlebensstrategie. Nach einem psychischen Übergriff seitens einer Erzieherin verliert Anja die Kontrolle – und wird daraufhin in den gefürchteten ›Geschlossenen Jugendwerkhof Torgau‹ überstellt. Die Disziplinareinrichtung gleicht einem Hochsicherheitsgefängnis, die Behandlung der ›Insassen‹ ist unmenschlich: Entzug der Identität (»Das Wort *Ich* existiert hier nicht.« (S. 180)) sowie der Privatheit (»Jetzt war sie vollkommen entkleidet. Entblößt vor Leuten, die wie es aussah, ihre Feinde waren, die Sie demütigten [...].« (S. 182)), Entwürdigung und Entindividualisierung (Desinfektion, Rasur der Haare, gemeinschaftliche Toilettengänge), Isolation, körperliche Nötigung und Zwangsarbeit. Anja überlebt durch Anpassung und innere Emigration auch mit Hilfe der Lyrik, der *Panther* wird ihr imaginärer Begleiter und Beschützer. (S. 244ff.) Gonzo und Tom, inzwischen auch in Torgau, sind ihre einzig verbliebenen Bezugspersonen, zu denen Kontakt allerdings streng unterbunden wird. Nach einem Unfall nutzt Anja die Gelegenheit, flieht aus dem Krankenhaus und taucht in Leipzig bei einer alleinstehenden Frau unter. Wenig später, im Frühherbst 1989, trifft sie bei einer jugendlichen Protestgruppe Tom wieder, der sich politisch engagiert: »Wir müssen was tun für die, die immer noch *dort* sind, und zwar jetzt!« (S. 295) Nach anfänglicher Sorge und Angst schließt Anja sich den Bürgerrechtlern an und beteiligt sich an den Demonstrationen in Leipzig. Dort kommt es zum glücklichen Wiedersehen mit ihrer Mutter, die sie schon lange verzweifelt sucht. Der Roman endet offen mit den Gedanken Toms, welche stellvertretend die Hoffnung vieler in diesen Tagen zusammenfassen: »*Es wird alles anders werden.*« (S. 320)

Im Verlauf ihrer Leidensgeschichte begegnet Anja unterschiedlichen Wegbegleitern, die sich grob in drei **Figurengruppen** aufteilen lassen: Die Linientreuen, die Mitläufer und die Menschlichen.

Eine wichtige Rolle in diesem System der Unterdrückung spielen die sogenannten ›Erzieher‹, besser die ›Vollzugsbeamten‹. Diese treten in *Weggesperrt* meist als linientreue und nicht hinterfragende Staatsdiener auf, die von der Notwendigkeit ihrer Aufgabe zur ›Erziehung‹ der Jugendlichen überzeugt zu Zwangsmaßnahmen greifen, welche bisweilen auch mit unterschwelliger Freude dem eigenen Machtgefühl dienen. Mit Frau Wieland im Durchgangsheim setzt Grit Poppe den kaltherzig-systemtreuen Erzieherinnen zwar einen Alternativentwurf entgegen, letztlich ordnet aber auch diese ihre Empathie und das Mitgefühl mit dem Schicksal der Jugendlichen ihrer Verpflichtung unter und verstärkt damit nur das Gefühl der Machtlosigkeit im Angesicht des staatlichen Übergriffs.

Mitläufer bilden eine ganz spezielle Gruppe in totalitären Systemen. In diesem Roman tragen sie das Regime stumm mit, stabilisieren es so und stellen darüber hinaus angesichts ihrer unklaren Haltung oft eine besondere Gefahr für Andersdenkende dar. Onkel Olaf und Tante Simone, bei denen Anja nach der Flucht Schutz sucht, sind Vertreter der Angepassten, wobei Simone sogar eher gleichgültig wirkt. Der Bedacht auf eigenen Vorteil oder zumindest das Vermeiden von Nachteilen macht die Mitläufer zu Mittätern, zu Handlangern des Systems, zu Verrätern an ihren Mitmenschen – hier an ihrer Nichte Anja. Eine besondere Form des Mitläufertums zeigt sich unter den Jugendlichen in den Heimen: Überwachung, Spitzelei und Denunziantentum zum Zwecke der

Erwirkung eigener Vorteile als Strategie der Anpassung an die herrschenden Machtverhältnisse.

Diesen beiden systemstabilisierenden Gruppen stehen die Menschlichen, die Recht-schaffenden gegenüber. Sie setzen der Willkür und Gewalt die Empathie und Humanität entgegen. Oft sind es auf den ersten Blick schwach wirkende Figuren wie die suizidgefährdete Mitgefangene Gonzo oder der Lyrikverliebte Cousin Kilian, die in der Dunkelheit Hoffnung geben. Oft sind es deren kleinen Gesten, die Anja Halt und Stütze sind, die sie durchhalten lassen – allen Widerständen zum Trotz. Sie stehen für die einfachen Menschen, deren Vertrauen auf Werte und deren Beharrlichkeit dem System entgegenstehen, die es schließlich zu Fall bringen.

2.2 Literaturwissenschaftliche Aspekte

Die **Autorin** schreibt als Zeitzeugin, die – in der Deutschen Demokratischen Republik aufgewachsen – selbst die Wende miterlebt und den Wandel engagiert in einer Bürgerrechtsbewegung begleitet hat. Für *Weggesperrt* wurde sie mehrfach ausgezeichnet, unter anderem mit dem »Gustav-Heinemann-Friedenspreis für Kinder- und Jugendliteratur«⁵. Mit diesem werden Jugendromane gewürdigt, die »[...] vermitteln, wie seelische und körperliche Gewalt entstehen und wie sie sich in der Realität auswirken, [die] gewaltlose Formen der Konfliktlösung aufzeigen und unterstützen«⁶, so die Jugendministerin Ute Schäfer.

Weitere historische Erzähltexte der Autorin rund um die deutsch-deutsche Geschichte sind *Abgehauen* (Dressler-Verlag 2012), mit dem Poppe an die Ereignisse von *Weggesperrt* und das Schicksal von Gonzo anknüpft, sowie *Schuld* (Dressler-Verlag 2014) und *Angstfresser* (Mitteldeutscher Verlag 2020).

Als thematisch verwandte Texte für den Schuleinsatz weist das Online-Fachportal des Landesbildungsservers Baden-Württemberg »Louis Sachar, Löcher (Boot Camp als Erziehungslager für straffällig gewordene Jugendliche) und [...] Morton Rhue, Die Welle (Mechanismen eines totalitären Systems als Experiment für eine Schulklasse)«⁷ aus.

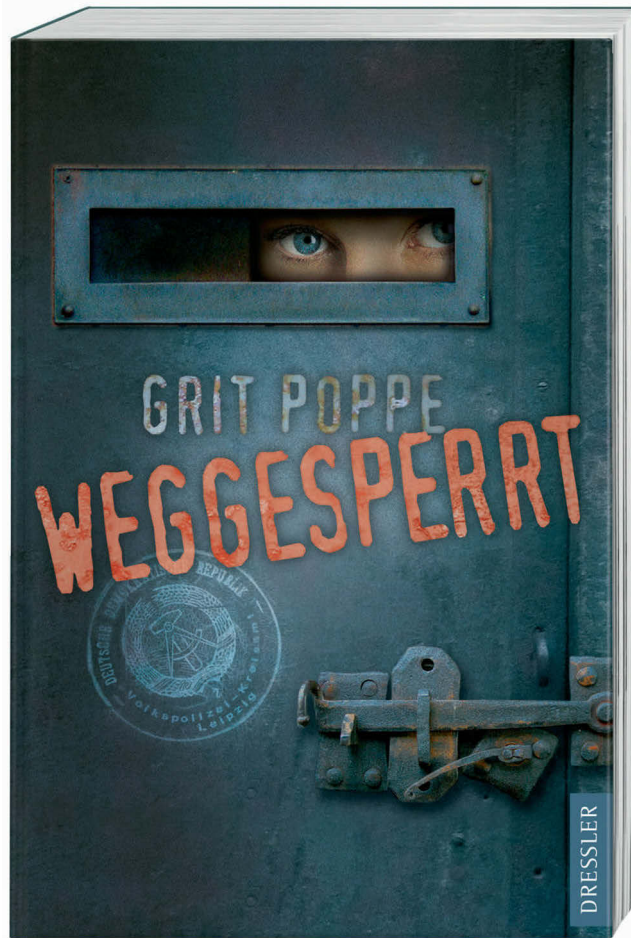
Der Jugendroman ist in Umfang, Sprache und Inhalt für die Zielgruppe angemessen. Er umfasst 320 Seiten in leserfreundlichem (Buch-)satzspiegel, die in 3 Teile gegliedert sind: »Sonst wohin« beschreibt die Ausgangssituation in Berlin, die Erlebnisse im Durchgangsheim, die Überstellung in den Jugendwerkhof »Burg«, Anjas Flucht und ihre Rückführung (29 Kapitel). Der 2. Teil, »Dort« überschrieben, thematisiert die Zustände im »Geschlossenen Jugendwerkhof Torgau« (16 Kapitel). Schließlich werden in »Draußen« die Ereignisse in Leipzig im Herbst 1989 erzählt (8 Kapitel). Es schließen sich Nachbemerkenngen der Autorin, eine »Kurze Chronik der Friedlichen Revolution in der DDR 1989/90« (S. 324ff.) sowie ein »Glossar« mit für Jugendliche eventuell unbekanntem Begriffen aus der Lebenswelt der DDR (S. 327ff.) und eine Danksagung an.

5 <https://www.oetinger.de/person/grit-poppe> (22.12.2020).

6 <https://jugendhilfeportal.de/artikel/gustav-heinemann-friedenspreis-fuer-kinder-und-jugendbuecher-geht-an-grit-poppe> (12.07.2022).

7 <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/unterrichtseinheiten/prosa/jugendbuch-mittelstufe/poppe> (22.12.2020).

Abbildung 1: Buchcover – Eine massive Stahltür mit Sehschlitz, aus dem jugendliche, blaue Augen den Leser oder die Leserin tiefgründig und eindrücklich anstarren. Quer über die Gefängnistür prangt der stempelartig gedruckte Titel »Weggesperrt«, darunter das Siegel der Deutschen Demokratischen Republik. – Die Gestaltung unterstützt die bedrückende Grundstimmung des Textes.



Weggesperrt wird linear erzählt, was dem Text den Charakter einer Dokumentati-
on verleiht. Der sprachliche Gestus ist zwar emotional, dennoch erlaubt der auktoriale
Erzählstil eine gewisse Distanzierung: Es wird eher berichtet als beschrieben, was den
fiktiven Text authentisch und objektiv erscheinen lässt. Erzählt wird aus der Perspek-
tive der 14-jährigen Anja, so erlebt der Leser oder die Leserin aus ihrer Innensicht die
Ereignisse quasi unvermittelt, Sinneseindrücke werden direkt wiedergegeben. Diese
Erzählform verstärkt die Identifikation mit der Protagonistin. Gerade in den oft be-
klemmend unsicheren Passagen des Romans wirken Anjas beschränkte Sicht und das

Nicht-Wissen um die sie umgebenden Vorgänge als Verstärker der Emotionen, als Resonanzraum für das Mit-Erleben durch den Leser. Dieses erzählerische Stilmittel steht in einem gewissen Spannungsverhältnis zur Faktualität des Textes: Die Frage nach der Zuverlässigkeit des Erzählens historischer Zusammenhänge aus der Perspektive einer individuellen Erzählperspektive soll grundsätzlicher im Zusammenhang mit dem zeitgeschichtlichen Roman beleuchtet werden.

2.3 Einordnung als historischer Roman

Als ›historischen Roman‹ definiert Rainer Schönhaar einen »Romantypus, der histor. authent. Gestalten u. Vorfälle behandelt oder doch in histor. beglaubigter Umgebung spielt und auf einem bestimmten Geschichtsbild beruht«⁸. Mit Eggert lässt sich ergänzen, dass »geschichtliche Personen, Ereignisse und Lebensverhältnisse narrativ in fiktionalen Konstruktionen dargestellt werden«⁹.

Weggesperrt lässt sich dieser epischen Sonderform zuordnen und ist als fiktionaler Jugendroman mit historisch nicht belegten Figuren in dem Genre doch eher eine Ausnahmeerscheinung. Steinz und Weinmann¹⁰ erkennen in der zeitgeschichtlichen KJL nach 1945 zunächst weitgehend autobiografisch angelegte Texte. Noch um die Jahrtausendwende verortet Pleticha geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur eher im Bereich der Sachbücher und Sacherzählungen.¹¹ Mit der Situierung in der (Vor-)Wendezeit der deutsch-deutschen Geschichte lässt sich Grit Poppes Text genauer unter die ›Zeitgeschichtliche KJL‹ einordnen, die Malte Dahrendorf folgendermaßen beschreibt:

In der Bundesrepublik während der 60er Jahre aufgekommener Terminus für diejenige – vor allem erzählende – Kinder- und Jugendliteratur, deren Geschichten entweder vor konkretem zeitgeschichtlichen Hintergrund spielen, aber so, dass das ›Gespielte‹ ohne diesen Hintergrund so nicht möglich wäre [...], oder Zeitgeschichte ausdrücklich thematisieren, so dass Figuren und Handlungen mehr oder weniger zum Vorwand werden können. Mit Zeitgeschichte ist die jüngste oder jüngere Geschichte gemeint, eine Vergangenheit, in deren unmittelbarer Auswirkung wir heute noch leben, zum Beispiel: Drittes Reich und seine Vorgeschichte, Zweiter Weltkrieg, Ost-West-Spannungen [...].¹²

-
- 8 Rainer Schönhaar, 1990, Historischer Roman, in: Metzler Literatur Lexikon. Begriffe und Definitionen, 2. überarb. Aufl. hg. von Günther und Irmgard Schweikle, Stuttgart: Metzler, S. 201.
- 9 Hartmut Eggert, 2000, Historischer Roman, in: Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. Bd. 2, Berlin/New York: de Gruyter, S. 55.
- 10 Jörg Steinz und Andrea Weinmann, 2000, Die Kinder- und Jugendliteratur der Bundesrepublik nach 1945, in: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Gattungen – Grundlagen, 2. korr. Aufl. hg. von Günther Lange, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 126.
- 11 Heinrich Pleticha, 2000, Geschichtliche Kinder- und Jugendliteratur, in: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Gattungen – Grundlagen, 2. korr. Aufl. hg. von Günther Lange, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 457.
- 12 Malte Dahrendorf, 1997, Das zeitgeschichtliche Jugendbuch zum Thema Faschismus/Nationalsozialismus: Überlegungen zum gesellschaftlichen Stellenwert, zur Eigenart und zur Didaktik, in:

Ohne den Hintergrund der menschenverachtenden DDR-Diktatur ist das ›Gespielte‹ nicht denkbar, Anja und ihre fiktiven Erlebnisse werden zum Vorwand und zur Rechtfertigung für Poppe, über das selbst Erlebte zu berichten, es zu thematisieren. Dabei bedient sie sich historiografischer Bezüge: Der Handlungsraum DDR, die politischen Strukturen um die Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED) und das Ministerium für Volksbildung unter Leitung der Ministerin Margot Honecker, Institutionen wie die Durchgangsheime, offene und geschlossene Jugendwerkhöfe und nicht zuletzt das gesellschaftliche Klima werden von der früheren DDR-Bürgerin detailliert geschildert. Poppe stützt sich, neben eigenen Erfahrungen, auf Zeitzeugenberichte und Gespräche mit Mitarbeitern von Erinnerungs- und Begegnungsstätten. (S. 332) Ein Teil dieser Dokumente ergänzt in einem Anhang die erweiterte Ausgabe des Textes für den Schulsinsatz. Bei allem Bemühen um realhistorische Genauigkeit bedient die Autorin mit ihrem Thema ›DDR und Wende‹ doch auch ein deutsches Masternarrativ: durch solche »kontextualisierende Erzählungen, die systemprägend wirken können und über die jeweiligen Bereiche hinausgehend öffentliche Dominanz erlangen«, werden nach Gansel »Erinnerungsbilder an jene Generationen weitergegeben, die die realen Ereignisse nicht mehr bewusst erlebt haben«¹³.

Mit dem historiografischen Erzählen verbindet Poppe ein klares Ziel, das sie in den Nachbemerkungen formuliert: »Dieses Buch stützt sich in erster Linie auf Berichte von Zeitzeugen und soll dazu beitragen, dass nicht vergessen wird, was *dort* geschah« (S. 323). Damit formuliert sie einen Anspruch, welcher häufig mit zeitgeschichtlicher Kinder- und Jugendliteratur verbunden wird und der diese Lektüren für Schulkontexte, zumal in der Sekundarstufe I, besonders interessant erscheinen lässt. *Weggesperrt* verfolgt – schon der paratextuellen Markierung zufolge – eine pädagogische Absicht, es handelt sich folglich, nach der Definition von Ewers¹⁴, im Grundsatz um intentionale, positiv sanktionierte Jugendliteratur, die spezifisch für diese Zielgruppe verfasst wurde. Dabei gilt aber, was Brendel-Perpina/Tatzel exemplarisch den historischen Romanen von Boyne unterstellen, auch für Poppes Texte: Sie sind »trotz kindlicher Erzählinstanzen [...] keineswegs rein intentionale Kinderliteratur, sondern verlangen einen/n über

Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule, hg. von Bernhard Rank und Cornelia Rosebrock, Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 205.

- 13 Carsten Gansel, 2019, Erinnerungsgemeinschaften im Streit um Vergangenes und Gegenwärtiges – Wende und Wiedervereinigung im Blick von Literatur, Kunst, Medien und Wissenschaft nach 1989. Workshop an der Universität Calgary, in: https://www.carsten-gansel.de/wp-content/uploads/2019/09/F_Workshop.pdf (07.01.2021), S. 2; vgl. auch: Carsten Gansel, 2011, Aufstörung und Denormalisierung als Prinzip? Zu aktuellen Entwicklungen zwischen KJL und Allgemeinliteratur, in: Zwischen didaktischem Auftrag und grenzüberschreitender Aufstörung? Zu aktuellen Entwicklungen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Heidelberg: Winter, S. 31.
- 14 Hans-Heino Ewers, 2000, Was ist Kinder- und Jugendliteratur? Ein Beitrag zu ihrer Definition und zur Terminologie ihrer wissenschaftlichen Beschreibung, in: Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Gattungen – Grundlagen, 2. korr. Aufl. hg. von Günter Lange, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 3ff.

den Kenntnis- und Bewusstseinsstand des kindlichen Protagonisten hinausgehende/n Leser oder Leserin«¹⁵.

Diese vertiefte Auseinandersetzung wird durch eine Orientierung an realen, für die Rezipientinnen und Rezipienten wiedererkennbaren (Lebens-)Situationen begünstigt. So ist *Weggesperrt* ein realistischer Jugendroman¹⁶, der »die Welt ohne idealistische oder phantastische Überhöhung zeigen möchte«¹⁷. Dabei sollte den Lesenden klar sein, dass realistisches Erzählen auch in zeitgeschichtlichen Texten keine mimetische Abbildung der Welt ist. »Vielmehr versteht man Realismus bzw. realistisches Erzählen als einen historisch variablen Bedeutungseffekt, der daraus entsteht, dass ein literarischer Text der jeweiligen Realitätsauffassung des Publikums entspricht und diese zugleich mitbestimmt«¹⁸, wie schon in Bezug auf die Erinnerungsbilder nach Gansel kritisch erläutert (vgl. oben). *Weggesperrt* zeichnet sich als realistischer Jugendroman durch Elemente realistischer Erzählverfahren aus. So wird die auktoriale Erzählinstanz zu Gunsten subjektiver Erzählverfahren zurückgenommen, der Anteil an Figurenrede ist ausgeprägt, die Innenwelt Anjas von zentraler Bedeutung, was dem strukturell eher berichtenden Text, zum Beispiel durch innere Monologe, ein hohes Maß an Subjektivität verleiht. Dabei ist die Protagonistin komplex dargestellt, ein weitgehend offener Schluss lässt manchen Konflikt ungelöst.¹⁹ Auf stofflich-thematischer Ebene findet sich die Darstellung (wieder-)erkennbarer politischer Verhältnisse mit der Intention, die Leserinnen und Leser »in die Lage zu versetzen, die gesellschaftlichen und sozialen Verhältnisse [...] auf kritische Weise zu reflektieren«²⁰. Das Potenzial, das Brendel-Perpina/Tatzel zeitgeschichtlichen Texten beispielsweise zu »Flucht und Migration« attestieren, lässt sich unter diesem Aspekt auch auf *Weggesperrt*, die Geschichte einer entwurzelten 14-jährigen im Überlebenskampf mit unsicherer Zukunft, übertragen:

[Die] literarischen Darstellungsweisen [dieser Romane] können jungen Leser*innen dabei Informationen und Erkenntnisse vermitteln und zu politisch reflektiertem Denken anregen. Als Geschichten über Kinder und Jugendliche, die aufgrund politischer Ereignisse [...] von ihrer Welt jugendlicher Normalität abgetrennt und (ohne Schutz von Erwachsenen) einer Welt der brutalen Abnormalität ausgesetzt werden, ist ihnen das Prinzip Aufstörung [vgl. dazu Gansel 2011, S. 32] inhärent.²¹

-
- 15 Ina Bredel-Perpina und Sebastian Tatzel, 2018, Gegenwart und Zeitgeschichte, in: Attraktive Lestoffe (nicht nur) für Jungen. Erzählmuster und Beispielanalysen zu populärer Kinder- und Jugendliteratur, hg. von Christine Garbe u.a., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 163.
- 16 Kritisch zur Einordnung zeitgeschichtlicher Texte unter die realistische KJL: Franz-Josef Payrhuber, 2012, Moderne realistische Jugendliteratur, in: Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch, 2. korr. u. erw. Aufl. hg. von Günter Lange, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 114.
- 17 Ebd., S. 106.
- 18 Gina Weinkauff und Gabriele von Glasenapp, 2018, Kinder- und Jugendliteratur, 3. akt. u. erw. Aufl. Paderborn: Schöningh, S. 75.
- 19 Vgl. ebd., 88ff.
- 20 Ebd., S. 84.
- 21 Brendel-Perpina und Tatzel, Gegenwart und Zeitgeschichte [Anm. 15], S. 165.

Solche »Aufstörungen«²² oder »Leerstellen für eine produktive Auseinandersetzung«²³ können gerade auch zeitgeschichtliche Texte im schulischen Einsatz besonders interessant und ertragreich machen. Diesem Potenzial soll im Folgenden nachgegangen werden.

3 Didaktische Überlegungen

3.1 Zum didaktischen Potenzial von (historischen) Jugendromanen

Jugendromane können in schulischen Kontexten sowohl **allgemeinpädagogische** als auch **fachspezifische** Aufgaben übernehmen.

Sie unterstützen den *allgemeinen Auftrag der schulischen Bildung*. Diese »zielt auf Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung, die sich aus der Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ergeben«²⁴. Anhand ausgewählter Lektüren lernen die Schülerinnen und Schüler »Texte verstehen, ihnen weiterführende, sachgerechte Informationen [zu] entnehmen [...] und vor allem interessiert und verständig [zu] lesen und auch Kreativität [zu] entfalten«²⁵, was die KMK als wichtigen Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung und zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben beschreibt. Konkret im Kompetenzbereich ›Literarische Texte verstehen und nutzen‹ gilt es beispielsweise, »Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/der Autorin bei der Arbeit an Texten aus Gegenwart und Vergangenheit herzustellen«²⁶. Darüber hinaus bieten gerade die (zeit-)geschichtlichen Jugendromane »weiterführende Ansätze für fächerübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten«²⁷, zum Beispiel mit dem Geschichts- oder Gemeinschaftskundeunterricht.

Im gemeinsamen Bildungsplan für die Sekundarstufe I in Baden-Württemberg ist diesem Gedanken durch so genannte ›Leitperspektiven‹ Rechnung getragen. »Ziel des ›Leitfadens Demokratiebildung‹ ist es, Lehrerinnen und Lehrern aller Fächer und Schularten von der Grundschule bis hin zur Sekundarstufe II eine verlässliche Orientierung für den demokratiebezogenen Kompetenzerwerb in Schule und Unterricht zu bieten.«²⁸ Hintergrund dieses Konzeptes ist die Beobachtung, dass »Kinder und Ju-

22 Vgl. Gansel, Aufstörung und Denormalisierung als Prinzip? [Anm. 13]; auch: Carsten Gansel und Pawel Zimniak, 2011, Kinder- und Jugendliteratur und Grenzüberschreitungen. Vorbemerkungen, in: Zwischen didaktischem Auftrag und grenzüberschreitender Aufstörung? Zu aktuellen Entwicklungen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Heidelberg: Winter. S. 9-12.

23 Vgl. Wolfgang Iser, 1994, Die Appellstruktur der Texte, in: Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis, 4. Aufl. hg. von Rainer Warning, München: Wilhelm-Verlag, S. 234ff.

24 Kultusministerkonferenz (Hg.), 2003, Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10), in: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Bildungsstandards-Mittleren-SA.pdf (12.07.2022), S. 3.

25 Kultusministerkonferenz (Hg.), 2003, Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss, in: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (12.07.2022), S. 6.

26 Ebd., S. 14.

27 Ebd., S. 6.

28 <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP> (17.01.2021).

gendliche längst nicht in allen Familien [...] Impulse für die Auseinandersetzung mit aktuellen politischen oder historischen Themen und Fragestellungen erhalten«²⁹. Zeitgeschichtlich relevante Texte wie *Weggesperrt* können hier im Deutschunterricht vielfältige Anlässe bieten.

Mit Jugendromanen verbindet man, neben den allgemeinpädagogischen und fächerübergreifenden Aufgaben, natürlich auch *fachspezifische Ziele*. So leisten sie im Handlungsfeld Literatur einen wichtigen Beitrag zu Individuation, Sozialisation und Enkulturation³⁰: Individuelle Bedeutsamkeit erlangt ein Text wie *Weggesperrt* für Jugendliche, weil er unterschiedliche Lesemotivationen anspricht (Eskapismus, Regression, Empathie, Katharsis...) und über die Vermittlung von Faktenwissen oder Probehandeln einen wichtigen Beitrag für die Ich-Entwicklung und das Fremdverstehen leistet. Soziale Bedeutsamkeit entsteht durch gemeinsamen Dialog über den Text in der Familie oder eben auch mit Mitschülern und -schülerinnen im Klassenzimmer. Der Austausch über Poppes Text ist in besonderem Maße dazu geeignet, den Aufbau und das Aushandeln von Werturteilen in der Gruppe zu initiieren. Darüber hinaus hat Literatur allgemein und gerade ein zeitgeschichtlicher Roman wie *Weggesperrt* im Besonderen eine kulturelle Bedeutsamkeit: »Stärker als die Geschichtsschreibung, die ebenfalls Teil des kulturellen Gedächtnisses ist, arbeitet Literatur an Einstellungen und Haltungen, die eine Gemeinschaft gegenüber ihrer Vergangenheit einnimmt.«³¹ Für den unterrichtlichen Umgang mit (zeitgeschichtlichen) Romanen liegt darin die Chance der inhaltlich-thematischen Öffnung im Sinne eines erziehenden Unterrichts³², andererseits besteht aber, wie eingangs erwähnt, die Gefahr einer Funktionalisierung von Lektüren. Auch bleibt ein gewisses Unbehagen, ob und inwiefern über diese Texte Erinnerungsbilder vermittelt werden können, welche die realen Erlebnisse der Menschen von damals abbilden und für Nachgeborene erlebbar machen.

Für den Umgang mit der Jugendlektüre *Weggesperrt* lassen sich weitere fachwissenschaftliche Ziele aus den 11 Aspekten literarischen Lernens nach Kaspar H. Spinner³³ ableiten: Die *lebendige Vorstellungsbildung* wird durch die subjektive Erzählweise unterstützt. Dabei lassen sich »subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen«, weil die jugendlichen Leser sich persönlich in der 14-jährigen Protagonistin angesprochen fühlen. Das so Erfahrene regt zur Auseinandersetzung mit den genau geschilderten Erlebnissen, den detailliert dargestellten Ereignissen an. Besonders interessant für eine politische Bildung zur »Demokratiefähigkeit« (s.o.), ist dabei, wenn die *Perspektiven der literarischen Figuren nachvollzogen* werden: Aus dem Zusammenspiel

29 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.), 2019, Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule, in: http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E-924621671/lsw/Bildungsplaene/LeitfadenDemokratiebildung/BP2016_BW_ALLG_LFDB_20190712.pdf (17.01.2021), S. 8.

30 Ulf Abraham und Matthis Kepser, 2009, Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung, 3. neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt, S. 13ff.

31 Ebd., S. 17.

32 Jörg Ramseger, 1977, Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell, München: Juventa, S. 24f.

33 Kaspar H. Spinner, 2006, Literarisches Lernen, in: Praxis Deutsch 200, S. 6-16.

zwischen inneren Motiven und äußerer Handlung können die Beweggründe der Linientreuen, der Mitläufer und der Menschlichen erschlossen und bewertet werden. Dabei ist es gerade bei zeitgeschichtlichen Romanen notwendig, mit *Fiktionalität bewusst umzugehen*, ist deren Verhältnis von Fiktionalität und Faktualität doch – wie bereits dargestellt – nicht unproblematisch. Für die sprachliche Analyse bieten bei *Weggesperrt symbolische Ausdrucksweisen* sowie die leitmotivisch eingesetzten Gedichte wie *Der Panther* oder *Der Auszug des verlorenen Sohnes* besonderes Potenzial.

Jugendromane sollen im Deutschunterricht auch ihren Beitrag zur Leseförderung leisten. Verfahren der Leseanimation³⁴ setzen vor allem auf motivierende Themen und Inhalte. Hier lohnt ein Blick auf die Lesepräferenzen der Schülerinnen und Schüler. Nach Garbe³⁵ unterscheidet sich das Leseverhalten der Mädchen und Jungen maßgeblich in den Dimensionen Lesequantität und -intensität, Lesefreude oder -neigung sowie Lesestoffe und -weisen. Leserinnen favorisieren prosoziale Inhalte und lesen auch gern ›Problembücher‹, Jungen hingegen suchen in Lektüren vor allen Dingen Spannung und Abenteuer.³⁶ Zeitgeschichtliche Jugendromane machen nun beiden, Schülerinnen wie Schülern, ein interessantes Angebot:

Dass realistisch-problemorientierte Lektüren v.a. eine Domäne weiblicher Lesepräferenzen sind, schließt nicht aus, mit den beim Lesen von Sprengstoffliteratur³⁷ erlebten Extremsituationen und Imaginationen des Bedrohlichen auch männlichen Leseinteressen entgegenzukommen, denn diese Lektüren werden ›in der Lesemotivation und Lektüredynamik gespeist von lustgewährenden Wunschbefriedigungen, vor allem der Angstlust, dem Spiel mit der Gefährdung‹ (Eggert 1997, S. 46). [...] Gesellschaftskritik im zeitgeschichtlichen oder im gegenwartsorientierten Erzählkontext bietet somit das, was männliche Jugendliche anspricht und zum Lesen auffordert: echten literarischen Sprengstoff.³⁸

Darüber hinaus versprechen diese Texte für die literarische Rezeption Gratifikationen wie einen »intimen Lesemodus [und die] Partizipation als Teilnahme an der öffentlichen Kommunikation«³⁹. So kommen sie den Lesepräferenzen der Mädchen ebenso

34 Grundlegend: Bettina Hurrelmann, 1994, Leseförderung, in: Praxis Deutsch 127, S. 17-26.

35 Christine Garbe, 2003, Mädchen lesen ander(e)s, in: JuLit 2/03, S. 16.

36 Vgl. Anita Schilcher, 2003, Was machen die Jungs? Geschlechterdifferenzierender Deutschunterricht nach PISA, in: Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA, hg. v. Ulf Abraham, Freiburg i.Br.: Fillibach, S. 361-380; Anita Schilcher und Maria Hallitzky, 2004, Was wollen die Mädchen, was wollen die Jungs – und was wollen wir? Zu Inhalt und Methodik eines geschlechterdifferenzierenden Literaturunterrichts, in: Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur, hg. v. Annette Kliever und Anita Schilcher, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 113-136.

37 Mit diesem Begriff verbinden Brendel-Perpina/Tatzel Texte mit einer »Ausrichtung auf das Potenzial der gesellschaftskritischen Störung im Hinblick auf Gegenwart und Zeitgeschichte« (Brendel-Perpina/Tatzel, Gegenwart und Zeitgeschichte [Anm. 24], S. 158).

38 Brendel-Perpina und Tatzel, Gegenwart und Zeitgeschichte [Anm. 15], S. 158f.

39 Werner Graf, 2007, Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die Literarische Sozialisation, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 142.

wie denen der Jungen entgegen, welche außerdem die faktualen (Sachtext-)Anteile der zeitgeschichtlichen Jugendromane schätzen dürften.⁴⁰

Zeitgeschichtliche Jugendromane können also einen wichtigen Beitrag zu allgemeinpädagogischen *und* fachlichen Zielen leisten. Dafür müssen sie allerdings für die Zielgruppe ›geeignet‹ sein, die Passung ›Text-Leser‹ muss stimmen. Dahrendorf und Zimmermann formulieren hierzu Entscheidungskriterien zur Auswahl von Lektüren für den Deutschunterricht: Der Text muss für die Lesenden verständlich sein, der Schwierigkeitsgrad an die Möglichkeiten der Jugendlichen angepasst gewählt werden, um sie zu erreichen. Dabei sollte die Lektüre genug Leseanreize bieten, um spannend oder interessant zu wirken. Identifikationsmöglichkeiten initiieren literarische Lernprozesse. Der Bezug zur Lebenspraxis stellt sicher, dass sich Schülerinnen und Schüler einbringen können. Wünschenswert ist weiterhin, dass der Text einen Beitrag zur Aufklärung leistet und somit Denkanstöße bietet.⁴¹ *Weggesperrt* ist unter Berücksichtigung dieser Kriterien eine Lektüre, die sich besonders für den Einsatz in der höheren Sekundarstufe I eignet. Diesem modernen, realistischen, zeitgeschichtlichen Jugendroman liegt ein besonderes didaktisches Potenzial inne, er vermag in besonderer Weise

[...] Informationen, Überzeugungen und Werte zu vermitteln, aber eben nicht in pädagogisch-funktionalisiertem Sinne des direkten Transportes einer gesellschaftskritischen (moralischen) Botschaft, sondern im ästhetischen Modus der Ambivalenz und Mehrdimensionalität, der den/die Leser*in zum Probehandeln, Ausdeuten und Reflektieren einlädt.⁴²

Der Blick auf eine Auswahl vorliegender Unterrichtsmaterialien zeigt, dass diese Chancen und Möglichkeiten unterschiedlich aufgegriffen und genutzt werden.

3.2 Didaktisches Material zu »Weggesperrt«

Die Eignung von *Weggesperrt* für den schulischen Einsatz zeigt sich neben der Nutzung als Prüfungslektüre auch in einem breiten Angebot an didaktischen Materialien. Diese liegen in verschiedenen Formaten vor und haben auch unterschiedliche Ausrichtungen. Im Folgenden soll ein kurzer Überblick geleistet werden:

Der Oetinger Taschenbuch-Verlag bietet auf seiner Homepage im Download-Bereich für Lehrerinnen und Lehrer kostenlose »**Materialien für den Unterricht**«⁴³ zu *Weggesperrt* an, die von der Gymnasiallehrerin Sabine Wittmann erstellt wurden. Es handelt sich dabei nach Karla Müller am ehesten um »Materialien für offenen Unterricht«⁴⁴,

40 Garbe, Mädchen lesen ander(e)s [Anm. 35], S. 17.

41 Vgl. Valentin Merkelbach, 1998, Zur Didaktik epischer Langformen, in: Romane im Unterricht. Lektürevorschläge für die Sekundarstufe I, hg. von Valentin Merkelbach, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 11.

42 Brendel-Perpina/Tatzel, Gegenwart und Zeitgeschichte [Anm. 15], S. 171.

43 Sabine Wittmann, 2011, Materialien für den Unterricht. Grit Poppe: Weggesperrt. in: <https://www.oetinger.de/buch/weggesperrt/9783841580023> (12.07.2022).

44 Karla Müller, 2010, Das Lesebuch und andere printbasierte Lehr- und Lernmittel für den Lese- und Literaturunterricht, in: Lese- und Literaturunterricht. Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsfor-

die durch Pflicht- und Wahlaufgaben dem Portfoliogedanken verpflichtet, selbstständiges Lernen für Schülerinnen und Schüler der achten bis zehnten Jahrgangsstufe ermöglichen sollen. Als didaktische Schwerpunkte sind ausgewiesen: »Textverständnis, Textproduktion, Identifikation mit den Hauptpersonen, Kenntnisse zum Geschlossenen Jugendwerkhof Torgau und der Jugendfürsorge in der ehemaligen DDR, eigenverantwortliches Lernen mit der Portfolio-Methode.«⁴⁵

Ganz ähnlich wird in den »**Unterrichtsmaterialien zu den Prüfungsthemen**« des Verlages Krapp & Gutknecht verfahren, die von Cornelia Zenner, Günther Gutknecht und Günter Krapp, erfahrenen Realschullehrkräften, konzipiert wurden. Dieses Angebot gliedert sich in ein Lehrerheft und ein Schülerheft. Das Material für Lehrkräfte bietet neben einer kommentierten Inhaltsangabe auch Analysen zu Handlung, Figuren und einzelnen Themengebieten. Ein Infoteil zu Fiktionalität und Faktualität rundet die Sammlung ab. Es handelt sich also nicht nur um ein »Lösungsheft«, sondern darüber hinaus um ergänzendes Begleitmaterial mit Bezug zum Schülerheft aber auch zur Vertiefung der Thematik. Im Mittelpunkt stehen dabei vor allem zeitgeschichtliche und gesellschaftspolitische Fragen. Das Schülerheft ist zunächst einmal als »Lesebegleitheft« oder »Lektürebegleiter«⁴⁶ konzipiert, das Hauptaugenmerk liegt dabei auf einer sukzessiven Erarbeitung der Prüfungslektüre. Die Schülerinnen und Schüler werden linear anhand von 27 Arbeitsblättern durch die Kapitel des Buches geführt. Wie im Lehrerheft schließt ein Infoteil das Material ab, hier mit Fokus auf unterschiedliche Schreibanlässe zur Vorbereitung auf Prüfungsaufgaben und einer inhaltlichen Einordnung in den historischen Kontext (Ministerium für Staatssicherheit in der DDR, Rechtsstaat DDR?, die Jugendhilfe – eine staatliche Organisation, Erziehung – sozialistische Persönlichkeit, »das Wunder von Leipzig« – der 9. Oktober 1989, der »geschlossene Jugendwerkhof Torgau«).

Eine ganz andere Zielsetzung wird beim »**Deutschbuch. Arbeitsheft 6**«⁴⁷ verfolgt, es handelt sich um das Begleitmaterial zum »Deutschbuch 6. Differenzierende Ausgabe. Baden-Württemberg«⁴⁸. Das Arbeitsheft bildet die Struktur der novellierten Abschlussprüfung in der Sekundarstufe I auf Basis des Bildungsplans 2016 ab, bei der u. a. ein Pflichtteil zur »Lektüre« gefordert wird. Das Kapitel »Pflichtteil A2«⁴⁹ führt die Abschluss Schülerinnen und -schüler daher anhand von *Weggesperrt* beispielhaft in übliche Schreibaufgaben ein: einen persönlichen Brief schreiben, einen Dialog schreiben, einen

schung, hg. v. Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 265.

45 Wittmann, Materialien für den Unterricht [Anm. 43], S. 1.

46 Müller, Das Lesebuch und andere printbasierte Lehr- und Lernmittel für den Lese- und Literaturunterricht [Anm. 44], S. 267.

47 Christa Becker-Binder und Dorothea Fogt, 2020, Deutschbuch 6, Arbeitsheft für Realschulen in Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe zum Bildungsplan 2016, Berlin: Cornelsen.

48 Christa Becker-Binder und Christian Weißenburger, 2019, Deutschbuch 6, Sprach- und Lesebuch für Realschulen in Baden-Württemberg. Differenzierende Ausgabe zum Bildungsplan 2016. Berlin: Cornelsen.

49 Christian Weißenburger, 2020, Pflichtteil A2: Lektüre, in: Deutschbuch 6, Arbeitsheft für Realschulen in Baden-Württemberg, Differenzierende Ausgabe zum Bildungsplan 2016, hg. v. Christa Becker-Binder und Dorothea Fogt, Berlin: Cornelsen, S. 24-35.

inneren Monolog schreiben. Die unterrichtliche Erarbeitung der Ganzschrift wird dabei nicht vorausgesetzt, vom Text sind wenige ausgewählte Auszüge abgedruckt, Moderationstexte in Kursivschrift stellen einen inhaltlichen Zusammenhang her. Der Fokus liegt auf eindrücklichen Situationen, die eine Perspektivübernahme ermöglichen und so produktive Schreibansätze initiieren. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit historisch-gesellschaftlichen Fragestellungen wird hier kaum verfolgt, der zeitgeschichtliche Bezug erfolgt anhand von ergänzenden Informationstexten. Einzelne Aufgaben regen zwar einen Vergleich der historischen Fakten mit den Textauszügen an, Ziel ist dabei aber vor allem, ein vertieftes Verständnis für die Protagonistin zu erlangen, um eine Perspektivübernahme mit Blick auf die zu übenden Schreibaufgaben zu erleichtern. Damit orientiert sich das Arbeitsheft konsequent an den Anforderungen der schriftlichen Prüfung zum mittleren Bildungsabschluss nach Klasse 10.

Eher ungewöhnlich ist das didaktische Material, welches man auf dem **Fachportal des Landesbildungsservers** Baden-Württemberg zu *Weggessperrt* findet. Diese »**Unterrichtsbausteine**«, so die Bezeichnung auf der Homepage, »[...] stellen keine in sich geschlossene Unterrichtseinheit dar, sondern bieten einzelne Aspekte, die in die eigene Unterrichtsplanung eingebaut werden können«⁵⁰. Konkret handelt es sich um Leitfragen, Anweisungen und eher schlichte Aufgaben wie W-Fragen, die in fortlaufend durchnummerierter Form dargeboten werden. Organisiert wird dabei nach Handlungsorten, die sich an der linearen Handlungsstruktur des Textes orientieren: Durchgangslager, Burg I, Flucht, Burg II, Torgau, Leipzig. Die Aufgaben sind eher additiv aneinandergesetzt, ein übergeordnetes Konzept lässt sich nicht erkennen, ein fachlich fundierter Kompetenzaufbau ist so kaum zu leisten. Es handelt sich eher um einen Fragensteinbruch, ergänzt um wenige verlinkte Primärtexte wie die im Text genannte Lyrik. Eine Linksammlung schließt die Homepage ab: Dort werden wenige Verknüpfungen beispielsweise zur Autorin oder geschichtlichen Orten und Ereignissen geboten, die eher beliebig sowohl auf die »Bundeszentrale für politische Bildung« verweisen wie auf eher unbekannte Wikis.

Betrachtet man abschließend das didaktische Potenzial von historischen Jugendromanen und vergleicht man die Umsetzungen in den hier vorgestellten didaktischen Materialien zu *Weggessperrt* so bleibt ein eher ernüchterndes Fazit. Der Text von Grit Poppe bietet als zeitgeschichtlicher Jugendroman – wie dargestellt – durchaus Chancen, allgemeinpädagogische Aufgaben und fachspezifische Ziele zu verfolgen. Die Möglichkeiten werden in den vorgestellten didaktischen Materialien aber nicht konsequent genutzt, die Gründe sind maßgeblich in den beschränkten Schwerpunktsetzungen zu suchen: Die »*Materialien für den Unterricht*« von Oetinger fühlen sich im Wesentlichen der Portfolio-Methode verpflichtet und unterwerfen die Texterarbeitung diesem Primat. Das »*Deutschbuch. Arbeitsheft 6*« von Cornelsen lenkt seinen Fokus konsequent auf die Prüfungsformate zum produktiven Umgang mit Texten, funktionalisiert und verkürzt den Jugendroman hierzu um ganz wesentliche Aspekte. Die »*Unterrichtsbausteine*« aus dem Fachportal des Landesbildungsservers sind eher eine versatzstückartige, lose Sammlung von Arbeitsaufträgen, keine geschlossene Unterrichtseinheit mit klaren

50 <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/unterrichtseinheiten/prosa/jugendbuch-mittelstufe/poppe> (22.12.2020).

Zielen. Am ehesten werden die ›*Unterrichtsmaterialien zu den Prüfungsthemen*‹ von Krapp & Gutknecht den Anforderungen an einen adäquaten Umgang mit historischen oder zeitgeschichtlichen Texten im (Deutsch-)unterricht gerecht: Hier wird historisches Erzählen zwar auch eher auf inhaltlich-thematischer als auf sprachlich-narrativer Ebene beleuchtet und untersucht, die hier angeleitete Auseinandersetzung mit dem Text führt die Schülerinnen und Schüler aber am ehesten in Fragen zur Demokratiebildung. Darüber hinaus werden fachspezifische Ziele unterstützt: Ein Beitrag zur ›Sozialisation‹ erfolgt durch das textbasierte Aushandeln von Werturteilen in der Gruppe, ›Literarisches Lernen‹ wird gefördert anhand vielfältiger Aufgaben zur Perspektivübernahme sowie zur Vorstellungsbildung und letztlich unterstützt ein abwechslungsreicher Umgang mit der Lektüre ›Leseförderung über Leseanimation‹. So kann historisches Erzählen am Beispiel eines interessanten zeitgeschichtlichen Jugendromans zur deutsch-deutschen Geschichte zum Ausgangspunkt für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Literatur im Deutschunterricht werden.

Formen, Medien und Konstruktion von Erinnerung in Saša Stanišićs *Vor dem Fest*

und einige Vorschläge für eine didaktische Aufbereitung des Romans

Erik Schilling

1 Einleitung

Saša Stanišićs Roman *Vor dem Fest* (2014) ist kein historischer Roman im engeren Sinne. Die Handlung spielt in der Gegenwart des Jahres 2013;¹ die wenigen eingestreuten historischen Anekdoten sind zu spärlich, um Walter Scotts kanonische Formel von den ›sixty years since‹ zu erfüllen, der – bis heute überzeugenden – Annahme, dass das geschilderte Geschehen mindestens zwei Generationen zurückliegen müsse, um als historisch zu gelten.² Und dennoch ist Stanišićs Roman der Gattung des historischen Erzählens zuzurechnen, denn er beinhaltet eine Vielzahl von Reflexionen über die Relevanz von Geschichte und Erinnerung.

Der Roman spielt in einer einzigen Nacht, der Nacht vor dem Dorffest, im fiktiven brandenburgischen Fürstenfelde: »Einwohnerzahl: ungerade. Unsere Jahreszeiten: Frühling, Sommer, Herbst und Winter. Der Sommer hat die Nase klar vorn. Unser Sommer fällt kaum schlecht aus als am Mittelmeer. Statt Mittelmeer haben wir die Seen« (S. 14).³ Das Dorf steht ähnlich stellvertretend für jedes beliebige Dorf im Berliner Umland wie dasjenige in Juli Zehs *Unterleuten* (2016).⁴ Doch von Zehs Roman unterscheidet sich Stanišićs hinsichtlich der Bedeutung der Geschichte für die Gegenwart. Während

1 Zur genauen Datierung vgl. Michael Ostheimer, 2017, Latenzen in Saša Stanišićs ›Vor dem Fest‹, in: Geschichte – Latenz – Zukunft. Zur narrativen Modellierung von Zeit in der Gegenwartsliteratur, hg. von Anna-Katharina Gisbertz und ders., Hannover: Wehrhahn, S. 127-137, S. 128.

2 Walter Scott, 1814, Waverley; or, 'Tis Sixty Years Since. In Three Volumes. Edinburgh: Ballantyne [u.a.].

3 Zitiert wird hier und im Folgenden nur unter Angabe der Seitenzahl nach: Saša Stanišić, 2014, Vor dem Fest. Roman, München: Luchterhand.

4 Entsprechend hat die Forschung auch beide Romane vergleichend untersucht: Olivia Albiero, 2019, Fürstenfelde and Unterleuten. Two Literary German Villages and Their Digital Representations, in: Pacific Coast Philology 54, S. 135-160.

Unterleuten eine literarische Sozialstudie der Gegenwart bietet, stellt *Vor dem Fest* eine literarische Sozialstudie der Gegenwart *vor dem Hintergrund der Geschichte* dar – und als solche soll der Roman im Folgenden untersucht werden.

Meine These ist, dass Saša Stanišićs *Vor dem Fest* Erinnerung als gleichermaßen identitätsbildend wie konstruiert entwirft⁵ – und sich damit metahistoriographisch zum Thema ›historisches Erzählen‹ positioniert.⁶ Der Roman erzählt zwar nur in engen Grenzen tatsächlich historisch, aber er reflektiert die Bedingungen des Erzählens von der Geschichte. Dies erreicht er, indem er die Bewohner Fürstenfeldes in Form eines literarischen Genremädes portraitiert. Es gelingt Stanišić so, im mikroskopisch gewählten räumlichen Ausschnitt eines Dorfes diversifizierte Identitäten und Erinnerungen aufeinandertreffen zu lassen.⁷

Dabei stellt der Roman den Konstruktcharakter von Erinnerung an zahlreichen Stellen offen aus. So macht er etwa deutlich, dass die Person, die das Archiv des Dorfes verwaltet, die meisten darin enthaltenen Dokumente vermutlich selbst produziert und somit gefälscht hat (vgl. S. 127). Der Roman druckt sogar ein Beispiel für ein dergestalt erfundenes ›historisches‹ Geschehen als handschriftlich beschriebene Seiten ab (S. 187–191), blendet also verschiedene Medien der Erinnerung ineinander. Damit aber weist er nicht nur explizit auf die Möglichkeit der Geschichtsfälschung innerhalb des Romans hin, sondern auch auf seine eigene Fiktionalität – unterscheidet sich das Verfahren der Figur doch nicht wesentlich von demjenigen des realen Autors Stanišić.

Trotz dieser metahistoriographischen Reflexionen und einer konstant durchgehaltenen ironischen Distanz zu den Geschehnissen nutzt *Vor dem Fest* aber die Geschichte nicht nur – postmodern – als beliebig zu rekombinierendes Spielmaterial, im Gegenteil: Was der Roman – mikrogeschichtlich⁸ – ebenfalls zeichnet, ist ein durchaus realistisches Bild eines Dorfes, in dem verschiedene biographische Erfahrungen und Erinnerungen koexistieren und mit unterschiedlichen Deutungsansprüchen eine jeweils eigene Identität, zugleich aber auch die kollektive Identität des Dorfes bedingen. Trotz der vielfach konstruierten biographischen und historischen Zusammenhänge tragen diese daher dazu bei, Bewohnern wie Dorf eine spezifische Identität zu verleihen.

5 Vgl. Mario Huber, 2017, Die Erinnerungs-Kartographie der Provinz samt ›Es war einmal...‹. Saša Stanišićs Roman ›Vor dem Fest‹ als Versuch einer intersubjektiven Gegenwartsfindung, in: Raum – Gefühl – Heimat. Literarische Repräsentationen nach 1945, hg. von Gabríñe Iztueta, Mario Saalbach, Iraide Talavera, Carme Bescansa und Jan Standke, Marburg: LiteraturWissenschaft.de, S. 157–173, S. 157 formuliert die These, dass der Roman Erinnerungen zunächst »in einer vielstimmigen, polyoperspektivischen Narration« verbinde, am Ende jedoch in eine »einheitliche[] (Mono-)Perspektive« münde.

6 Zum Begriff ›metahistoriographisch‹ vgl. Linda Hutcheon, 1988, A Poetics of Postmodernism. History, Theory, Fiction, New York: Routledge; Ansgar Nünning, 1995, Von historischer Fiktion zu historiographischer Metafiktion. Bd. 1: Theorie, Typologie und Poetik des historischen Romans, Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier (WVT); Erik Schilling, 2012, Der historische Roman seit der Postmoderne. Umberto Eco und die deutsche Literatur, Heidelberg: Winter.

7 Huber, Erinnerungs-Kartographie [Anm. 5], S. 161 formuliert treffend, dass Orte im Roman zu Gedächtnisorten würden, die der Vergangenheit »entrissen und mit verschiedenen Semantisierungen versehen« würden.

8 Zum Begriff vgl. Carlo Ginzburg, 1983 [1979], Der Käse und die Würmer. Die Welt eines Müllers um 1600, Frankfurt a.M.: Syndikat.

Der Roman verhandelt somit Formen, Medien und Konstruktion von Erinnerung in verschiedener Weise, was sich didaktisch umsetzen lässt: *Vor dem Fest* erweist sich als Musterbeispiel, um Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II ein Verständnis von Geschichtsbewusstsein nahezubringen, wie es u.a. Karl-Ernst Jeismann begrifflich als Verständnis der »spezifische[n] Konkretheit bestimmter Geschichtsvorstellungen«⁹ beschrieben hat. Eine Analyse des Romans im Unterricht kann damit eine Brücke zwischen Deutsch- und Geschichtsunterricht schlagen und Schülerinnen und Schülern verschiedene Zugriffsweisen auf Geschichte vorführen, die zwischen Unmittelbarkeit und Distanz pendeln.

Konkretisiert werden soll dies im Folgenden anhand einiger Überlegungen zu (2) historischen Elementen im Roman, (3) den Medien, in denen Geschichte vermittelt wird, sowie (4) den verschiedenen Realitätsebenen des Romans. Ein Überblick (5) fasst die metahistoriographischen Elemente zusammen, ehe (6) die Ergebnisse zu einigen didaktischen Perspektiven auf den Roman gebündelt werden.

2 Historische Elemente

Die Nacht *Vor dem Fest* ist in hohem Grade nicht nur eine Nacht der Gegenwart, sondern auch eine der Vergangenheit. Schon der Anlass des ›Annenfests‹ weist darauf hin: Es handelt sich – so der Roman – um eine Tradition, die in Fürstenfelde seit vielen hundert Jahren gepflegt wird. Auch sonst spielt die Erinnerung eine große Rolle, etwa in der Dorfchronik, die 700 Jahre Fürstenfelde aufarbeitet, oder im historischen Archiv, das Frau Schwermuth verwaltet. Dora Osborne macht darauf aufmerksam, wie stark das Bild von der Geschichte in Fürstenfelde durch die kulturelle Erinnerung bestimmt wird: durch Rituale, Gedenkort, Museen und Archive.¹⁰ Auch Geschichte als Familiengeschichte wird einbezogen, wenn etwa der Glöckner-Lehrling Johann über die vielen Generationen nachdenkt, die schlussendlich zu seiner eigenen Existenz geführt haben: Er erfährt »die Genealogie [...] als familiär erschlossene Geschichtsperspektive, die vertiefenden Halt gibt.«¹¹

Im Zentrum der Positionierung des Romans gegenüber der Historie steht das Kapitel, das den zweiten Teil des Romans einleitet und mit folgendem programmatischen Satz des Erzähler-Wir beginnt: »WIR SIND VON NATUR AUS HISTORISCH INTERESSIERT« (S. 123). Was als Motto über einer historiographischen Abhandlung stehen könnte, wird in den folgenden Absätzen jedoch Schritt für Schritt dekonstruiert. So schließt das Erzähler-Wir beispielsweise bestimmte Elemente der Geschichte aus seinem Interesse

9 Karl-Ernst Jeismann, 1988, Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik, in: Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen, hg. von Gerhard Schneider, Paffweiler: Centaurus, S. 1-24, S. 3.

10 Vgl. Dora Osborne, 2019, ›Irgendwie wird es gehen‹. Trauma, Survival, and Creativity in Saša Stanišićs ›Vor dem Fest‹, in: German Life and Letters 72, S. 469-483, S. 474.

11 Ostheimer, Latenzen [Anm. 1], S. 130. Im Anschluss an diese Überlegung lässt sich konstatieren, dass der Roman nicht nur die Grenzen der Historiographie auslotet, sondern auch ihre Potentiale, z.B. das Stiften von Orientierung.

aus: »Der Schützenverein interessiert uns historisch nicht. [...] Lokalgeschichtliche Meilensteine interessieren uns historisch nicht. [...] Kacheln und DDR-Alltag interessieren uns historisch nicht« (S. 123f.). Bis zu diesem Punkt muss die Diskrepanz zwischen einem generellen historischen Interesse und dem Ausschluss mancher Teilbereiche aus diesem noch nicht als Widerspruch begriffen werden, sondern wäre auch etwa als Konkretisierung denkbar.

Doch ein (zumindest partieller) Widerspruch zum genannten Motto taucht spätestens dann auf, wenn das Erzähler-Wir sein historisches Interesse noch weiter einschränkt: »Die Leitz-Ordner interessieren uns historisch nicht. [...] Wissen interessiert uns historisch nicht. [...] Historische Genauigkeit interessiert uns nicht« (S. 123-125). Konnte man das oben erwähnte Desinteresse als Desinteresse an spezifischen Themen verstehen, geht es nun um das Grundsätzliche: Ein Interesse an den Medien, den Formen des Wissens und den Methoden der Wissenschaft als zentralen Bestandteilen solider Historiographie wird vom Erzähler-Wir abgeräumt. Unterstrichen wird dies durch implizite inhaltliche Lücken der Geschichtsschreibung, etwa das Fehlen von Aufzeichnungen zu entscheidenden Jahren in den Leitz-Ordnern im Archiv. Diese beinhalten: »*Geschichte I (1740–1939) und Geschichte II (1945–1989)*« sowie »*Gegenwart I (1990–fortlaufend)*« (S. 123), nichts jedoch zu den Jahren der NS-Diktatur. Auch hier ein eklatantes Manko gegenüber solider wissenschaftlicher Geschichtsschreibung.

Doch der Roman ist eben ein Roman, nicht eine historiographische Abhandlung – und als solcher setzt er sich auf ganz andere Art und Weise mit Elementen des Historischen auseinander, als ein Sachbuch es leisten müsste. Er rückt – als metahistoriographische Fiktion – stärker die Rolle der Erinnerung für die Gegenwart sowie die Bedingungen historischer Erkenntnis in den Vordergrund als ein tatsächliches historisches Wissen. Von »metahistoriographischer Fiktion« spricht Ansgar Nünning, wenn in einem Roman Probleme der Historiographie direkt thematisiert werden. Es lassen sich – so Nünning – ein argumentativer Diskurs über die Bedingungen historischer Erkenntnis sowie eine offene Darstellung der Distanz zwischen dem historischen Geschehen und dessen Fiktionalisierung beobachten. Didaktische und kognitive Aspekte sowie poetologische, epistemologische und metahistoriographische Selbstreflexion prägen den Text.¹²

Die dargelegte Subjektivität des Erzähler-Wir kann als erstes Merkmal metahistoriographischer Fiktion bei Stanišić angesehen werden. Was als historisch interessant aufgefasst wird, entscheidet sich nicht auf der Basis intersubjektiver wissenschaftlicher Kriterien, sondern als willkürlicher Akt der Sprechinstanz. Diese Subjektivität im Umgang mit der Geschichte wird im genannten Kapitel auch auf einer inhaltlichen Ebene gespiegelt, »entdeckt« doch das Erzähler-Wir, dass die historischen Dokumente möglicherweise gar nicht historisch sind, sondern Fälschungen von Frau Schwermuth: »Wir glauben eher unserem Verstand, der sagt, es handelt sich um außergewöhnlich ungeschickte Fälschungen« (S. 127). Somit liegt Subjektivität nicht nur bei der Auswahl bestimmter historischer Themen oder Interessen durch das Wir der Erzählung vor,

12 Vgl. Ansgar Nünning, 1999, »Beyond the Great Story«. Der postmoderne historische Roman als Medium revisionistischer Geschichtsdarstellung, kultureller Erinnerung und metahistoriographischer Reflexion, in: *Anglia* 117, S. 15-48, S. 26-32.

sondern auch bereits bei der Konstruktion historischer ›Wirklichkeit‹ – was hier mit den Fälschungen ins Extrem getrieben ist, sich in abgeschwächter Form jedoch durchaus auf die historiographische (Re-)Konstruktion historischer Realität übertragen lässt: Was wirklich war, lässt sich nicht greifen.

3 Medien der Geschichte

Entsprechend vielfältig und verworren ist die Rolle verschiedener Medien der Geschichte im Roman – was sich als zweites Element metahistoriographischer Fiktion verstehen lässt. Auf den unklaren Authentizitätsstatus¹³ der ›historischen‹ Dokumente im Archiv wurde bereits eingegangen; unterstreichen lässt sich dies anhand der Geschichte vom »Ring des Kesselflickers« (S. 187). Diese ist im Roman als angebliches Faksimile abgedruckt, womit von den historischen Dokumenten nicht nur erzählt wird, sondern sie auch visuell eingebunden sind. Das Faksimile führt den unklaren Wahrheitsanspruch der Historiographie optisch vor Augen: Die Ereignisse rings um den Kesselflicker sind in Maschinenschrift verfasst, aber von Hand ausführlich korrigiert. Dabei beschränken sich die Eingriffe von Hand nicht etwa auf die Korrektur orthographischer Fehler, sondern ändern fundamentale Aspekte der Geschichte ab, etwa das Ende: Die Geschichte handelt davon, dass der Kesselflicker einen Ring findet, der ihn unsichtbar macht. In der maschinenschriftlichen Version endet die Geschichte mit den Worten: »Der ehrliche Kesselflicker nutzte das freilich nicht aus« (S. 190). Handschriftlich ist dann das »nicht« gestrichen und das Ende ins Gegenteil abgeändert: Nun wird geschildert, wie sich der Kesselflicker den Ring zunutze macht und die anderen Dorfbewohner betrügt.

Welche der beiden Versionen die glaubwürdigere ist, lässt sich ohne weitere Informationen (die nicht gegeben werden) nicht beurteilen. Dass die Geschichte ohnehin mit einem phantastischen Element ausgestattet ist (dem Ring, der unsichtbar macht), unterstreicht das ›Ausgeliefert-Sein‹ an die Fiktion zusätzlich. Wer als Leserin oder Leser mit dem Anspruch an die Geschichte herantritt, die ›Wahrheit‹ über den Kesselflicker zu erfahren, wird somit gleich mehrfach enttäuscht. Das Medium – das Faksimile – betont die Unmöglichkeit des Wunsches nach historischer Wahrheit zusätzlich auf einer selbstreflexiven Ebene, denn selbstverständlich hat der reale Autor Saša Stanišić beim Abfassen seines Romans *Vor dem Fest* exakt die Freiheiten, die hier ausgestellt werden – und daher es ist unmöglich, zu beurteilen, an welcher Stelle der Roman einer historischen Wahrheit möglicherweise nahekommt und an welcher er reine Fiktion bleibt. Der Roman lässt sich vor diesem Hintergrund auch produktiv im Rahmen des postmodernen Verzichts auf die Annahme von Wahrheit lesen.¹⁴

Diesen prekären Status historischer Wahrheit unterstreichen andere Medien des Erinnerns im Roman. Als Beispiel kann der Findling gelten, der beim Sportplatz von

13 Zum Begriff ›Authentizität‹ vgl. Erik Schilling, 2020, Authentizität. Karriere einer Sehnsucht, München: C.H. Beck, v.a. S. 31-43.

14 Vgl. z.B. den ›klassischen‹ Text von Jean-François Lyotard, 1979, La condition postmoderne, Paris: Ed. Minuit.

Fürstenfelde liegt: »Der Gedenkfindling gedenkt momentan niemandem« (S. 65). Früher waren dort jedoch – so die Ausführungen der Figur Ulli im Roman – Tafeln erst für den Kronprinzen, dann für Hitler, schließlich für Ernst Thälmann angebracht. Die Geschichte zieht am Stein vorbei, die Widmung des Steins für bestimmte gegenwärtige Präferenzen ändert sich. Semiotisch gesprochen: Der Signifikant ›Stein‹ bleibt gleich, doch sein Signifikat ändert sich mit dem Verlauf der Geschichte. Erneut werden – wie im Falle des Faksimile-Dokuments – mehrere Varianten als gleichermaßen plausibel (bzw. in diesem Fall: als historisch realisiert) beschrieben, von denen keine einen höheren Grad an ›Wahrheit‹ beanspruchen kann: Die Widmung des Findlings ist im Endeffekt beliebig.

Ein drittes Beispiel für ein (unscharfes) Medium der Erinnerung sind die Bilder, die Frau Kranz vom Dorf malt. Als Kunstwerken kommt ihnen nicht unbedingt ein mimetischer Anspruch zu. Und doch schreibt ihnen der Roman eine Präzision zu, die mit Canalettos Venedig-Bildern vergleichbar ist: Frau Kranz' Bilder stellen eine Art visueller Dorfchronik der vergangenen knapp 70 Jahre dar, die bis in die unmittelbare Gegenwart reicht, denn der Roman schließt mit einem Blick auf das Gemälde, das bei der Auktion am Festtag versteigert wird und das Frau Kranz in der Nacht *Vor dem Fest* angefertigt hat. Auf dem Gemälde sind – gleich einem Wimmelbild – fast alle Personen dargestellt, die zuvor im Roman aufgetreten sind. Zuletzt wird die Malerin selbst erwähnt: »Ganz vorn: Frau Kranz – wir erkennen sie an ihrer Staffelei –, im rechten Arm eine winzige, die einzige Bewegung. Ja, und dann haut Zieschke mit der Bierflasche auf das Stehpult, und die Auktion beginnt« (S. 314). Mit dem Sprung von der Bild- auf die Handlungsebene der Erzählung werden die Realitäts- und Wahrheitsebenen unscharf. Zwar ist die Differenzierung grundsätzlich nicht schwer zu treffen: Das Bild, das versteigert wird, wird zuvor ekphrastisch beschrieben. Doch das Bild ist mehr als ein Bild – es ist das Kondensat der vorangegangenen Erzählungen, eine Art Zusammenfassung des Romans. Es erreicht damit denselben unscharfen Fiktionalitätsstatus wie die anderen Dokumente und der Roman insgesamt: Was auf dem Bild dargestellt ist, könnte ›historische Wahrheit‹ sein – oder auch nicht.

4 Verschiedene Realitätsebenen

Einen weiteren Beitrag zum metahistoriographischen Erzählen in *Vor dem Fest* leistet die Verschränkung verschiedener Zeitebenen: Ereignisse auf der Gegenwartsebene des Romans werden in den historisch erzählenden Abschnitten gespiegelt.¹⁵ Das gilt zu einem so hohen Grad, dass der jeweilige Fiktionalitätsstatus ins Wanken gerät und unklar

15 Die Erzähltechnik der unterschiedlichen Kapitel hat Michael Ostheimer übersichtlich analysiert: »Dieser Tag [der Tag der Erzählung] wird in der Hauptsache vom Erzähler-Wir vermittelt. Die drei Ausnahmen bilden erstens ein Kapitel, das homodiegetisch von der Figur Johann erzählt wird; zweitens sieben Kapitel, die sich heterodiegetisch der Perspektive einer Fähe annähern und mit Hilfe verschiedener Verfremdungstechniken exemplarisch den Boden dafür zu bereiten versuchen, dass auch die Sphäre der Fauna über ein Bewusstsein von Zeit und Geschichte verfügt. Zwischen die Ein-Tag-Kapitel eingestreut finden sich drittens 20 ebenfalls heterodiegetisch erzählte (Kurz-)Kapitel mit (Pseudo-)Dokumenten, die sich alle mehr oder minder auf die Dorfgeschichte

wird, ob sowohl die geschilderten Ereignisse auf der Gegenwartsebene als auch die eingebetteten historischen ›tatsächlich‹ (im fiktionsontologischen Rahmen des Romans) so abgelaufen sein können wie berichtet. Ein Beispiel soll dies unterstreichen:

In der Gegenwartshandlung trifft Anna, ein junges Mädchen, das in der Nacht vor dem Fest durchs Dorf läuft, auf zwei merkwürdige Gestalten: Henry und Q. Sie fahren in einem Wagen durch das Dorf und halten neben Anna an:

Ein neuer Beat, eine Welle deutscher Hip-Hop schwappt über Anna und –
 – Es STEIGEN MÄNNER HERAUS, Jungs vielmehr [...]. Der größere: irritierend schön. Das Haar des Kleinen ganz gut gefönt, sein Blick ist streng, die Brauen gezupft, Haut gepflegt mit Männerpflegeprodukt. Über losen Hosen Mäntel aus Fell, darunter grell auf rotem Trikot: einmal ein Blitz und der Schriftzug
 F C E N E R G I E
 einmal, ähnlich unsubtil, ein Totenkopf und darunter fett:
 S T I L
 Und Anna? Kreidebleich. Neugier, Beistand, Assi-Verein – alles könnten die beiden sein in der Nacht, die sie erschuf, die Flügel gefaltet, im Sneaker der Huf? (S. 106f.)

Die Szene ist bereits formal von Interesse. Zum einen überspannt sie mit den ersten beiden Gedankenstrichen mitten im Satz eine Kapitelgrenze und deutet damit an, dass möglicherweise die Realitätsebene wechselt. In der ›neuen‹ Realität des neuen Kapitels sind die formalen Besonderheiten weiter verstärkt, insbesondere durch die Reime, die den Text durchziehen. Sie treten in den Vordergrund, als ein Dialog zwischen Anna und den beiden Jungen einsetzt, sind aber bereits vom Anfang des Kapitels an als Assonanzen oder reine Reime präsent (›schön« – »gefönt«; »Fell« – »grell«; »unsubtil« – »Stil«; »Verein« – »sein«; »erschuf« – »Huf«).

Zusätzlich zu den beiden genannten formalen Charakteristika – der Kapitelgrenze sowie den Reimen – deuten inhaltliche Aspekte darauf hin, dass sich mit dem neuen Kapitel der Realitätsstatus der Geschichte verändert hat: Anna ist plötzlich beinahe sprachlos, die beiden Jungen scheinen aus dem Niemandsland zu kommen (»[v]on hier, von da, von unten, von oben«, S. 108). Eindeutigkeiten werden durch Ambivalenzen ersetzt (»Sonst stimmt sein Werkmund Grafen nervös und manche Gräfin amourös. Oder war's andersherum?«, ebd.). Und der (unterstellte) Teufelsfuß im Sneaker deutet ebenfalls auf eine Verschiebung der Realitäten hin – tritt hier ein ›realer‹ Teufel auf oder nur jemand, der für den Teufel gehalten wird?

Der Einsatz von Ambivalenzen kulminiert in der zitierten Rede von der »Nacht, die sie erschuf«. In diesem Satz sind sowohl der Bezug als auch die Subjekt-/Objekt-Stellung des Pronomens »sie« ambivalent. Naheliegend ist zunächst, das »sie« auf die beiden Jungen zu beziehen, die so plötzlich auftauchen, dass es scheint, die Nacht habe sie aus dem Nichts erschaffen. Wenn man jedoch – wofür es gute Gründe gibt – auch den Realitätsstatus der Figur Anna für zweifelhaft hält, kann das »sie« auch im Hinblick auf Anna und ihre ›Erschaffung‹ verstanden werden. Gibt es Anna als (fiktionsontologisch

beziehen bzw. diese ausschnitthaft zu repräsentieren beanspruchen« (Ostheimer, Latenzen [Anm. 1], S. 128).

reale) Figur überhaupt? Oder steht sie eher für eine Art das Dorf durchwaltendes Prinzip – worauf auch das Annenfest verweist, das die Handlung rahmt und zusammenhält, auch über die verschiedenen Zeiten hinweg? Und wenn man das »sie« schließlich nicht als Akkusativ-Objekt, sondern als Subjekt des Satzes versteht, erschafft Anna die Nacht (mit den beiden Jungen), beispielsweise in ihrer Phantasie.

Dass der unsichere Realitätsstatus nicht nur die erzählte Geschichte, sondern auch die Geschichte im Sinne von Historie betrifft, ergänzt das dritte auf die erwähnten beiden folgende Kapitel. Es handelt sich um eine der eingebetteten historischen Erzählungen über das Dorf, im konkreten Fall aus dem Jahr 1589, ebenfalls in der Nacht vor dem Annenfest. Sie handelt vom Krüger Ulrich Ramelow, dem eine Zeitlang seine Frau abhandenkommt. Als die Frau zurückkehrt, berichtet sie, sie sei von zwei Männern entführt worden: »Der eine von langer Gestalt, der andre klein und wie ein Karpfen rund. Geheißen hat der erste Kuno und der andre Hinnerk« (S. 117). Q und Henry tauchen also leicht verfremdet in der Geschichte wieder auf; auch die Konstellation (potentielle Entführung einer weiblichen Person) ist vergleichbar – und der Realitätsstatus ist auch für die Vergangenheitshandlung unklar, denn als einige Reiter die Entführer stellen wollen, finden sie nichts als eine leere Höhle vor.

Die analysierte Konstellation wird im Roman einige weitere Male mit weiteren Veränderungen durchgespielt. In einer historischen Episode über die Nacht vor dem Annenfest 1599 tauchen zwei Figuren namens Hinnerk und Kunibert auf (S. 306). Und im späteren Verlauf der Nacht der Gegenwartshandlung treffen Henry und Q erneut auf Anna, als diese an einer alten Eiche auf dem Feld vor ihrem Haus »[h]ell in der Erde zwei Schädel« (S. 281) gefunden hat. Q nimmt einen der Schädel in die Hand und kommentiert: »Wir wollten nicht gehen, ehe wir uns noch mal sehen« (S. 282). Erneut ist der Satz von Ambivalenz gekennzeichnet: Es bleibt unklar, wer in der Szene wen sieht. Die naheliegende Lesart wäre, die Formulierung auf das Wiedersehen zwischen Anna und den beiden Jungen zu beziehen. Gleichzeitig aber ist – wegen der Hamlet-artigen Pose der Schädelbetrachtung, in der Q den Satz sagt – erneut an ein Überschreiten der Grenzen von Realität und Zeit zu denken. Vielleicht, so deutet der Roman an, handelt es sich bei den beiden Schädeln ebenso um Vorformen von Henry und Q wie bei den historischen Geschichten, in denen sie – in ganz ähnlicher Form – auftreten, und somit wäre das ›sich sehen‹ ganz konkret zu denken (Q betrachtet seinen eigenen Schädel) sowie übertragen eine Form der Selbstwahrnehmung bzw. -erkenntnis.

Die Episoden um Anna, Henry und Q verdeutlichen damit dreierlei: Erstens bleibt die Frage nach dem Realitätsstatus des Dargestellten in *Vor dem Fest* in vielerlei Hinsicht unklar. Dies betrifft zweitens nicht nur die Gegenwartsebene, sondern auch die Einblendungen aus der Vergangenheit. Beides gemeinsam weist drittens darauf hin, dass Wahrnehmung und Erinnerung in nicht unbeträchtlichen Teilen konstruiert sind (oder zumindest sein können). Der Roman distanziert sich damit von dem Ansinnen, die ›Wahrheit‹ über eine bestimmte Region oder eine bestimmte Zeit auszusagen.

5 Metahistoriographische Elemente in *Vor dem Fest*

Was also bleibt? Ich habe in drei Schritten zu zeigen versucht, dass in Stanišićs *Vor dem Fest* sowohl die historischen Elemente als auch die Medien ihrer Überlieferung einen unklaren Wirklichkeitsstatus aufweisen – und dass sich dies auf die Wahrnehmung bzw. Darstellung von Realität im Roman insgesamt auswirkt. Indem der Roman auf diese Weise die Genauigkeit der Rekonstruktion historischer Überlieferung und Wahrheit reflektiert, lässt er sich als metahistoriographische Fiktion beschreiben. Es gelingt ihm, das Bild eines Dorfes in Brandenburg zu zeichnen und *gleichzeitig* die Grenzen dieser Darstellung aufzuzeigen.

Was der Roman bietet, ist also gleichermaßen ein Genrebild – wie es das letzte Kapitel umsetzt – wie auch eine Darstellung der Bedingungen dieses Genrebildes. Der Roman zeigt, dass Geschichte nie ›einfach‹ ist, sondern hergestellt wird: aus Fragmenten, Dokumenten, Erinnerungen, Konstruktionen, Fälschungen. Darüber hinaus führt er vor Augen, wie stark die verschiedenen Zeiten miteinander verwoben sind – in welchem hohem Maße die Vergangenheit in der Gegenwart fortwirkt, sei es durch ganz konkrete biographische oder kausale Zusammenhänge, sei es durch bestimmte ›anthropologische Konstanten‹, die zwar zu unterschiedlichen Zeiten mit unterschiedlichen Figuren besetzt werden, aber nichtsdestoweniger überraschende Gemeinsamkeiten aufweisen (etwa die verschiedenen Figurationen von Henry und Q).

In der Gegenwart einer Nacht sind daher Vergangenheit und Zukunft gleichermaßen präsent: »DIE NACHT TRÄGT HEUTE DREI LIVREEN: Was War, Was Ist, Was Wird Geschehen« (S. 64).

6 Didaktische Überlegungen

Saša Stanišićs Roman *Vor dem Fest* kann im Unterricht eine zentrale Rolle spielen, wenn es – im Deutschunterricht – um historisches Erzählen oder – im Geschichtsunterricht – um die Bedingungen von Geschichtsschreibung geht: Idealerweise ist der Roman in einem kombinierten Zugang aus Deutsch- und Geschichtsdidaktik für die Sekundarstufe II zu erschließen und eignet sich, um zentrale Elemente von Geschichtsbewusstsein bei Schülerinnen und Schülern auszuprägen. Mithilfe des Romans lassen sich sowohl literarische als auch historiographische Fragen erörtern – und zwar jeweils sowohl auf einer konkreten als auch auf einer abstrakt-übergeordneten Ebene.

Literarisch-konkret lässt sich der Roman als spannende Geschichte rezipieren. Obwohl der Plot keinen fortlaufenden roten Faden bietet, sondern einzelne Episoden zu einem großen Portrait des Dorfes zusammenfügt, entwickelt der Roman – so wage ich zu behaupten – einen gewissen Sog, der zusätzlich durch amüsante Formulierungen und erheiternde Episoden unterstrichen wird. Der Roman ermöglicht es daher, mit den Schülerinnen und Schülern in einem ersten Schritt nach den Bedingungen einer ›guten Geschichte‹ zu fragen: Was macht den Roman spannend? Wodurch erzeugt er Komik? Wie hängen die einzelnen Episoden miteinander zusammen?

Literarisch-abstrakt bietet der Roman Aufschluss über Fiktionalität, im Sinne einer Frage nach den Bedingungen und Möglichkeiten des Erzählens: Wie lassen sich his-

torische Dokumente und literarische Texte unterscheiden – an welchen Stellen gibt es Gemeinsamkeiten, wo schwimmt eine klare Differenzierung? Welche Möglichkeiten gibt es, einen Roman zu erzählen – die charakteristische Wir-Form steht gegen andere Formen der Fokalisierung? Und welche Macht ist der Fiktion eigen, etwa wenn der Roman es schafft, den Realitätsstatus verschiedener Episoden im Unklaren zu lassen? Mit Schülerinnen und Schülern lässt sich hier diskutieren, was Literatur überhaupt erst zu Literatur macht.¹⁶ Zielsetzung ist dabei eine Analyse der Vermittlungsebene von Texten, ggf. auch der kulturelle Referenzrahmen.¹⁷

Historiographisch im konkreten Sinne kann der Roman zum Anlass genommen werden, Schülerinnen und Schüler an die Geschichte der DDR heranzuführen, die Analyse wird damit um diejenige des kulturellen Referenzrahmens erweitert.¹⁸ Zahlreiche Episoden bieten sich an, beispielsweise auf politische Geschichte oder Alltagsgeschichte einzugehen – sei es das Museum mit seinen ausgestellten Artefakten, sei es die Vergangenheit einzelner Figuren in Diensten des Militärs oder der Staatssicherheit. Aber auch die Frage, wie in dem Dorf Zusammenhalt und Fremde kontrastiert werden, lässt sich mit Schülerinnen und Schülern vor dem Hintergrund historischer Erfahrungen in der DDR erläutern. Falls der Schwerpunkt der Auseinandersetzung mit *Vor dem Fest* im Rahmen des Deutschunterrichts liegt, lassen sich die hier beschriebenen Phänomene auf andere Themen übertragen, die für die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler möglicherweise relevanter sind, etwa auf die Migrationsbewegungen der vergangenen Jahre und das damit verbundene Verhältnis von Nähe und Fremde. Nicht zuletzt besitzt jede Familie ihre eigene, identitätsstiftende ›Geschichte‹, zu deren individueller (Neu-)Reflexion die Lektüre anregen kann.

Historiographisch in einem abstrakt-übergeordneten Sinne schließlich – und auf das Herausarbeiten dieses Potentials zielten große Teile des vorliegenden Aufsatzes

16 Im Sinne eines didaktischen Transfers ließe sich darüber hinaus die Debatte um Saša Stanišić und Peter Handke einbeziehen, die sich 2019 im Zuge der beinahe zeitgleich stattfindenden Buch- bzw. Nobelpreisverleihungen an Stanišić und Handke entwickelte. Stanišić griff Handke scharf für seine Äußerungen zum Jugoslawien-Krieg an und differenzierte nur wenig zwischen den Äußerungen, die Handke als öffentliche Person tätigte (etwa in Interviews), und solchen, die er in literarische Werke einfließen ließ. Im Anschluss an diese Kontroverse und die Vorwürfe falscher politischer Positionierung, die Stanišić Handke machte, ließe sich gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern erörtern, inwieweit sich Stanišićs Position zum Thema ›Erinnerung‹ in seinen fiktionalen Werken von derjenigen unterscheidet, die er als Person des öffentlichen Lebens einnimmt. Hier ist die Frage relevant, in welchem Verhältnis die medialen Inszenierungen zu den in der Literatur verfolgten Praktiken von Erinnerungskultur stehen. Ein Seitenblick auf seinen jüngsten Roman *Herkunft* kann für diese Frage zusätzlich aufschlussreich sein.

17 Vgl. dazu Susanne Dürr, 2018, Die Vermittlungsebene von Texten analysieren, in: Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage, 4. ergänzte Aufl., hg. von Anita Schilcher und Markus Pissarek, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 229-260.

18 Vgl. dazu Michael Titzmann, 2018, Kultureller Kontext – Kulturelle Situierung, in: Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage, 4. ergänzte Aufl., hg. von Anita Schilcher und Markus Pissarek, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 289-318.

ab – lässt sich anhand von Stanišićs Roman diskutieren, wie unser Wissen von der Geschichte überhaupt zustande kommt. Welche eigenen Erfahrungen haben die Schülerinnen und Schüler mit dem Phänomen ›Geschichte‹ gemacht? Welche ›historischen‹ Ereignisse – politisch und privat – prägen die Schülerinnen und Schüler heute, und wie kommt dabei ihre Version von Geschichte zustande? Wer überliefert? Gibt es verschiedene Versionen? Gibt es in diesen Fällen ›die‹ historische Wahrheit?

Mit einer Analyse von Saša Stanišićs Roman *Vor dem Fest* in einem – im Idealfall kombinierten – didaktischen Zugriff im Deutsch- und/oder Geschichtsunterricht können Schülerinnen und Schüler am Beispiel eines spannenden und unterhaltsamen Romans somit die Entstehungs- und Überlieferungsbedingungen sowohl von Literatur als auch von Geschichte kennenlernen und sie kritisch reflektieren.

Postmodernes historisches Erzählen zwischen Fakt und Fiktion

Literaturdidaktische Perspektiven auf Christian Krachts *Imperium*

Jennifer Witte

»Historische Romane haben Konjunktur – und das nicht erst seit gestern.«¹ Ebenso hat Christian Kracht Konjunktur, was sowohl für sein Werk im Allgemeinen als auch den Roman *Imperium*² im Speziellen gilt³. Jedoch unterblieb eine Ausdeutung für den Geltungsraum Schule bisher weitestgehend⁴, weshalb im Rahmen dieses Aufsatzes explizit eine didaktische Perspektive auf den 2012 erschienenen Abenteuerroman geworfen wird.

Der Umgang mit Geschichte ist in *Imperium* durch die produktive, postmoderne Inszenierung Krachts geprägt, wie auch Brückl in seinem Beitrag in diesem Band her-

1 Ina Paul und Richard Faber, 2013, Literarizität und Historizität. Der historische Roman, in: Der historische Roman zwischen Kunst, Ideologie und Wissenschaft, hg. von Ina Paul und Richard Faber, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 9-17, S. 9.

2 Christian Kracht, 2012, *Imperium*. Köln: Kiepenheuer & Witsch. Im Folgenden werden Zitate aus *Imperium* unter Angabe der Seitenzahl im Fließtext belegt.

3 Verwiesen sei hier v.a. auf die intensive Diskussion im Feuilleton, die durch den Spiegel-Artikel von Georg Diez initiiert wurde. Vgl. Georg Diez, 2012, Die Methode Kracht, in: Der Spiegel 7, S. 100-103.

4 Neben der aktuell erschienenen Monografie von Charlotte Pastiche *Interpretation und Analyse für den Unterricht. Christian Kracht: Imperium* ist noch ein Aufsatz von Dietmar Mehrens zu erwähnen, der didaktische Überlegungen hinsichtlich der unterrichtlichen Nutzung von *Imperium* im Kontext des DaF-Unterrichts (also eines Spezialdiskurses) entwickelt. Weiterhin ist für Anfang 2025 ein Band in der Reihe *EinFach Deutsch* geplant (und bereits vom Verlag angekündigt). Insgesamt handelt es sich bisher um ein relativ geringes Ausmaß an didaktischen Konzeptualisierungsbestrebungen hinsichtlich Krachts *Imperium*.

Vgl. Charlotte Pastiche, 2020, *Interpretation und Analyse für den Unterricht. Christian Kracht: Imperium*. Norderstedt: BoD; Dietmar Mehrens, 2014, Der umstrittene Kolonialzeit-Roman *Imperium* von Christian Kracht als Gegenstand im DaF-Unterricht, in: *Info DaF* 4, S. 473-485; geplant für Anfang 2025: *EinFach Deutsch* Unterrichtsmodelle. Christian Kracht: *Imperium*. Gymnasiale Oberstufe. Paderborn: Schöningh. (<https://www.westermann.de/artikel/978-3-14-022737-7/EinFach-Deutsch-Unterrichtsmodelle-Christian-Kracht-Imperium>).

ausarbeitet. Was sind Kennzeichen postmodernen historischen Erzählens, wie werden diese in Krachts Roman umgesetzt und inwiefern lassen sich diesbezüglich didaktisch-methodische Skizzen für den Literaturunterricht entwickeln? Im Rahmen dieses Beitrags werden der (literarische) Umgang mit Geschichte und der Status sowie das Verhältnis von Wissen und Wahrnehmung, Fakt bzw. Realität, Historie und Fiktion genauer betrachtet und für den Literaturunterricht perspektiviert. Da es bisweilen keine allgemein anerkannte Didaktik des historischen Romans gibt, werden vom Einzelfall ausgehend didaktische Implikationen und Potenziale abgeleitet.

1 Der Roman – Inhalt und Themen

In *Imperium* wird die Geschichte des »junge[n] August Engelhardt⁵ aus Nürnberg, Bartträger, Vegetarier, Nudist« (S. 19) zu Beginn des 20. Jahrhunderts erzählt. Der deutsche Aussteiger Engelhardt, seines Zeichens »Prophet« und »Missionar« (S. 20), wandert in die Südsee aus, um dort die Insel Kabakon (Papua-Neuguinea) mitsamt der dortigen Kokosplantage zu erwerben und auf ihr der *cocos nucifera* zu huldigen und den Sonnenorden zu gründen. Das Werk ist in drei Teile gegliedert und beschreibt den allmählichen Untergang von Engelhardts Utopie⁶, während am weltgeschichtlichen Horizont die Moderne aufbricht und der Erste und Zweite Weltkrieg sich andeuten.

Der historische Rahmen ist weit: Er beginnt beim wilhelminischen Deutschland, reicht über den Kolonialismus des deutschen Imperiums zum ersten und schließlich zweiten Weltkrieg sowie den Nationalsozialismus und endet schließlich beim medial geprägten amerikanischen Konsum-Imperium. Weitere Themen sind neben den historischen bspw. die von Engelhardt initiierte Ersatzreligion – der Kokovorismus und daran geknüpft der Vegetarismus –, die Autophagie sowie Fragen der (Inter-)Medialität (und -textualität).

2 Herausforderungen und Chancen der (unterrichtlichen) Auseinandersetzung mit Krachts *Imperium*

Nachfolgend werden exemplarisch drei Besonderheiten von Krachts *Imperium* im Kontext des historischen Erzählens aufgegriffen: Dies ist 1. der Typus des Prosawerkes an sich, also die Besonderheiten des historischen Romans; 2. werden dezidiert Elemente der Metafiktion sowie 3. der Intermedialität (und -textualität) besprochen, um diese drei Aspekte im darauffolgenden Abschnitt (III) für den Unterricht fruchtbar machen zu können.

5 Es handelt sich bei der Figur um die historisch verbürgte Person August Engelhardt.

6 In *Imperium* führt ihn »die ganze Misere des Scheiterns seiner begnadeten Utopie« (S. 225) letztlich zum Antisemitismus.

2.1 Der historische Roman

Der historische Roman ist erstens
Roman und zweitens keine Historie.⁷

Neuhaus hebt den historischen Roman als eine der bekanntesten Varianten des historischen Erzählens hervor.⁸ Konstitutive Merkmale des historischen Erzählens sind neben Narrativität und Retrospektivität ebenso Temporalität, Selektivität bzw. Partialität, Sequentialität und Konstruktivität bzw. Imagination.⁹ Historisches Erzählen bedeutet, »Vergangenheit und Gegenwart, Realität und Fiktion werden miteinander in Beziehung gesetzt«¹⁰, wobei der Mehrwert in der produktiven Differenz der historischen und fiktionalen Diskurse liegt. Dennoch muss berücksichtigt werden, dass »die historische Erzählung, wenn sie auch von etwas Erfahrbarem, will sagen: Tatsächlichem handelt (den *res factae*), selbst jedoch Fiktion (*res ficta*) ist.«¹¹

Konstitutive Merkmale des historischen Romans der Gegenwart sind u. a. der typische Stil- und Genremix, Facetten von Metafiktionalität bzw. unzuverlässiges Erzählen sowie eine konstruktivistische Weltsicht.¹² Erstgenanntes zeigt sich in *Imperium* deutlich im Spiel mit dem Genre des Reise- und Abenteuerromans.¹³ Das dystopische Werk verhandelt eine Utopie: den Kokovorismus; es wird mit den literarischen Konventionen und Gattungscharakteristika gespielt, sodass *Imperium* als Parodie der Robinsonade verstanden werden kann. Der Aspekt der Metafiktionalität wird nachfolgend ausführlich verhandelt, wodurch zugleich das Merkmal der Weltsicht mitbedacht wird.

7 Alfred Döblin, 1963, *Der historische Roman und wir. Aufsätze zur Literatur*. Olten: Walter, S. 169.

8 Vgl. Stefan Neuhaus, 2013, *Die Fremdheit ist ungeheuer. Zur Rekonzeptualisierung historischen Erzählens in der Gegenwartsliteratur*, in: *Entwicklungen in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur nach 1989*, hg. von Carsten Gansel und Elisabeth Herrmann, Göttingen: V&R, S. 23-36, S. 28.

9 Vgl. vertiefend ebd.; Michele Barricelli, 2013, *Historisches Erzählen: Was es ist, soll und kann*, in: *Lernen und Erzählen interdisziplinär*, hg. von Olaf Hartung, Ivo Steininger und Thorsten Fuchs, Wiesbaden: VS, S. 61-82; Erik Schilling, 2012, *Der historische Roman seit der Postmoderne. Umberto Eco und die deutsche Literatur*, Heidelberg: Winter, S. 46-58.

10 Neuhaus, *Die Fremdheit* [Anm. 8], S. 28.

11 Barricelli, *Historisches Erzählen* [Anm. 9], S. 70, Hervor. i. O.

12 Vgl. Neuhaus, *Die Fremdheit* [Anm. 8], S. 29.

13 Vgl. Gabriele Dürbeck, 2014, *Ozeanismus im postkolonialen Roman: Christian Krachts Imperium*, in: *Saeculum* 64/I, S. 109-123, S. 109.

2.2 Metafiktion

Metafiction is a term given to fictional writing which self-consciously and systematically draws attention to its status as an artefact in order to pose questions about the relationship between fiction and reality.¹⁴

Versteht man Historie auch als Realität, so lässt sich das Verständnis von Metafiktion auf das Verhältnis zwischen Realität als Historie und Fiktion ausweiten und zugleich auf den historischen Roman zuspitzen. Historiografische Metafiktion kann als »Kombination von historischer Referenz mit metatextueller und metahistorischer Selbstbe Spiegelung«¹⁵ verstanden werden. Überdies ist sie nach Waugh als deutlicher Verweis des Werkes auf die ihm eigene Artifizialität zu verstehen, als »Verweis auf die Unmöglichkeit einer authentischen Geschichte und der Bewusstmachung der medialen Verfasstheit der Vergangenheit«¹⁶, was sich zugleich illusionsstörend auswirken kann, worin wiederum ein didaktisches Potenzial zu sehen ist; denn die Lesenden werden dazu angehalten, bspw. literarische Traditionen und Muster zu hinterfragen.

Imperium ist deutlich metafictional geprägt. Zentral ist diesbezüglich der auktoriale, null-fokalisierende Erzähler¹⁷ bzw. Chronist, der »die Darstellung mit durchgehender Ironie und Komik als (de-)konstruktiven Akt kenntlich macht«¹⁸, sodass der Konstruktionscharakter der Erzählung deutlich wird, und der den Lesenden einen Reflexionsanlass hinsichtlich des Verhältnisses von (historischer) Realität und Fiktion bietet.

Der unzuverlässige Erzähler stellt den Status der (historischen) Wirklichkeit als konstruierte zur Disposition. Die Vergangenheit erscheint als perspektivenabhängig; bspw. wird Engelhardts Kauf von und Ankunft auf Kabakon nicht zuverlässig erzählt:

So sah die Besitznahme der Insel Kabakon durch unseren Freund ganz unterschiedlich aus, je nachdem von welcher Warte aus man das Szenario betrachtete und wer man tatsächlich war. Diese Splitterung der Realität in verschiedene Teile war indes eines der Hauptmerkmale jener Zeit, in der Engelhardts Geschichte spielte. (S. 66)

-
- 14 Patricia Waugh, 1990, *Metafiction. The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. London, New York: Routledge, S. 2.
- 15 Werner Wolf, 2004, Metafiktion, in: *Grundbegriffe der Literaturtheorie*, hg. von Ansgar Nünning, Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 172-174, S. 173.
- 16 Robin Hauenstein, 2014, Der deutschsprachige postmoderne historische Roman: W.G. Sebald Die Ringe des Saturn und Austerlitz als historiographische Metafiktionen, in: *Anuari de Filologia. Literatures Contemporànies* 4, S. 1-25, S. 2.
- 17 Vertiefende Überlegungen zur Erzählinstanz finden sich in dem Beitrag von Stefan Brückl in diesem Band sowie bei Max Doll, 2017, Der Umgang mit Geschichte im historischen Roman der Gegenwart. Am Beispiel von Uwe Timms Halbschatten, Daniel Kehlmanns Vermessung der Welt und Christian Krachts *Imperium*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 345-517.
- 18 Dürbeck, *Ozeanismus* [Anm. 13], S. 110. Der Text kann als seriöse und zugleich ironische Parodie, als komisches Pastiche und zugleich moralische Geschichtsreflexion verstanden werden. »Das Werk strotzt geradezu vor offensichtlichen und verborgenen, oft parodierend gebrauchten Referenzen« (Mehrens, *Der umstrittene Kolonialzeit-Roman* [Anm. 4], S. 479).

Historische Exaktheit scheint unmöglich zu werden. Die Einbindung historisch realer Orte (z.B. Kabakon) und Personen (z.B. Queen Emma) suggeriert den Bezug zur Realgeschichte; zugleich wird eine Multiperspektivität deutlich, die das Verhältnis von Realität und Fiktion relativiert; es kommt zur »Splitterung der Realität in verschiedene Teile«. So nehmen Queen Emma und Engelhardt die Verhandlungen um Kabakon unterschiedlich wahr und »wir Nichtgnostiker« (S. 67), unter die der Erzähler die Lesenden offenbar miteinschließt, nehmen Engelhardts Ankunft anders wahr als er selbst: »Engelhardt tat einen entscheidenden Schritt nach vorne auf den Strand – in Wirklichkeit war es ein Schritt zurück in die exquisiteste Barbarei« (ebd.).

Immer wieder vergegenwärtigt der heterodiegetische Erzähler die Erzeugung narrativer Effekte, indem er dem Gegenstand mit Komik und Reflexion begegnet und so zugleich seine Distanz zum Erzählten kenntlich macht. Eine mimetische Realitätswiedergabe wird verunmöglicht, die Instabilität und Brüchigkeit von Wirklichkeitszuschreibungen werden sichtbar.¹⁹ Dawidowski spricht in Bezug auf derartige mimetische Strategien auch vom »Verschwinden der Realität« sowie der »zentrale[n] Bedeutung des Mediums vor aller Realität«²⁰. Deutlich wird »[d]ie postmoderne Lust am Spiel, dem Spiel mit der Authentizität, den Grenzen des Fiktiven, dem historisch Nahen und Entlegenen, dem Zentrum und der Peripherie, dem Ernsthaften und Komischen, der Vielfalt der Stimmen und Diskurse, der Bilder und Verweise, der Montage und der Erzähkraft«²¹ angeregt und beflügelt. Elemente des metafiktionalen Spiels sind die Einbeziehung intertextueller und intermedialer Verweise sowie Selbstbezüglichkeit bzw. -referenzialität (siehe unten), was wiederum die Grenzen zwischen Eigenem und Fremden, zwischen diesem und jenem Medium verschwimmen lässt.²²

2.3 Intermedialität und Intertextualität

Intertextualität ist als eine Säule der Krachtschen Ästhetik zu benennen²³ und liegt auch in *Imperium* vor. Neben zahlreichen konkreten Verweisen auf reale Künstlerinnen und Künstler aus unterschiedlichen Bereichen wie Literatur, Musik und bildender Kunst, werden auch immer wieder literarische Titel benannt (bspw. Dickens' *Große Erwartungen*, Büchners *Lenz*, Kellers *Grüner Heinrich*, Goethes *Faust*, Ibsens *Gespenster*). Daneben

19 Vgl. ebd., S. 115f.

20 Christian Dawidowski, 2002, Postmoderne – eine neue Epoche im Deutschunterricht? in: *Der Deutschunterricht* 6, S. 66-77, S. 74.

21 Hauenstein, *Der deutschsprachige postmoderne historische Roman* [Anm. 16], S. 18; vgl. auch Schilling, *Der historische Roman* [Anm. 9], S. 46-49.

22 Mit dem Aspekt der Metafiktion in *Imperium* setzt sich auch der Beitrag von Brückl in diesem Band auseinander.

23 Vgl. Innokentij Kreknin, 2019, *Literarästhetik und die Hermeneutik des Subjekts: Subjektivierung bei Christian Kracht*, in: Christian Krachts Ästhetik, hg. von Susanne Kornfort-Hein und Heinz Drügh, Stuttgart: Metzler, S. 211-224, S. 221f.

treten realhistorische Persönlichkeiten wie Thomas Mann, Franz Kafka sowie Hermann Hesse²⁴ in verschiedenen Episoden auf.²⁵

Zur Intermedialität: Die scheinbar realistische Erzählung oder zumindest Darstellung wird wiederholt durch Innuendos auf filmische Verfahren – »durch mediale Störfeuer«²⁶ bzw. ein »intermediales Vexierspiel«²⁷ – durchbrochen, wodurch den Lesenden nach Schmitz der Status des Romans als Kunstwerk, dessen Konstruktion und Erschaffenheit sichtbar gemacht wird.²⁸ Die Bezüge zum Film, zur Malerei, zur Musik sowie zum Comic sind zahlreich, im Rahmen dieses Beitrages wird der Fokus jedoch auf die intermedialen Verweise zum Film gelegt. Besonders prägnant ist diesbezüglich die metaleptische, zirkuläre, selbstreferentielle Rahmung des Textes, da die Endszene des Romans die Beschreibung eines Films ist, die wiederum in den Worten des Anfangs der Geschichte verfasst wird (vgl. S. 11; 241f.). Die Grenze zwischen Literatur und Film beginnt unscharf zu werden. Handelt es sich bei *Imperium* und Engelhardts Lebensgeschichte nun um einen Text oder einen Film? Engelhardt scheint in einer Möbius-Schleife gefangen zu sein. Unterstützt wird dieses Spiel, das sich den Lesenden erst mit Beendigung des Textes eröffnet, durch weitere Voraus- und Andeutungen des filmischen Charakters:

Und dort, im Abteil sitzend [...] beginnt plötzlich der Kinematograph zu rattern: Ein Zahnrad greift nicht mehr ins andere, die dort vorne auf dem weißen Leintuch projizierten, bewegten Bilder beschleunigen sich wirr, ja sie laufen für einen kurzen Augenblick nicht mehr vorwärts, wie vom Schöpfer ad aeternitatem vorgesehen, sondern holpern, zucken, jagen rückwärts; [...] es knackt und knistert, und nun wird alles augenblicklich formlos. (S. 47f.)

-
- 24 Mann, »Redakteur des *Simplicissimus*« (S.84), begegnet Engelhardt am Strand des ostpreußischen Memel und zeigt den Nudisten an (vgl. S. 83-88). Den »Romancier« (S. 62) Hesse sieht Engelhardt in Florenz, wobei beide sich nur einen kurzen Blick zuwerfen und Hesse später an seinem Roman *Gertrud* weiterarbeitet (vgl. S. 62f.). Kafka hingegen trifft im Helgoländer Oberland auf Heinrich Aueckens, erstes Mitglied des Sonnenordnes, wo dieser versucht, ihn sexuell zu belästigen (vgl. S. 125f.).
- 25 Da der didaktische Fokus nachfolgend auf der Intermedialität liegen wird, sei an dieser Stelle dennoch kurz folgendes angemerkt: Diese drei Szenen bieten sich gut für die unterrichtliche Behandlung an. So handelt es sich um überschaubare Szenen, was den Umfang betrifft, und namenhafte historische Personen, deren Werk den Lernenden zumindest in Teilen bekannt sein dürfte oder noch bekannt werden wird. Um Krachts Spiel mit Fakt und Fiktion für die Lernenden sichtbar zu machen, bietet es sich an, zu vergleichen, was in den Szenen als historisch verbürgt gelten kann. Was ist Fakt und was Fiktion? Hierfür sind entsprechende Quellmaterialien und Recherchen von Nöten. Daran anknüpfend ist zu diskutieren, inwiefern, wie und letztlich zumindest hypothetisch warum Kracht die historischen Ereignisse und Personen modifiziert hat. Welche Wirkung und Aussage entstehen?
- 26 Christoph Schmitz, 2019, Von verblichenen Fotos und ratternden Projektoren – Zur Anti-Dokumentarästhetik in Christian Krachts *Imperium*, in: Christian Krachts *Ästhetik*, hg. von Susanne Komfort-Hein und Heinz Drügh, Stuttgart: Metzler, S. 127-136, S. 128.
- 27 Ebd., S. 129.
- 28 Siehe auch den Beitrag von Brückl in diesem Band.

Auf Elemente des Filmischen wird explizit angespielt. Das Zitat thematisiert die technischen Probleme des Kinematographen, die eine illusionsstörende Wirkung haben und zugleich die Gemachtheit und Artifizialität des Filmischen vergegenwärtigen. Die wirklichkeitsgetreue Abbildung und Wiedergabe wird durch Filme möglich, sodass die Grenzen zwischen Realität und Film zusehends verloren gehen (vgl. S. 66). Die Frage nach der einen Wirklichkeit, der einen Realität, wird implizit aufgeworfen und lässt sich erweitern um die Frage nach den Grenzen zwischen Film und Literatur, Fakt und Fiktion und trifft so direkt ins Zentrum der Metafiktionalität (siehe oben).²⁹

3 Didaktisch-methodische Perspektivierung

Wie gezeigt werden konnte, betrifft und umspannt *Imperium* vieles. Eine didaktisch-methodische Perspektivierung muss an dieser Stelle exemplarisch bleiben und sich einzelner Aspekte annehmen, die wiederum von den jeweils intendierten Lernzielen abhängen und diese zugleich erst ermöglichen. Folglich werden im Weiteren erst Lernziele der unterrichtlichen Behandlung von *Imperium* konturiert, um sodann darauf aufbauende didaktisch-methodische Vorschläge für den Literaturunterricht zu entfalten.

3.1 Mögliche Lernziele

Erzählen und Erzählungen – und dies gilt natürlich auch für das historische Erzählen im Speziellen – sind als elementare Kulturtechniken zentrale (und ubiquitäre) Bestandteile unseres Lebens³⁰ und dienen neben der Sinnstiftung und Identitätsbildung bspw. der Entwicklung von Empathie, Interesse, aber auch historischem Verständnis und Werten. Sich entsprechend mit der charakterlichen, psychischen und körperlichen Entwicklung Engelhardts – vom Erzähler immer wieder als »unser Held [...] unser Freund« (S. 110) dargestellt – zu befassen, ist nicht nur gängig (Charakterisierung des Protagonisten), sondern im Falle Engelhardts auch geboten und äußerst ertragreich (siehe unten). Neben dem souveränen Umgang mit Fachbegriffen und Analyseschritten entwickeln die Lernenden Fähigkeiten im Umgang mit Informationen. Weiterhin helfen Erzählungen sowie die Auseinandersetzung mit ihnen und ihrem Inventar bei der Identitätskonstruktion und der Verarbeitung von Lebenserfahrungen,³¹ wozu die Beschäftigung mit August Engelhardt einen Beitrag zu leisten vermag.

29 Zu ähnlichen Schlüssen kommt auch Brückl, wobei er seine Überlegungen aus der Analyse der Erzählinstanz entwickelt [vgl. Anm. 17].

30 »Es gibt keinen Bereich unserer Alltagspraxis, in dem nicht erzählt wird [...]. Im Vollzug [...] [unseres] Lebens werden wir unaufhörlich in Geschichten verwickelt [...]. Erzählen als kulturelles, tiefgründig menschliches, dazu pädagogisch verwertbares Faktum und Zeichen immaterieller Arbeit ist damit heute augenscheinlich unumstritten« (Barricelli, *Historisches Erzählen* [Anm. 9], S. 61).

31 Vgl. Ivo Steininger und Michael Basseler, 2011, *Narrative Empathie. Zum Zusammenhang von Lernen und Erzählen aus literatur- und kulturwissenschaftlicher sowie didaktischer Perspektive*, in: *Lernen und Erzählen interdisziplinär*, hg. von Olaf Hartung, Ivo Steininger und Thorsten Fuchs, Wiesbaden: VS, S. 103-122, S. 107.

Nickel-Bacon, Groeben und Schreier modellieren »die Fähigkeit zu (möglichst) differenzierten Fiktions-Realitäts-Unterscheidungen [als] zentrale[n] Bestandteil einer kritisch-konstruktiven Medienkompetenz«³², die³³ *Imperium* als geschicktes Verwirrspiel im besonderen Maße herausfordert und fördert. Allgemein ist Fiktionskompetenz eine komplexe, intern gestufte Fähigkeit mit integrierten Teilkompetenzen. Mischformen hinsichtlich des Fiktions- vs. Nicht-Fiktions-Status von Texten, wie sie bspw. im historischen Roman vorliegen, ermöglichen die Anbahnung einer sophistizierten Teilkompetenz, die nach Groeben und Dutt »im Durchschauen des Spiels mit der Realitäts-Fiktions-Unterscheidung«³⁴ liegt. Gestützt und ergänzt wird dies durch die These Ajouris, der vermutet, dass »Kracht seine Texte brüchig baut, damit dem Leser die Möglichkeit gegeben wird, die Selbstbezüglichkeiten zu erkennen. Die Unstimmigkeiten sollen irritieren, Abstand zum Text herstellen und zur Reflexion auffordern«³⁵. Ähnlich urteilt Doll, wenn er die »systematische Verfälschung von Fakten und das Spiel mit der Wahrheit« als »Parodie des Wahrheitsanspruches eines klassischen historischen Romans«³⁶ bezeichnet. Die Uneindeutigkeit, der gezielte Bruch mit Erwartungen und Konventionen sorgt für Irritation und Distanz, die wiederum bei entsprechender unterrichtlicher Aufbereitung als Reflexionschancen fruchtbar gemacht werden können. Vor diesem Hintergrund scheinen eine explizite, wenn auch exemplarische Auseinandersetzung mit metafikcionalen Passagen sowie der (Inter-)Medialität von *Imperium* sinndienlich und zielführend zugleich.

3.2 Methodische Vorschläge für den Literaturunterricht

3.2.1 Die Entwicklung eines spleenigen Spinners

Dass Erzählungen i.d.R. Identifikationsangebote offerieren und ihre Lektüre somit zur Konstruktion des eigenen Selbst beitragen kann, wurde bereits erwähnt. In diesem Zusammenhang ist die explizite Auseinandersetzung mit dem Protagonisten Engelhardt zu verorten, wenngleich der Erzähler ein ambivalentes, weil wechselweise positives und negatives, Nähe-Distanz-Verhältnis zu »unserem Freund« (S. 124) skizziert.³⁷ Gerade die immer wieder herangezogene affirmative, wenn auch ironisch gefärbte Rede von

32 Irmgard Nickel-Bacon, Norbert Groeben und Margrit Schreier, 2000, Fiktions-signale pragmatisch. Ein medienübergreifendes Modell zur Unterscheidung von Fiktion(en) und Realität(en), in: *Poetica* 32, S. 267-299, S. 298.

33 Gemeint ist die Fiktionskompetenz, sprich »die sozialisatorisch erworbene Fähigkeit, an der Kommunikationsform (oder mit Wittgenstein: dem Sprachspiel) der ›Fiktion‹ teilzunehmen, sei es produktiv (als Autor/in) oder rezeptiv (als Leser/in)« (Norbert Groeben und Carsten Dutt, 2011, Fiktionskompetenz, in: *Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte*, hg. von Matías Martínez, Stuttgart: Metzler, S. 63-67, S. 65).

34 Ebd., S. 65.

35 Philip Ajouri, 2019, Selbstbezüglichkeit und ihre Störungen. Zu einer gesellschaftspolitischen Dimension der Poetik Christian Krachts und seines Romans *Imperium* (2012), in: Christian Krachts *Ästhetik*, hg. von Susanne Komfort-Hein und Heinz Drügh, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 199-210, S. 203.

36 Doll, *Der Umgang mit Geschichte* [Anm. 17], S. 39.

37 Vgl. Dürbeck, *Ozeanismus* [Anm. 13], S. 116.

»unserem Freund« und »unserem Helden«³⁸ kann als offene Sympathiebekundung verstanden werden, wohingegen Engelhardt an anderen Stellen der Lächerlichkeit preisgegeben wird (vgl. z.B. S. 45f.; 71; 99f.; 223). Das unversöhnliche, immer wieder aufgeworfene Aufeinandertreffen »des Realen und des Idealen«³⁹ ist prägend für diese Figur. Die detaillierte und differenzierte Auseinandersetzung mit seiner Entwicklung führt zur Einsicht in seine Zerrissenheit. Es bietet sich an, die Dreiteilung des Romans zu nutzen und die Schüler und Schülerinnen die frühe, mittlere und späte Phase des August Engelhardt getrennt voneinander untersuchen zu lassen, um die Erkenntnisse später im Plenum zusammenzuführen. So muss jede Gruppe sich mit gut 60 bis 100 Seiten auseinandersetzen, wobei zentrale Textstellen je nach Lerngruppe bereits vorgegeben werden können. Neben der körperlichen Entwicklung oder eher dem Verfall ist ebenso die psychosoziale sowie geistige Veränderung Engelhardts zu erfassen. Die Arbeit mit Leitfragen ist hilfreich: Wie sieht er aus (körperlich, Kleidung)? Was sagt und denkt er? Wie verhält er sich, wenn er alleine und unter Leuten ist? Wie agiert er anderen gegenüber? Wie positioniert er sich sozial? Was wird über ihn gedacht? Wie wird über ihn berichtet? Wie distanziert oder nah, affirmativ oder ironisierend wird von Engelhardt erzählt? Greift der Erzähler mit Wertungen über Engelhardt in das Geschehen ein?

Wird Engelhardt zu Beginn als »zitterndes, kaum fünfundzwanzig Jahre altes Nervenbündel mit den melancholischen Augen eines Salamanders [...], dünn, schwächling, langhaarig, ein eierschalenfarbenedes, formloses Gewand tragend, mit langem Bart« (S. 13f.) vorgestellt, heißt es gut 80 Seiten später, dass er »nicht nur etliche Pfunde abgenommen [hatte], sondern [...] durch die gesunde Lebensweise drahtig und muskulös [wurde], seine Haut nun von einem satten Dunkelbraun, und sein Haupthaar und Bart, die er allmorgendlich mit Kokos-Öl einrieb, waren durch Sonne und Salz hellblond und golden geworden« (S. 98). Diese eher positiv anmutende Entwicklung schwingt im dritten Teil auf allen Ebenen spürbar um: Von »Tropenkoller« (S. 185), »kauzig-bösartige[r] Misanthropie« (S. 187) und »Verfolgungswahn« (S. 191) wird gesprochen. Zudem wird klar, dass Engelhardt an Lepra erkrankt ist (vgl. S. 188), wengleich dies bereits durch zahlreiche Vorausdeutungen angekündigt wurde (vgl. z.B. S. 142; 166; 174). Es fällt zunehmend schwer, den »bärtigen, nackten, verhungert aussehenden Engelhardt als Menschen wahrzunehmen« (S. 217). Seinen finalen Auftritt hat er nach Ende des zweiten Weltkrieges⁴⁰ als ein »in einer Erdhöhle lebende[r], uralte[r] weiße[r] Mann«, der »zum Skelett abgemagert[], dennoch sonderbar kräftig[]« ist (S. 239).

Eine tabellarische Ergebnissicherung (Merkmal, beobachtete Ausprägung, Textbeleg) dürfte für den Austausch im Plenum und die Zusammenführung der Ergebnisse ausreichen, um so gemeinsam die Entwicklung Engelhardts zu besprechen. Eine weitere und vertiefende Auseinandersetzung könnte anschließend bspw. über das Verfassen einer Rollenbiografie oder Charakterisierung (als Hausaufgabe) erfolgen.

38 Im ersten Teil des Romans werden diese Wendungen acht Mal herangezogen (vgl. S. 35; 50; 66; 77; 80; 93; 110; 110), sechs Mal im zweiten Teil (vgl. S. 116; 117; 124; 127; 130; 176) und lediglich ein Mal im dritten Teil (vgl. S. 239).

39 Schmitz, Von verblichenen Fotos [Anm. 26], S. 127.

40 Fiktionale sowie fiktive Modifikationen werden mehr als deutlich: Der historisch verbürgte August Engelhardt lebte von 1875 bis 1919.

3.2.2 *Imperium* als (historiografische) Metafiktion

Imperium wird als »Chronik« (S. 18) ausgewiesen, wodurch der Charakter des geschichtlichen Rückblicks deutlich wird, und durch einen sich z.T. widersprechenden, unzuverlässigen Erzähler vermittelt. Realität und Vergangenheit werden merklich konstruiert und so in Frage gestellt, der Status von Wirklichkeit steht zur Disposition. Der Konstruktionscharakter wird im Kontext des Historischen z.T. deutlich thematisiert, wie nachfolgend zu erkennen ist:

So sah die Besitznahme der Insel Kabakon durch unseren Freund ganz unterschiedlich aus, je nachdem von welcher Warte aus man das Szenario betrachtete und wer man tatsächlich war. (S. 66)

Was lässt sich an einer solchen Textstelle erkennen? Was wird deutlich, was problematisiert? Inwiefern hängt das mit Geschichte, Fakt, Fiktion und Wirklichkeit zusammen? Zudem kommen weitere konkret inhaltliche Fragen auf: Von welcher »Warte« aus betrachtet der Erzähler die Besitznahme Kabakons und warum? Und was meint »tatsächlich« in der Ergänzung »wer man tatsächlich« war? Gibt es also nicht die Realität der erzählten Chronik? Wirklichkeit scheint nicht mehr eine Frage der dargestellten historischen Ereignisse, als Teil der Histoire, sondern der Perspektive und somit des *discours* zu sein. So wird bspw. Engelhardts harmonische Sichtweise auf seine Ankunft im Paradis – »Die Sonne schien [...] [der] hellgezauberte Strand [war] von majestätischen hochragenden Palmen umsäumt« (S. 64f.) – als Eroberung und »Schritt zurück in die exquisiteste Barbarei« (S. 67) gelesen (siehe auch Analyse weiter oben). Was Fakt, Fiktion und subjektive Perspektive ist, bleibt offen. Solche Textstellen, die Reflexionsangebote über Historizität und den Konstruktcharakter von Literatur offerieren, finden sich in *Imperium* zahlreich (z.B. S. 77; 93), wobei es sich immer wieder auch um ein metafiktionales Vexierspiel handelt. Es bietet sich an, solche Textaussagen, die i.d.R. von der Lehrkraft vorzugeben sind, von den Lernenden inhaltlich-strukturell analysieren zu lassen und die Erkenntnisse sodann als Diskussionsgrundlage für die oben angeführten Fragen zu nutzen. Eine produktionsorientierte Ausrichtung wäre in diesem Kontext ebenfalls denkbar: Bspw. könnten die Schülerinnen und Schüler die ausgewählten Textstellen im gleichen Duktus weiterführen und hierbei die Erkenntnisse der vorherigen Analyse und Diskussion in der Position des (unzuverlässigen) Erzählers verarbeiten.

3.2.3 Intermedialität trifft Selbstbezüglichkeit – Der Film im Buch oder das Buch im Film?

Medien und Medialität spielen eine wichtige Rolle im Literaturunterricht, weshalb es sich anbietet, das Thema Intermedialität konkret aufzugreifen. Die bereits zitierten Textstellen, die den Kinematographen explizit ansprechen (siehe oben), könnten dafür als Aufhänger dienen. An diesen Stellen bricht die scheinbare Realität auf; Zahnräder greifen nicht mehr perfekt ineinander, sodass die Fassade brüchig wird und ein neues Medium, der Film, durch das bereits bekannte, den Roman mit seiner Geschichte, durchbricht und zusehends unklar wird, mit welchem Medium man es gerade zu tun hat. Sicherlich, den Lesenden wird permanent das haptisch wahrnehmbare Buch vor-

liegen. Doch wird uns nun die Geschichte des August Engelhardt durch einen Erzähler berichtet oder lesen wir, was der Erzähler eigentlich in einem Film sieht? Diese Frage kann man im Plenum andiskutieren, um festzustellen, dass sie allein durch den ersten Leseindruck und eine kursorische Sichtung des Textes nur schwer zu beantworten sein wird. Bestimmt wird der filmische Rahmen, die Metalepse am Ende des Romans (siehe oben), der zusätzliche Verwirrung der Lesenden hinsichtlich der Frage – Film oder Buch? – geschaffen haben wird, von den Lernenden angeführt (oder ist ggf. von der Lehrkraft anzubringen). Durch die Diskussion solcher, nicht abschließend beantwortbarer Fragen der Intermedialität wird das Bewusstsein der Lernenden für ebendiese sowie die Medialität an sich i. S. einer Sensibilisierung gefördert.

Sowohl diese drei Textstellen als auch weitere Auffälligkeiten, Formulierungen und Strukturen sind anschließend genauer hinsichtlich ihrer Wortwahl, Satzstruktur, Semantik und Wirkung zu untersuchen. Hierzu zwei Beispiele:

Wir sehen ihn [Engelhardt; J.W.], abermals in einem Zug etwa, nun aber von – Augenblick – von Nürnberg nach München reisend, dort hinten ist er doch, stehend, dritter Klasse, die schmale, für sein junges Alter schon recht sehnige Hand auf einen Wanderstock gestützt. (S. 77)

Dann dräut der Tag, sonnig, heiß. Wir sehen beide Männer [Engelhardt und Aueckens; J.W.] nackt am Strand gehen. [...]

Wir sehen den jungen Makeli, der über die Insel streift, [...]

Wir sehen Aueckens erst tot wieder, bäuchlings und nackt am Boden liegend (S. 128f.).

Beide Zitate eint das Signalverb *sehen*, das deutlich das Visuelle, das Filmische hervorhebt und implizit diesen Sinn anspricht. Die erste Situation lässt den Eindruck entstehen, als würde der Erzähler Engelhardt in einem Film beobachten, ihn sehen und dies für die Lesenden wiedergeben, wodurch die inhaltlichen Unsicherheiten entstanden sein könnten; denn weder die konkrete Umgebung (»ein[] Zug etwa«), noch Start und Ziel der Reise sind dem sonst allwissenden Erzähler direkt präsent. Diese Informationen könnten durch die Änderung der Kameraperspektive, das Zoomen aus dem Zugabteil und den Übergang in die Vogelperspektive nach und nach geliefert werden. Danach könnte die Aufnahme in der Halbtotalen oder Totalen sein, da der Erzähler (oder Zuschauer?) Engelhardt erst kurz im Abteil zu suchen scheint, bis er ihn entdeckt hat. Die Formulierungen und beschriebenen Ausschnitte lassen sich gut in filmische Bilder umsetzen. Oder ist es eventuell andersherum geschehen? Ein solches Vorgehen bietet sich auch als Aufgabe für die Lernenden an, da anschließend an die sprachlich-hermeneutische Analyse der Textebene produktive Verfahren, wie bspw. das Erstellen einzelner Filmszenen genutzt werden können. Die Lernenden setzen sich wiederholt mit der (Inter-)Medialität des Werkes auseinander und entdecken Parallelen des literarischen und filmischen Erzählens.

Das zweite Zitat gibt die Anfänge von drei aufeinander folgenden Absätzen wieder. Die wiederholte initiale Verwendung des Verbs *sehen* führt zu einer deutlichen Betonung des Wortes, das zugleich immer an das Auftreten einer anderen Figur geknüpft ist. So wird zu Beginn eines jeden Absatzes auf das Visuelle verwiesen, das Gefühl des

Filmischen beim Lesenden erzeugt, um dies sodann im Verlaufe des Absatzes wieder abklingen zu lassen. Zudem handelt es sich um prägnante Bilder, die geschildert werden. Die ersten beiden Situationen sind parallel zueinander angelegt – die in der Idylle Laufenden – und stehen im Kontrast zum ruhenden und liegenden, weil toten Aueckens.

Diese (und weitere) Stellen sind von den Lernenden zu analysieren, um darauf aufbauend Hypothesen zur anfänglichen Frage zu generieren, die gemeinsam im Plenum auf Grundlage der Beobachtungen am Text diskutiert werden können. Klar ist, dass eine abschließende und sichere Beantwortung nicht möglich sein wird, was wiederholt die Problematisierung des Status von Fakt und Fiktion aufwirft und den Lernenden zudem das Konstrukt der Textoffenheit und Polyvalenz verdeutlicht, was der Bestrebung nach dem »Offenhalten von Bedeutungen«⁴¹ i. S. dekonstruktivistischer Analysemethoden entspricht.

Insgesamt erweist sich *Imperium* als anschlussfähig und ertragreich für eine unterrichtliche Auseinandersetzung im Kontext des postmodernen historischen Erzählens.

41 Dawidowski, Postmoderne [Anm. 20], S. 68.

»im Nebel der erzählerischen Unsicherheit«

Poetologie der Inkonsistenz in Christian Krachts *Imperium*: Perspektiven für den Literaturunterricht

Stefan Brückl

1 Diskussionen aus der Büchse

2012 war für die deutschsprachige Literatur ein ausgezeichneter Jahrgang, Romane wie Felicitas Hoppes *Hoppe*, Wolf Haas' *Verteidigung der Missionarsstellung* und Wolfgang Herrndorfs *Sand* erschienen. Vor allem Christian Krachts *Imperium* rief ein vielstimmiges mediales Echo hervor. Obwohl in *Imperium* verschiedene interessante Themen enthalten sind – einer Büchse der Pandora gleich –, arbeitete sich das Feuilleton vor allem an einem Punkt ab: dem Rassismusvorwurf von Georg Diez. Diez hatte diese wirkmächtige Debatte durch seine Rezension *Die Methode Kracht* (2012) im *Spiegel* ausgelöst, in der er Kracht rassistische Tendenzen unterstellte.¹ Die anschließende Diskussion kreiste um die Frage, ob bestimmte rassistische oder/und nationalistische Äußerungen der Erzählinstanz zugeschrieben werden können, den Figuren oder grundsätzlich ironisch verstanden werden müssen.² Der feuilletonistischen Diskussion folgte eine ausführliche literaturwissenschaftliche,³ die deutlich differenzierter verlief. Doch auch im Wissenschaftsbetrieb nahm das Thema Rassismus einen Schwerpunkt der Auseinandersetzung ein. Aber eine eindeutige und weithin anerkannte Textinterpretation gibt es nicht; das liegt – so meine These – an der prinzipiellen Konstruktion des Romans:

1 Georg Diez, 2012, *Die Methode Kracht*, in: DER SPIEGEL 7, S.100-103. Die Reaktionen darauf waren vielstimmig, eine Auswahl: Jan Küveler, 2012, *Kritiker schreit Nazi-Mordio gegen Christian Kracht*, in: DIE WELT vom 13.02.2012, <https://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article13866600/Kritiker-schreit-Nazi-Mordio-gegen-Christian-Kracht.html> (31.01.2022), Thomas Assheuer, 2012, *Ironie? Lachhaft*, in: DIE ZEIT Nr. 9, <https://www.zeit.de/2012/09/Kracht-Assheuer> (31.01.2022), Felicitas von Lovenberg, 2012, *Kein Skandal um Christian Kracht*, in: FAZ vom 14.02.2012, <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/faschismus-vorwurf-kein-skandal-um-christian-kracht-11649346.html> (31.01.2022).

2 Eine Zusammenfassung der verschiedenen Positionen findet sich in: Julian Schröter, 2018, *Theorie der literarischen Selbstdarstellung. Begriff – Hermeneutik – Analyse*, Münster: mentis, S. 259-260.

3 Das deutet die Fülle an literaturwissenschaftlichen Quellen, die dieser Aufsatz zitiert, bereits an.

Der Text praktiziert eine Poetologie der Inkonsistenz. Sie verunmöglicht unwiderlegbare Interpretationen, die der Vermittlungsebene eine eindeutige Haltung und Wertung zuweisen.

2 Überschaubare Komplexität der Geschichte

Die narratologische Komplexität des Romans geht nicht von der *Histoire* aus, sie ist *in nuce* schnell erzählt, wie auch Witte in diesem Band ausgeführt hat: Der Esoteriker August Engelhardt reist Anfang des 20. Jahrhunderts in eine deutsche Kolonie im Südpazifik. Er kauft die Insel Kabakon, auf der er eine Kokosnussplantage betreiben will, um den Inselkauf zu finanzieren. Darüber hinaus plant er, einen sogenannten Sonnenorden zu gründen, eine Lebensreform-Bewegung, zu deren Zweck immer wieder Besucher auf die Insel kommen; an beiden Vorhaben scheitert er. Engelhardt infiziert sich mit Lepra und wird wahnsinnig; beides überlebt er und wird nach dem zweiten Weltkrieg von amerikanischen Soldaten gefunden. Der Roman erzählt auch Engelhardts Vorbereitungen für die Reise und gibt so Einblicke in die gesellschaftliche Situation im Deutschen Reich und dessen Kolonien Anfang des 20. Jahrhunderts.

Die Erzählinstanz ist heterodiegetisch und nullfokalisiert: Sie kennt die Gedanken und Gefühle aller Figuren und tritt selbst nicht auf.⁴ Sie hat eine markante Erzählstimme und streut immer wieder metanarrative Kommentare ein; trotzdem kann durchaus von einem illusionistischen Roman gesprochen werden. Von einigen längeren Analepsen und kürzeren Prolepsen abgesehen präsentiert der Text die Handlung in chronologischer, verständlicher Abfolge. Dem überschaubaren Grundgerüst steht – bei näherer Betrachtung – eine extreme Komplexität der Erzählsituation gegenüber. Gerade durch diese Ambivalenz wird *Imperium* interessant für den Literaturunterricht.

3 Sprachbewusstsein

Im Roman wird immer wieder rassistisches und diskriminierendes Vokabular verwendet. Das beginnt bereits auf der ersten Seite, wenn die Erzählinstanz von einem »malayische[n] Boy«⁵ spricht. In der Folge finden sich Begriffe wie: »K*kinder«, »K*«, »Boy«, »Halbblut«, »Rasse« und »Wilde[...]« (S. 17, 26, 34, 57, 65, 68). Dabei ist nicht immer ganz klar, ob diese Ausdrücke in der Fokalisierung der Erzählinstanz oder als lediglich subjektive Positionen einzelner Figuren verstanden werden sollen. So träumen die »dickleibigen Pflanze[r] [...] von barbusigen dunkelbraunen [N*]mädchen« (S. 13). Ob das die

4 Bereits hier kündigt sich die Komplexität der Textkonstruktion an: An einer Stelle im Roman gibt sich die Erzählinstanz als Figur zu erkennen und auch ihre Allwissenheit wird öfter in Zweifel gezogen; Genaueres dazu später.

5 Christian Kracht, 2012, *Imperium*, Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 11. Im Folgenden erfolgen Verweise im Fließtext unter Angabe der Seitenzahl. Sowohl in den USA der Sklaverei als auch im Deutschen Reich wurde boy/Boy für schwarze männliche Bedienstete gebraucht, unabhängig von ihrem Alter.

Sprache der Pflanze wiedergeben soll oder zum Vokabular der Erzählinstanz gehört, bleibt unklar – das gilt auch für viele andere Stellen im Text.

Im Verlaufe des Romans zeigt sich allerdings, dass diese Sprache kein Zufall ist, sondern einem konstruierten Reflexionsgrad unterliegt. So berichtet der Erzähler in einer Situation mit rassistischem Vokabular, wie sich Engelhardt »im Kreise der Wilden« aufhält, um kurz darauf politisch korrekt von »schwarze[n] Frauen« (S. 68, 71) zu sprechen. Überhaupt bekommt man als Leserin oder Leser den Eindruck, dass die diskriminierenden Begriffe mit dem Anstieg der Seitenzahl abnehmen und oft durch neutrale Bezeichnungen ersetzt werden. Zumindest eine lose Bindung an das auftretende Figurenpersonal ist zu erkennen: So häufen sich die Rassismen auffällig zu Beginn des Romans, wenn viele Kolonisatoren auftreten und nehmen allmählich ab, wenn sich Engelhardt auf seiner Insel aufhält. Die These vom Wandel der Sprache im Roman wird auch durch einen Vergleich der Anfangs- und Schlusszene unterstützt: Der Text endet mit der Beschreibung des Intros eines Filmes über Engelhardt und entspricht der Eingangssituation des Romans; die letzten Zeilen stimmen mit einer Ausnahme mit dem Romanbeginn überein: Der »malayische Boy« ist jetzt ein »dunkelhäutiger Statist« (S. 242). Womöglich soll dieser Wandel im Text die veränderten Bedingungen der Realität widerspiegeln: So beginnt die Handlung vor dem Ersten Weltkrieg und endet nach dem Zweiten Weltkrieg.

Außerdem prägen ein altertümlicher Duktus⁶ und eine übertrieben gestelzte Thomas-Mann-Manier die Sprache des Erzählers, wie bereits mehrere Literaturwissenschaftler vermerkt haben.⁷ Diese antiquierten Sprachmuster lassen den Roman oft (scheinbar ungewollt) komisch wirken. Gleichzeitig haben wir es nicht mit einem Erzähler aus der Zeit der Handlung zu tun: Der Standort der Erzählinstanz ist in der Gegenwart zu verorten. Das ist umso erstaunlicher, wenn man Krachts Roman mit Daniel Kehlmanns *Die Vermessung der Welt* (2005) vergleicht: Kehlmann entgeht der Gefahr, beim Versuch, die Sprache von Menschen aus dem 19. Jahrhundert nachzuahmen, unfreiwillig komisch zu wirken, durch konsequente Anwendung indirekter Rede und einen gegenwärtigen Erzähler. Diesen ›Trick‹ verwendet auch Kracht; in *Imperium* findet sich kaum wörtliche Rede. Die Gedanken der Figuren werden meist in erlebter Rede präsentiert und Dialoge in der Regel durch indirekte Rede wiedergegeben – der Sprecher bleibt also zumeist die Erzählinstanz. Sie könnte somit eine moderne aktuelle Sprache sprechen – tut sie aber nicht. So wird Kehlmanns Idee hinter der Konstruktion durch Kracht pervertiert, indem er gerade die gegenwärtige Erzählinstanz eine altertümlich wirkende und in Teilen eben auch rassistische Sprache sprechen lässt. Die Inkonsistenz zwischen antiquiertem Duktus und gegenwärtigem Erzählerstandort vermittelt den Eindruck einer ironischen Übertreibung. Ebenso widersprüchlich ist

6 Neben zitierten Begriffen wie »N*« oder »Rasse«, die im Kaiserreich noch zur weit verbreiteten Ausdrucksweise gehörten, kommen etwa auch veraltete Wörter wie »nackend« vor; vgl. S. 17.

7 Vgl. hierzu etwa: Robin Hauenstein, 2014, *Historiographische Metafiktion*. Ransmayr, Sebald, Kracht, Beyer, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 130 oder in Johannes Birgfeld, 2012, *Südsiephantasien*. Christian Krachts *Imperium* und sein Beitrag zur Poetik des deutschsprachigen Romans der Gegenwart, in: *Wirkendes Wort* 62, Heft 3, S. 457-477, S. 472.

das geäußerte Wissen der Erzählinstanz bzw. ihre ›Informationspolitik‹ gegenüber der Rezipientin oder dem Rezipienten.

4 Allwissend-unwissend

Witte deutet in ihrem Beitrag bereits an, dass das historische Erzählen in Krachts *Imperium* mit einer spezifischen Form der Verunklarung arbeitet. Der Erzähler ist (eigentlich) nullfokalisiert und somit allwissend; er verfügt über die Innenperspektive zahlreicher Figuren. An vielen Textstellen offenbart er absolutes Detailwissen, dieses Spezialwissen geht über die konventionell ausgestellte Allwissenheit eines nullfokalisiereten Erzählers nochmal deutlich hinaus. So heißt es etwa, dass die Werbesendungen, die Engelhardt nach Australien sendet, »kurz überflogen und dann, gestapelt, in der Mitte durchgeschnitten und als rauhes [sic!] Toilettenpapier wiederverwendet wurden« (S. 99). Damit nicht genug, fährt die Erzählinstanz fort: »Die Schriften [...] dienten den Besuchern jener australischen Toilette nur bedingt als eine das Geschäft begleitende Leseunterhaltung, waren sie doch an gerade denjenigen Stellen, die ein freies Lesen in ganzen Sätzen ermöglicht hätten, durch den Schnittvorgang getrennt worden« (S. 99f.). Die Reise von Engelhardts Papieren geht noch weiter und endet erst in einer australischen »Sickergrube« (S. 100). Zum Fortgang der Handlung trägt dieser Exkurs wie viele andere nichts bei.

Diesem Detailwissen steht eine frappierende Unwissenheit gegenüber;⁸ sie stellt sich häufig gerade in besonders bedeutsamen oder interessanten Situationen ein. Der erste Fall ist zwar nicht gravierend, folgt aber auf einen detaillierten Bericht über Gouverneur Hahls Infektion mit dem Schwarzwasserfieber durch eine Stechmücke: Exakt wird beschrieben, wie die Mücke, »aus deren erigiertem Stechrüssel die Erreger hinab in seine Blutbahn flossen (während gleichzeitig das karminrote Gouverneursblut, zuckrigem Soma gleich, durch das Nervensystem des Insektes pulsierten)« (S. 51f.), durch den Türrahmen kommt und »vom intensiven Geruch der aus den Hahlschen Poren austretenden Milchsäure (deren Ausdünstung durch den warmen Riesling begünstigt und verstärkt wurde) ganz kirre geworden, hatte die Mücke noch im Anflug die Proboscis ausgefahren, um blind vor Gier an des Gouverneurs sauber ausrasierten Nacken anzu- landen und ihn mit einem kathartischen, crescendohaften Biß zu penetrieren« (ebd.). Die Infektionsszene nimmt etwa zweieinhalb Seiten ein; zu Beginn des nächsten Absatzes heißt es: »Und Engelhardt? Entweder vergaß er, dem Deutschen Klub beizutreten, oder es kam ihm nicht mehr in den Sinn, da er partout keine Lust verspürte« (S. 53). An dieser Stelle treffen Allwissenheit und Unwissenheit der Erzählinstanz im Detail direkt aufeinander.

8 Diese epistemische Diskrepanz ist bereits mehreren Literaturwissenschaftlerinnen aufgefallen; vgl. etwa. Tom Kindt, 2018, »Ein Zahnrad greift nicht mehr ins andere...«. Zu Erzählstrategie und Wirkungskonzeption von Christian Krachts *Imperium*, in: Christian Kracht revisited. Irritation und Rezeption, hg. von Matthias N. Lorenz und Christine Riniker, Berlin: Frank & Timme, S. 455-470, S. 463-464.

Deutlich relevanter wird die Unkenntnis jedoch, wenn die Erzählinstanz nicht weiß, ob der Einheimische Makeli oder Engelhardt seinen Inselbesucher Heinrich Aueckens mit einer Kokosnuss getötet haben oder ihm eine Kokosnuss auf den Kopf gefallen ist: Diese Information »verschwindet im Nebel der erzählerischen Unsicherheit« (S. 130). Nun wäre es durchaus interessant zu erfahren, ob »unser Freund eventuell einen Mord begangen haben könnte.« (Ebd.) Diese erzählerische Ahnungslosigkeit in einer entscheidenden Situation erinnert an Wolfgang Koeppens Roman *Tauben im Gras* (1951). Darin weiß die uneingeschränkt allwissende Erzählinstanz ebenfalls plötzlich nicht, wer den Dienstmann Josef erschlagen hat: »Odysseus schlug mit dem Stein, oder ein Stein, den die Meute geworfen hatte, schlug gegen Josefs Stirn.«⁹ Hier ist es ein Stein, dort eine Kokosnuss, mehr ist nicht bekannt.

Auch in anderen einschneidenden Situationen ist die eigentlich allwissende Erzählinstanz unwissend: Sie weiß nicht, ob Engelhardt wegen der Kokosnuss-Diät oder der Einsamkeit wahnsinnig wird (S. 136); sie weiß nicht, wer die Schere klaut, wegen der es zum Bruch zwischen dem Inselgast Lützow und Engelhardt kommt, »anzunehmen, daß es Makeli war« (S. 152). Spezialwissen und Unwissen stehen sich abwechselnd gegenüber und offenbaren eine deutliche Inkonsistenz der Wissensvermittlung. In Kombination mit dem gestelzten Duktus wird die Erzählinstanz so zur Parodie auf den typischen allwissenden Erzähler des 19. Jahrhunderts.

5 Widersprüchliche Instanz und absteigende Metalepse

Für Eckhard Schumacher handelt es sich beim Erzähler um eine »hochgradig unzuverlässige Instanz, dem das, was er als Realität präsentiert, selbst permanent entgleitet.«¹⁰ Aufgrund der gezeigten widersprüchlichen Informationsvergabe kann man Schumacher durchaus zustimmen. Allerdings umgeht er durch seine Formulierung bewusst, die Erzählinstanz als *unzuverlässigen Erzähler* zu deklarieren. Das Unbehagen, die Erzählinstanz mit dieser narratologischen Kategorie zu versehen, zeigt sich auch bei anderen Autoren wie etwa Tom Kindt. Er erkennt in *Imperium* eine »besondere Form erzählerlosen Erzählens«, weil die Frage nach dem »Erzähler zwar fortlaufend provoziert, ihre Beantwortung aber zugleich subvertiert«¹¹ wird. Johannes Birgfeld wendet diese Kategorie ebenfalls nicht explizit an, sondern nennt den Erzähler »unverlässlich[.]«.¹² Er entdeckt aber ein intertextuelles Element, das auf einen anderen unzuverlässigen Erzähler hinweist. Wie erwähnt, gleichen sich Anfang und Ende. Allerdings soll das Ende des Romans den Anfang eines amerikanischen Films über das Leben August Engelhardts wiedergeben. Man darf vermuten, dass der Film auf das Interview des Leutnant Kinnboots mit Engelhardt zurückgeht, nachdem ihn die U. S. Navy nach dem 2.

9 Wolfgang Koeppen, 2006, *Tauben im Gras*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 166.

10 Eckard Schumacher, 2013, *Differenz und Wiederholung*. Christian Krachts *Imperium*, in: Christian Kracht trifft Wilhelm Raabe. Die Diskussion um *Imperium* und der Wilhelm Raabe-Literaturpreis 2012, hg. Hubert Winkels, Berlin: Suhrkamp, S. 129-146, S. 142

11 Kindt, »Ein Zahnrad greift nicht mehr ins andere...« [Anm. 8], S. 461.

12 Birgfeld, *Südseephantasia* [Anm. 7], S. 476.

Weltkrieg »in einer Erdhöhle« (S. 239) findet. Für Birgfeld ist das kein Zufall: Er identifiziert den amerikanischen Journalisten Kinnboot »als kaum verfremdete Entlehnung aus Nabokovs *Pale Fire* [...] als geistige[n] Bruder des notorisch unzuverlässigen [...] Dr. Kinbote«¹³ und somit als eine Art Unzuverlässigkeitsmarker. Auf diesem Leutnant basiert der Film und darauf der Text.

Diese Konstruktion hat zwei gravierende Folgen: Zum einen erinnert sie an die bekannte Verschachtelung der Erzählung in Miguel de Cervantes' *Der geistvolle Hidalgo Don Quijote von der Mancha* (1605/1615). Wie im *Don Quijote* ist die Authentizität der Geschichte in *Imperium* alles andere als sicher. Zum anderen entsteht durch die Gleichheit von Anfang und Ende eine Art Möbiusschleife. Diese zieht der Erzählinstanz gewissermaßen den Boden unter den Füßen weg, weil so mit der Erzähllogik gebrochen wird. Allerdings kann im Fall eines unsicheren Wahrheitsgehaltes der Handlung und einem Bruch der Erzähllogik nicht zwangsweise von einem unzuverlässigen Erzähler gesprochen werden.

Allgemein ist nach Dan Shen eine Erzählinstanz unzuverlässig, wenn sie etwas falsch berichtet, bewertet oder interpretiert oder auch zu wenig erzählt.¹⁴ Im wohl bekanntesten Beispiel Agatha Christies *The Murder of Roger Ackroyd* (1926) ist der Erzähler gleichzeitig der Mörder und spart bestimmte Geschehnisse der Geschichte geschickt aus, um nicht selbst in Verdacht zu geraten. Nach Ansgar Nünning ist der typische unzuverlässige Erzähler – neben der unzuverlässigen Informationsvermittlung – ein homodiegetischer Ich-Erzähler und somit auch eine körperlich präsente Figur der Erzählung; er zeichnet sich durch eine hohe Subjektivität aus, spricht häufig den Rezipienten oder die Rezipientin an und ist auf eine positive Selbstdarstellung fixiert.¹⁵ Dabei besteht der »allgemeine Wirkungseffekt [...] oftmals in einer fortschreitenden unfreiwilligen Selbstentlarvung des Erzählers.«¹⁶ Auf die Erzählinstanz in *Imperium* trifft keine der genannten Charakteristika zu. Soweit sich das sagen lässt, lügt die Erzählinstanz in *Imperium* die Rezipientin oder den Rezipienten nicht bewusst an, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen; sie rückt die eigene Individualität nur an zwei Stellen explizit in den Vordergrund, einmal mit einer Einschätzung zu Engelhardts Gefühlswelt: »Ich glaube nicht, daß er jemals einen Menschen wirklich geliebt hat« (S. 90). Mit dem Erwähnen der eigenen Existenz (»ich«) exponiert sich die Erzählinstanz hier nicht allzu stark.

Wenn sie das zweite Mal in Erscheinung tritt, wird ihre Rolle durch eine absteigende Metalepse jedoch verkompliziert und mithin verunmöglicht. Kurz vor Schluss betritt der bis dahin »körperlose« heterodiegetische Erzähler gewissermaßen die Diegese: Wenn Hitler im ersten Weltkrieg gefallen wäre,

13 Birgfeld, Südseephantasien [Anm. 7], S. 468.

14 Vgl. Dan Shen, 2013, Unreliability, in: the living handbook of narratology, hg. von Peter Hühn, et al., Hamburg: Hamburg University, <http://www.lhn.uni-hamburg.de/article/unreliability> (21.12.2020). Absatz 1. Shens Definition ist streng narratologisch und geht weitgehend auf James Phelan zurück, vgl. hierzu: James Phelan, 2005, *Living to Tell about It*, Ithaca: Cornell UP.

15 Vgl. Ansgar Nünning, 2013, Unreliable Narration zur Einführung: Grundzüge einer kognitiv-narratologischen Theorie und Analyse unglaubwürdigen Erzählens, in: *Unreliable Narration. Studien zur Theorie und Praxis unglaubwürdigen Erzählens in der Englischsprachigen Erzählliteratur*, hg. ders., Trier: WVT, S. 3-40, S. 6.

16 Ebd.

wäre es wohl gar nicht dazu gekommen, daß nur wenige Jahrzehnte später meine Großeltern auf der Hamburger Moorweide schnellen Schrittes weitergehen, so, als hätten sie überhaupt nicht gesehen, wie dort mit Koffern beladenen Männer, Frauen und Kinder [...] in Züge verfrachtet und ostwärts geschickt werden, hinaus an die Ränder des Imperiums, als seien sie jetzt schon Schatten, jetzt schon aschener Rauch (S. 231).

Die Metafiktion zerstört die Konsistenz der Erzählerfigur zusätzlich und lässt ihre Glaubwürdigkeit weiter sinken; wie sollte schließlich ein homodiegetischer Erzähler alle Gedanken der Figuren wissen können – noch dazu einer aus der Gegenwart. Eine ähnliche absteigende Metalepse findet sich in Wolf Haas' *Das Ewige Leben* (2003). Darin kommt der bis dahin – und bereits seit sechs Romanen unverkennbar gleiche – allwissende und heterodiegetische »körperlose« Erzähler plötzlich in die Szenerie und wird von einer Figur erschossen; daraufhin endet – konsequenterweise – der Roman.¹⁷ Die metafiktionale Metalepse in Haas' Text führt zu einem Kontrollverlust des Erzählers. Auch in Krachts Roman wird die Erzähllogik gebrochen. Um eine typische unzuverlässige Erzählinstanz handelt es sich hingegen nicht – im Wortsinn *unzuverlässig* und widersprüchlich ist sie dennoch.

6 Eine Chronik als Film im Buch über den Film

Weitere Widersprüche weist in *Imperium* die Art der Präsentation auf. Offenbar sitzt die Rezipientin oder der Rezipient vor einem Roman, der Erzähler spricht von einer »Chronik« (S. 18). Wie Witte im vorigen Beitrag dargestellt hat, wird dadurch der Konstruktcharakter von Geschichte erfahrbar gemacht. Im Rahmen dieses Beitrags soll diese komplexe erzähltheoretische Ausgestaltung noch stärker auf ihren medialen Bezug hin ausgedeutet werden:

So thematisiert die Erzählinstanz, wie häufig in Erzählliteratur, die Umstände des Mediums; sie will »einige Jährchen überspringen und August Engelhardt dort wieder aufsuchen, wo wir ihn vor einigen Seiten verlassen haben« (S. 93); diese Autormetalepse nimmt explizit Bezug auf das Medium Buch. Doch bereits vor dieser Passage wird eine filmische Präsentationsweise angezeigt und so die einheitliche Darstellung der Medialität gebrochen: Um die »ceylonische Analepse« in Kapitel II zu beenden, »beginnt plötzlich der Kinematograph zu rattern«; die Funktion des Projektors ist offenbar gestört und die »bewegten Bilder beschleunigen sich wirr, [...] jagen rückwärts; [...] immer stärker flimmert der Lichtstrahl des Projektors [...] und dann manifestiert sich, nun wieder in exakter Farbigkeit und Geschwindigkeit, August Engelhardt in Herbertshöhe« (S. 47-48). Die Erzählinstanz fördert also zugleich die Vorstellung, die emanierende ästhetische Illusion auf ein Buch zurückzuführen als auch auf einen Kinofilm. Durch die Möbiusschleife am Schluss verschmelzen beide medialen Darstellungsformen vollständig: Wie beschrieben endet der Roman mit der Beschreibung des Intros eines Filmes über Engelhardt, was wiederum fast wörtlich mit dem Romananfang übereinstimmt.

17 Wolf Haas, 2011, *Das ewige Leben*. München: dtv, S. 198-203.

Man kann sich die Situation logisch eigentlich nur so erklären: Die Erzählinstanz beschreibt der Rezipientin oder dem Rezipienten im Text den Film; so kann an einer Stelle der »Kinematograph rattern« und an anderer Stelle der Bericht Engelhardts wieder aufgenommen werden, wo man die Figur »vor einigen Seiten« verlassen hat. Doch auch diese Erklärung hat ihre Schwächen: Wieso sollte die Erzählinstanz zweimal den Beginn des Films beschreiben, dafür das genaue Ende Engelhardts aussparen? Wie man auch versucht, zu argumentieren, Widersprüche bleiben. Die Metafiktion der Möbiusband-Erzählung stellt die Inkonsistenzen in exponierter Art aus.

7 Ästhetik und Schrecken

Wie die mediale Darstellung ist auch die Adolf Hitlers und des Nationalsozialismus immer wieder ambivalent: Auf die harmlose Einführung Hitlers als »Romantiker und Vegetarier«, der noch ein »pickliger, verschrobener Bub« ist und »sich zahlreiche väterliche Watschn einfängt«, folgt das drohende: »Aber wartet nur: er wächst, er wächst.« (S. 18f.) Auch die im ersten Moment adäquat erscheinenden Bezeichnungen »Finsternistheater« und »Todessymphonie« (S. 79) für die NS-Herrschaft, offenbaren auf den zweiten Blick eine Ästhetisierung des Schreckens, den »ein kleiner Vegetarier, eine absurde Zahnbürste unter der Nase,« (ebd.) zu verantworten hat. Die Erzählinstanz räumt in dieser Szene die Widersprüchlichkeit selbst ein: »Komödiantisch wäre es wohl anzusehen, wenn da nicht unvorstellbare Grausamkeiten folgen würden: Gebeine, Excreta, Rauch.« (Ebd.) Die letzten drei Worte konnotieren etwas – fast möchte man schreiben – Weihevolleres, den Opfern angemessen, den Tätern und den wirklichen Taten hingegen nicht.¹⁸

8 Poetologie der Inkonsistenz und Skandalon

Julian Schröter kommt zum Schluss, »dass sich Kracht alle Mühe gibt, jede Eigenschaftszuschreibung, die er provoziert, als schlecht begründet auszuweisen.«¹⁹ Der Roman verunmöglicht eine eindeutige unumstrittene Textinterpretation. Die vorangegangene Analyse zeigt, dass das an den ständigen und vielfältigen Widersprüchen des Textes liegt und sich exemplarisch an der Rolle der Erzählinstanz offenbart; ihr widersprüchliches Erzählen und Oszillieren zwischen verschiedenen Wissensständen kann man sich nur durch das grundsätzliche Konstruktionsprinzip erklären: einer Poetologie der Inkonsistenz. *Imperium* ist ein Aufbewahrungsort für Argument und Gegenargument, für Rede und Gegenrede – und das ist kein Zufall. Der Text ist bis ins letzte Detail durchkomponiert.²⁰ Vor allem das umstrittene Vokabular des Erzählers, die Eng-

18 Passend dazu erkennt Kindt oszillierende Wertevorstellungen des Erzählers zwischen nationalistisch und verantwortungsbewusst. Vgl. Kindt, Zur Erzählstrategie und Wirkungskonzeption von Christian Krachts Roman *Imperium* [Anm. 8], S. 462-463.

19 Schröter, Theorie der literarischen Selbstdarstellung [Anm. 2], S. 260.

20 Man könnte sogar spekulieren, ob es ein publizistischer Zufall ist, dass Adolf Hitler im Text erstmals auf Seite 18 erscheint, oder ebenfalls zur Komposition gehört.

führung von Engelhardt und Hitler, von Kokovorismus und Nationalsozialismus kann als gezielter Skandal verstanden werden. Doch wäre der Roman nur das, er hätte nicht eine so umfängliche und kontroverse Reaktion nach sich gezogen: Dem provozierten medialen Skandalon folgt zwangsweise eine wohl ebenso geplante Entskandalisierung durch Ironie, Gegenbeispiele und das Aufzeigen der zahlreichen Ambivalenzen. Durch die prinzipielle Inkonsistenz der Textkonstruktion verstrickt man sich als Kritikerin, Literaturwissenschaftler oder Schülerin sofort im Textgewebe der Uneindeutigkeiten und geht der Spinne Kracht ins Netz.

9 Didaktische Perspektiven

Obwohl der ständige Selbstwiderspruch und die Unzuverlässigkeit der Erzählung zu einer hohen Komplexität führen, ist der Text, wie erwähnt, nicht schwierig zu lesen. Er kann durchaus zum populären Genre des historischen Romans und des Abenteuerromans gezählt werden, darin beleuchtet er ein interessantes Kapitel deutscher Geschichte in einer Art Robinsonade – auch das lässt ihn als Schullektüre attraktiv erscheinen.²¹

Die Ambivalenz zwischen Komplexität und Lesbarkeit zwingt die Schülerinnen und Schüler zur exakten Lektüre und Bewertung. Im Literaturunterricht muss genau erarbeitet werden, welcher Instanz welche Äußerung zugeschrieben werden kann. Der Text sensibilisiert die Schülerinnen und Schüler für einen bewussten Sprachgebrauch; sie müssen ständig auf der Hut sein und oft gewissermaßen gegen die Erzählinstanz anlesen. In der aktuellen politischen Situation erreicht die Analyse dieses Erzählverfahrens jene gesellschaftliche Relevanz, die der Literaturwissenschaft oft abgesprochen wird. Ähnlich wie der Erzähler bedient sich die neue Rechte rassistischen Vokabulars,²² um das dahinterstehende Gedankengut sofort zu bestreiten. Deshalb kann man es durchaus als wichtige Kompetenz der Gegenwart betrachten, Zusammenhänge zwischen Sprecher, Sprache und der Intention hinter dem Sprechakt exakt analysieren zu können.

Als Schullektüre bietet sich *Imperium* auch an, weil die beschriebene Komplexität weitgehend auf der Ebene der Textanalyse verortet werden kann. Obige Argumentation für eine Poetologie der Widersprüche untersucht vor allem konkrete Aussagen, Szenen und Erzählverfahren; sie bewegt sich im Feld von Sprache, Inhalt, Fokalisierung und der Rolle der Erzählinstanz. Da die Textinterpretation von Schülern und Schülerinnen tatsächlich oft als willkürlich empfunden wird, kann diese verständliche und gut belegbare Analyse auf dem Weg zu einer Interpretation des Textes helfen. Die ambivalente Informationsvergabe der Erzählinstanz illustriert etwa anschaulich, wie bewusst widersprüchlich der Text konstruiert ist.

21 Die Verkaufszahlen weisen *Imperium* als Bestseller aus. Nach zwei Wochen waren bereits 80000 Stück verkauft. Das belegt zumindest in Teilen eine gewisse Lesefreude.

22 Man denke an Begriffe wie Umvolkung, entartet, Rasse, nationale Schande u.a., offenbar versuchen rechte Politiker, diese Sprache wieder salonfähig zu machen; teilweise verwendet die Erzählinstanz im *Imperium* dieselben Begriffe.

Da der Roman trotz prinzipieller Lesbarkeit und Verständlichkeit auch hochkomplexe Textelemente wie Metalepse, Möbiusschleife oder die angedeutete Unzuverlässigkeit der Erzählinstanz aufweist, bietet er hervorragende Möglichkeiten für eine didaktische Differenzierung. *Imperium* ermöglicht, dem Anspruch heterogener Klassen im Literaturunterricht bestmöglich gerecht zu werden; aufbauend auf einem verständlichen Fundament des Inhaltes und der grundsätzlichen Form können sich die einzelnen Schülerinnen und Schüler je nach Wissensstand und Kompetenz unterschiedlich tiefgreifend mit dem Text befassen und in die Interpretation einsteigen.

Man kann *Imperium* auch ins Zentrum eines umfassenderen Projektes stellen; parallel zur Lektüre könnten im Geschichtsunterricht das Deutsche Kaiserreich und seine Kolonien thematisiert werden. Im Literaturunterricht selbst kann der Text zusätzlich mit Marc Buhls Roman *Das Paradies des August Engelhardt* (2011) kontrastiert werden. Anhand dieser zwei Romane lässt sich auch die Gattungsdebatte führen. Buhls Roman basiert auf derselben historischen Figur, bleibt aber deutliche näher an der Realität und ist ein weitgehend konventioneller moderner historischer Roman. Krachts Roman ist nicht mehr typisch postmodern, weist aber noch Charakteristika postmoderner historischer Romane auf; so ist der Duktus des Erzählers ironisch und dessen Standort die Gegenwart. Die Lebensläufe zwischen den fiktiven und den historischen Figuren weichen erst bei näherer Betrachtung voneinander ab. Nach Schumacher verrückt »Kracht [...] die Schauplätze und Figuren, Orte und Zeiten aber immer nur gerade so weit, dass das, was er darstellt, auf den ersten Blick auf eine tatsächliche Begebenheit verweisen könnte«. ²³ Auch Birgfeld recherchiert die historischen Fakten; für ihn ist die vom »Roman entworfene Chronologie der Ereignisse in fast jedem Detail [...] so fehlerhaft, dass es bemerkenswert ist.« ²⁴ Der Text erzeugt zwar die Illusion von Historizität, doch anders als bei konventionellen historischen Romanen entsprechen viele zentrale Details nicht der Wirklichkeit. Nun könnte man vermuten, dass es sich um historiografische Metafiktion handelt. Ansgar Nünning versteht darunter »die Reflexion über die Rekonstruktion von geschichtlichen Zusammenhängen und die Thematisierung geschichtstheoretischer Probleme«. ²⁵ Das alles ist in *Imperium* nicht der Fall. Viele scheinbar historischen Elemente können erst durch Recherche als nicht-wahr entlarvt werden. Historisches Erzählen wird nicht hinterfragt, sondern destruiert; Kracht übernimmt etwa aus Hugo Pratts Comicreihe *Corto Maltese* nicht nur Figuren und Elemente der Geschichte, sondern auch das Konstruktionsprinzip: Reale Gegebenheit und historischen Figuren werden beliebig mit intertextuellen Elementen und Figuren kombiniert. ²⁶ Grundlage

23 Schumacher, Differenz und Wiederholung [Anm. 10], S. 134.

24 Birgfeld, Südseephantasien [Anm. 7], S. 469.

25 Ansgar Nünning, 1995, Von historischer Fiktion zu historiographischer Metafiktion. Band 1: Theorie, Typologie und Poetik des historischen Romans, Trier: WVT, S. 282.

26 Hugo Pratt, 2005, *Corto Maltese* – F.A.Z. Comic-Klassiker, Band 11, Frankfurt a.M.: FAZ. In Pratts Comicreihe tauchen etwa Rasputin, Butch Cassidy und Jack London auf, in *Imperium* Thomas Mann, Hermann Hesse, Franz Kafka u.a. Aus dem im Gesicht tätowierten Maori Tarao, der in Pratts Comic ein neuseeländischer Soldat wird, wird bei Kracht Aspirana, der es als erster Maori ins neuseeländische Parlament schafft. Vgl. hierzu S. 193 u. 235, Pratt, *Corto Maltese*, S. 237. Näheres zum Thema Intertextualität und *Imperium* als historischen Roman findet sich im Beitrag von Jennifer Witte in diesem Band.

von Krachts Roman ist weniger die Wirklichkeit; wie Schumacher zeigt, »überschreibt« *Imperium* zahlreiche anderen Text wie Pratts *Südseeballade* oder Buhls Roman und wird so zu einer Art Palimpsest.²⁷ Gleichzeitig wird die Rezipientin oder der Rezipient dabei durch die zahlreichen Widersprüche ständig in die Irre geführt.

Insgesamt könnte man den Roman als Radikalisierung postmodernen historischen Erzählens lesen; durch die Inkonsistenz als poetologisches Prinzip problematisiert der Text erstaunlicherweise weniger die Geschichtsschreibung und die Konstruiertheit von Geschichte, sondern kritisiert aus einer radikal affirmativen Position heraus die postmoderne Relativierung von Geschichte, Wahrheit und Wirklichkeit. Das Etikett *engagierte Literatur* kann man dem Text sicherlich nicht anheften, er ist weder rechts noch links, aber er kann – oder muss vielleicht sogar – politisch gelesen werden: Der Roman wirft politische Fragen und Probleme auf, auf die er keine eindeutigen Antworten gibt; so müssen die Leser – in diesem Fall die Schülerinnen – kritisch rezipieren und selbst nach Antworten suchen. Deshalb eignet sich dieses widersprüchliche Kunstwerk hervorragend als Schullektüre.

27 Vgl. Schumacher, Differenz und Wiederholung [Anm. 10], S. 136-137. Er (und andere) verweist auch auf Texte von Thomas Mann, Vladimir Nabokov, Joseph Conrad, Hermann Melville, Erich Kästner u.a.

Historisches Erzählen bei Kehlmann

Perspektiven für den Literaturunterricht

Sebastian Bernhardt

1 Einleitung

Mit *Die Vermessung der Welt* legte Daniel Kehlmann im Jahre 2006 seinen ersten historischen Roman vor, der seinerzeit eine euphorische Rezeption erfuhr, ein großes Medienecho nach sich zog, als Hörspiel inszeniert und als Kinofilm adaptiert wurde. Die fiktive Doppelbiografie der beiden Wissenschaftler Alexander von Humboldt und Carl Friedrich Gauß wurde seitens der Literaturdidaktik vor allem für die gymnasiale Oberstufe rezipiert, analysiert und aufbereitet, was sich etwa in zahlreichen Sammelbänden und Unterrichtshandreichungen ablesen lässt.¹ Im Laufe der Jahre war *Die Vermessung der Welt* auch mehrfach Pflichtlektüre für das Abitur in unterschiedlichen Bundesländern. Im Jahre 2017 folgte mit *Tyll* ein zweiter historischer Roman aus Kehlmanns Feder, in dem die Figur des Narren Till Eulenspiegel literarisch verfremdet narrativiert wird. Das Medienecho zu diesem zweiten Roman konnte zwar nicht an die Reaktionen auf *Die Vermessung der Welt* anknüpfen, trotzdem lohnt es sich, die Darstellungsstrategien beider Romane in den Blick zu nehmen, um damit auch die Programmatik des historischen Erzählens bei Kehlmann greifbarer zu machen. Bei genauer Betrachtung führt *Tyll* nämlich das poetologische Konzept aus *Die Vermessung der Welt* in zum Teil radikalisierte Form literarästhetischer Historisierung fort. Diese Darstellungsstrategien sollen im Folgenden herausgearbeitet werden. Anders als in Ukenas Beitrag zum Erzählen von Geschichte bei Daniel Kehlmann geht es in diesem Beitrag nicht um eine zu großen Teilen paratextuelle,² sondern um eine rein textimmanente Diskursivierung innerhalb

1 Vgl. etwa Gunther Nickel (Hg.), 2008, Daniel Kehlmanns »Die Vermessung der Welt«. Materialien, Dokumente, Interpretationen. Reinbek: Rohwolt; Jan Standke (Hg.), 2016, Gebrochene Wirklichkeit. Daniel Kehlmanns Romane und Erzählungen im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren oder Claudia Müller-Völkl und Michael Völkl, 2007, EinFach Deutsch Unterrichtsmaterialien: Daniel Kehlmann. Die Vermessung der Welt, Paderborn: Schöningh.

2 Vgl. dazu Rena Ukena, 2020, Das Erzählen von Geschichte bei Daniel Kehlmann, in: Daniel Kehlmann und die Gegenwartsliteratur. Dialogische Poetik, Werbepolitik und populäres Schreiben, hg. von Fabien Lampart et al., Berlin/Boston: De Gruyter, S. 119-136, S. 120.

der beiden Romane. Daher werden Kehlmanns Selbstaussagen ebenso wenig betrachtet wie seine essayistischen Auseinandersetzungen mit den Figurenkonstruktionen.

2 Historisches Erzählen in *Die Vermessung der Welt*

In *Die Vermessung der Welt* werden mit Carl Friedrich Gauß und Alexander von Humboldt zwei Personen in den Blick genommen, die beide Wissenschaftsgeschichte schrieben. Alternierend wird jeweils eine wichtige Episode der beiden gegensätzlichen Wissenschaftler erzählt, die die Welt vermessen wollen und dabei vor allem die Grenzen menschlicher Erkenntnisgewinnung ausloten. Dabei bezieht sich der Roman an mehreren Stellen auf ereignisgeschichtliche Fakten, die allerdings in eine narrative und damit die Ereignisgeschichte ästhetisch verfremdende Konstruktion eingebunden sind.

Der erste Satz des Romans schildert, dass sich Gauß im September 1828 auf den Weg zu einer Tagung begeben habe, auf der er Humboldt treffen würde. Tatsächlich ist historisch verbürgt, dass im September 1828 die von Alexander von Humboldt ausgerichtete Tagung deutscher Naturforscher und Ärzte in Berlin stattfand, auf der auch Gauß anwesend war.³ Der Romananfang erweckt formal einen präzisen historiografischen Eindruck. Dieser Eindruck entsteht durch die sachlich gehaltenen Schilderungen ohne Kommentierungen durch die Erzählinstanz. Symptomatisch dafür ist, dass im gesamten weiteren Roman fast ausschließlich indirekte Figurenrede vorhanden ist, was Distanz zum Erzählten schafft und damit den Eindruck einer objektivierten Berichterstattung erweckt. Allerdings bleibt der Einstieg die einzige Episode im Roman, die sich realhistorisch exakt einordnen lässt. So fehlen im weiteren Roman jegliche Datumsangaben. Die weiteren Ereignisse lassen sich damit lediglich ansatzweise zeitlich kontextualisieren, etwa dadurch, dass Gauß zu Schulzeiten oder als junger Wissenschaftler beschrieben wird.

Dass hier entgegen der darstellungsbezogenen Form keine realhistorische Biografie oder Chronik vorliegt, offenbart sich schon ganz am Anfang auf der inhaltlichen Ebene: So erfolgt schon im ersten Kapitel eine ironisierende Verfremdung der Figur, die so keiner historischen Überlieferung entspricht. Es wird ein komischer Widerspruch inszeniert, wenn Gauß einerseits als der »größte Mathematiker des Landes«⁴ eingeführt wird, sich aber andererseits verhält wie ein Kind: »Nun also versteckte sich Professor Gauß im Bett. Als Minna ihn aufforderte aufzustehen, die Kutsche warte und der Weg sei weit, klammerte er sich ans Kissen und versuchte seine Frau zum Verschwinden zu bringen, indem er die Augen schloß.« (VW, S. 7)

3 Vgl. A.v. Humboldt an Gauß vom 08.09.1828, in: Gauß, Carl; Friedrich Humboldt, Alexander von: Briefe zwischen Alexander von Humboldt und Carl Friedrich Gauss: zum hundertjährigen Geburtstage von Gauss am 30. April 1877, hg. von Karl Christian Bruhns. Leipzig, 1877. S. 22, Brief 21 https://publikationsserver.tu-braunschweig.de/rsc/viewer/dbbs_derivate_00028487/V-B-21.pdf?page=27 [10.10.19].

4 Vgl. Daniel Kehlmann, 2005, *Die Vermessung der Welt*. Roman, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 7. Im Folgenden werden Zitate aus diesem Roman im Fließtext mit der Sigle VW und der Angabe der Seitenzahl belegt.

Hier besteht ein Bruch zwischen dem großen, weltgeschichtsträchtigen Geist und dessen Unreife.⁵ Die in der Satzeinleitung erfolgte Bezeichnung als Professor stellt einen frappierenden Gegensatz zum kindischen Verhalten dar. Auf die Spitze getrieben wird diese Zeichnung Gauß' als unreifes Kind dadurch, dass er sich durch das Schließen seiner Augen auch eine Veränderung der Situation erhofft. Wenn es dann noch heißt, seine »uralte Mutter« (VW, S. 8) musste kommen, um ihren tapferen Jungen in die Wange zu kneifen und ihn zu beruhigen, offenbart sich die Charakterkomik des Wissenschaftsgenies,⁶ das auf menschlicher Basis massive Defizite aufweist.

In einem ähnlichen Sinne erscheint die Figur Alexander von Humboldt an mehreren Stellen des Romans als literarisch verfremdet, wenngleich gerade im Falle Humboldts historische Quellen als Vorlage für die Konstruktion der literarischen Figur dienen. Doll stützt sich in seiner Studie auch auf den Umgang mit Quellen im Roman *Die Vermessung der Welt* und stellt heraus, dass Kehlmann sich für die Erzählung zu Humboldt tatsächlich überlieferte Reiseberichte Alexander von Humboldts zur Grundlage genommen habe.⁷ Diese Reiseberichte wurden teilweise detailgetreu im Roman verarbeitet, während an anderen Stellen Bezüge zwischen Ereignissen hergestellt werden, die so keine materielle Grundlage besitzen. Einige Elemente der Handlung, etwa Alexander von Humboldts Knabenliebe (vgl. VW, S. 264), entbehren Doll zufolge sogar jeglicher Hinweise in den überlieferten Quellen.⁸ Ukena arbeitet heraus, dass hier der für historiografisches Erzählen charakteristische »Wahrhaftigkeitspakt« zwischen Verfasserin bzw. Verfasser und Leser bzw. Leserin unterlaufen werde, weil eben nicht historische Wirklichkeit referenziert werde.⁹ Somit wird deutlich, dass Historie hier in einen fiktionalen Kontext eingebettet wird.

Die Fiktionalisierung wird auf der Darstellungsebene dadurch expliziert, dass innerhalb des Romans mehrfach Ereignisse referenziert werden, die nicht in die ereignisgeschichtliche Chronologie passen. Ein Beispiel dafür bietet die Episode, in der Humboldt während seiner Südamerika-Expedition aus Goethes »Über allen Gipfeln (Ein Gleiches)« zitiert. Den historischen Tatsachen entsprechend, ohne dass im Roman Anhaltspunkte auf diese Datierung angelegt wären, hat diese Expedition im Jahre 1803 stattgefunden, während das Gedicht erst 12 Jahre später veröffentlicht wurde.¹⁰ Derartige Abweichungen von der ereignisgeschichtlichen Chronologie modulieren das Auseinanderfallen von Form und Inhalt, da der Roman die historiografisch präzise Berichtsform inhaltlich nicht einlöst.

5 Vgl. zur Komik durch diese Kontrastierung Stefanie Catani, 2008, Formen und Funktionen des Witzes, der Ironie und der Satire in »Die Vermessung der Welt«, in: Daniel Kehlmanns »Die Vermessung der Welt«, hg. von Gunther Nickel [Anm. 1], S. 198-215, S. 199-200.

6 Vgl. ebd.

7 Max Doll, 2017, Der Umgang mit Geschichte im historischen Roman der Gegenwart: Am Beispiel von Uwe Timms »Halbschatten«, Daniel Kehlmanns »Vermessung der Welt« und Christian Krachts »Imperium«. Frankfurt a.M.: Peter Lang Edition, S. 300-313.

8 Vgl. ebd.

9 Vgl. Rena Ukena, 2020, Das Erzählen von Geschichte [Anm. 2], S. 127.

10 Vgl. dazu Christian Dawidowski, 2016, Die Vermessung der Welt oder: Foucault für die Schule?, in: Gebrochene Wirklichkeit. Daniel Kehlmanns Romane und Erzählungen im Deutschunterricht, hg. von Jan Standke, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 247-270, S. 258.

Das historische Narrativ erweist sich damit als komplex und führte in der Rezeption zu einigen Missverständnissen. So arbeitet Zeyringer ausführlich heraus, dass sich in Besprechungen selbst durch Literaturwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler immer wieder das Missverständnis bezüglich der Historie in *Die Vermessung der Welt* zeige.¹¹ Im Lichtenberg-Jahrbuch 2009 wurden beispielsweise anlässlich des Humboldt-Jahres drei Artikel veröffentlicht, die massiv Kehlmanns kreativen Umgang mit der Historie kritisieren.¹² Tatsächlich lässt aber diese Rezeption auf ein Missverständnis des Mediums Literatur und der Gattung historischer Roman schließen, die im Folgende näher betrachtet werden soll.

Friedhelm Marx sieht *Die Vermessung der Welt* als Beispiel einer gegenwartsliterarischen »Renaissance des historischen Romans«¹³. Eggert schreibt der Gattung des historischen Romans ein »Spannungsverhältnis von narrativer Fiktion und (wissenschaftlich) beglaubigter geschichtlicher Überlieferung.«¹⁴ zu. Dieses Spannungsverhältnis entsteht bei *Die Vermessung der Welt* dadurch, dass die Basis der Erzählung historische Quellen darstellen, die aber in einen fiktionalen Zusammenhang gestellt werden. Wilhelm Haefs konturiert, dass die Schilderung des Lebens der beiden geschichtlichen Persönlichkeiten in ein Spiel mit Realität und Fiktion eingelassen

-
- 11 Klaus Zeyringer, 2008, Vermessen. Zur deutschsprachigen Rezeption der »Vermessung der Welt«, in: *Die Vermessung der Welt*, hg. von Gunther Nickel [Anm. 1], S. 78-94, S. 83-90.
- 12 Vgl. Auch ein Beitrag zum Humboldt-Jahr: Drei Stimmen zu Daniel Kehlmanns Roman »Die Vermessung der Welt«: Wolfgang Griep: Der Kehlmann-Kanal; Lieselotte de Vareschi: Una voz desde el Orinoco – zur Figur Alexander von Humboldts in Daniel Kehlmanns vermessenem Opus; Peter Brosche: Über die Vermessenheit eines Welt-Schriftstellers. Ein Dialog-Essay, S. 253-267. Konkret nehmen auch andere Kritikerinnen und Kritiker zum Beispiel Anstoß an der Figur Brombacher, die in einer Episode von *Die Vermessung der Welt* im südafrikanischen Unterholz auftritt. Humboldt begegnet Brombacher und nach einem kurzen Gespräch verschwindet dieser wieder aus der Handlung (vgl. VW, S. 132). Diese Begegnung findet, wie in der Einleitung zu diesem Band ausgeführt wurde, keinerlei Entsprechung in den historischen Quellen und wird daher von einigen Rezipienten und Rezipientinnen als irritierend empfunden. Wenn das Auftreten einer nicht in der Realität auftretenden Figur als Kritikpunkt angeführt wird, dann wird ein Roman, also eine fiktionale Geschichte, verfehler Weise als Geschichtsbuch rezipiert. In dieser Verwechslung einer Geschichte mit der Darstellung von Geschichte offenbart sich eine falsche Erwartungshaltung. Die Erwartungshaltung der bis ins kleinste Detail verbürgten historischen Korrektheit eines dezidiert nicht auf historische Genauigkeit ausgelegten literarischen Textes wird in *Die Vermessung der Welt* wiederholt enttäuscht, weil der Roman gar nicht mit dem Anspruch auf historische Korrektheit auftritt. Diese Verkenning des Fiktionalitätscharakters eines Romans bezeichnet Zeyringer in Anlehnung an die Missverständnisse in Bezug auf die Figur aus *Die Vermessung der Welt* als »Brombacher-Effekt« (vgl. Klaus Zeyringer, 2008, Vermessen. Zur deutschsprachigen Rezeption der »Vermessung der Welt«, in: *Die Vermessung der Welt*, hg. von Gunther Nickel [Anm. 1], S. 78-94, S. 88).
- 13 Friedhelm Marx: *Die Vermessung der Welt* als historischer Roman, in: *Die Vermessung der Welt*, hg. von Gunther Nickel [Anm. 1], S. 169-185, S. 170.
- 14 Hartmut Eggert, 2000, Historischer Roman, in: *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*, hg. von Harald Fricke et al., Bd. 2., Berlin u.a.: De Gruyter, S. 53-55, S. 55.

sei.¹⁵ Im Weiteren spricht Haefs von einer »Neuerfindung von Geschichte im Akt des Erzählens«¹⁶. So werden historische Fakten verschoben, umgedichtet oder verändert.

Die Vermessung der Welt ist mit dieser spezifischen Darstellungsweise der Tradition des postmodernen historischen Romans zuzuordnen. So hält Hutcheon gattungstypologisch fest:

In the postmodern novel the conventions of both fiction and historiography are simultaneously used and abused, installed and subverted, asserted and denied. And the double (literary/historical) nature of this intertextual parody is one of the major means by which this paradoxical (and defining) nature of postmodernism is textually inscribed.¹⁷

Dieses Phänomen bezeichnet Hutcheon als *historiographic metafiction*, in der die Problematik des Erzählens von Geschichte selbst reflektiert und sowohl mit der Gattung der Historiografie als auch mit der eigenen Literarizität gespielt wird.

Doll bezeichnet *Die Vermessung der Welt* ganz ähnlich wie Hutcheon als eine *historiografische Metafiktion*:

»Die Vermessung der Welt« präsentiert sich damit sowohl auf formaler als auch auf inhaltlicher Seite als geradezu prototypisch-postmoderner Roman im Genre historiographischer Metafiktion. Postmoderne Kernthemen, die Relativität von Wahrheit und Realität durch Erzählung derselben, sowie die daraus hervorgehende Neigung zur Pluralität unter Ablehnung von Absolutismen und Metaerzählungen, bestimmen im Wesentlichen die inhaltliche Seite des Romans und damit auch den Umgang mit dem Quellmaterial.¹⁸

Doll kontextualisiert den Widerspruch von Form und Inhalt im Bereich des postmodernen Paradigmas der Grenzen menschlicher Erkenntnisfähigkeit. Die Fiktionalisierung der vermeintlichen Doppelbiografie ließe sich damit als eine vorgeführte Darstellung der Diskursivierung von Geschichtsschreibung lesen: Geschichte erscheint eben nicht als unumstößlich Gegebenes, sondern als Produkt von Recherche, Kontextualisierung und Deutungsleistungen ex post. Dadurch, dass der Text kaum erzählerische Deutungen und Wertungen dessen, was geschieht, vorgibt, bietet der Roman quasi ein Setting, bei dem die Leserinnen und Leser aus den gegebenen Informationen selbst Schlussfolgerungen ziehen müssen: Was der Roman über Humboldt und Gauß schildert, wird nicht narrativ vermittelt, sondern besteht aus durch die Erzählinstanz in indirekter Rede wiedergegebenen Dialogen, Briefen, kommentarlos geschilderten Handlungsweisen oder Gedanken der Figuren. Gewissermaßen liefert der Roman also ein Arrangement,

15 Wilhelm Haefs, 2009, »Deutschlands historischer Superstar«? Daniel Kehlmann und sein Erfolgsroman *Die Vermessung der Welt* im literarischen Feld, in: *Mediale Erregungen? Autonomie und Aufmerksamkeit im Literatur- und Kulturbetrieb der Gegenwart*, hg. von Markus Joch, Gothard Mix und Norbert Christian Wolf, Tübingen: De Gruyter, S. 233-251, S. 238.

16 Ebd., S. 238.

17 Linda Hutcheon, 1989, *Historiographic Metafiction: Parody and the Intertextuality of History*, in: *Intertextuality and Contemporary American Fiction*, hg. von Patrick O'Donnell und Robert Con Davis, Baltimore: Johns Hopkins University Press, S. 3-32, S. 5.

18 Vgl. Max Doll: *Der Umgang mit Geschichte im historischen Roman der Gegenwart* [Anm. 7], S. 340.

in dem die Leserinnen und Leser die Arbeit der Historikerin oder des Historikers nachvollziehen, die Zusammenhänge aus gegebenen Dokumenten, Schriftstücken oder anderen Quellen ihr Bild von einer historischen Persönlichkeit herausarbeiten müssen.

Auch reale Geschichtsschreibung ist auf Quellen angewiesen, die ihrerseits gedeutet werden müssen. Schon diese Basis realer Historiografie wird in einigen Episoden von *Die Vermessung der Welt* als fallibel und per se unzuverlässig erfahrbar gemacht.¹⁹ Beispielsweise fiktionalisiert Humboldt in »Die Vermessung der Welt« seine Reisedokumentation, indem er Aspekte bewusst weglässt (vgl. VW, S. 45) oder beschönigt. Symptomatisch für diese Veränderung der Realität ist die Episode aus der Expedition, in der Humboldt voller Angst vor einem Jaguar flüchtet. Im Nachhinein beschließt er, so heißt es, »die Ereignisse in seinem Tagebuch so zu beschreiben, wie sie sich hätten abspielen sollen« (VW, S. 108). Das hieße für ihn, dass er voller Mut ins Unterholz gegangen wäre und den Jaguar bedauerlicher Weise nicht mehr gefunden hätte.

Selbst vermeintlich objektivere Quellen als autobiografische Berichte erweisen sich in der Logik von *Die Vermessung der Welt* als nicht objektivierbar. Beispielsweise schildert die Erzählinstanz, dass Humboldt bei einem Pressetermin den anwesenden Reportern exakte Formulierungen für die Berichterstattung vorgibt, diktiert und schon vergleichbar mit einer Zensur die Formulierungen freigibt und im Zweifelsfalle redigiert (vgl. VW, S. 196) und somit auch keine ungefilterten geschichtlichen Dokumente zulässt.

Die Auseinandersetzung mit den Reportern bietet dabei aber noch eine zweite Perspektive: Dass sich die Reporter nämlich nicht für die bloß trockenen Fakten von Humboldts Südamerika-Expedition interessieren (vgl. VW, S. 239), deutet auch daraufhin, dass seitens der journalistischen Dokumentation ebenfalls eine Selektion von Informationen stattfindet. Doll hält fest, dass am Beispiel des Misserfolgs der rein sachlichen Schilderung von Fakten in Humboldts Berichterstattung »die Notwendigkeit von Nar-

19 Vgl. zu dieser Strategie der fiktionalisierten Geschichtsschreibung auch Stephanie Catani, 2019, »Aber das Geschriebene ist ja kein wahres Dokument.« Zum historisch-fiktionalen Erzählen in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, in: Neues historisches Erzählen, hg. von Monika Wolting, Göttingen: V&R unipress, S. 15-38, S. 25. Dabei ist zu erwähnen, dass innerhalb des Romans *Die Vermessung der Welt* auch eine Reflexion des Wahrheitsbegriffs im Kontext der Bezugnahme auf den magischen Realismus stattfindet (vgl. zum Zusammenhang von magischem Realismus und Historiografie Sabine Egger, 2019, Magischer Realismus als Form einer transgressiven Historiographie? Überlegungen zu Romanen Sabrina Janeschs und Catalin Dorian Florescus, in: ebd., S. 155-174). Im Rahmen dieses Beitrags geht es aber vor allem um die Strategie der Dekonstruktion und Metaisierung von Historie, weshalb der magische Realismus im Folgenden nicht zentral gesetzt wird. Daniel Fulda und Stephan Jaeger werfen die Frage auf, ob und inwiefern Kehlmann wirklich eine von klassischeren historischen Romanen sich abgrenzende Programmatik entwerfe (vgl. Daniel Fulda und Stephan Jaeger, 2021, Einleitung: Romanhaftes Geschichtserzählen in einer erlebnisorientierten, enthierarchisierten und hybriden Geschichtskultur, in: Romanhaftes Erzählen von Geschichte. Vergewaltigte Vergangenheiten im Beginnenden 21. Jahrhundert, hg. von dens. in Zusammenarbeit mit Elena Agazzi, Berlin/Boston: de Gruyter, S. 1-56, S. 7.). Allerdings lassen sich diese Romane als sehr plastische und plakative Beispiele des metafictionalen Erzählens betrachten (vgl. auch ebd.). Gerade vor dem Hintergrund der Tatsache, dass *Die Vermessung der Welt* ohnehin breit im Unterricht thematisiert wird, bietet es sich also an, diese spezifisch ausgearbeiteten Umgangsweisen mit Geschichte didaktisch zu modulieren.

ration auf einer sehr grundlegenden Ebene²⁰ verdeutlicht werde. Nicht die tatsächliche Relevanz und Bedeutsamkeit von Erkenntnissen oder Ereignissen sei also zentral für die Konstitution der historischen Bedeutsamkeit von Sachverhalten, sondern die Art der Narration, in die derartige Fakten eingebunden seien. Humboldts Begleiter Daguerre betont symptomatischer Weise, dass erst gute Geschichten zur Berühmtheit führen würden. Aus der Perspektive des scheinbaren Miterlebens des Werdens von Geschichte wird vorgeführt, dass sich in der öffentlichen Wahrnehmung die bessere Narration eher durchsetzt als bloße Fakten mit schlechter Präsentation. Das wiederum hat auch Auswirkungen auf die Historiografie, die erstens auf Quellen angewiesen ist, die im beschriebenen Sinne durch Narrative beeinflusst sind und die zweitens selbst ebenfalls die historischen Fakten in Narrative einkleidet.

Ukena hebt hervor, dass die Geschichtswissenschaft selbst derartige Fragen diskutiere. Seit dem *narrative turn* habe sich hier ebenfalls die Erkenntnis durchgesetzt, dass Historiografie immer auf einem Narrativ fuße.²¹ Sie beruft sich dazu auf White und ihre Position, derzufolge historische Ereignisse nur in Form einer narrativen Ausgestaltung überliefert werden und in die Geschichtsbücher eingehen könne.²² Die Denkfigur basiert darauf, dass jede Art von Geschichtsschreibung immer darauf fußt, bestimmte per se für sich stehende Befunde in einen Zusammenhang zu bringen und damit entsprechend bereits ein Narrativ aufzubauen. Daher geht Ukena auch davon aus, dass die bei Kehlmann anzutreffenden Fragen und angedeuteten Reflexionen zum Erzählen von Geschichte auch gleichzeitig Problemfelder der Geschichtsdidaktik betreffen.²³

Aus den Schilderungen der Figur des Gauß lässt sich eine weitere Quelle von Verfälschungen der historischen Realität ableiten: Die Erinnerung. Wenn überlieferte Quellen wie Zeitzeugenberichte, Autobiografien oder mündlich überlieferte Beschreibungen von Ereignissen auf der Erinnerung basieren, dann stellt sich die Frage, wie zuverlässig diese Erinnerung ist. Gauß beispielsweise erzählt seinem Sohn Eugen gleich Anfangs die Geschichte, wie Gauß seinen Vater beim Abzählen des Lohns verbessert habe. Die Erzählinstanz kommentiert an dieser Stelle, dass Gauß selbst diese erdachte Geschichte mittlerweile für wahr zu halten scheine, obwohl es sich in Wahrheit um eine ausgedachte Geschichte handelt (vgl. VW, S. 13). Das deutet darauf hin, dass die Erinnerung auch trügen kann und manipulierbar ist, ein Befund, der in Tyll noch sehr viel deutlicher aufgegriffen wird.

Die *Vermessung der Welt* führt anhand derartiger Beispiele vor, dass historische Quellen aus unterschiedlichen Gründen nicht vollständig objektiv sind und daher auch die Quellenarbeit der Historikerin oder des Historikers auf einem nicht hinterfragungslos gesicherten Fundament steht. Doll hält fest, die postmoderne Einsicht in die mangelnde Adäquanz der Kategorien wahr und falsch für Aussagen über Wirklichkeit und His-

20 Vgl. Max Doll: Der Umgang mit Geschichte im historischen Roman der Gegenwart [Anm. 7], S. 291-292.

21 Vgl. Rena Ukena: Das Erzählen von Geschichte [Anm. 2], S. 127. Diesen Zusammenhang des Geschichtsbegriffs der Gegenwart und dem historischen Erzählen behandelt auch Catani: Zum historisch-fiktionalen Erzählen [Anm. 19], S. 20-22.

22 Vgl. Hayden White, 1987, *The Content of the Form. Narrative Discourse as Historical Representation*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, S. 1-25.

23 Vgl. Rena Ukena: Das Erzählen von Geschichte [Anm. 2], S. 127.

torie werde im Roman durch die zwei vermeintlichen Wissenschaftlerbiografien mit selbstreflexiven Elementen exemplifiziert.²⁴ Dass also der Form nach historisch präzises Erzählen vorliegt, dann aber immer wieder Abweichungen von dem vorliegen, was tatsächlich als historisch überliefert gilt, ist nicht nur als ein Bruch von Form und Inhalt zu interpretieren. Vielmehr lässt sich die Beobachtung wiederum als eine selbstreferentielle Auseinandersetzung mit den faktischen Perspektiven und Grenzen von realhistorischer Historiografie begreifen, die ihrerseits ebenfalls auf Quellen angewiesen ist und selbst auch Narration im beschriebenen Sinne betreibt. Insofern steht *Die Vermessung der Welt* im Kontext des historischen Erzählens in der Gegenwartsliteratur, wobei das poetologische Konzept sehr stark mit Selbstreferenzialität operiert und damit die eigenen narrativen Vorgänge immer wieder in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt.

Der Roman verweist in zahlreichen Episoden implizit auf sein eigenes Spiel mit der historischen Wirklichkeit und auf seine Literarizität.²⁵ Beispielsweise ironisieren Humboldts Gedanken zum Romanschreiben die Darstellungsstrategie des Romans, die Handlung in die Geschichte zu verlegen. Humboldt meint, Romanschreiben sei ein Festhalten der Gegenwart für die Zukunft. Und er fährt errötend fort: »Somit sei es ein albernes Unterfangen, wenn ein Autor, wie es jetzt Mode werde, eine schon entrückte Vergangenheit zum Schauplatz wähle.« (VW, S. 27) Die Bemerkung Humboldts wertet genau das ab, was in *Die Vermessung der Welt* vorliegt, nämlich den historischen Roman. Dass Humboldt beim Aussprechen dieser Kritik errötet, deutet auf die selbstironische Haltung des Textes hin. Hierin bildet sich das von Hutcheon herausgearbeitete, typisch postmoderne (De-)Konstruktionsmoment in der Genese der metafikcionalen Historiografie ab: Das Wechselspiel aus Konstruktion und Dekonstruktion besteht darin, dass eine Romanfigur innerhalb der Diegese eines historischen Romans betont, Literatur habe nicht das Recht zur Fiktionalisierung von Biografien. Wrobel arbeitet aus mehreren Passagen eine Selbstreferenzialität, also eine Bezugnahme des Romans auf seine eigene Darstellungsweise, heraus, etwa wenn Humboldt die im Roman durchgehend angewandte Strategie der Vermengung recherchierbarer Fakten mit fiktionalen Details oder erdachten Veränderungen moniert.²⁶

Auf eine ironisch gebrochene Art entspricht es beispielsweise genau der Darstellungsstrategie des Romans, wenn Gauß befürchtet, dass »jeder Dummkopf in zweihundert Jahren sich über ihn lustig machen und absurden Unsinn über ihn erzählen könne« (VW, S. 9). Und so begründet Gauß seine Ablehnung der Literatur damit, dass Künstler »Abweichungen für eine Stärke« hielten und »sich in Lügenmärchen verlören« (VW, S. 221), anstatt die Wahrheit zu schildern. Er plädiert dafür, dass Literatur in Bezug auf die Eigenschaften wichtiger Persönlichkeiten nicht die Freiheit haben dürfe, von der Realität abzuweichen (vgl. VW, S. 222). Der Gauß des Romans, der eben das

24 Vgl. Max Doll: Der Umgang mit Geschichte im historischen Roman der Gegenwart [Anm. 7], S. 294.

25 Vgl. dazu Rena Ukena: Das Erzählen von Geschichte [Anm. 2] sowie zu der Strategie auch in Bezug auf den Nachfolgeroman *Tyll*: Marie Gunreben, 2020, *Jenseits der Fakten: Tyll und die Legitimität der Fiktion*, in: Daniel Kehlmann und die Gegenwartsliteratur. Dialogische Poetik, Werbepolitik und populäres Schreiben, hg. von Fabien Lampart et al., Berlin/Boston: De Gruyter, S. 137-155.

26 Dieter Wrobel, *Romane von Kafka bis Kehlmann. Literarisches Lernen in der Sekundarstufe I und II*. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 302-303.

Produkt der Abweichungen von der historisch verbürgten Person Carl Friedrich Gauß ist, kritisiert genau die ästhetische Darstellungsstrategie, die dem Roman zugrunde liegt.

Durch dieses Spiel mit Fakt und Fiktion sowie die selbstreferentiellen Ironisierungen lässt sich am Ende gar nicht mehr sicher benennen, inwiefern die Schilderung der erzählten Welt überhaupt als zuverlässig erscheint, ob die Abweichungen daraus resultieren, dass verfälschend berichtet wird oder ob Abweichungen der fiktionsexternen und der fiktion-internen Historie vorliegen. Dieses poetologische Spiel wird in *Tyll* paradigmatisch fortgeführt, wie wir im folgenden Kapitel herausarbeiten werden.

3 Historisches Erzählen in *Tyll*

Die titelgebende Figur Tyll knüpft an die Gestalt des Narren Till Eulenspiegel an, der im 14. Jahrhundert gelebt haben soll und seine erste Erwähnung in Herrmann Botes »Ein kurzweilig lesen von Dil Ulenspiegel« im Jahre 1515 fand.²⁷ Cheie bezeichnet Till Eulenspiegel als eine zeitlose Gestalt, die »als Symbolfigur der Volkskultur des Karnevals und als Maske der Fastnachtspiele, sowie auf der Theaterbühne etwa bei Jonathan Nestroy oder als Schwank- und Erzählfigur beispielsweise bei Hans Sachs, Erich Kästner, Christa Wolf und vor kurzem wieder bei Daniel Kehlmann, oder auch in der Musik bei Richard Strauss u.a. und selbstverständlich auch in den verschiedenen Verfilmungen seiner berühmten Streiche«²⁸ epochenübergreifend immer wieder motivisch verarbeitet worden sei. Cheie betont: »Er gehört niemandem und nirgendwo hin, kann weder gehalten, noch ausgehalten werden.«²⁹ Damit deutet sich an, dass die Figur des Narren Ulenspiegel schon in ihrer Überlieferung nicht greifbar ist und gleichsam zu ihrem eigenen Mythos wird. Ohlendorf betont, dass die Figur Till Eulenspiegel eine beeindruckende Rezeptionsgeschichte in diversen Bearbeitungen »sogar als flämischer Held oder später als Figur für Kinderbücher«³⁰ erfahren habe. Die Ursachen dieses Eulenspiegel-Mythos sieht sie vor allem darin, dass sich Eulenspiegel mit seinen Streichen über Standesgrenzen hinwegsetze und damit »jeder Rezipient nach eigenem Interesse und eigener gesellschaftlicher Position Mitleid oder Genußtuung erfahren kann«³¹. Somit sei ein Identifikationspotenzial für Menschen aller Stände gegeben, jeder könne sich von der Figur fasziniert zeigen, ohne sich selbst als Opfer der durch Eulenspiegel ausgeübten Streiche ansehen zu müssen. Ohlendorf arbeitet zudem die Allgemeingültigkeit der Geschichten heraus, die darin bestehe, dass die wenigen Orts- oder Na-

27 Vgl. Werner Wunderlich, 1979, Einleitung, in: Eulenspiegel Interpretationen. Der Schalk im Spiegel der Forschung 1807–1977, hg. von dems., München: Wilhelm Fink, 7–14, S. 7.

28 Laura Cheie, 2018, Daniel Kehlmanns Tyll oder die Zeit der Narren, in »Temeswarer Beiträge zur Germanistik«, Nr. 15, Timișoara: Mirton, S. 179–196, S. 179.

29 Ebd., S. 181.

30 Wiebke Ohlendorf, 2012, Eulenspiegel unter Druck – Der Eulenspiegel im Lichte der Buchgeschichte, in: Eulenspiegel-Jahrbuch 2010/11, Band 50/51, hg. von Hans-Joachim Behr, Schöppenstedt: Freundeskreis Till Eulenspiegel e.V., S. 77–93, S. 84.

31 Ebd., S. 89.

mensangaben beliebig ersetzt werden können, ohne damit den Kern der Geschichte zu verändern.³²

Wunderlich arbeitet heraus, dass der Narr Till Eulenspiegel die bestehende Ordnung der Welt als ungeordnet enttarnt habe: »Die Welt ist ein Tollhaus und Eulenspiegel sein skrupelloser Regisseur, der auf allen Etagen sein zerstörerisches Werk in Szene setzt.«³³ Er hebt auf das destruktive Potenzial der Figur Eulenspiegel ab, die den Guten wie den Bösen, den Armen wie den Reichen Schaden zufüge.³⁴ Trotzdem betont Wunderlich, dass Eulenspiegel von jeher eine durchaus beliebte Figur gewesen sei, die quasi eine Projektionsfläche biete und Handlungen vollführe, die laut Wunderlich viele auch gern ausführen würden und daran nur durch ihr Rechtsempfinden und ihr Gewissen gehindert würden.³⁵

In der Figur selbst und in ihrer Überlieferung liegen also widersprüchliche Potenziale und Ambivalenzen. Diese Ambivalenzen greift der Roman *Tyll* implizit auf. Die Figur »Tyll Ulenspiegel«³⁶ nimmt eine eigentümliche Stellung im Roman ein. In einigen Episoden erscheint er geradezu als lebende Legende. Schon im ersten Abschnitt »Schuhe« wird er als eine Berühmtheit eingeführt. Er muss sich der Dorfgemeinschaft nicht einmal vorstellen, um als Tyll identifiziert zu werden.³⁷ Zu Beginn der Episode »Zusmarshausen« wird Martin von Wolkenstein ausgesandt, um »den berühmteste[n] Spaßmacher des Reichs« zu finden (T, S. 184). Tyll tritt in derartigen Episoden jeweils in die historische Handlung ein und stellt gleichsam das verbindende Element zwischen den einzelnen Episoden dar.

An mehreren Stellen stellt sich die Frage, ob der Tyll, der den Menschen begegnet, wirklich immer derselbe ist. Beispielsweise ist Karl von Doder in einer Episode bei seinem zweiten Aufeinandertreffen mit dem Narren unsicher, ob es wirklich wieder derselbe Tyll ist (vgl. T, S. 210). Dazu passt, dass Tyll selbst in der Episode »Im Schacht« betont, er sei aus Luft und ihm könne nichts zustoßen.³⁸ Tyll scheint also so frei zu sein, dass selbst die Kontinuität einer Identität nicht immer zuverlässig zugeschrieben werden kann. Insofern spielt der Roman selbst damit, dass die Figur Tyll hier womöglich einfach als eine Art grotesker Platzhalter erscheint.

Die »Neuerfindung von Geschichte im Akt des Erzählens«, die Wilhelm Haefs schon an *Die Vermessung der Welt* herausgearbeitet hat, ist auch in *Tyll* maßgeblich. Das beginnt schon damit, dass die Handlungszeit in den historischen Kontext des Dreißigjährigen Krieges (1618–1648) einzuordnen ist, was so nicht zum Auftreten der Narrenfigur passt:

32 Ebd., S. 85.

33 Werner Wunderlich, 1989, Ein Schalk, der Böses dabei denkt: Till Eulenspiegel, in: Literarische Symbolfiguren: von Prometheus bis Sevejk. Beiträge zu Tradition und Wandel, hg. von dems., Bern/Stuttgart: Haupt, S. 117-140, S. 124.

34 Ebd., S. 131.

35 Ebd., S. 134.

36 Zur Zeitlosigkeit Till Eulenspiegels vgl. auch Marie Gunreben, Jenseits der Fakten [Anm. 25], S. 139.

37 Daniel Kehlmann, 2017, *Tyll*. Roman. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, S. 8. Im Folgenden erfolgen Nachweise im Fließtext unter Verwendung der Sigle »T« und Angabe der Seite.

38 Vgl. dazu auch Sebastian Bernhardt, 2021, Grotesker Körper revisited? Daniel Kehlmanns *Tyll* (2017), in: Körperbilder in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, hg. von Nils Lehnert und Iris Meinen, Bielefeld: transcript 2021, S. 191-205.

Die Figur des Tyll Ulenspiegel entstammt den Überlieferungen zufolge eher dem 12.-14. Jahrhundert und gehört damit nicht in die textliche Realität. Der Glaubenskrieg ist im Roman durchgehend präsent, sei es durch die Angst vor dem Krieg, durch die Schilderungen von Schlachten oder durch die Thematisierung historischer Grausamkeit und moralischen Verfalls. Der Roman ist unterteilt in 8 Episoden, die auf den ersten Blick bis auf das Auftreten der Figur Tyll kaum einen inhaltlichen Zusammenhang aufweisen.³⁹ Jede der Episoden bezieht sich auf andere Figuren, weist eine je individuelle Er-

39 Die Episoden sind nicht nummeriert und erscheinen auch in ihrer Reihenfolge beliebig austauschbar, da ohnehin keine chronologische Ordnung vorliegt. Fünf der Episoden (»Schuhe«, »Zusmarshausen«, »Hunger«, »Die große Kunst von Licht und Schatten« und »Im Schacht«) weisen keine Unterteilung in Kapitel auf. Die Episode »Herr der Luft« ist in vier mit römischen Ziffern überschriebene Kapitel aufgeteilt, die Episode »Könige im Winter« in zwei Kapitel und die abschließende Episode »Westfalen« in drei Kapitel. Verbindendes Band dieser Episoden stellt die Figur Tyll dar, die jeweils in unterschiedlicher Art und Weise in die Handlung eingeflochten wird. Lediglich die Episoden »Schuhe«, das erste und das vierte Teilkapitel von »Herr der Luft«, die Episode »Hunger« und »Im Schacht« behandeln Tyll Ulenspiegel als zentrale Figur, während er in den anderen Episoden lediglich eine Nebenrolle spielt. Alle Episoden bis auf die letzte haben gemeinsam, dass am Ende jeweils die für die entsprechende Episode zentralen Figuren sterben. In der ersten Episode sterben fast alle Dorfbewohner, in der zweiten Episode stirbt Claus Ulenspiegel, in der dritten Carl v. Doder, in der vierten der Winterkönig, in der fünften Pirmin, in der sechsten der letzte Drache des Nordens und in der siebten die Mineure, die Tyll begleitet haben. Kurz vor dem Ende der achten Episode steht ein Dialog zwischen Tyll und der Winterkönigin Elisabeth, in dessen Rahmen Tyll andeutet, dass nicht zu sterben für ihn die beste Option sei. Anstelle eines Todesfalles steht also am Ende der letzten Episode Tylls Beschluss, ewig weiterzuleben. Bei genauer Betrachtung lassen sich doch inhaltliche Verbindungen zwischen den Episoden herausarbeiten. So treten Figuren aus einzelnen Episoden auch in anderen Zusammenhängen wieder auf. Und auch inhaltlich bestehen zumindest chronologische, zum Teil auch thematische Bezüge zwischen den Episoden. Beispielsweise setzt die Episode »Hunger« gleichsam das vierte Kapitel von »Herr der Luft« fort. Im vierten Kapitel von »Herr der Luft« entsteht auch Tylls Idee, an den Hof des mittlerweile verarmten Winterkönigs zu gelangen, was ihm in der Episode »Könige im Winter« auch gelingt. Der unerbittliche Hexenjäger und vermeintliche Rationalist Dr. Kircher, der im zweiten Kapitel von »Herr der Luft« zentral war, tritt in »Die große Kunst von Licht und Schatten« wieder auf. Martin von Wolkenstein, der in der Episode »Zusmarshausen« gerade an seinem Lebensbericht schreibt, hat auch einen kurzen Auftritt in »Westfalen«, der letzten Episode des Romans, in der er von seinem Plan, später einmal eine Chronik zu schreiben, berichtet. »Im Schacht« beginnt, wo »Die große Kunst von Licht und Schatten« die Schilderung von Tylls Lebensweg verlassen hatte. Die Winterkönigin aus »Könige im Winter« hat einen weiteren Auftritt im »Westfalen«. Lediglich die erste Episode steht ohne eine derartige Verbindung zu den anderen. Aus diesen Zusammenhängen lässt sich folgende chronologische Reihenfolge der Episoden schließen: 1. Herr der Luft (Tylls Kindheit, noch vor dem Ausbruch des Krieges) (Ep. 2), 2. Hunger (Tylls Jugend, vor dem Krieg) (Ep. 5), 3. Könige im Winter (mitten im Krieg, ca. 1630) (Ep. 4), 4. Schuhe (während des Krieges, Tyll reist noch mit Nele, war aber schon beim Winterkönig) (Ep. 1), 5. Die große Kunst von Licht und Schatten (25 Jahre nach Beginn des Krieges, Gustav Adolf von Schweden ist bereits tot) (Ep. 6), 6. Im Schacht (ca. 3 Jahre vor Ende des Krieges S. 224, Ep. 7), 7. Westfalen (die letzten Tage des Krieges) (Ep. 8), 8. Zusmarshausen (frühe Jahre des 18. Jahrhunderts) (Ep. 3). Die erzählte Reihenfolge der Episoden weicht stark von dieser Chronologie ab. Fast scheint es, als träfe auf die Zusammenstellung der Episoden das zu, was auch Athanasius Kircher im Roman plagt. Er leidet nämlich darunter, »wie sehr ihm immer wieder die Zeit in Unordnung gerät« (S. 115). Und so gerät auch in der Erzählung die Zeit in Unordnung und die Episoden in ein chronologisches Durcheinander.

zählstruktur auf und exemplifiziert daher auch jeweils unterschiedliche Narrative des Historischen.

Dabei reflektiert der Roman die Unmöglichkeit des intersubjektiv zutreffenden Schilderns vergangener Erlebnisse dadurch, dass mehrere Figuren im Roman darüber reflektieren, dass ihre Erinnerung unzuverlässig sei oder einige Fakten ihnen durcheinandergerieten. Den Höhepunkt erreicht die Reflexion der mangelnden Reliabilität historiografischen Aufschreibens, als Martin von Wolkensteins Anfertigen einer Chronik im Roman demontiert wird. Dieser programmatische Zugriff ist im Weiteren genauer zu betrachten:

Gunreben betont: »In Kehlmanns Roman werde die Probleme retrospektiver Deutung und Erzählung an dem Bericht des (wiederum fiktiven) kaiserlichen Gesandten Martin von Wolkenstein vorgeführt.«⁴⁰ Im Teil »Zusmarshausen« schildert der Roman Martin von Wolkenstein, der in hohem Alter seine Lebensbeschreibung verfasst. Schon zu Beginn der Episode weist die Erzählinstanz darauf hin, dass Wolkensteins Ausführungen nicht immer der Wahrheit entsprächen. So heißt es: »[...] genauso war es gewesen, nichts davon hatte er erfunden, obwohl er gerne erfand, wenn seine Erinnerung Lücken hatte, und deren gab es viele, denn all das war, als er davon schrieb, bereits ein Menschenalter her.« (T, S. 184) Auch wenn also die ersten Schilderungen der Erzählinstanz zufolge der Wahrheit entsprechen, legt der Text bereits hier das Augenmerk auf die Unzuverlässigkeit der Chronik Wolkensteins, der von der Erzählinstanz immer wieder als »der dicke Graf« bezeichnet wird.⁴¹

Nach diesen einleitenden Formeln zur Skepsis gegenüber dem Wahrheitsgehalt der Chronik beginnt der Text mit einer Rezitation der Chronik in wörtlicher Rede: »Gleich am nächsten Tag ritten wir los, schrieb er« (T, S. 184). Nach nur einem Absatz von sieben Zeilen wörtlichen Zitats aus der Chronik unterbricht die Erzählinstanz das Zitat und kommentiert: »Das mit der Eile stimmte nicht, in Wahrheit war mehr als eine Woche vergangen [...]« (T, S. 184). Auch der nächste zitierte Passus aus der Chronik (4 Zeilen) wird durch einen Erzählerkommentar durchbrochen, der die Wahrhaftigkeit des Satzes zurückweist und betont, dass Wolkenstein statt wie er selbst behauptet eine Nacht in Wirklichkeit einen Monat in einem Stift bei Melk zugebracht habe (vgl. T, S. 186).

Die beiden Absätze bleiben die einzigen Zitate aus dem Lebensbericht. Im weiteren Verlauf berichtet die Erzählinstanz in weiten Teilen von den Ereignissen, die Martin von Wolkenstein widerfahren und nimmt dabei zeitweise auch eine Innensicht ein. Die Erzählinstanz expliziert in der Folge immer wieder, dass Wolkenstein die Unwahrheit schreibt: Als es etwa darum geht, dass er fälschlicher Weise behauptet, die *Ars magna* gelesen und stets in der Satteltasche mit sich getragen zu haben, hebt die Erzählinstanz hervor, dass die »Fußnotenschreiber«, die also offensichtlich die Kommentierung von Wolkensteins Aufzeichnungen vorgenommen haben, darauf verwiesen, dass diese Behauptung gerade den Beleg dafür liefere, dass Wolkenstein dieses großformatige Buch nie in den Händen gehalten habe (vgl. T, S. 188).⁴² Die Anzweiflung der Zuverlässigkeit

40 Vgl. Marie Gunreben: Jenseits der Fakten [Anm. 25], S. 143.

41 Vgl. dazu auch ebd., S. 143-144 und Rena Ukena, Das Erzählen von Geschichte [Anm. 2], S. 123.

42 Zu den intertextuellen Verweisungszusammenhängen vgl. etwa Simon Zeisberg, 2020, Aus dem Krieg der Roman: Grimmelshausen in Kehlmanns Tyll, in: Daniel Kehlmann und die Gegenwartsli-

von Wolkensteins Chronik erfolgt damit auf einem vermittelten Wege. Die Erzählinstanz wirft Wolkenstein nicht direkt vor, die Unwahrheit zu schreiben, sondern beruft sich auf die historiografische Kommentierung. Die Erzählinstanz spiegelt dabei die Form der Kommentierungen, über die sie berichtet. Es heißt nämlich, die Fußnotenschreiber hätten ihre Widerlegung mit »spöttischer Sachlichkeit« (vgl. T, S. 188) vorgetragen. Dass die Erzählinstanz an dieser Stelle ebenfalls vollständig auf Wertungen verzichtet und einfach trocken beschreibt, wie frühere Kommentierungen eine Widerlegung vorgebracht haben, bewirkt ebenfalls einen in seiner Sachlichkeit schon spöttischen Ton. Letztlich wird die Aussage aus der Chronik des Grafen mit ironischer Distanz kommentiert und dadurch demontiert.

Diese ironische Distanz ist auch in anderen Passagen zu bemerken, wenn die Erzählinstanz auf weitere gefälschte Teile der Chronik verweist. Anstelle der expliziten Hervorhebung, dass die angegebenen Behauptungen nicht zutreffend sind, heißt es beispielsweise immer, bei der späteren Rekonstruktion seiner Reise sei Wolkenstein der Zeitlauf durcheinandergelassen (vgl. T, S. 192), wobei ihm selbst oft auch Erinnerungslücken aufgefallen seien, die er in der Chronik mit kunstvoll eingeschobenen Sätzen überbrückt hätte (vgl. T, S. 195). Eine andere kunstvoll eingeschobene Episode wird ebenfalls mit geradezu spöttischer Sachlichkeit ausgeführt:

Um seine Unsicherheit zu kaschieren, findet sich an dieser Stelle des Lebensberichts eine blumige Abschweifung, siebzehneinhalb Seiten lang, über die Kameradschaft der Männer, die einer Gefahr entgegengehen im Wissen, dass ebendiese Gefahr sie entweder töten oder fürs Leben in Freundschaft verbinden wird. Die Passage wurde berühmt, unerachtet des Umstands, dass sie erlogen war, denn in Wahrheit war keiner der Männer sein Freund geworden. (T, S. 192)

An dieser Stelle erfolgt eine Erklärung für einen längeren Einschub in einer Chronik. Dass derartige oftmals in persönlich angefertigten Chroniken zu findende Reflexionen womöglich auf die Kompensation einer Verlegenheit in Bezug auf die zu berichtenden Ereignisse zurückführbar sind, erweckt schon einen ironischen Eindruck. Und wenn dann auch noch die Berühmtheit der Reflexion in einen Gegensatz zu Wolkensteins persönlicher Unbeliebtheit gestellt wird, wirkt das dezidiert spöttisch. Insbesondere die Tatsache, dass in Wolkensteins Chronik gerade diese Passage berühmt geworden sein soll, die lediglich zur Überbrückung seiner Erinnerungslücken angefertigt wurde, verfestigt diesen Eindruck. Ähnlich wie schon in *Die Vermessung der Welt*, so scheint auch hier die Art des Erzählens wichtiger zu sein als der Inhalt. Symptomatisch dafür ist Wolkensteins Kritik an der Erzählung eines Abts, der zwar ein sehr gutes und fehlerfreies Gedächtnis besessen hätte, der aber aus den berichteten Ereignissen keine zusammenhängenden Geschichten hatte entstehen lassen (vgl. T, S. 203). Wolkenstein weist also darauf hin, dass nicht die historische Wichtigkeit maßgeblich für die Öffentlichkeitswirksamkeit sei, sondern die möglichst ansprechende Präsentation. Darin liegt eine Parallele zur *Vermessung der Welt*, denn auch Humboldt muss feststellen, dass seine detailreich vorgetragenen Ergebnisse die Öffentlichkeit langweilen. Wolkenstein

teratur. [Anm. 2], S. 73-102 sowie Michael Multhammer, 2020, Daniel Kehlmanns ›Frühe Neuzeit‹: Tylls Prätexte und die populäre (Re-)konstruktion einer Epoche, in: ebd., S. 305-328, S. 306.

besetzt damit die Position, dass beim historischen Erzählen eine Beugung oder zumindest Narrativierung der Wahrheit notwendig sei, um aus der bloßen Historie eine ansprechende Geschichte entstehen zu lassen.

Ähnlich wie in *Die Vermessung der Welt*, so liegt also auch hier das vor, was Max Doll als prototypische Art eines postmodern metafiktionalen Erzählens bezeichnet hat. Die Explikation der historisch verfremdeten Narrativierung wird in *Tyll* noch exponiert, wenn es in der Episode mit Wolkenstein zu einem Wettkampf der Erzähler kommt, was geradezu in absurder Manier vorführt, dass sich am Ende nicht notwendigerweise die Fakten durchsetzen, sondern die ansprechendste Narration. Gunreben fasst zusammen, dass derartige Konstruktionen »beleuchten, welche Fiktionalisierungsstrategien am Werk sind, wenn historisches Geschehen zur wirkungsvollen Geschichte umgeformt werden soll.«⁴³ Die Programmatik der Anzweiflung der Überlieferungen wird in *Tyll* erweitert, indem der ex post einsetzende Rezeptionsdiskurs expliziert wird.

Neben den Erinnerungslücken werden die Verschiebungen der Wahrheit auch auf die schreiberische Ungeduld und damit auf notwendige Verkürzungen (vgl. T, S. 202) sowie auf die narrative Struktur zurückgeführt. So heißt es wiederholt, dass es bei Wolkenstein, aber auch bei anderen Historiografen zu Beschönigungen oder Verwischungen der Wahrheit gekommen sei, wodurch eben auch die Quellenlage bezüglich der Ereignisse in Frage gestellt wird. Beispielsweise stellt sich in der Episode »Herr der Luft« heraus, dass Athanasius Kircher in seinen Publikationen zu seiner Forschung grundsätzlich lügt und somit auch gefälschte Daten für die Geschichtsschreibung liefert.

Besonders aufschlussreich sind dann noch einmal Wolkensteins Überlegungen am Ende des Kapitels, wenn es darum geht, dass er von der letzten Schlacht des Dreißigjährigen Krieges berichten will, aber bemerkt, dass er die Bilder in seinem Kopf nicht zusammenbringen kann: »Doch die Sätze wollten sich nicht fügen. Und so stahl er andere« (T, S. 224). Er bedient sich bei den Schlachtenschilderungen der Formulierungen anderer Autoren, wobei die Erzählinstanz kommentierend hinzufügt, dass auch die anderen Verfasser entweder nicht in der Lage gewesen seien, die erlebten Gräuel in Worte zu fassen oder aber sich an Ausführungen von Opitz bedient hätten, die aber ebenso frei erfunden gewesen seien, weil auch Opitz nie einer Schlacht beigewohnt habe (vgl. T, S. 224). Cheie interpretiert diese Textstelle dahingehend, dass die Erfahrungen mit dem verheerenden 30-jährigen Krieg für die Beteiligten traumatisierend und unbeschreiblich gewesen seien müssen⁴⁴ und belegt diese Beobachtung an weiteren Textstellen, etwa wenn Wolkenstein im Lager des Schwedenkönigs Gustav Adolf eine Leichenspur bestehend größtenteils aus Kindern vorfindet. Sie bezeichnet die Art der Schilderung des großen deutschen Krieges als drastische Schilderungen, die sie an die literarische Bildlichkeit des Barock erinnern.⁴⁵

Die in *Tyll* implizierte These, dass die Schilderung von Schlachten in Ermangelung von Worten für die Erlebnisse auf den Fundus des kulturellen Wissens zurückgreifen muss, verweist darüber hinaus auf die Diskursivierung historischer Berichterstattung.

43 Marie Gunreben: *Jenseits der Fakten* [Anm. 25], S. 144.

44 Vgl. Laura Cheie, Daniel Kehmanns *Tyll* [Anm. 28], S. 188.

45 Vgl. ebd., S. 189.

Wenn vorgeführt wird, dass die unterschiedlichen real existierenden Chroniken zum Teil auf Beschreibungsinventar anderer Chroniken verweisen, wird deutlich, dass bestimmte Überlieferungstendenzen zum Teil auch darauf zurückzuführen sind, dass Chronisten sich aufeinander bezogen und bestimmte Schilderungen dadurch geradezu verstetigt wurden.

Auch beinhaltet der Roman Reinterpretationen von historischen Ereignissen wie des Prager Fenstersturzes, dessen historische Wichtigkeit in einen komischen Kontrast zur Banalität der Schilderung steht. Die Frage, wieso die aus dem Fenster Gestürzten diesen Sturz unbeschadet überleben konnten, wird im Roman damit beantwortet, dass sie in »einen Haufen Scheiße« (T, S. 259) gefallen seien. Da in den Burggräben nämlich grundsätzlich allerlei Fäkalien abgeladen worden seien, wäre es entsprechend nicht unwahrscheinlich, dass diese Exkremente den Fall der Politiker gebremst hätten. Diese drastische Zeichnung der mangelnden Hygiene aus dem restlichen Text wird damit aufgegriffen und durch die explizite Formulierung »Scheiße« ironisiert.

Im Kontrast dazu referiert der Text aber auch die von der als historische Wahrheit abweichend bezeichnete Überlieferung des Prager Fenstersturzes durch die Jesuiten, die behaupten, die Kurfürsten seien von Engeln aufgefangen worden. Die Ersetzung der in der fiktionsinternen Logik realen »Scheiße« durch Engel erweckt einen komischen Eindruck, weil das eigentlich unappetitliche Exkrement gegen die himmlisch erscheinenden Wesen ausgetauscht wird. Dass die Jesuiten hier historische Beschönigungen vornehmen, greift auch die Chronik-Fälscherei Athanasius Kirchers auf und zieht damit die jesuitischen Aussagen allgemein in Zweifel.

Die Erinnerung, die bei der Anfertigung historischer Berichte maßgeblich ist, nimmt im gesamten Roman eine Schlüsselstellung ein. In der Episode »Herr der Luft«, als Tyll sich nicht an eine grausame Episode seiner Kindheit erinnern kann und will, heißt es beispielsweise: »Erinnerung ist etwas Eigenartiges: Sie kommt und geht nicht einfach, wie sie will, sondern man kann sie hell machen und wieder löschen wie einen Kienspan« (T, S. 89). Somit wird die Erinnerung nicht als etwas begriffen, das dem Individuum widerfährt, sondern als ein intentionaler Bewusstseinsakt. Dem Erinnernden wird damit die Möglichkeit gegeben, seine Erinnerungen zu steuern, bestimmte Aspekte besonders zu zentrieren oder aber auszublenden. Ähnlich verhält es sich für Doktor Kircher, der sein Bewusstsein bewusst von Tyll abwendet, um ihn so zu vergessen (vgl. T, S. 117). Wenn »Erinnern« in diesem Sinne als ein aktiv durch das Individuum zu beeinflussender Vorgang gesetzt und nicht davon ausgegangen wird, dass die Erinnerung eben einfach vorhanden ist, dann werden auch Berichte historischer Ereignisse geradezu beliebig. Historische Überlieferungen müssen notwendiger Weise auf Erinnerung fußen, die hier gerade als nicht zuverlässig objektivierbar gesetzt wird.

Insgesamt lässt sich zusammenfassen, dass die historischen Narrative durch ihr Spiel mit den Fiktionen eine Meta-Ebene zum Wesen des Literarischen einnehmen und darüber hinaus auch metareflexiv auf die Diskursivierung von Geschichte blicken. Allerdings besteht am Ende nicht die Möglichkeit, aus einer Meta-Ebene ein zuverlässiges Korrektiv zu erlangen. So arbeiten Eickholt und Schwengel heraus, dass hier nicht nur ein homodiegetisch unzuverlässiges Erzählen vorliegt, das entsprechend durch eine heterodiegetische, aus einer überschauenden Perspektive auf die Ereignisse blickende

Erzählinstanz korrigiert werden könne, sondern vielmehr die homodiegetischen Widersprüche sich zum Teil auch auf die Heterodiegeese ausweiten oder zumindest durch ein Fehlen auktorialer Führung nicht aufgehoben werden.⁴⁶ Im Folgenden sollen diese Beobachtungen nun für den Literaturunterricht fruchtbar gemacht werden.

4 Literaturdidaktische Perspektiven zum Umgang mit den historischen Stoffen

Die historische Konstruktion in *Die Vermessung der Welt* und *Tyll* bietet fruchtbare Perspektiven für den Literaturunterricht der gymnasialen Oberstufe. Müller-Völkl und Völkl entwerfen ein Unterrichtsmodell für die Oberstufe, das die Schülerinnen und Schüler zugleich mit Arbeitsformen vertraut macht, die den Schülerinnen und Schülern eine Vorbereitung auf die Anforderungen der Hochschul- und Berufswelt bietet.⁴⁷

Eine zentrale Zielsetzung in der Auseinandersetzung mit Kehlmanns historischen Romanen sollte in der Auseinandersetzung mit dem fiktionsinternen Spiel des Auseinanderfallens von Form und Inhalt liegen. Die Identifikation sprachlicher Gestaltung ist durchaus anspruchsvoll und stellt im Kompetenzmodell von Schilcher und Pissarek die höchste Anforderungsstufe der Kompetenz »Überstrukturierung erkennen« dar: Die Schülerinnen und Schüler sollen »Unterschiedliche Sekundärkodes in ihrer Leistung beschreiben ([...] Rhetorik)«. ⁴⁸ Die Schülerinnen und Schüler deuten damit die rhetorischen Mittel des Romans und stellen einen Bezug zum Auseinanderfallen der formalen Wirkung und des Inhalts heraus.

Die Thematisierung des Fiktionalitätscharakters zielt darauf ab, dass die Schüler und Schülerinnen in der Kompetenz der kritischen Distanzierung zu gegebenen Schilderungen gefestigt werden, sich auch von einem um Objektivität bemühten sprachlichen Gestus nicht vollends überzeugen lassen und stattdessen eine kritische Hinterfragungshaltung einnehmen. Im »Kompetenzmodell Literarisches Lernen« von Schilcher und Pissarek ist die anvisierte Kompetenzentwicklung auf der vierten und damit höchsten Niveaustufe des bewussten Umgangs mit fiktionalen Weltmodellen angelegt. So heißt es, die Schüler und Schülerinnen sollen »komplexe Referenzformen erkennen und Thematisierungen der Grenze von Fiktion und Wirklichkeit reflektieren und diskutieren können«. ⁴⁹ Darüber hinaus bahnt die Auseinandersetzung mit der Oszillation zwischen wissenschaftlich-historischen Tatsachen und den fiktionalen Anteilen ein Bewusstsein um die Gattung des historischen Romans an.

46 Swen Schulte-Eickholt und Andreas Schwengel, 2021, Unzuverlässiges Erzählen in der Heterodiegeese in Daniel Kehlmanns historischem Roman »Tyll«, in: Zeitschrift für Germanistik (31); 1/2021, S. 69-85, insb. S. 74-77.

47 Vgl. Claudia Müller-Völkl und Michael Völkl, 2007, EinFach Deutsch Unterrichtsmodell [Anm. 1], S. 17.

48 Anita Schilcher und Markus Pissarek (Hg.), 2018, Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, Anhang: Kompetenzmodell, S. 324.

49 Ebd., S. 325.

Von Borries hält in seiner didaktischen Auseinandersetzung mit Vermittlungszielen des Literaturunterrichts in Bezug auf den allgemeinen Umgang mit historischen Romanen folgendes fest:

Wenn aber zugleich erkannt ist, dass Geschichte nichts materiell Zuhandenes, sondern ein bloßes Bewusstseins-Phänomen der Sinnbildung durch Verknüpfung von gedeuteter Vergangenheit, wahrgenommener Gegenwart und erwarteter Zukunft darstellt, dann muss viel mehr Gewicht auf die mentalen Aneignungs- und Verarbeitungsprozesse – und eben nicht auf die Faktengewinnung und -fixierung – gelegt werden.⁵⁰

Nach von Borries soll also deutlich werden, dass Geschichte nichts Feststehendes ist, nicht materiell vorliegt und betrachtet werden kann, sondern vielmehr ein immaterielles Konstrukt darstellt, das auf diversen Deutungsprozessen basiert. Geschichte entsteht aus überlieferten Daten, Zeitzeugenberichten, erhaltenen Materialien, Überlieferungen und Chroniken, die ihrerseits im Nachgang ausgewertet und ausgedeutet werden. Die Deutung der Historikerin bzw. des Historikers oder eines Chronisten bzw. einer Chronistin beruht bereits selbst in Teilen auf Deutungen, denn die Zeitzeugenberichte oder Überlieferungen basieren auf der jeweils individuellen Wahrnehmung der jeweiligen Gegenwart. Wenn ein Zeitzeugenbericht von einem historischen Ereignis vorliegt, so stellt sich hier schon die Frage, welche Bedeutung das geschilderte Ereignis in der Gegenwart der Zeitzeugin oder des Zeitzeugen hat und welche Bedeutung er oder sie dem Ereignis für die Zukunft beimisst. Die Historikerin oder der Historiker selbst unternimmt eine solche Bewertung ex post aus seiner individuellen Gegenwart und nimmt damit einen weiteren Deutungsakt vor.⁵¹

Ziel eines unterrichtlichen Einsatzes sollte es sein, den Schülerinnen und Schülern die Einsicht der individuellen Wahrnehmung von Gegenwart als Basis einer ex post ausgedeuteten Geschichte verständlich zu machen, die ihrerseits keinen Objektivitätsanspruch besitzt.

Tyll thematisiert noch weitaus expliziter als *Die Vermessung der Welt* die mangelnde Objektivität historischer Überlieferungen. In Tyll wird an diversen Stellen das Anfertigen einer Chronik thematisiert und die Perspektive des Chronisten hinterfragt, etwa dadurch, dass beispielsweise in der Episode »Zusmarshausen« deutlich wird, dass es sich um eine auf den individuellen Wahrnehmungen des Grafen von Wolkenstein basierende Chronik handelt, die zum Teil mangels Erinnerung, zum Teil aufgrund der eigenen begrenzten Perspektive des Chronisten und zum Teil auch aus Vorsatz von dem abweichen, was in Wahrheit geschehen ist.

50 Bodo von Borries, 2003, *Lebendiges Geschichtslernen. Bausteine zu Theorie und Pragmatik, Empirie und Normfrage*. Schwalbach: Wochenschau Geschichte, S. 29.

51 Zu den Problemen der Erkenntnisgewinnung quellenbasierter Geschichtswissenschaft vgl. auch Christoph Cornelißen, 2000, *Geschichtswissenschaften: Eine Einführung*. Fischer: Berlin, S. 21 oder Joachim Rohlfes, 2005, *Geschichte und ihre Didaktik*. 3., erweiterte Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, Kap. 2.2.7, S. 79-88. Zum Zweifel an der spezifisch modernen Weltinterpretation auf Basis einer historischen Faktenlage am Beispiel von Tyll vgl. Rena Ukena: *Das Erzählen von Geschichte* [Anm. 2], S. 130.

Am Beispiel der Chronik Wolkensteins lässt sich darüber hinaus die Diskursivierung von Geschichte darstellen, etwa wenn Wolkenstein in Ermangelung der eigenen Möglichkeit zur Schilderung einer grausamen Schlacht auf andere Schlachtenschilderungen zurückgreift, die ihrerseits von der Erzählinstanz aber entlarvt werden als ebenfalls bloße Übernahmen anderer Schlachtenschilderungen.

Zusammenfassend sollen nun sechs zentrale Potenziale der Auseinandersetzung mit Kehlmanns historischen Romanen zusammengetragen und ausgeführt werden:

1. Funktionale Ausdeutung und kritische Hinterfragung formaler Genre- und Gattungserwartungen sowie Wahrnehmung sprachlicher Gestaltung

In der Auseinandersetzung mit dem romaninternen Spiel mit der historiografischen Form und den eindeutig literarisierten Elementen erlangen die Schülerinnen und Schüler durch die unterrichtliche Behandlung der historiografischen Metafiktionen eine vertiefte Kompetenz zum Umgang mit durch die Form erweckten Leseerwartungen. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihre Vorerwartungen und erkennen, wie stark die sprachliche Gestaltung und der formale Aufbau schon vorab zu bestimmten Erwartungshaltungen führen. Dadurch, dass diese Vorerwartungen in beiden Romanen immer wieder enttäuscht werden, erkennen die Schüler und Schülerinnen, dass die formale Wirkung nicht notwendiger Weise auch durch den Text verifiziert wird.

Diese Verbalisierung der Vorerwartungen und die Kontrastierung mit dem tatsächlichen Inhalt bewirkt eine kritische Distanznahme. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Notwendigkeit auseinander, bei allen Eindrücken durch die vorgegebene Form doch noch kritisch den Inhalt zu hinterfragen und sich nicht durch rhetorische Strategien in ihrer Textwahrnehmung beeinflussen zu lassen. Das Erkennen dieser Notwendigkeit führt zu einem allgemein reflektierten Umgang mit medialen Produkten und Texten aller Art, da die Schülerinnen und Schüler dafür sensibilisiert werden, formal aufgerufene inhaltliche Erwartungen zu hinterfragen.

2. Schärfung des Blicks auf den Text und auf die Konstruiertheit gesellschaftlicher Normen und Regeln

Spinner betont, elementarer Bestandteil des literarischen Lernens sei es, »Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung ins Spiel«⁵² zu bringen. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler durch eine motivierende Textauswahl dazu gebracht werden, sich in den Text zu vertiefen, ggf. mit handelnden Figuren zu identifizieren und somit eine individuelle Verbindung mit dem Text einzugehen. Diese erhöhte Motivation muss aber auf der anderen Seite an die genaue Wahrnehmung des Textes rückgekoppelt werden, damit nicht am Ende Fehldeutungen durch die subjektive Involviertheit erfolgen. Indem am Beispiel der historiografischen Metafiktion so stark mit Andeutungen, Fehlwahrnehmungen und tendenziös-perspektivgebundenen Darstellungen von Ereignissen operiert wird, werden die Schülerinnen und Schüler für genau derartige Darstel-

52 Kaspar Spinner, 2006, Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200. Hannover: Friedrich, S. 6-16, S. 8-9.

lungsweisen sensibilisiert und schärfen daher ihre aktive Wahrnehmung von Aussagen und Schilderungen der (erzählten) Welt.

3. Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lesarten der Texte

Die Romane bergen zahlreiche Ambivalenzen und vor allem Leerstellen, sodass auch unterschiedliche Auslegungen möglich sind. Dabei ist es wichtig, dass die jeweils eigene Auslegung plausibilisierend vorgetragen wird, aber auch eine Akzeptanz für andere Auslegungen gesichert ist. Die Auseinandersetzung mit den Uneindeutigkeiten, Ambivalenzen und Brüchen führt dazu, dass sich die Schüler und Schülerinnen intensiv mit den Textstrukturen auseinandersetzen und über fortgeschrittene Instrumente der Texterschließung verfügen.

4. Souveräne Einordnung von kulturellem Wissen im Rahmen der Textinterpretation

Eine große Herausforderung dürfte bei der Erarbeitung auch für fortgeschrittene Leser und Leserinnen darin bestehen, bei der Interpretation beider Romane einerseits den kulturhistorischen Rahmen der Realgeschichte zu bedenken, auf der anderen Seite aber keine naive Ineins-Setzung von erzählter Welt und Realität vorzunehmen. Wie sich am Beispiel der verfehlten Rezensionen zeigt, ist diese Schwierigkeit selbst für Berufsleserinnen und -leser zum Teil ein Problem, das zu Missverständnissen führt. Indem am Beispiel historischer Texte aber klar fokussiert wird, dass hier letztlich zwar eine Welt geschildert wird, die in vielen Belangen mit der außertextlichen Wirklichkeit kongruent ist, aber eben auch in Teilen abweicht oder zumindest nicht sicher als übereinstimmend gesetzt werden kann, ist eine erhöhte Sensibilität für die Eigengesetzlichkeit von Literatur erlangt. Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass literarische Texte eben dezidiert nicht mit einem Realitätsanspruch auftreten und deshalb auch Deutungen nicht diesen Fehlschluss beinhalten dürfen.

5. Kritische Auseinandersetzung mit der Rezeption eines Textes

Besonders am medialen Echo von *Die Vermessung der Welt* lässt sich die in der Qualifikationsstufe geforderte Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit der medialen Rezeption von Literatur nachvollziehen. Die Schülerinnen und Schüler erwerben die Kompetenz, Rezensionen kritisch zu hinterfragen und auf inhaltliche Konsistenz hin zu befragen.⁵³ Auch die Auseinandersetzung mit medialen Zeugnissen der Rezeption, etwa dem Hörspiel, Theateraufführungen oder dem Film, bietet sich dafür an. In der Auseinandersetzung mit medialen Adaptionen wird deutlich, dass es sich hierbei um Interpretationsleistungen handelt, die nachvollzogen werden. Zu achten ist allerdings darauf, diese Auseinandersetzung mit den medialen Adaptionen nicht auf subjektiv

53 Vgl. dazu auch Ina Brendel-Perpina, 2019, *Literarische Wertung als kulturelle Praxis. Kritik, Urteilsbildung und die digitalen Medien im Deutschunterricht (=Habilitationsschrift)*, Bamberg: University of Bamberg Press.

wertende Betrachtungen herunterzubrechen, sondern die Urteile auf Basis intersubjektiver Argumentationen zu legitimieren.

6. Schärfung kulturellen Bewusstseins

Durch die exemplarische Vorführung des Werdens von Geschichte reflektieren die Schülerinnen und Schüler zugleich die ihnen vorgeführte fremde, historisch gewordene Entwicklungsstufe ihrer Kultur. Es besteht die Möglichkeit, am Beispiel der den Texten eingeschriebenen Regeln und Normen eine Sensibilisierung für die gesellschaftliche Konstruktion von Normen und Regeln herbeizuführen und damit auch eine Sensibilität für den Konstruktcharakter gegenwärtiger Regeln herbeizuführen. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren damit vermeintliche kulturelle Selbstverständlichkeiten und geraten damit zu einem reflektierten Blick auf ihre eigene Gesellschaft und zu einer erhöhten Toleranz gegenüber Abweichungen von dem als kulturelle Norm womöglich bisher unhinterfragt Angenommenen.

Gerade der in beiden Romanen aufgerufene Erinnerungsdiskurs sensibilisiert die Schüler und Schülerinnen für die Konstitution von Geschichte und die Wahrnehmung von Wirklichkeit. Assmann hält beispielsweise fest, dass sowohl Gegenwart als auch Geschichte sich durch Erinnerung konstituieren, wobei die Erinnerung ihrerseits durch einen sozialen Rahmen bestimmt werde.⁵⁴ Geschichte bedingt sich demzufolge durch den Fokus der retrospektiven Betrachtung. Die retrospektive Betrachtung interessiert sich für bestimmte Faktoren, Ereignisse oder Strukturen in einer als vergangen wahrgenommenen Zeitstufe und fokussiert daher die eigene Betrachtung auf diesen Interessensschwerpunkt. Die historiografische Betrachtung erscheint damit als abhängig von der rückblickenden Betrachtung. Umgekehrt legitimiert diese Betrachtung des Vergangenen aber auch die Gegenwart.⁵⁵ Insofern stehen Vergangenheit und Gegenwart in einer Art spezifischem Konstitutionsverhältnisses. Die Wahrnehmung der Gegenwart selbst ist ebenfalls in einen sozialen Rahmen eingebunden, sodass auch hier kein rein objektiver Blick möglich ist.

Ziel ist die Erkenntnis, dass die Betrachtung sowohl der Gegenwart als auch der Vergangenheit in einen Diskurs eingebunden sind, der sich gegenseitig bedingt und darüber hinaus auch noch prospektiv in die Zukunft wirkt.⁵⁶ Diese Einsicht bewirkt einerseits ein Weltwissen, andererseits setzen sich die Schülerinnen und Schüler dadurch mit einer Tendenz der neuen und neuesten Gegenwartsliteratur auseinander. Bernhardt und Standke arbeiten heraus, dass Gegenwartsliteratur gerade dadurch didaktische Potenziale für den Deutschunterricht aufweise, dass die Auseinandersetzung mit Fragen gegenwärtiger kultureller Identität in der Gegenwartsliteratur zentral sei.⁵⁷ In-

54 Vgl. Jan Assmann, 2013, *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. Beck'sche Reihe, München: Beck, S. 36-37.

55 Vgl. Max Doll: *Der Umgang mit Geschichte im historischen Roman der Gegenwart* [Anm. 7], S. 31.

56 Vgl. dazu Jan Assmann, *Das kulturelle Gedächtnis* [Anm. 54], S. 71 sowie Max Doll, *Der Umgang mit Geschichte im historischen Roman der Gegenwart* [Anm. 7], S. 31.

57 Sebastian Bernhardt und Jan Standke, 2019, »Gegenwartsliteratur«, in: *Grundthemen der Literaturwissenschaft*, Band 14: *Literaturdidaktik*, hg. von Christiane Lütge, Berlin: De Gruyter, S. 319-337.

sofern bietet die Auseinandersetzung mit den historischen Stoffen fruchtbare Perspektiven für einen gegenwartsliterarischen Unterricht für fortgeschrittene Literaturrezipientinnen und -rezipienten.

Ziel eines unterrichtlichen Einsatzes der historischen Romane Kehlmanns sollte es sein, den Schülerinnen und Schülern die Einsicht der individuellen Wahrnehmung von Gegenwart als Basis einer ex post ausgedeuteten Geschichte verständlich zu machen, die ihrerseits keinen Objektivitätsanspruch besitzt.

Der Historische Roman als Traumaerzählung im Schulunterricht

Pat Barkers *Niemandsland*

Anna Lenz

Als der britischen Autorin Pat Barker 1995 der *Booker Prize* für den dritten Teil der *Regeneration*-Trilogie (dt. *Niemandsland*)¹, *The Ghost Road* (dt. *Die Straße der Geister*)², verliehen wird, ist der historische Roman in Großbritannien auf dem Höhepunkt seiner Beliebtheit.³ Die bis dahin v.a. für ihre feministischen Romane bekannte Schriftstellerin beginnt Anfang der 1990er Jahre, sich mit dem Ersten Weltkrieg – genauer gesagt, der ›Heimatfront‹ und dem Leben der von der Front beurlaubten Soldaten – auseinanderzusetzen.⁴ In Pat Barkers Trilogie erzählt eine heterodiegetische, dynamisch intern fokalisierte Erzählstimme von verschiedenen Figuren, die sich durch das vom Ersten Weltkrieg gezeichnete Großbritannien bewegen. Drei Protagonisten bilden im Wechsel Fokalisierungspunkte: Sigfried Sassoon, der ›war poet‹, der sich durch seinen politischen Pazifismus bei seinen Vorgesetzten unbeliebt machte, W. H. R. Rivers, ein Schüler Freuds, der während des Kriegs die Nervenheilanstalt Craiglockhart in Schottland leitete und dessen Aufgabe es war, unter *shell shock* leidende Soldaten wieder ›kampfbereit‹ zu pflegen, sowie zuletzt der fiktionale Billy Prior, einer der jungen Offiziere, die in den Romanen von Rivers behandelt werden. Barkers Romane zeigen einen Krieg, der nicht auf dem Schlachtfeld bleibt, sondern in die heimatische Gesellschaft eindringt. Und sie zeigen zerrüttete Charaktere: Figuren, die hin- und hergerissen sind zwischen verschiedenen Konzeptionen ihrer Identität. Dabei bilden Gender, gesellschaftlicher

1 Pat Barker, 1999, *Niemandsland*, übers. Matthias Fienbork, München: dtV, im Folgenden mit der Sigle N unter Angabe der Seite im Fließtext.

2 Pat Barker, 2002, *Die Straße der Geister*, übers. Matthias Fienbork, München: dtV.

3 Vgl. dazu den einleitenden Absatz in Malcom Bradburys *Roman Doctor Criminale*, 1992, London: Secker & Warburg, S. 4.

4 Vgl. Karen Knudsen, 2008, *Reciprocal Haunting. Pat Barker's Regeneration-Trilogy*, Diss. Karlstadt Universität, S. 123 (<http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:5614/FULLTEXT01.pdf>; 18.03.2021).

Stand und Trauma⁵ die zentralen Diskurse des Romans: Der historische Roman wird zum Trauma-Roman, der Fragen des Erinnerns und Vergessens verhandelt und dabei das erinnernde, erfahrende Subjekt zu seinem Untersuchungsgegenstand macht. Das Subjekt misst sich und wird – gerade in der Bearbeitung einer traumatischen Erfahrung – immer wieder an hegemonialen Rollenstandards gemessen.

1 Hegemoniale Männlichkeiten, Trauma und Sexualität als Themen der Romane

1992 schrieb Samuel Hynes: »Masculinity in 1918 was manifested in two ways – in heterosexuality and in war.«⁶ In Pat Barkers Trilogie werden Krieg und Sexualität zu diskursiven Schlachtfeldern der Subjektwerdung.⁷ In dieser Subjektwerdung nimmt besonders die Genderfrage eine zentrale Stellung ein. Der Krieg wird als männlicher Handlungsraum gelesen.⁸ Trauma hingegen, oder Hysterie, unter der das Trauma bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts gefasst wurde, ist weiblich codiert. Die Hysterie, so der damalige Stand des medizinischen Wissens, entspringe einer Überfunktion der Gebärmutter.⁹ Von der Front kehren ab 1914 tausende Männer zurück, die die gleichen Symptome aufweisen, wie die weiblichen Hysterie-Patientinnen. Barker zeigt, wie diese Verschiebung der Gendergrenzen in der Diagnose der Patienten das Subjekt wiederholt in eine Krise stürzen, da sie den Rollenstandards des ›Männlichen‹ nicht genügen können. Diese Rollenstandards, mit denen sich das Subjekt konfrontiert sieht, hängen mit genderspezifischen und ökonomischen Strukturen zusammen. Prior, der in den Romanen sowohl mit weiblichen als auch mit männlichen Personen Sex hat, hadert mit seiner Sexualität. Die konfliktreiche Beziehung zur eigenen Sexualität ist besonders eklatant für Prior, der in seiner Bi- bzw. Homosexualität den Ansprüchen hegemonialer Männlichkeit, die heteronormativen Gesetzen folgt, nicht genügen kann. Hier greifen die ›Regeln‹ hegemonialer Männlichkeit, die die australische Soziologin

5 Gemeint ist sowohl das Trauma des Individuums als auch die Idee eines kollektiven, nationalen Traumas. Es sei gleich zu Beginn angemerkt, dass über Trauma hier mehr aus literatur- und kulturwissenschaftlicher Perspektive und weniger unter psychologischen Aspekten, denen der Literaturunterricht gar nicht gerecht werden kann, gesprochen wird. Auch geht es hier eben darum, das Trauma aus erzähltheoretischer Perspektive zu begreifen und wahrzunehmen. Eine umfangreiche Studie, die auch neuere Traumaforschung mit einbezieht legt Helmut Grugger vor: Trauma – Literatur – Moderne. Poetische Diskurse zum Komplex des Psychotraumas seit der Spätaufklärung, 2018, Wiesbaden: J. B. Metzler.

6 Samuel Hynes, 1992, *A War imagined. The First World War and English Culture*, London: Pimlico, S. 177

7 Judith Butler, 2001, *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

8 »War was, and to a great extent remains, a sphere of masculine attainment and suffering«, heißt es gleich zu Beginn von Jessica Meyers Dissertation. Jessica Meyer, 2009, *Men of War. Masculinity and the First World War in Britain*, Basingstoke, Hampshire/New York: Palgrave Macmillan, S. 1.

9 Vgl. Knudsen, *Reciprocal Haunting*, S. 22f. [Anm. 4], siehe auch Paul Lerner, 2003, *Hysterical Men. War, Psychiatry and the Politics of Trauma in Germany*, Cornell: UVP, dort besonders die Einleitung, und auch den Sammelband: Manuel Borutta/Nina Verheyen (Hg.), 2010, *Die Präsenz der Gefühle. Männlichkeit und Emotion in der Moderne*, Bielefeld: transcript.

Raewyn Connell schon in den 1980er Jahren aus der Gendertheorie Judith Butlers heraus zu entwickeln beginnt:¹⁰ In der Idee einer ›Hegemonialen Männlichkeit‹ liegt die »gesellschaftliche Verknüpfung von Männlichkeit und Macht, bzw. Herrschaft.«¹¹ Connell betont, die Fluidität von Männlichkeitskonzepten und die Forschung seien in den letzten Jahren immer diverser geworden. Dennoch gibt es konkrete Stereotype, auf die die Romantrilogie immer wieder zurückgreift:

Foremost amongst these is an emphasis upon independence and self-sufficiency: of mastery over one's body and external objects, and of proving manliness by domination and control, even when that involves a high risk of harm. In this, the use of aggression and violence is seen as a virtue and as a particularly truthful test of manhood. Traditional ideas of masculinity also involve an allied commitment to stoicism, to mastering pain and limited emotional expression.¹²

»Gender roles are nowhere more prominent than in war«, eröffnet Joshua Goldstein seine Studie *War and Gender*.¹³ In einer regen soziologischen und historischen Diskussion um Männlichkeitskonzepte und -ideale in den 1990er Jahren wird das Verhältnis von Krieg und Männlichkeit intensiv diskutiert. So entwickelt Connell als wichtigste frühe Vertreterin der Masculinity Studies in dem Teil ihrer Arbeit, der sich mit der ›Geschichte der Männlichkeit‹ beschäftigt, eine Geschichte verschiedener hegemonialer Männlichkeiten hauptsächlich auch hinsichtlich der Anforderungen, die die großen Kriege der Geschichte an das Subjekt stellen: vom Männlichkeitsverständnis in Großschlachten über Duell-Kulturen bis hin zur immer mehr industrialisierten Kriegsführung im 20. Jahrhundert. Dabei spielen zum einen Körperideale eine Rolle, verschiedene Bedürfnisse der ›Agency‹, des selbstbestimmten Handelns, aber auch die Frage des sozialen Standes.

Aus den Massenarmeen der Revolutionskriege und der Napoleonischen Kriege wurden stehende Heere aus Wehrpflichtigen mit einem Korps aus Berufsoffizieren. Solche Korps, die ursprünglich aus dem niederen Adel rekrutiert wurden, bewahrten die Männlichkeitskodices des Landadels, wofür das preußische Offizierskorps das berühmteste Beispiel gibt. (Die Generäle Adolf Hitlers stammten noch aus diesem Umfeld.) Aber der gesellschaftliche Kontext hatte sich verändert. Die neuen Offizierskorps waren professioneller und wurden an Militärschulen ausgebildet.¹⁴

10 R. W. Connell, 2000, *The Men and the Boys*, Sydney: Blackwell. R. W. Connell, 2015, *Der gemachte Mann (Masculinities, 1995)*, Wiesbaden: Springer.

11 Ebd., S. 10.

12 John Fox, Bob Paese, 2012, *Military Deployment, Masculinity and Trauma: Reviewing the Connections*, *The Journal of Men's Studies* 20,1, S. 16-31, S. 19.

13 Joshua S. Goldstein, 2001, *War and Gender. How Gender Shapes the War System and Vice Versa*, Cambridge: University Press, S. iv.

14 Connell, *Der Gemachte Mann* [Anm. 10], S. 256. Vgl. dazu auch Stefan Dudink, Karen Hegemann, John Tosh (Hg.), 2004, *Masculinities in politics and War. Gendering Modern History*, Manchester: University Press, S. 41-58 und Paul Higate, 2003, *Military Masculinities: Identity and the State*, Santa Barbara: University Press.

Ganz Ähnliches gilt für die Offiziere in England. In der Regel werden Offiziersposten von den Söhnen der ›upper middle class‹ bis ›upper class‹ besetzt. Prior, dessen Familie der unteren Mittelschicht entstammt, ist durch seine Stellung als Unteroffizier an einer Schwellenposition des englischen Klassensystems gebunden.

Pat Barkers Romane entstehen also in einer Zeit, in der Männlichkeit als geschichtlich gewachsenes Konzept neu diskutiert und besonders eben mit Sexualität und Kriegsnarrativen in Verbindung gebracht wird. Wenn also hier von Männlichkeit gesprochen wird, ist ein bestimmtes Bild, das in Barkers Trilogie aus der historischen Fiktion in die Gegenwart projiziert wird, gemeint. Dieses Männlichkeitsbild hängt zum einen mit Gewalt(-bereitschaft) und Gefühlsneutralität zusammen, aber auch mit bestimmten ökonomischen Strukturen, die Männlichkeit mit Macht in Verbindung bringen. Für die Figur Prior bedeutet das: Er muss versuchen, seine Heterosexualität und seine höhere Sozialstellung als Offizier an der Front und in der Heimat immer wieder zu bestätigen – er wird daran scheitern; radikal: Im zweiten Teil der Romantrilogie *The Eye in the Door* (dt. *Das Auge in der Tür*) spaltet sich die Stimme von Prior letztlich. Die dynamische Fokalisierung liegt dann in Prior selbst, der zu einer *Jekyll und Hyde*-Figur wird, in der die eine Seite zum schwachen Kind, die andere zur starken, gefühlskalten, gar zynischen Sprechinstanz wird.¹⁵ Die Romane verfolgen dieses auch durch das Scheitern an Konzepten hegemonialer Männlichkeit hervorgerufene Scheitern der Subjektwerdung, in dem sie die Figur letztlich erzählerisch aufbrechen. Prior eignet sich deshalb (auch schon im ersten Roman) dazu, Zusammenhänge von Charakterisierung und Fokalisierung auf eine Figur, die sich fluid konstruiert und immer wieder mit zuvor aufgerufenen Konzepten und Wissensbeständen bricht, zu üben. Sie ermöglicht es, Ambivalenzen der Subjekt- und Charakterkonstitution festzustellen und in diesen Ambivalenzen nicht etwa mögliche ›Fehler‹ zu erkennen, sondern gerade diese figuralen und narrativen Ambivalenzen als gesprächs- und interpretationsanregend nutzbar zu machen.

2 Der Historische Roman als narrativer Reflexionsort von Maskulinitäts- und Traumadiskursen

Historische Romane sind immer auch Gegenwartsromane.¹⁶ Der Satz von August Bebel, dass wer die Vergangenheit nicht kennt, weder die Gegenwart verstehen, noch die Zukunft gestalten könne, ist fast zum Klischee des Geschichtsunterrichts geworden und dennoch nicht falsch. Und auch das historische Trauma bleibt im Wechsel des Erinnerns und Vergessens in der Gegenwart bestehen und ist, auch als nationales Trauma, Gegenwartstrauma. Historiografische, gendertheoretische und psychoanalytische Zugänge erlauben eine der komplexesten Lektüren historischer Romane in der Gegenwart.

15 Vgl. z.B. Pat Barker, 2000, *Das Auge in der Tür* übers. von Matthias Fienbork, München: dtv, S. 247-260.

16 Vgl. Georg Lukács, 1965, *Der historische Roman*, in: ders., *Werke. Probleme des Realismus III*, Bd. 6, Neuwied [u.a.]: Luchterhand.

Barkers Trilogie verdeutlicht: Wir müssen uns die Frage nach dem Zusammenhang hegemonialer Sexualitäten und Trauma immer wieder neu stellen, auch in ihren historiografischen und historischen Diskursen.

Etymologisch leitet sich das Wort ›Trauma‹ aus dem Griechischen ab und bedeutet zunächst ›Wunde‹ im physischen Sinne. Späterhin und besonders durch Freuds Studien bezieht sich das Trauma immer mehr auf eine ›Wunde im Verstand‹.¹⁷ Freud entwickelt seine Traumtheorie aus der Traumdeutung heraus. Er studiert wiederkehrende Alpträume, v.a. von Kriegsheimkehrern, und stellt Wiederholungsstrukturen einzelner katastrophaler Bilder und Handlungen fest.¹⁸ Dabei ist es nicht das traumatische Ereignis selbst, das sich in den Träumen wiederholt, sondern es sind häufig einzelne Bilder, die in andere Handlungen eingeflochten werden. Das Besondere am Trauma ist nicht nur das immer Wiederkehrende, sondern mehr noch die Tatsache, dass die Erinnerung an das traumatische Ereignis selbst unterdrückt wird, weshalb es sich im Unterbewusstsein durch Träume und in sich wiederholenden Handlungsmustern des Patienten zeigt.¹⁹

Die Ambivalenzen, die schon in der Subjektkonstitution Priors angelegt waren, zunächst zu erkennen, ermöglicht die Reflexion der Trauma-Erzählung, wie sie in den Romanen mehrfach angelegt ist. Das Trauma als Thema im Deutschunterricht hat einen sozialpolitischen und einen erzähltheoretischen Aspekt: Nur langsam entkommen auch heute Themen der psychischen Gesundheit von Männern dem Status eines sozialen Tabus.²⁰ Umso wichtiger ist die Lektüre männlicher Trauma-Erzählungen gerade für Schülerinnen und Schüler. Und umso wichtiger ist es, sich dem Trauma auch als historisches Phänomen zu nähern. Indem die traumatische Erfahrung für eigentlich hegemoniale Männlichkeit²¹ bestärkende Figuren – wie Soldaten – im historischen Kontext erzählt wird, trägt eine Debatte gerade an Schulen dazu bei, das Thema zu enttabuisieren und die Diskussion, um psychische Gesundheit zu einem validen und notwendigen Bestandteil unseres Alltags zu machen. Schülerinnen und Schüler haben so die Möglichkeit, geschichtliche Ereignisse und Erinnerungen als das Subjekt formend zu begreifen und sich selbst als historische – und in ihrer Gegenwart politische – Subjekte zu verstehen. In der Diskussion des Textes übt sich das politische Lesen, das soziale Verantwortung des Subjekts vor und mit der Geschichte und mit ihrem direkten Umfeld bedeutet.

17 Übertragen nach Cathy Caruth, 1996, *Unclaimed Experience. Trauma, Narrative, and History*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, S. 3. Caruth bezieht sich auf Sigmund Freuds Josef Breuers Studien über Hysterie.

18 Vgl. ebd., S. 1.

19 Vgl. Knudsen, *Reciprocal Haunting* [Anm. 4], S. 59. Nimmt man Billy Prior, dessen Entwicklung und Trauma einen Großteil von *Das Auge in der Tür*, dem zweiten Band der Trilogie, einnimmt (wohingegen er im ersten Band noch eine Nebenrolle spielt) spiegelt sich das Trauma in den Traumsequenzen, die immer wieder das lebendige Auge in der Gefängnistür aufleben lassen, wider.

20 Vgl. z.B. die 2016 erschienene Studie von John Ogrodniczuk (u.a.), 2016, *Men's mental health. Spaces and places that work for men*, in: *Can Fam Physician*, 2016, 62(6): S. 463-464. (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4907547/>; 22.12.2020).

21 Raewyn Connell, 2015, *Der gemachte Mann*. [Anm. 10].

Andererseits lassen sich erzählformale Spezifika der Traumaerzählung hinsichtlich Dauer, Ordnung, Fokalisierung und Figuration herausarbeiten. Das Trauma-Narrativ zeichnet sich zunächst, nach Cathy Caruth, durch ein dialektisches Verhältnis von Todes- und (Über-)lebenskrise sowie eine reziproke, iterative Erzählstruktur aus. Weiterhin spricht Caruth über die Stimme des Trauma-Narrativs. Fokalisierungspunkt ist nicht etwa der Überlebende, der am Trauma leidet, sondern das Trauma, die psychische Wunde selbst, die als das ›Andere‹ fungiert: Die Personifikation des Traumas findet sich beispielsweise einerseits in der Hyde-Stimme, die Prior von sich abspaltet und außerdem in dem wiederkehrenden (iterativ) Motiv des Auges, das als Bild der ursprünglichen traumatischen Erfahrung, als Symbol der Erkenntnis und als ›Brücke zur Seele‹ gleichermaßen Einzug in den Roman hält.

Die Idee, Trauma in Zusammenhang mit Maskulinität zu untersuchen, ist nicht mehr ganz neu. Sie entsteht Mitte der 1990er Jahre. Die Forschung stützt sich dabei auf drei Annahmen:

The first is that a significant proportion of men fail to conform to the role [die Maskulinitätsrolle]. The second is that both acquiring and maintaining the role is itself traumatic. The third is that conforming with the role has negative or dysfunctional effects for both the man and others.²²

Kommt nun noch die Kriegserfahrung als spezifisch männliche hinzu,²³ verschärfen sich, wie gesagt, die Anforderungen an das Subjekt im Maskulinitätsdiskurs. Der Dienst stellt vom Zeitpunkt der Ausbildung an Ansprüche an den Soldaten: Ruhig und besonnen muss er sein, mutig, patriotisch und sicher im Auftreten. Angst, Unsicherheit, Hilflosigkeit und Verwirrung haben keinen Platz. Wer diese Emotionen dennoch erfährt, gerät in einen scharfen Konflikt mit der Idee von ›echter‹ Männlichkeit. Weiterhin sind es die Symptome des Traumas selbst, die das Subjekt in einen tieferen Konflikt stürzen: Angstzustände sowie mentaler und physischer Kontrollverlust widersprechen den Ansprüchen des hegemonialen Männlichkeitsdiskurses. Im Roman bedeutet das auch die Verbindung von Gewalterinnerungen mit sexuellem Verlangen bzw. sexuellen Störungen. Dies äußert sich auch in dem therapeutischen Gespräch zwischen Billy Prior und Dr. Rivers, das Grundlage des Unterrichtsgesprächs ist.

Ich durfte für diesen Beitrag eine kurze Unterrichtseinheit an einem Hamburger Gymnasium durchführen. In diesem eingeschränkten Rahmen haben wir uns auf ein close reading hinsichtlich der Figurenkonstellation und des Traumas als Erzählthemas mehr als Erzählform beschränken müssen.

22 John Fox/Bob Paese, 2012, *Military Deployment, Masculinity and Trauma*: [Anm. 12], S. 25

23 Siehe u.a. Samuel Hynes, 1992, *A War Imagined*. [Anm. 6], S. 177: »Masculinity in 1918 was manifested in two ways – in heterosexuality and in war.«

3 Trauma erzählen in Pat Barkers *Niemandsland*. (Lektüreauszug: Kapitel 9, N, S. 127-143)

Um die Einführung dieses Motivs soll es in diesem Beitrag gehen. Der erste Roman der Trilogie fokussiert sich, so suggeriert es der Titel im englischsprachigen Original, auf die Heilung des Traumas: Regeneration.²⁴ Die Handlung von *Niemandsland* zentriert sich im Umfeld der schottischen Nervenheilanstalt Craiglockhart (während *Das Auge in der Tür* hauptsächlich in London, *Die Straße der Geister* auch an der Front in Frankreich spielt), die speziell für heimkehrende Frontsoldaten eingerichtet wurde. Einer der einflussreichsten und erfolgreichsten Traumatherapeuten seiner Zeit ist auch einer der Protagonisten der Trilogie: W. H. R. Rivers. Als die Leser und Leserinnen der zweiten Figur dieses Kapitels, Billy Prior, zum ersten Mal begegnen, ist dieser nicht in der Lage, von dem Ereignis zu berichten, das ihn nach Craiglockhart brachte. Prior ist stumm. Barker lässt ihre Figur das Trauma als unterdrückte Erinnerung auch körperlich ausdrücken, hier als unterdrückte Sprache in Form von Mutismus.²⁵

In dem vorliegenden Kapitel wird dann letztlich offenbart, was Prior zustieß: Der junge Unteroffizier überlebte einen Granateneinschlag, zwei seiner Männer nicht. In seine Erinnerung hat sich besonders das Auge eines Soldaten namens Towers eingepägt, das Prior nach der Explosion in Händen hielt. Das Auge, eingebettet in eine Art Gefängnistür, ist es, das als traumatische Erinnerung Priors Schlaf stört. Es steht *pars pro toto* für seine Erfahrung an der Front und die belastende Verantwortung, die seine Offizierskarriere ihm auferlegte.

Prior wird Rivers also eines Morgens vorgeführt, weil er den Zapfenstreich ignorierte und sich mit einer Frau²⁶ traf. In diesem ersten Gespräch hinterfragt Prior seine nun überwundene Sprachstörung hinsichtlich seines sozialen und militärischen Standes. Die beiden gehen im Streit auseinander, als Prior das diagnostische Verhalten gegen Rivers wendet und ihm wegen seines eigenen Stotterns auch eine eigene post-traumatische Störung vorwirft: Das Umkehren des Verhältnisses von Therapeuten und Pati-

24 Die Übersetzung ist meines Erachtens etwas unglücklich. Sie vollzieht eine örtliche und damit in Teilen auch thematische Verschiebung. Das Niemandsland ist eigentlich der Landstrich zwischen den Fronten, hier eben nach England bzw. Schottland verlegt. Der Titel *Regeneration* wiederum fokussiert sich auf die Nervenheilanstalt und die Behandlung der Soldaten eben mit dem Ziel der Regeneration – wenn auch nur, um sie dann wieder ins Gefecht schicken zu können. Das Narrativ der Regeneration ist deshalb nur scheinbar positiv. Es wird umgekehrt, wenn Barker immer wieder zeigt, dass Regeneration im Sinne einer Heilung eigentlich unmöglich ist; besonders wenn das Trauma nicht länger dem Subjekt, sondern dem Kollektiv gehört, besonders auch, wenn auf die Behandlung umgehend eine Re-Traumatisierung (eine Re-generierung des Traumas) zurück an der Front folgt. So ist Regeneration eher die Erzählung gescheiterter Regeneration – auch eines kulturellen Traumas – als das einer tatsächlichen Heilung. Vgl. Knudsen, *Reciprocal Haunting* [Anm. 4], S. 65ff. Knudsen geht sogar so weit, zu sagen, dass im Ersten Weltkrieg und in seiner Folge nicht nur die Heilung des Traumas, sondern auch die Heilung der patriarchalischen Gesellschaft scheitert (vgl. ebd., S. 73f.).

25 Vgl. dazu auch John Brannigan, 2005, *Pat Barker*, Manchester/New York: Manchester University Press, S. 96.

26 Später, besonders im zweiten Band, trifft Prior sich auch mit Männern. Seine Bisexualität wird aber schon in diesem Kapitel angesprochen.

enten führt also zum Gesprächsabbruch. Rivers verarbeitet das Gespräch im Anschluss in einem Spaziergang. Abends kommt Prior zurück, um sich zu entschuldigen. Hier wird das eigentliche Verhältnis der beiden wieder instandgesetzt und Rivers führt eine Therapiesitzung mit Hypnose durch, in der das ursprüngliche Trauma von Prior wiedererlebt wird. Wegen dieser Erfahrung werden ihm dann Schlafmittel verschrieben und das Kapitel endet.

All das beginnt *in medias res* im dramatischen Modus. Weitestgehend fehlen im Gespräch die *inquit*-Formeln. Leserinnen und Leser bekommen einen szenischen Einblick in das (Therapie-)Gespräch. So wird, wie schon durch das Hervorheben des Symptoms der Sprachstörung, die Bedeutung des Sprechens gegenüber der stillen (Selbst-)Analyse hervorgehoben. Der Zusammenhang von Sprechen und Erinnern wird also sowohl in der Form, als auch auf der Handlungsebene vorgeführt. Das Trauma aufzuarbeiten, bedeutet zu sprechen. Dem ehemals stummen Offizier, der erst jetzt wieder zu sprechen beginnt, blieb der Zugriff auf das Trauma bisher verwehrt. Mehr noch: Der Verlust der Stimme scheint außerdem noch eine Frage des Standes zu sein: Rivers habe erklärt, dass »Mutismus« eine eher seltenere Erkrankung für Offiziere sei (N 128). Die Stummheit erscheint Prior so seinem Rang unangemessen: stumm seien eigentlich bloß einfache Soldaten, nicht die Offiziere. Prior, der aus der Arbeiterklasse stammt und damit als Lieutenant schon seinen ursprünglichen sozialen Status überwunden hat, fühlt sich durch die Diagnose wieder herabgesetzt und in seiner Autorität infrage gestellt. Psychologische Erkrankungen werden damit an soziale Machtstrukturen gebunden. Prior fühlt sich durch seine Erkrankung nicht in der Lage, die ihm als Offizier vorgesehene Hegemonialstellung zu erfüllen. Im Gespräch ist Prior als Patient dem Arzt bereits untergeordnet, insofern er dort nicht souverän auftreten kann. An der Front, wo der Handlungsraum ihm als Offizier radikale Souveränität und zusätzlich Besonnenheit, Gefühlsneutralität und körperliche Stärke abfordert, war Prior umso mehr überfordert. Das Streben nach Überlegenheit ist für Prior in zweifacher Hinsicht zum Scheitern verurteilt: Als Patient gegenüber dem Arzt und in seiner Individualität gegenüber einem hegemonialen Konstrukt von Männlichkeit, wie er besonders in militärischen Kontexten ausgeprägt ist: Insofern greifen hier Fragen der Subjektwerdung mit dem Verhältnis des Subjekts zum sozialen Umfeld ineinander. Die Sprech-Krise, die sich aus dieser Diskrepanz aus idealem und wirklichem Selbst heraus entwickelt, führt Rivers im Text mit konkreten Konsequenzen, die die soziale Position des Subjekts mit sich bringen, zusammen:

Mutismus dürfte auf den Konflikt zurückgehen, etwas sagen zu wollen und gleichzeitig zu wissen, daß das katastrophale Folgen haben wird. Also löst man das Problem dadurch, daß man nicht mehr sprechen kann. Und für den einfachen Soldaten, der seine Meinung offen sagt, sind die Konsequenzen immer schwerwiegender als für einen Offizier. (N 128)

Sprechen bedeutet, sich selbst sozial zu verorten. Ist die soziale Verortung unklar, versagt die Stimme. Doch eigentlich ist Prior in einer besseren Position als die Soldaten, die unter ihm dienen. Wenn Prior als Offizier geringere Konsequenzen für seine Worte zu befürchten hat, warum kann er nicht sprechen? Der Konflikt, das bezeugt auch das Verdrängen des Erfahrenen ins Unterbewusste, das sich im Vergessen der eigenen

(Alb-)Träume zeigt, bedeutet ein Verdrängen des Selbst und ein Versagen auch vor der eigenen Selbst-Wahrnehmung. Und eigentlich hat Prior als ›Emporkömmling‹ mehr zu verlieren. Er fühlt sich als Kind der Arbeiterklasse schon fehl am Platze, seine Fallhöhe ist immens. Wer einmal Offizier war, will hier im Roman diesen Status gewiss nicht verlieren. Aus dieser Krise einer gefährdeten Hegemonialität agiert Prior als Aggressor und übernimmt die Rolle des (Zerrbilds eines) Therapeuten gegenüber Rivers, der selbst, als Stotterer, mit einer Sprachstörung zu kämpfen hat. Diese Umkehr ermöglicht Prior zeitweilig die Sicherung der eigenen Hegemonialstellung, sabotiert jedoch auch das bald darauf abbrechende Therapiegespräch.

Abends kehrt Prior zu Rivers zurück, um sich zu entschuldigen. Rivers winkt ab; Prior sei durchaus in der Lage, noch provokanter zu sein als er sich am Morgen geäußert hatte. »Ich hatte mir tatsächlich überlegt, Sie zu fragen, ob Sie damals einen Ihrer Kopfgänger gevögelt haben«, bestätigt Prior (N, 133). Die Vulgarismen Priors binden das antizipierte Trauma an Sexualität, genauer: an homosexuelle Erfahrungen an. Die Gewalterfahrungen an der Front entziehen sich dem Zugriff. Sexualität tritt an die Stelle des eigentlichen Empfindens. So offenbart Prior, dass seine Albträume sich immer wieder auch um Sex drehen. Auch erscheint das sexuelle Verlangen im männlichen Handlungsraum der Kriegsfront Prior, der in einer Gesellschaft aufwuchs, die Homosexualität illegal machte, unangemessen. Sie stört wieder die Integrität des Selbstverständnisses. Die Verbindung von Gewalt und Sex wie auch die mögliche Selbstwahrnehmung als homosexueller Mensch führt dazu, dass er sich selbst »nicht mehr ausstehen« kann (N 133). Nicht bloß das Trauma bricht das positive Verhältnis zur eigenen Sexualität, auch die gesellschaftlichen Normen, in denen sich diese Sexualität entfaltet, stören eine positive Subjektwerdung. Prior begegnet dieser Störung wieder mit Provokation in seinem Umfeld. Aber: Der Versuch, Rivers gleichermaßen durch die Suggestion einer homosexuellen Erfahrung seiner Autorität als Therapeuten und Leiter der Anstalt zu berauben, bedeutet auch, sich ihm näher zu machen, nicht unbedingt hierarchisch, sondern auf Basis von Vertrauen.

Da sich Prior nun kooperativ zeigt, schlägt Rivers vor, seinen Patienten zu hypnotisieren und ihn so von seinem Trauma ›zu heilen‹. Rivers zählt von zehn herunter und damit ändert sich der dramatische Modus in einen narrativen, intern fokalisiert auf Prior. In die Erinnerung wird nicht etwa durch ein Gespräch oder eine Bildbeschreibung, sondern durch die des olfaktorischen Erlebnisses im Unterstand des Schützengrabens eingeführt (N 135). Prior wird an diesem Morgen mit seinen Männern in vorderster Reihe auf den Kampf warten. Er fühlt sich keineswegs souverän und doch versucht er, sich so zu zeigen; wenn einer seiner Männer ihn ansieht, zwingt er sich zu einem Lächeln. Towers gibt ihm noch einen Tee – eine fast normale (wenn auch stereotyp-englische) soziale Interaktion, ein fast normaler, ruhiger Tag. Doch dann fällt eine Granate ein Stück weiter in den Schützengraben. Als Prior die Nachwirkungen sieht, wird ihm schlecht. Während seine Männer den Graben wieder freischaufeln, blickt er hinab auf den Boden. Unter dem Lattenrost, auf dem er steht, sieht er ein Auge, das zurückstarrt. Er nimmt das Auge in die zitternde Hand und fragt einen seiner Soldaten, der vorher noch die herumliegenden Gegenstände eingesammelt hatte: »Was soll ich mit diesem Lutschbonbon machen?« (N, 137). Diese Frage, die die Form einer Antiklimax hat, verstört den

Soldaten, der ihn wegschickt,²⁷ – einen Zusammenbruch seines Offiziers befürchtend und damit die soziale Hierarchie, die auch seine Sicherheit bedeutet, gefährdend. Prior kann das Auge nicht als menschliche Überreste verarbeiten und kodiert es stattdessen mehrfach als »Leckerbissen« (137) und eben »Lutschbonbon«, gleichzeitig ›verleibt‹ er sich das traumatische Bild hier auch mit dieser Metapher ein: Er konsumiert sie und sie wird ein Teil seiner Person in der Rückkehr der traumatischen Erinnerung.

Die Metapher ist aus dem kindlichen Bereich gegriffen. Als solche wirkt sie zynisch und ruft Prior nun in einer kindlichen Position an. In einer solchen ist er fürsorgebedürftig, er wird erst später ins Lazarett gebracht werden, als ihm nicht nur das angemessene Sprechen, sondern das Sprechen gänzlich misslingt:

Als sie schließlich zurücktraten und sich den weißen Staub von der Uniform klopfen, wollte er etwas Beiläufiges sagen, um zu demonstrieren, daß alles in Ordnung sei mit ihm, aber seine untere Gesichtshälfte fühlte sich ganz taub an.

Zurück im Unterstand beobachtete er voller Bewunderung, wie sich die Lippen der Männer bewegten. (N 137)

Hier versagt ihm die Sprache das erste Mal. Er segmentiert das Sprechen und macht es körperlich:

Wie komplex diese Bewegungen waren, wie erstaunlich der Anblick von Zähnen und Zunge, die Bewegungen der Kiefermuskeln. Er fuhr mit der Zunge über seine Zähne, zog sie zurück, ließ sie über den rauen Gaumen wandern, bewegte die Lippen, spürte wie die Haut sich spannte und die Rachenmuskeln sich dehnten. Es war alles da und in Ordnung, aber er konnte sich nicht vorstellen, wie alles zusammenwirkte, um Töne zu erzeugen. (ebd.)

Die psychische Krise Priors beginnt mit dem Verlust der Sprache und wirkt sich als Segmentierung des Selbst aus.²⁸ Den Verlust der Sprache nimmt Prior aber auch als »etwas ganz Natürliches« (N 138) an. Wieder wie ein Kind, der eigenen Autorität nun im Lazarett gänzlich beraubt, sitzt er zusammengesunken auf der Bank.

Hier endet die durch die Hypnose hervorgerufene Erinnerung. Die Fokalisierung ist zurück bei Rivers. Der Modus wechselt jedoch nun stärker zwischen narrativem und szenischem, denn Rivers ist nun in der Rolle des Interpreten und Beobachters. Hier wird auch erstmals das Trauma als »traumatische Erfahrung« (N 139) benannt, was Prior jedoch mit einem »Nichts war es!« (ebd.) abtut. Prior weint und beginnt, auf Rivers einzuschlagen. »Rivers wußte, daß es kein Angriff war, auch wenn es so aussah. Anders konnte Prior den Wunsch nach körperlicher Intimität nicht ausdrücken.« (Ebd.) Wieder werden körperliche Intimität, wenn hier vielleicht auch eher zwischen Vater- und Sohn-Figur als zwischen Sexualpartnern, mit Gewalt zusammengeführt, allerdings ersetzt hier die Gewalt die körperliche Nähe. Prior, der nun, da er seine Erinnerung vor dem inneren Auge ja gesehen hat, paradoxerweise als ›blind‹ bezeichnet wird (N 139),

27 Die fehlende inquit-Formel lässt jedoch auch eine andere Interpretation zu, die ich aber für unwahrscheinlicher halte, in der der Soldat und nicht Prior die Frage formuliert.

28 In *The Eye in the Door* wird eine schizophrene Störung entwickelt, die hier in der Zerlegung des Mundes beginnt.

offenbart, dass er bisher davon ausgegangen war, der Tod seiner zwei Männer liege in seiner Verantwortung. Klar wird jedoch durch den Interpreten Rivers auch, dass das Trauma nicht durch ein Ereignis begründet ist, sondern sich nur an einem verankert. Rivers spricht von Verschleiß des Verstandes (N 140). Die das Trauma begründeten Erfahrungen sind die des Krieges, nicht nur eine einzelne. Diese ist es nur, aus der sich das Bild, hier: das Auge hinter dem Gitter, speist. Dieses Bild dringt als Trauma immer wieder ins Bewusstsein und steht *pars pro toto* für die Kriegserfahrung.

4 Trauma-Erzählungen im Schulunterricht. Ein Versuch

Warum lesen wir Geschichtsromane? Die einfachste Antwort wurde einführend bereits benannt: Weil Geschichte etwas mit unserer Gegenwart zu tun hat. Weil Literatur etwas mit uns zu tun hat. Weil wir durch Literatur etwas über uns und unsere Gesellschaft erfahren. Geschichtsromane lesen bedeutet und erfordert politisches Lesen. Den Romanen Pat Barkers gelingt es, ein Selbst- und Fremdverständnis aus der Geschichte heraus zu diskutieren und dabei marginalisierte Gruppen aus dem blinden Fleck der Geschichtsschreibung ins Scheinwerferlicht zu rücken. Über Trauma und Depression, genau wie über Sexualitäten und Genderidentitäten muss schon in der Schule gesprochen werden. Gerade auch, weil sowohl Geflüchteten- und Kriegserfahrung bei Schülerinnen und Schülern zur eigenen Erfahrung gehören können, weil auch variable Genderkonzepte und Sexualitäten zur Erfahrungswelt der Jugendlichen zählen. Der Geschichtsroman rückverankert gegenwartspolitische Diskurse in der Vergangenheit, legitimiert und bestärkt den Diskurs dadurch in der Gegenwart. Wenn Traumata und das, was in den sozialen Medien heute so einfach als »toxic masculinity« abgeurteilt wird, in der Geschichte mit den Mitteln der historischen Fiktion erzählt wird, werden diese Diskurse zum Teil der Geschichte. Als Teil der Geschichte wirken sie dem Vorwurf entgegen, bloße zeitgenössische Mode zu sein. Sie gewinnen an Bedeutung, indem sie auf eine historische Beständigkeit verweisen. Die Fiktion übernimmt es hier, mögliche Leerstellen der gängigen historischen Narrative, im Falle Pat Barkers eben im Sinne von Männlichkeits- und Traumadiskursen, zu füllen. Das historische Erzählen hat gemeinhin und oberflächlich drei Funktionen: eine »Bildungs- und didaktische Funktion (Wissenserwerb), eine hedonistisch-emotionale Funktion (Unterhaltung)[] und eine Popularisierungsfunktion (Vergegenwärtigung von Vergangenheit, Popularisierung historischen Wissens)[]«. ²⁹ Traumata und Maskulinitätsdiskurse, hier in ihrem spezifischen Zusammenhang, werden also 1. zum Bestandteil historischen Wissens und 2. durch die übergreifende Lektüre, gerade im Schulunterricht, in dem durch Lesen ja nicht bloß eine Person, sondern eine Gruppe erreicht wird, die sich die Wissens- und Diskussionsbestände zusätzlich im Klassengespräch noch einmal intensiver aneignet, popularisiert. Der Text ist also insofern politisch, als er psychische Erkrankungen und die Konstruktivität der Männlichkeit zum populären aus der Geschichte entwickeltem Wissen macht.

29 Meike Herrmann, 2010, *Vergangenwart. Erzählen vom Nationalsozialismus in der deutschen Literatur seit den neunziger Jahren*, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 84.

Zudem können in Geschichtsromanen schwierige Fragen wie die nach Verarbeitung, Aufarbeitung und Mitteilung traumatischer Ereignisse, ohne allzu invasiv in die persönliche Biografie der Schüler und Schülerinnen einzugreifen, aufgegriffen werden.³⁰ So könnte man, vielleicht wie auch schon zu Beginn dieses Kapitels etwas emphatisch, eben davon sprechen, dass die Erfahrung der Lektüre und die erworbene literarische Kompetenz dabei helfen können,

den Blick für Alternativen und Optionen auch im eigenen Leben [zu schärfen und zu zeigen, dass man mit einer Erfahrung keineswegs allein in der Welt ist, sie [die literarischen Kompetenzen] fördern aber auch die Einführung in andere und ihre anderen Probleme, und sie bieten nicht zuletzt Trost und Ablenkung an.³¹

So weit möchte ich hier gar nicht gehen, da dieser Ansatz für die traumatische Erfahrung gar als anmaßend gedeutet werden kann. Aber: Die Schülerinnen und Schüler können mit der Erkenntnis, die sie aus der Lektüre über Erzählstrategien des Traumatischen gewinnen, eigenes Erzählen reflektieren und erproben.³² So ist die Unterrichtseinheit in drei Abschnitte, eine explizite und eine implizite Lernphase, sowie eine Reflexionsphase gegliedert:

- a) Wahrnehmen und reflektieren traumatischen Erzählens im historischen und literarischen Kontext
- b) Erproben der Erzähltechniken mit einer kreativen Schreibaufgabe in Partnerarbeit und Vortrag der eigenen kreativen Texte
- c) Reflexion des Umgangs mit der historischen Erzählung.

Die Unterrichtseinheit wurde als Wochenprojekt im Deutschunterricht im Februar 2021 mit 25 Schülern und Schülerinnen der gymnasialen Oberstufe (Jg. 12) digital durchgeführt – mit all den Schwierigkeiten, die digitale Lehre mit sich bringt. Die Unterrichtseinheit wurde über die Plattform *padlet* gestaltet, außerdem fand ein 90-minütiger Videokonferenztermin statt. Es sei aber schon zu Beginn gesagt, dass gerade in der Reflexionsphase unbedingt ein persönliches Gespräch nötig ist. Digitale Formen können Präsenzformate gerade für diese Diskussion nicht ersetzen. Ich möchte nun dennoch kurz die Struktur der Einheit wiedergeben und die Durchführung mitreflektieren.

30 Zum tatsächlichen Umgang mit traumatisierten Schülerinnen und Schülern, um den es hier nicht gehen soll siehe David Zimmermann, 2017, *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer*, Basel: Beltz.

31 Vgl. Ulf Abraham, 2008, *Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur*, in: *Kompetenzen im Deutschunterricht*, hg. von Heidi Rösch, 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 13-26, S. 18.

32 Mit Kaspar H. Spinner könnte man sagen, dass hier v.a. die Aspekte 3 und 4 literarischen Lernens gefördert werden sollen: Das aufmerksame Wahrnehmen der sprachlichen Gestaltung des Textes sowie das Nachvollziehen der Perspektiven literarischer Figuren. Kaspar H. Spinner, 2015, *Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik?*, in: *Leseräume 2*, S. 188-194, vgl. auch ders., 2006, *Literarisches Lernen*, in: *Praxis Deutsch 33*, S. 6-16.

5 Auswertung der Durchführung des Unterrichtsmodells

5.1 Wahrnehmen und reflektieren traumatischen Erzählens im historischen und literarischen Kontext

Als Vorbereitung für die gemeinsame Videokonferenz wurde zunächst eigenständig der Text gelesen. In Gruppenarbeit beschäftigten sich die Schülerinnen und Schüler dann mit Siegfried Sassoons »Repression of War Experience«³³. Sie sollten die letzte Strophe des Gedichts zusammenfassen und das Thema des Textes benennen. Die Schüler und Schülerinnen konnten sich auf die Diskussion um Psyche, Trauma und Krieg sowie die verzweifelt-zornige Stimmung Priors zu Beginn des Lektüreausschnittes vorbereiten. Die Ergebnissicherung erfolgte durch die Schüler und Schülerinnen und wurde auf *padlet* hochgeladen.

Im zweiten Schritt erfolgte eine Aktivierung des historischen Vorwissens zum ersten Weltkrieg und es wurde eine eigenständige Recherche durchgeführt. Auffällig war die sehr auf die deutsche Perspektive reduzierte Auslegung der Geschichte: So war bei vielen vor allem das Attentat von Sarajewo, deutsche Strategiepläne (Schlieffenplan) und die Deutsch-Französische Kriegsführung präsent. Großbritannien tauchte in den Darstellungen der Schüler und Schülerinnen letztlich nur am Rande als »Teil der Alliierten« oder als »Helfer Frankreichs« auf. Hier kann der Roman die Perspektive der Schülerinnen und Schüler erweitern und ergänzen. Sich mit Geschichte auseinanderzusetzen, bedeutet, verschiedene Perspektiven auf das gleiche historische Ereignis zu reflektieren. Dies wurde im Unterrichtsgespräch aufgegriffen. Die Schülerinnen und Schüler konnten außerdem hier schon Bezüge zum Gedicht herstellen und wurden so auf die Verbindung von Kriegs- und Traumanarrativen aufmerksam. Parallel führten die Schülerinnen und Schüler eigenständig die Ergebnissicherung auf *padlet* durch. Der Begriff des Traumas wurde durch einen kurzen Lektüretext eingeführt, der ebenfalls auf *padlet* hochgeladen war.

Die Schüler und Schülerinnen konnten sich im Anschluss aus zwei Aufgabenbereichen eine Aufgabe aussuchen: Einige bemühten sich um eine Charakterisierung der Figuren Rivers und Prior (A), andere untersuchten die Traumaerzählung v.a. auch hinsichtlich ihrer erzählerischen Mittel. Die Ergebnisse wurden in einem gemeinsamen Dokument gesammelt und von mir in einer Bildschirmpräsentation systematisiert und als Tafelbild zur gemeinsamen Diskussion in der Videokonferenz vorbereitet. Durch Impulsreferate aus den Kleingruppen konnten für die Gruppe A Beobachtungen hinsichtlich der Erzählstimme und der Entwicklung der Figuren gemacht werden, die, etwas vereinfacht, den oben angeführten Interpretationsergebnissen entsprachen. Ein Tafelbild wurde im Vorfeld aus den verschiedenen Gruppenergebnissen generiert. Die

33 You're quiet and peaceful, summering safe at home;/You'd never think there was a bloody war on!
.../O yes, you would ... why, you can hear the guns./Hark! Thud, thud, thud,- quite soft ... they never
cease -/Those whispering guns - O Christ, I want to go out/And screech at them to stop - I'm going
crazy;/I'm going stark, staring mad because of the guns. (Siegfried Sassoon, 1918, *Repression of
War Experience*, in: *Counter-Attack and other Poems*, New York: E. P. Dutton & Company, S. 51-54,
S. 54.)

Schülerinnen und Schüler griffen zunächst sehr wertend auf den Text zu (»Prior ist frech« und »dickköpfig«, wohingegen Rivers »neugierig« und »fleißig« sei), konnten im Gespräch aber doch die Figuration ausarbeiten und waren so auf den zweiten Teil der Unterrichtseinheit vorbereitet. Die Gruppe B hat die Veränderung der Fokalisierung und die synthetische (olphaktorisch, auditiv und visuell erfasste) Erfahrung des Traumas sehr gut ausgearbeitet. Außerdem konnte die Struktur der Trauma-Erzählung als wiederkehrende Impulserfahrung herausgearbeitet werden. Auch das haben die Schüler und Schülerinnen in der Kreativ-Phase mitverarbeiten können. Im Zuge dessen wurde über die Funktion der Hypnose und den Aspekt der Re-Traumatisierung des Patienten (kritisch) diskutiert.

Die Schülerinnen und Schüler haben ausführlich über die Figur im Roman als Funktionsträger diskutiert und haben somit sowohl Rivers als auch Prior als Figuren im Diskurszusammenhang erfahren können. Außerdem konnten Prozesse der Subjektwerdung thematisiert werden. Die Folgen einer Krise des Subjekts haben die Schüler und Schülerinnen ebenfalls mit in ihre kreative Arbeit genommen. Auf den Aspekt der Homosexualität sind sie erst durch direkte Fragen an das Plenum gekommen. Hier wäre ein ausführlicheres Gespräch wünschenswert.

5.2 Erproben der Erzähltechniken mit einer kreativen Schreibaufgabe in Partnerarbeit und Vortrag der eigenen kreativen Texte

Die Schülerinnen und Schüler haben ein Anschlussgespräch Priors und Rivers in Partnerarbeit ausformuliert, ihre eigenen Texte szenisch gelesen und sich dabei aufgenommen. Die Ergebnisse wurden im Kurs geteilt und die Schülerinnen und Schüler haben sich außerdem Gespräche ihrer Mitschüler und -schülerinnen anhören können. Es wurde so der Operator »Gestalten«, der im Oberstufenunterricht Deutsch, gerade während der Corona-Pandemie, häufig in den Hintergrund gestellt wurde, erfüllt.

Die Schülerinnen und Schüler haben die Ansätze aus der gemeinsamen Diskussion ganz unterschiedlich weitergesponnen: So kehrt Prior bei einigen zur aggressiven Haltung zu Beginn des Textauszugs zurück, in einer Gruppe provoziert Prior zum Beispiel lange Zeit Rivers durch Anspielungen, die Rivers Homosexualität aufzudecken scheinen. Andere lassen Prior sich entschuldigen, Rivers und Prior direkt über den Aspekt einer Re-Traumatisierung sprechen, wieder andere zeigen, wie Prior erneut eine Sprachstörung entwickelt. Hierfür war der performative Aspekt der Aufgabenstellung besonders hilfreich. Besonders schön war, wie die Schülerinnen und Schüler sich selbst die Mühe gemacht haben, richtige Hörspiele zu erstellen: Mit Regengeräuschen, Schritten auf den Dielenböden und quietschenden Türen.

Die Schüler und Schülerinnen haben so empathisches Lesen³⁴ und szenisches Schreiben geübt.

34 Spinner, literarisches Lernen [Anm. 32], S. 190.

5.3 Reflexion des Umgangs mit der historischen Erzählung

Aufgrund der asynchronen Lehrsituation wurde auch der Reflexionsblock schriftlich über *padlet* durchgeführt. Hier zeigt sich wohl das größte Manko der digital-asynchronen Lehre: Es braucht, um sich Texte nachhaltig zu erschließen, das persönliche Gespräch. Es fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler Fragen nach der Relevanz des Textes z.T. formelhaft beantworten: Es sei eben wichtig, über Geschichte Bescheid zu wissen. »Der Text zeigt mir Aspekte des Historischen auf, die mir unbekannt waren: Also ist er relevant.« Das ist nun nicht falsch, aber zeigt, dass den Schülern und Schülerinnen 1.) eine klare Reflexion fiktionalen vs. faktualen Erzählens schwerfällt, die aber für die Lektüre historischer Romane unbedingt nötig wäre. Bei einer längeren Lehrinheit zu historisch-erzählenden Texten müsste die Funktion historischen Erzählens klarer und systematischer besprochen werden. 2.) möchte ich aus dem Einzelfall und aus der Erfahrung der universitären Lehre heraus feststellen, dass die Schülerinnen und Schüler sich nur bedingt als politische, soziale Subjekte verstehen und dies eben auch ihr Leseverhalten beeinflusst. So haben viele einen eher emotionalen Zugang von sich selbst aus zum Text. Sie fühlen mit den Figuren mit: »Der Geschichtsbezug des Textes wirkt auf mich anregend, um sich einmal mehr klar zu machen, durch welches Leid die Generationen vor uns gehen mussten.« Das zeigen die sehr einführenden, kreativen Texte, die im Zuge der Unterrichtseinheit entstanden sind: Die Tatsache, dass zwei Schüler in ihrem Feedback auf eigene Therapieerfahrung zu sprechen kommen und den Roman so für sich erschließen, zeigt, wie gut und wichtig genau die Frage nach psychischer Gesundheit für den Unterricht – auch den Literaturunterricht – ist und dass die Schüler und Schülerinnen hier durchaus Redebedarf haben: »Der Text betrifft mich, da ich die Psyche des Menschen und die Emotionen für das zentrale Wesen unseres Charakters halte. Der Text macht einmal mehr deutlich, dass wir keine Maschinen sind und was für Folgen eine solche Grausamkeit wie der Erste Weltkrieg für die hinterbliebenen Soldaten bis hin zu Psychologen, Familien..., die genau dieses Leid [a]uffangen müssen, hat.« Ihre Erfahrungen und auch Fragen zu dem Thema konnten sie besonders in dem gestaltenden Unterrichtselement (2) formulieren und reflektieren, das ihnen mehr Freiheit erlaubte als das analytische Plenumsgespräch, in dem der Wille »das Richtige zu sagen« und dafür eine gute Bewertung zu erhalten, ihnen wohl näher ist. Für diejenigen, denen das Thema jedoch fremd war, stellte auch die gestalterische Aufgabe eine Herausforderung dar: »Das Verfassen eines Therapiegesprächs ist mir nicht unbedingt leichtgefallen, da ich keine falschen Aussagen treffen wollte. Ich wollte nicht auf die psychologische Ebene gehen und so tun als würde man wissen wie so ein Gespräch ablaufen würde. Ich finde Therapie ist etwas was vielen Menschen helfen kann und deshalb wollte ich keine falsche Variante davon präsentieren.«. Sich hier zu fragen, wie ist Historisches und eben auch das Erzählen über psychische Gesundheit politisch, gesellschaftlich relevant: So weit kann es in dieser Form der stillen Reflexion nicht kommen. Es bräuchte hier das Gespräch, bestenfalls in Kleingruppen zunächst unter den Schülerinnen und Schülern, in die die Lehrperson sich dann auch einschaltet – auch das Plenum wirkt hier hemmend.

Insgesamt lässt sich aber der Wille unter den Schülern und Schülerinnen feststellen, sich mit *Niemandland* auch umfassender auseinanderzusetzen. Historisches Erzählen,

non-binäre Genderidentitäten und Sexualitäten sowie die Diskussion um psychische Gesundheit können durch den Text in den Schulalltag überführt werden. Dazu soll dieser kleine Versuch ausdrücklich ermutigen.

Die literarische Inszenierung von ›68‹

Erinnerungstheoretische Überlegungen zur Verbindung von historischem und literarischem Lernen an Beispielen von Uwe Timm

Larissa Schuler/Thomas Metzger/Christian Sinn

Im Zentrum des Beitrags steht die Frage, wie sich an einem Beispiel historischen Erzählens, konkret Uwe Timms die 68-er-Bewegung reflektierenden Trilogie *Heißer Sommer* (1974), *Kerbels Flucht* (1980) und *Rot* (2001)¹, das Verhältnis zwischen einem wissenschaftlich zu differenzierenden, komplexen Phänomen und seiner narrativ-fiktionalen Konstruktion einerseits analytisch klären lässt und wie sich andererseits die gewonnenen Erkenntnisse didaktisch perspektivieren lassen. Damit wird im besten Sinne interdisziplinär gearbeitet: Indem literarische Texte durch Anschaulichkeit und emotionale Beteiligung ein vertieftes historisches Verständnis erlauben und der historische Kontext wiederum hilft, die literarischen Texte zu verstehen, entsteht »im besten Fall eine positive Wechselwirkung von Geschichte und Literatur«².

In theoretischer Hinsicht schließt der Beitrag an die zentrale, in der jüngeren literaturwissenschaftlichen Gedächtnisforschung gewonnene Erkenntnis an, dass Literatur nicht nur ein Medium ist, das »auf Gedächtnisprozessen beruht (›Gedächtnis der Literatur‹) oder Gedächtnisprozesse darstellt (›Gedächtnis in der Literatur‹), sondern überdies auch Gedächtnis [...] in der Erinnerungskultur vermittelt«³ – und damit als Medium des (kulturellen wie individuellen) Gedächtnisses fungiert. Insbesondere werden die seit den 1980er Jahren in den Kulturwissenschaften zu bemerkenden Paradig-

-
- 1 Uwe Timm, 2018, *Heißer Sommer*. 12. Aufl. München: dtv; Uwe Timm, 2011, *Kerbels Flucht*. 4. Aufl. München: dtv; Uwe Timm, 2020, *Rot*. 13. Aufl. München: dtv.
 - 2 Tilman von Brand, 2016, *Historisches Lernen im Literaturunterricht. Literarisches Verstehen und historisches Bewusstsein – ein symbiotisches Verhältnis*, in: *Praxis Deutsch* 259, S. 4-11, S. 4. Im vorliegenden Falle handelt es sich um Gegenwartsliteratur mit historischen Bezügen, die von von Brand genannten zwei anderen möglichen Textgruppen sollen jedoch nicht unerwähnt bleiben: Einerseits ältere Texte mit historischen Bezügen und andererseits ältere Literatur (S. 8).
 - 3 Astrid Erll und Ansgar Nünning, 2005, *Literaturwissenschaftliche Konzepte von Gedächtnis*. Ein einführender Überblick, in: *Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft: Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven*, hg. von dens., Berlin: de Gruyter, S. 1-10, S. 5.

men ›Gedächtnis‹ und ›Erinnerung‹⁴ präzisiert durch die Frage nach den ästhetischen Bedingungen individueller und kollektiver Erinnerung in einer sich selbst als nicht-ästhetisch verstehenden Lebenswelt, um diese im Interesse an einer Aufklärung der Gesellschaft v.a. im Kontext schulischen Unterrichts verständlich zu machen.

Dieses Erkenntnis- und Handlungsinteresse wird wie folgt umgesetzt: Nach einer literaturwissenschaftlichen Textanalyse in historisierender Absicht (1) wird die große fachdidaktische und unterrichtspraktische Relevanz der Trilogie im Kontext von Forschungen zu Erinnerung und Gedächtnis aus literatur- und geschichtswissenschaftlicher Sicht erarbeitet (2). Abschließend stehen dann Überlegungen zum Einsatz im Unterricht im Zentrum (3).

1 Textanalytische Beobachtungen zu Uwe Timms Trilogie in historisierender Absicht

Sprach Clemens Kammler 1999 noch von einem »Experiment«⁵, herrscht heute – gut 20 Jahre später – weitgehend Konsens über die Bedeutung der Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht. So findet sich etwa auch in der Lektüreliste für die Gymnasien in Baden-Württemberg der Hinweis, dass »im Deutschunterricht mehr als bisher Gegenwartsliteratur gelesen werden soll«⁶. Häufig genannte Gründe für die Lektüre von Gegenwartsliteratur im Unterricht sind dabei der – vermeintlich – größere Lebensweltbezug und die Möglichkeit, Zugänge zum aktuellen politischen und gesellschaftlichen Geschehen zu schaffen.⁷ Eine Sonderrolle nehmen deshalb Texte der Gegenwartsliteratur ein, die nicht ihre Entstehungszeit reflektieren, sondern eine Reflexion vergangener Ereignisse aus aktueller Perspektive anbieten. An die Stelle des »zeitdiagnostischen Potentials«⁸ tritt hier eine andere Funktion: »Texte, die historische Inhalte mit einer zeitgenössischen Perspektive verbinden, können Schülerinnen und Schülern den imaginativen, emotionalen und intellektuellen Zugang zu geschichtlichen Themen erleichtern, deren Vergegenwärtigung ihnen ansonsten – aufgrund der zeitlichen Distanz und mangelndem persönlichen Bezug – eher schwer fällt [sic!].«⁹ Damit trifft die bereits von Karlheinz Fingerhut für die Literatur allgemein konstatierte Funktion, »Er-

-
- 4 Die einschlägige Literatur ist mittlerweile kaum noch zu überblicken. Einen Versuch unternehmen Erll/Nünning, *Literaturwissenschaftliche Konzepte* [Anm. 3]. Vgl. auch Simone Christina Nicklas, 2015, »Erinnern führt ins Innere«. *Erinnerung und Identität bei Uwe Timm*, Marburg: Tectum, S. 25-40 und Astrid Erll, 2017, *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*, 3. aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler.
 - 5 Clemens Kammler, 1999, Plädoyer für das Experiment. *Deutschunterricht und Gegenwartsliteratur*, in: *Der Deutschunterricht* 51/4, S. 3-8.
 - 6 Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg): *Empfehlungsliste*, https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/ideenpool-lesen/sekundarstufe/sekundarstufe2/methoden_konzepte_projekte/lesen-im-unterricht/buchvorstellung/empfehlungsliste.pdf (12.01.21).
 - 7 Clemens Kammler, 2002, *Gegenwartsliteratur im Unterricht*, in: *Grundzüge der Literaturdidaktik*, hg. von Klaus Michael Bogdal und Hermann Korte. 6. Aufl. München: dtv, S. 166-176, S. 171.
 - 8 Sabine Pfäfflin, 2010, *Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht*, 2. korrigierte und überarbeitete Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 27.
 - 9 Pfäfflin, *Auswahlkriterien* [Anm. 8], S. 31.

fahrungen vergangener Generationen aus der Perspektive Betroffener«¹⁰ erfahrbar zu machen, in Bezug auf Texte der Gegenwartsliteratur umso mehr zu. Auch mit Blick auf den Geschichtsunterricht ist die Auseinandersetzung mit Literatur als eine geschichtsrépektive erinnerungskulturelle Manifestation wertvoll. Sich mit Gegenwartsliteratur zu befassen, bietet darüber hinaus den großen Mehrwert, sich mit der erinnerungskulturellen Dimension dieser Werke auseinanderzusetzen, da, wie Monika Rox-Helmer betont, die Autoren und Autorinnen aber auch die Leserinnen und Leser zu den Themen eine persönliche Verbindung hätten und in Erinnerungsgeflechten zum Erzählgegenstand stünden.¹¹ Die Möglichkeit, »Geschichtsbewusstsein gerade über den Weg mit der Literatur«¹² zu fördern, indem Literatur als besondere Form des Erinnerns, als ›Geschichte‹ im zweifachen Sinn des Wortes verstanden wird, bietet Potential für interdisziplinäre Zugänge, die historisches und literarisches Lernen verbinden. Dies soll in diesem Teilkapitel zunächst durch eine bewusst kurz gehaltene Textanalyse und historische Kontextualisierung erfolgen.

Uwe Timms Trilogie thematisiert ›68‹ aus verschiedenen Perspektiven. *Heißer Sommer* verortet die Handlung direkt in der ›heißen Phase‹ der 68-er-Revolution in Deutschland, während *Kerbels Flucht* und *Rot* sie aus zeitlicher Distanz und stark aus einer Position der Erinnerung heraus aufgreifen sowie ›Helden‹ ins Zentrum rücken, die sich von ihrer Politisierung zu Studentenzeiten gelöst und mental abgegrenzt haben, aber letztlich doch wieder in den Bann des »heißen Sommers« gezogen werden.¹³ ›68‹ kann als Revolution beschrieben werden, die gesellschaftliche Transformationen in der Nachkriegszeit intensiviert und Reformen mit großer Langzeitfolge angestoßen hat.¹⁴ Als soziale Bewegung zeichnete sich ›68‹ durch ein hohes Maß an Heterogenität aus, wurde aber durch eine gesamtgesellschaftliche Utopie zusammengehalten,¹⁵ die mit einer Grundsatzkritik¹⁶ an den herrschenden Verhältnissen verknüpft war. War sie auch durch nationale Spezifika geprägt, zeichnete sich die Bewegung zugleich durch ihre Transnationalität aus.¹⁷ Beides bringt Uwe Timm besonders in *Heißer Sommer* zum Ausdruck. So

10 Karlheinz Fingerhut, 2012, Didaktik der Literaturgeschichte, in: Grundzüge der Literaturdidaktik, hg. von Klaus Michael Bogdal und Hermann Korte. 6. Aufl. München: dtv, S. 147-165, S. 149.

11 Monika Rox-Helmer, 2013, Roman und Jugendbuch. Verarbeitung von Zeitgeschichte in der Literatur, in: Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht, hg. von Markus Furrer und Kurt Messmer. Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 268-292, 269.

12 Fingerhut, Literaturgeschichte [Anm. 10], S. 148.

13 Einen Überblick zu den 68-er-Bezügen in der Trilogie bietet: Sabine Weisz, 2009, Die 68-er-Revolution im Werk von Uwe Timm, Marburg: Tectum.

14 Damir Skenderovic und Christina Späti, 2008, 1968 – Ereignisse, Akteure und Deutungsvielfalt, in: 1968 – Revolution und Gegenrevolution. Neue Linke und Neue Rechte in Frankreich, der BRD und der Schweiz, hg. von Damir Skenderovic und Christian Späti. Basel: Schwabe, S. 5-13, S. 5.

15 Zu den ›68-ern‹ als soziale Bewegung: Ingrid Gilcher-Holtey, 2018, Die 68er Bewegung. Deutschland – Westeuropa – USA, 6. Aufl. München: C.H. Beck, S. 10-16.

16 Die ›destruktiven‹ Kräfte stärker gewichtend als die ›konstruktiven‹: Wolfgang Kraushaar, 2008, Theorien und Ideologien der 68er-Bewegung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Skenderovic/Späti, 1968 [Anm. 14], S. 37-50, S. 37.

17 Zum Aspekt der Transnationalität etwa: Martin Klimke, 2008, 1968 als transnationales Ereignis, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 14–15, S. 22-27.

nimmt die Politisierung der Hauptfigur Ullrich Krause (»man muss etwas tun«¹⁸), mit dem Ereignis seinen Lauf, das für das deutsche Verständnis von ›68‹ maßgeblich wurde: Die tödlichen Schüsse auf den Studenten Benno Ohnesorg bei der Demonstration am 2. Juni 1967 gegen den Besuch des Schahs von Persien. Die dieser Demonstration immanente transnationale antiimperialistische Kritik nimmt auch Krause auf, die er etwa am Vietnamkrieg reproduziert. *Heißer Sommer* thematisiert mit dem Anschlag vom 11. Mai 1968 auf Rudi Dutschke, einen zentralen Exponenten des »Sozialistischen Deutschen Studentenbundes« (SDS), und den Blockaden gegen den Springer-Verlag weitere Markpunkte auf der Fieberkurve von ›68‹. Zugleich thematisiert der Roman das Auslaufen der Revolte, die etwa in die Radikalisierung oder aber in die Desillusionierung oder Abgrenzung führen konnte. Diesen Zerfallsprozess der 68-er-Revolte greift Timm auch in den beiden anderen Romanen der Trilogie auf.

Die Relevanz der Trilogie im Kontext von Schule und Unterricht zeigt sich darin, dass es sich bei der 68-er-Bewegung sowohl um ein zentrales Ereignis der neueren Geschichte des 20. Jahrhunderts handelt, das v.a. im Kontext der Erinnerungskultur in den nächsten Jahren noch größere Bedeutung gewinnen wird, als auch um eine allgemein wesentliche Einsicht in ein konstruktivistisches Verständnis von Erinnerung und Gedächtnis. Es ist v.a. auch der bereits auf der Handlungsebene der Trilogie ablesbare Lebensweltbezug durch einerseits ernste Themen wie Klimawandel, Rassismus und Kolonialismus, Globalisierungskritik und Tierethik, andererseits aber auch durch die Darstellung der ›Party‹ als Lebensform vor über 50 Jahren.

Auf den ersten Blick folgt die gut 900-seitige Trilogie einem hegelianischen Narrativ à la ›didaktische Zukunftshoffnungen des Subjekts‹ im ersten Band *Heißer Sommer*, ›Resignation angesichts der Vergangenheit des Gegenwärtigen‹, im darauffolgenden Roman *Kerbels Flucht* und der sich anschließenden ›Aufhebung des Subjekts in der objektiven Struktur der Gegenwart‹ in *Rot*. Mit *Heißer Sommer* gelang Uwe Timm der Durchbruch und »eines der meistgelesenen Werke über die Studentenbewegung der 1968er«¹⁹.

Auf der Handlungsebene von *Heißer Sommer* geht es um den Germanistikstudenten Ullrich Krause und seinen erotisch gepflasterten Weg vom passiven Studenten zum aktiven Teilnehmer der SDS-Gruppe. In *Kerbels Flucht* beendet ein anderer Germanistikstudent, Christian Kerbel, nicht seine Dissertation, sondern arbeitet als Taxifahrer und flieht vor den Folgen seiner enttäuschten Liebe zu Karin. In *Rot* begegnet die Hauptfigur, der Jazzkritiker und Begräbnisredner Thomas Linde wiederum Ullrich Krause, – beide hatten damals mit anderen Studierenden das Wissmann-Denkmal gestürzt.²⁰ Auf der Darstellungsebene wird v.a. die Materialität des Schreibens reflektiert, die in allen drei Bänden nicht zuletzt typographisch hervorsteht und z.B. in *Heißer Sommer* durch den Wechsel von Normalschrift zu Kursivierung zur relativierenden Beobachtung von Beobachtungen führt oder in *Rot* zur ironischen Selbstnegation: »Ich bin einer der letzten, der sich an einer mechanischen Maschine abmüht. Aber

18 Timm, *Heißer Sommer* [Anm. 1], S. 212.

19 Nicklas, *Erinnern* [Anm. 4], S. 169.

20 Timm, *Heißer Sommer* [Anm. 1], S. 147-152; Timm, *Rot* [Anm. 1], S. 301.

ich muss ja auch keine Romane schreiben.«²¹ Es sind die durch eine performative Widersprüchlichkeit geprägten Gedanken des autodiegetischen Erzählers, der gleichwohl hier einen Roman schreibt, die mittels interner Fokalisierung auf den Schreibprozess so präsentiert werden, dass dieser wie in den Texten zwischen Klassik und Romantik zum Inhalt selbst wird: »Ich habe meine verlängerten Finger als schmale Stahlgelenke vor Augen und die Mechanik im Ohr, den satten Anschlag. [...] Die Notizen schreibe ich mit dem Füller, zuweilen mit dem bestimmten Gefühl, Geist fließe aus den Fingern.«²² Neben solchen Reflexionen über den Schreibprozess auch akademischer Arbeiten, Dissertationen, Habilitationsschriften, sind es auch Vokabelhefte, Fotoalben etc., die sich als heterogene Textsorten in die Romane einschleiben und mit den kursivierten Zitaten der Primärliteratur sukzessive Erinnerungen an das Entstehen lassen, was die ›68-er‹ auf nachhaltige Weise geprägt hat.

2 Zur didaktischen Relevanz der Trilogie

Neben dem eingangs bereits erwähnten kulturwissenschaftlichen Diskurs erlangten auch in der Geschichtswissenschaft seit den 1980er Jahren die Konzepte ›Gedächtnis‹ und ›Erinnerung‹ hohe Relevanz. So wird in der Geschichtswissenschaft die Relevanz persönlicher und kollektiver Erinnerung und deren Beziehung zueinander durchaus kontrovers diskutiert.²³ Eine besondere Bedeutung erhalten ›Gedächtnis‹ und ›Erinnerung‹ in ihrem Bezug zu ›Geschichte‹ in den Begriffen ›Geschichtskultur‹ und ›Erinnerungskultur‹. Letzterer löste ersteren in den 1990er Jahren tendenziell ab und ist sowohl in der Geschichtswissenschaft wie auch Geschichtsdidaktik von hoher Relevanz.²⁴ Nach Edgar Wolfrum ist es sinnvoll, ›Erinnerungskultur‹ als »einen formalen Oberbegriff für alle denkbaren Formen der bewussten Erinnerung an historische Ereignisse, Persönlichkeiten und Prozesse zu verstehen, seien sie ästhetischer, politischer oder kognitiver Natur«. ²⁵ Selbstredend sind somit auch literarische Werke Teil dieser Erinnerungskultur.

Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit in Form des Erinnerens scheint darüber hinaus ein prägendes Element insbesondere der Gegenwartsliteratur zu sein: »Nie ist so viel Erinnerung gewesen wie in der Gegenwartsliteratur am Anfang des 21. Jahrhunderts.«²⁶ Carsten Gansel und Paweł Zimniak erklären das Erinnern gar zu einem

21 Ebd.

22 Ebd.

23 Als Beispiele aus der Debatte: Aleida Assmann, 2020, *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*, 3. erw. u. aktual. Aufl. München: C.H. Beck 2020; Reinhart Koselleck, 2006, *Der 8. Mai zwischen Erinnerung und Geschichte*, in: *Erinnerung und Geschichte. 60 Jahre nach dem 8. Mai 1945*, hg. von Rudolf von Thadden und Steffen Kaudelka. Göttingen: Wallstein, S. 13-22.

24 Zur Konzeptgeschichte: Edgar Wolfrum, 2010, *Erinnerungskultur und Geschichtspolitik als Forschungsfelder. Konzepte – Methoden – Themen*, in: *Reformation und Bauernkrieg. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik im geteilten Deutschland*, hg. von Jan Scheunemann, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, S. 13-47, S. 16-17.

25 Ebd., S. 19.

26 Michael Braun, 2010, *Die Deutsche Gegenwartsliteratur. Eine Einführung*. Köln u.a.: Böhlau, S. 109.

wesentlichen »Prinzip«, das die ansonsten sehr heterogenen Texte der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur verbinde.²⁷ Erinnerungskultur fungiert gemäß Michael Braun als eines der zentralen Paradigmen von Gegenwartsliteratur²⁸.

Im deutsch- bzw. literaturdidaktischen Diskurs wird der Begriff der Erinnerungskultur v.a. in Zusammenhang mit der Nachkriegsliteratur verwendet. Die in diesem Kontext konstatierte Aufgabe des Literaturunterrichts, »den Zusammenhang zwischen (re-)konstruktiven und dekonstruktiven Bestandteilen literaturhistorischen Lernens beziehungsweise Erkennens im Auge zu behalten«,²⁹ lässt sich nun einerseits auf die Auseinandersetzung mit »68« übertragen, andererseits entspricht sie dem Selbstverständnis einer modernen Geschichtsdidaktik. So bietet die hohe Relevanz erinnerungskultureller Elemente in der für zeitgeschichtliche Fragestellungen wertvollen Quellengattung der Gegenwartsliteratur eine ausgezeichnete Chance, den Konstruktionscharakter von Erinnerung und Geschichte anschaulich zu vergegenwärtigen. Dies ist einer abstrakten Darstellung von geschichtstheoretischen Metadiskursen vorzuziehen.³⁰ Persönliche Erinnerungen sind heterogen, können Teil einer gruppen- oder generationsspezifischen Erinnerungskultur – wie etwa jener der »68-er«³¹ – sein und im Widerspruch zu kollektiv vermittelten Erinnerungsbeständen liegen, auch wenn sie natürlich selbst in Beziehung zu diesen stehen. Kollektive Erinnerung stellt einen Aushandlungsprozess dar und findet nicht in einem machtfreien Raum statt. Vielmehr ist sie Resultat einer sozialen und politischen Konstruktion, an der viele Akteure beteiligt sind.³² Folglich bietet sich mit der Trilogie von Uwe Timm die Chance, die kritische geschichtswissenschaftliche Methodenkompetenz zu fördern und geschichtskulturelle Elemente in den Unterricht zu integrieren. Das Geschichtsbewusstsein von Schülerinnen und Schülern und das historische Lernen an sich – etwa mit Blick auf das Kompetenzmodell von Helmut Pandel – lassen sich so breit abgestützt fördern.³³

Abgesehen von dieser Förderung von Kompetenzen im methodisch-geschichtstheoretischen und erinnerungskulturellen Bereich eröffnet die Trilogie viele Bezugspunkte für zeitgeschichtliche Themen und Gegenwartsbezüge. Sehr evident sind die Chancen für eine differenzierte Auseinandersetzung mit »68«, wofür sich schon die v.a. in *Heißer Sommer* und *Kerbels Flucht* eingefügten (pop-)kulturellen (z.B. Musik) und studentenpolitischen Quellenversatzstücke anbieten.

27 Carsten Gansel und Pawel Zimniak, 2010, Zum Prinzip »Erinnerung« in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur nach 1989 – Vorbemerkungen, in: Das »Prinzip Erinnerung« in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur nach 1989, hg. von dens., Göttingen: v&u nripres, S. 11-18.

28 Braun, Gegenwartsliteratur [Anm. 26], S. 109.

29 Clemens Kammler, 2005, Literarisches Lernen in der Erinnerungskultur. Anmerkungen zu einer Aufgabe des Deutschunterrichts, in: UNIKATE: Berichte aus Forschung und Lehre 26, S. 95-103, S. 98.

30 Rox-Helmer, Roman [Anm. 11], S. 279-281.

31 Darauf verweist etwa: Gilcher-Holtey, Die 68er Bewegung, [Anm. 15], S. 111-112.

32 Volkhard Knigge, 2013, Erinnerung oder Geschichtsbewusstsein? Warum Erinnerung allein in eine Sackgasse für historisch-politische Bildung führen muss, in: Kommunismusforschung und Erinnerungskulturen in Ostmittel- und Westeuropa, hg. von Volkhard Knigge. Köln, Weimar und Wien 2013, S. 177-192, S. 7.

33 Hans-Jürgen Pandel, 2005, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Ausgehend von ›68‹ können Fragen von Generationenkonflikten, Subkulturen, Imperialismus und Dekolonisation und eine postkoloniale Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte (z.B. Präsenz von Kolonialmonumenten) in den Blick genommen werden. ›68‹ und seine Nachwirkungen können so auch für die Frage eines Epochenbruchs um die Mitte der 1970er Jahre fruchtbar gemacht werden, der in aktuellen Epochen Diskussionen gerade für Deutschland wiederholt diskutiert wird.³⁴

Bezogen auf die Trilogie fällt an vorderster Stelle die Inszenierung des individuellen Gedächtnisses auf: Durch die Differenz der Darstellung von ›68‹ sowohl zwischen den Texten als auch teilweise innerhalb desselben Textes wird deutlich, dass es nicht *die eine*, richtige Erzählung geben kann. Gemeinsam mit Ullrich Krause blickt Thomas Linde zurück auf die gemeinsame Studentenzeit, konkret den Sturz des Wissmann-Denkmal.³⁵ Die Erinnerungen beider weichen aber erheblich voneinander ab und erscheinen im Abgleich mit den Passagen aus *Heißer Sommer* als unterschiedliche Perspektivierungen eines Ereignisses: einmal aus Sicht des jungen Ullrich Krause, der gerade seine revolutionäre Ader entdeckt hat und einmal aus Sicht der historischen wie persönlichen Distanz Thomas Lindes. Auch hier kann ein Vergleich mit Peter Schneiders *Rebellion und Wahn* nützlich sein, da hier die unterschiedliche Erinnerung sogar für ein und dasselbe Subjekt gilt: »Wer seinen Erinnerungen traut, ist ein Tölpel.«³⁶ Diese These wird bei Timm aber nicht nur behauptet, sondern durch eine textimmanente Problematisierung im Akt des Lesens performativ umgesetzt, so dass auch für die Leserin und den Leser am Ende nicht mehr klar ist, wer beim Denkmalsturz noch dabei war.

Zweitens ist die Trilogie im Kontext der genannten Forschungen deshalb so interessant, weil es sich um die Erinnerung von Erinnerungen und damit gleichsam um eine Erinnerung zweiter Ordnung handelt: Thomas Linde wurde beim Überqueren einer roten Ampel überfahren³⁷ und hält nun gleichsam aus metaphysischer Distanz eine Grabrede auf sich selbst und die Ex-Achtundsechziger. In diese hier mehr als fragmentarisch skizzierten Handlungen schieben sich nun jene schmerzhaften Erinnerungen an ›68‹ ein, die von besonderem Interesse sind und deshalb kurz textanalytisch genauer betrachtet werden sollen. Denn diese Erinnerungen wie aber auch die Erinnerungen an ›68‹, die möglich gewesen wären, aber nicht aktualisiert werden, offenbaren den Ausdruck einer tiefgreifenden Verstörung. Dies wirft dann einen neuen Blick auf Timms Texte: Unbestritten ist, dass sie sich ausgesprochen gut lesen lassen und

34 Siehe z.B.: Anselm Doering-Manteuffel und Lutz Raphael, 2011, Der Epochenbruch in den 1970er Jahren: Thesen zur Phänomenologie und den Wirkungen des Strukturwandels »nach dem Boom«, in: Nach dem Strukturbruch? Kontinuität und Wandel von Arbeitsbeziehungen und Arbeitswelt(en) seit den 1970er Jahren, hg. von Knud Andresen, Ursula Bitzegeio und Jürgen Mittag. Bonn: Dietz, S. 25-40; Andreas Rödder, 2015, 21.0. Eine kurze Geschichte der Gegenwart. München: C.H. Beck.

35 Timm, Rot [Anm. 1], S. 301-302.

36 Peter Schneider, 2018, Rebellion und Wahn. Eine autobiographische Erzählung, 2. Aufl., Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 175.

37 Vgl. zum Überqueren der roten Ampel als Symbol der ›68-er‹: ebd., S. 15: »In Deutschland stelle ich mir das schicksal eines Che Guevara so vor: [...] Eines tages wird er erkannt und verhaftet, als er mittags um zwölf, alter gewohnheit folgend, als einziger bei rot eine straße überquert.«

vielleicht gerade deshalb nicht in den Kreis der engsten Literaturelite gelangten.³⁸ Sie unterlaufen ihre Verständlichkeit jedoch durch Erinnerungsreflexionen, die zwar nicht auf der sprachlichen, aber auf der inhaltlichen Ebene irritieren, um jenes Bewusstsein von der Komplexität des historischen Geschehens zu befördern, das auch die jüngste Forschung zu ›68‹ auszeichnet. Dies lässt sich auch textgenetisch nachzeichnen: Erst mit *Rot* gelingt es einer Hauptfigur Timms, sich selbstironisch von einer Vergangenheit zu distanzieren, die immer noch nachwirkt. Strukturell konstitutiv für die gesamte Romantrilogie ist das erzählerbiografische Verarbeiten erinnerter Verstörungen nicht nur auf der Handlungs-, sondern auch auf Darstellungsebene.³⁹

Drittens zeigt sich als eine inhaltliche Konstante der Erinnerung innerhalb der Trilogie das Motiv der Väter. Die dabei gezeigten, insgesamt negativen Sohn-Vater-Beziehungen sind kein individualpsychologisches Phänomen, sondern stehen im Kontext eines negativ konnotierten Generationenwechsels, in dem sich nicht zuletzt die Frage nach spezifisch ›männlichem‹ Handeln stellt. Das gilt auch für *Heißer Sommer*: Durch die überraschende Überblendung zweier Erinnerungen an die Erinnerungen anderer Figuren wird das gespenstische Gefühl in Ullrich und damit vermittelt auch in der Rezeption erzeugt, einer Vorgeschichte schutzlos ausgeliefert zu sein. Die Erinnerung des Vaters an einen russischen Kriegsgefangenentransport, bei dem Russen das dampfende Gehirn ihres von einem deutschen Posten erschossenen Kameraden aus Hunger essen, provoziert in Ullrich die Erinnerung an die Erinnerung seines Wolfgang an Albert: »Der hatte Flugblätter gegen die Nazis verteilt. Albert war Kommunist. Bei welchem Anlaß hatten sie Albert geschnappt? Ullrich überlegte, er kannte niemanden, der Flugblätter gegen die Nazis verteilt hatte.«⁴⁰ Eine ähnlich sachliche, emotionslose Deskription vor dem Hintergrund tief traumatisierender Geschehnisse wird in der Feststellung der »*Personalien des Vaters*«⁴¹ vollzogen: »Er [der Vater Kerbels] hat sich nur totgestellt.«⁴² heißt es am Ende dieser »Personalien« in einer eigentümlichen Ambivalenz, denn dieser Satz lässt sich einerseits auf das Verhalten von Kerbels Vater beziehen, der sich wie die anderen Väter totgestellt und nicht aktiv selbstverantwortlich gehandelt hat; andererseits ist der primäre Kontext dieses Zitats ein Traum: Der Vater, der sich im Nachkriegsdeutschland tot stellte, um zu überleben, ist gar nicht tot und diese geisterhafte, geradezu an *Hamlet* erinnernde geisterhafte Beschwörung des Vaters reflektiert den Kern einer Vater-Sohn-übergreifenden ›Männlichkeit‹, jene paradoxe emotionslose Emotion, die in den vielen Fallvignetten variiert wird. Es handelt sich dabei aber nicht um eine bloße Variation im Sinne einer Addition, sondern um eine Art Schneeball-Verfahren, bei dem die Rezeption überfordert und ins Geschehen involviert wird.

38 Vgl. Nicklas, *Erinnern* [Anm. 4], S. 7.

39 Vgl. Markus Lorenz, 2012, *Subversiver Meistersang. Eine Studie zum Werk Uwe Timms*, Würzburg: Königshausen & Neumann.

40 Timm, *Heißer Sommer* [Anm. 1], S. 48.

41 Timm, *Kerbels Flucht* [Anm. 1], S. 62-69.

42 Ebd., S. 69.

3 Literatur- und geschichtsdidaktische Überlegungen zum Einsatz im Unterricht

Im Folgenden werden drei Themenkomplexe aus didaktischer Perspektive vertieft, die das besondere Verhältnis von Entstehungszeit und historischem Ereignis in Uwe Timms Trilogie reflektieren. Während *Heißer Sommer* (1974) mit relativ geringem zeitlichem Abstand von der westdeutschen Studentenbewegung erzählt und somit als Dokument einer »zur Zeit des Erscheinens bereits historisch gewordene[n] Aktualität«⁴³ gelesen werden kann, vergrößert sich über *Kerbels Flucht* (1980) bis hin zu *Rot* (2001) die historische Distanz. Durch die unterschiedliche Darstellung der Zeitspanne um ›68‹ in drei verschiedenen Texten eines Autors kann gezeigt werden, dass die literarischen Darstellungen historischer Ereignisse keine direkte Abbildung ›der‹ Wirklichkeit sind und auch nicht sein können oder wollen. Andererseits wird deutlich, dass historische Narrationen subjektiv gefärbt und den Unzuverlässigkeiten der Erinnerung unterworfen sind, die in den literarischen Texten geradezu spielerisch entfaltet werden, etwa wenn in *Rot* über die genauen Hergänge beim Sturz des Wissmann-Denkmal debattiert⁴⁴ oder die Funktionsweise des Erinnerns selbst zum Thema wird.⁴⁵

Der erste Themenkomplex, der das Verhältnis von Literatur und Geschichte am Beispiel ›68‹ allgemein reflektiert, schöpft durch Textlektüren sowohl das historische Potential von Literatur als ›Quelle‹ als auch als ›Geschichtsschreibung‹ aus.⁴⁶ Konkret wäre einerseits eine Ganzschriftelektüre von *Heißer Sommer* denkbar, die ausgehend von biografischen Erkundungen zu Uwe Timms eigener Studentenzeit einen vertieften Einblick in die Studentenbewegung von ›68‹ erlaubt, dabei aber bereits kritisch auf die teilweise unklaren Motive der Beteiligten, die innere Zerrissenheit der Bewegung und ihr spannungsvolles Verhältnis zur Arbeiterbewegung eingeht. Timms Montagetechnik, die sowohl intertextuelle Bezüge zu anderen literarischen Texten aufweist, im Hinblick auf das historische Potential aber v.a. durch die wiederholte Einbindung politischer Pamphlete fruchtbar gemacht werden kann, bietet Anschlussmöglichkeiten zu weiterer Quellenarbeit oder Exkursen zu zentralen Fragen und Ereignissen wie dem Tod Benno Ohnesorgs, dem Anschlag auf Rudi Dutschke oder der Rolle der Medien während der Studentenrevolten.

Andererseits kann eine vergleichende Lektüre, bei der mit Auszügen aus allen Texten der 68-er-Trilogie gearbeitet wird, lohnende Perspektiven bieten. Dabei kann sowohl eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Erzähltechniken eines bedeutenden zeitgenössischen Autors als auch mit einer für das Verständnis der Gegenwart relevanten Episode der jüngeren Geschichte stattfinden. Als Einstiegsimpuls können die verschiedenen Cover der Buchausgaben dienen, die abhängig von der Auflage verschiede-

43 Ulrich Dittmann, 2012, Timm, Uwe: *Heißer Sommer*, 1974, in: Historisches Lexikon Bayerns, URL: https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Timm,_Uwe:_Heißer_Sommer,_1974 (27.12.2021).

44 Timm, *Rot*, [Anm. 1], S. 301.

45 Ebd., S. 51.

46 Von Brand, *Historisches Lernen* [Anm. 2], S. 9.

ne Symbole und dokumentarische Fotografien bzw. zentrale Motive wie die Siegestsäule zeigen. Nachdem so das Vorwissen aktiviert wird und Erwartungen geweckt werden, lässt sich durch eine entsprechende Auswahl der Textstellen Uwe Timms intratextuelles Verweissystem von wiederkehrenden Figuren und Motiven⁴⁷ aufzeigen: der als Protagonist in *Heißer Sommer* bekannte Student Ullrich Krause taucht in *Rot* als Nebenfigur wieder auf. Wir erfahren, dass er tatsächlich Lehrer geworden ist und mit einer Norwegerin in der nordostdeutschen Provinz lebt.⁴⁸ Die bereits oben aufgezeigte Differenz der gemeinsamen Erinnerung an den Sturz des Wissmann-Denkmal und die damit verbundene Inszenierung des individuellen Gedächtnisses eignen sich, um mit Schülerinnen und Schülern allgemein die Subjektivität von Erinnerung zu thematisieren und disziplinspezifisch die (potentielle) Unzuverlässigkeit erzählter Erinnerung und damit verbunden der Erzählinstanz selbst sowie die Subjektivität mündlich tradiert Geschichte exemplarisch zu erarbeiten. Trainiert werden kann so die für das historische Lernen so wichtige Dekonstruktionskompetenz⁴⁹ sowie die für den Literaturunterricht relevanten Kompetenzen »Mit verschiedenen Dimensionen von Authentizität operieren können« sowie »Mit (literatur)historischer Narrativität bewusst umgehen«.⁵⁰ Auch können diese Befunde als Ausgangspunkt für eine methodenkritische Auseinandersetzung mit Zeitzeugengesprächen und *oral history* im Geschichtsunterricht verwendet werden.

Der zweite, im Zusammenhang von Erinnerungskultur und Gedächtnis wiederkehrende Themenkomplex ist die unter 2) bereits angesprochene Auseinandersetzung mit der Vätergeneration und dem Nationalsozialismus. Sowohl in *Heißer Sommer* und *Kerbels Flucht* als auch in *Rot* reiben sich die Protagonisten – stellvertretend für ihre Generation der ›68-er‹ – an den Vaterfiguren: Ullrich, durch die Finanzierung des Studiums von den Eltern abhängig, kann die kleinbürgerliche Enge des Elternhauses und die Verharmlosung des Nationalsozialismus⁵¹ zunehmend schlecht aushalten. Thomas Linde muss sich auch mit fast 50 immer wieder von seinem inzwischen verstorbenen Vater, einem erfolgreichen Nachkriegsarchitekten, abgrenzen. Und Kerbel berichtet quasi-neutral in der 3. Person von eigenen, meist traumatischen Erinnerungen an die Kindheit und den Vater. Wie sich Erinnerungskonstruktion, Auseinandersetzung mit der Vätergeneration und kritisches Geschichtsbewusstsein verbinden, kann beispielsweise an folgenden Textstellen gezeigt und aktiv von Schülern und Schülerinnen erarbeitet werden: In einer »biographischen Notiz« verdichtet sich die Figur des Vaters (und implizit auch dessen Vater) in folgender Erinnerung: »Kerbel malte gern. Der Vater, der Kunstmaler hatte werden wollen, sah die Zeichnungen durch und schrieb Noten darunter. Einmal zerriß er ein Blatt. [...] Von dem Tag an malte Kerbel nicht mehr.«⁵² Es sind hier

47 Julia Scholl, 2006, Chaos und Ordnung zugleich – zum intra- und intertextuellen Verweissystem in Uwe Timms Erzähltexten, in: »(Un-)erfüllte Wirklichkeit«: neue Studien zu Uwe Timms Werk, hg. von Frank Finlay und Ingo Cornils, Königshausen & Neumann, S. 127-139.

48 Timm, *Rot*, [Anm. 1], S. 300-303.

49 Mit Blick auf verschiedene Kompetenzmodelle: Andreas Körber, 2012, Kompetenzorientierung in der Domäne Geschichte. https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10235/pdf/Koerber_2012_Kompetenzorientierung_in_der_Domaene_Geschichte.pdf (11.02.2021).

50 Von Brand, *Historisches Lernen* [Anm. 2], S. 10-11.

51 Timm, *Heißer Sommer* [Anm. 1], S. 111.

52 Timm, *Kerbels Flucht* [Anm. 1], S. 20-21.

die gleichsam aus einem historischen Nichts in der Erinnerung auftretenden Väter, die als eine »Jahrhundertwelle«⁵³ die Familien überrollen und v.a. das Leben ihrer Söhne in guter Absicht in Gefahr bringen:

Der Vater war vom Klassenlehrer in die Schule bestellt worden, Kerbel folge dem Unterricht nicht, er träume vor sich hin. Er glänze durch Abwesenheit. Diesen Satz trug der Vater nach Hause und wollte, ihn, wie er sagte, Kerbel einbläuen. Der Vater prügelte mit einem Stock, den Kerbel sich selbst einmal geschnitten hatte. Flausen austreiben nannte der Vater das. Er tat das sachlich und stets mit dem Hinweis auf Kerbels Zukunft.⁵⁴

Dieser Vater ist nicht ein individueller Fall, sondern steht im Kontext einer Generation, die zur Bedrohung für ihre eigenen Familien wird und unter der die Söhne besonders leiden müssen. Anders als Christian Kerbel entschließt sich Thomas Linde nicht zur tatsächlichen Flucht, sondern versucht dem durch seine Gebäude omnipräsenten Architektenvater durch seine Berufswahl als (Lebens-)Künstler und Trauerredner zu entfliehen. Passenderweise wählt Linde auch die Form der Trauerrede, die in *Rot* eine eigene Gattung des Erinnerens darstellt, um vom Vater und dessen beiden Brüdern zu erzählen: dreimal fällt dabei die Formel »Es waren einmal drei Brüder«⁵⁵, dreimal wird die Geschichte der drei Brüder mit unterschiedlicher Akzentuierung erzählt. Die drei Erzählungen schließen sich nicht gegenseitig aus und referieren doch unterschiedliche Versionen der Familiengeschichte. Durch die Verwendung der Märchenformel und der Einleitung »Ein Mann zog aus und wollte ein grosser Architekt werden« reflektiert der Text an dieser Stelle die Entstehung von Mythen und ihr Verhältnis zu Geschichte und (individueller) Erinnerung.⁵⁶ Ein ähnliches Verfahren lässt sich auch in *Kerbels Flucht* nachweisen, wo eine Erinnerungssequenz – »Die Legende von K.« – mit der Formel »Once upon a time«⁵⁷ eingeleitet wird.

Als dritter Themenkomplex sei die motivische und symbolische Funktion von Denkmälern genannt: Das Denkmal – an sich bereits wichtiges Medium des kollektiven Gedächtnisses und Bestandteil der Erinnerungskultur – ist ein wiederkehrendes Motiv nicht nur der 68-er-Trilogie, sondern auch weiterer Texte Uwe Timms.⁵⁸ Am prägnantesten wird das Motiv nun vertreten durch das Wissmann-Denkmal und die Siegesssäule, die Zugang zu jeweils unterschiedlichen historischen Kontexten und Erinnerungsräumen eröffnen. Das teilfiktionale Wissmann-Denkmal, von dessen Sturz sowohl in *Heißer Sommer* als auch *Rot* erzählt wird, steht stellvertretend für die Strategie

53 Ebd., S. 50.

54 Ebd., S. 50.

55 Timm, *Rot*, [Anm. 1], S. 117; 118; 119.

56 Darina Stamova, 2018, *Melancholie in Uwe Timms Romanen Rot und Morenga*. Diss. Washington University in St. Louis. https://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2615&context=art_sci_etds (14.01.21).

57 Timm, *Kerbels Flucht* [Anm. 1], S. 17.

58 Vgl. auch etwa Uwe Timm, 2000, *Die Entdeckung der Currywurst*. Vom Autor neu durchgesehene Ausgabe. München: Dtv, S. 110.

der ›Denkmalkritik‹,⁵⁹ die hier in den größeren Zusammenhang von Timms Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus gestellt werden muss.⁶⁰ 1909 zu Ehren des Kolonialgouverneurs Hermann von Wissmann in Deutsch-Ostafrika errichtet, wurde das Denkmal nach Ende des Ersten Weltkriegs in der Hamburger Universität aufgestellt.⁶¹ Bereits zu Beginn der 1960er Jahre durch Studierende kritisiert, wurde das Denkmal im Zuge der 68-er-Revolution 1967 zum ersten Mal und 1968 erneut gestürzt. Die mit den Protesten verknüpfte, stark gegenwartsorientierte antiimperialistische Kritik war insofern erfolgreich, als die Statue anschließend demontiert und eingelagert wurde.⁶²

Die Planung des Denkmalsturzes ist auf Erzählebene als entscheidender Punkt in der zunehmenden Radikalisierung Ullrichs zu verstehen. Die politischen Zusammenhänge immer noch nicht ganz durchschauend, ist Ullrich zunächst »erschrocken«, als davon gesprochen wird, Wissmann »umzulegen«.⁶³ Wenig später kann er es jedoch »kaum noch erwarten, bis er das Seil in seinen Händen spüren würde und endlich ziehen konnte«.⁶⁴ Die Szene beschreibt eindrücklich das Gemeinschaftsgefühl der Bewegung, das »wir« der Jugend, die gegen »Unterdrückung und Ausbeutung«⁶⁵ – verkörpert im Bronze-Wissmann – auf die Straße geht. In *Rot* erscheint die Episode hingegen als Gründungsmythos der Trauerrednertätigkeit Lindners, denn die »Beerdigungsrede auf den Wissmann«⁶⁶ stellt Lindners Premiere in dieser Rolle dar und erhellt damit auch aus dieser Perspektive die Funktionsweise von Erinnerungskonstruktion.

Die als Symbol für die Einigungskriege von 1864 bis 1871 errichtete Siegestsäule wird in *Rot* zum steinernen Zeugen des Deutschen Reiches unter dem »Primat des Militärischen«⁶⁷. Für Aschenberger widerspiegelt das Monument »die katastrophische deutsche Geschichte: »Kriege, die Reichsgründung, Weltkriege, Revolution, Weimarer Republik, Nazizeit, Siegesallee, Endkampf«.⁶⁸ Mit seiner Sprengungsabsicht steht Aschenberger nicht alleine da. Bereits 1921 scheiterte ein angeblich kommunistisches Netzwerk mit einem Sprengstoffanschlag. Gleich erging es 1991 »revolutionären Zellen«.⁶⁹ Auch hier nutzt Timm wieder die Form der »Erinnerungsvignette«, um – diesmal aus Perspektive der sich erinnernden Siegestsäule! – vom vereitelten Anschlag 1921

59 Konstanze Fliedl, Marina Rauchenbacher und Joanna Wolf (Hg.), 2011, Handbuch der Kunstzitate: Malerei, Skulptur, Fotografie in der Literatur der Moderne, Bd.2, S. 752.

60 Am deutlichsten tritt dieser Aspekt in *Morenga* (1978) zutage. Vgl. dazu etwa Kerstin Germer, 2012, (Ent-)Mythologisierung deutscher Geschichte: Uwe Timms narrative Ästhetik. Göttingen: v&v unipress, S. 137-185.

61 Joachim Zeller, 2018, (Post-)Koloniale Gedächtnisopografien in Deutschland. Möglichkeiten und Grenzen einer »Dekolonisation der Kolonisierer«, in: Deutschland postkolonial? Die Gegenwart der imperialen Vergangenheit, hg. von Marianne Bechhaus-Gerst und Joachim Zeller. Berlin: Metropolis, S. 336-365, S. 340.

62 Joachim Zeller, 2000, Kolonialdenkmäler und Geschichtsbewusstsein. Eine Untersuchung der kolonialdeutschen Erinnerungskultur. Frankfurt: IKO, 206–211.

63 Timm, *Heißer Sommer* [Anm. 1], S. 143.

64 Ebd., S. 149.

65 Ebd., S. 149.

66 Timm, *Rot* [Anm. 1], S. 300-301.

67 Ebd., S. 94.

68 Ebd., S. 280.

69 Zu den Anschlägen: Jürgen Karwelat (26.03.1993), Schornstein ohne Rauch, in: taz, S. 30-31.

zu erzählen: »Hat schon mal einen Verrückten gegeben, nach dem Ersten Weltkrieg, 1921, Tatsache, wollte mir einer an die Flügel, kam hoch, ich hörte ihn murmeln, stieg und stieg [...].«⁷⁰ Der anschließende Einblick in das Leben des Attentäters weckt wiederum die Neugier der Leserinnen und Leser, mehr über den historischen Hintergrund zu erfahren und erfüllt so erneut verschiedene der durch von Brand definierten Aspekte des historischen Lernens im Literaturunterricht (»Das eigene Gesichtsbewusstsein reflektieren«, »Fiktionalität, Faktizität und Authentizität miteinander in Beziehung setzen«⁷¹). Die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Siegestsäule bietet darüber hinaus intertextuelle Vergleichsmöglichkeiten, etwa mit Joseph Roths Text *Rundgang um die Siegestsäule*,⁷² der durch seinen Hybridcharakter zwischen literarischem und journalistischem Status ebenfalls zur kritischen Reflexion von Fiktionalität und Faktizität auffordert.

Die Aktionen gegen die Monumente werden von den ›Helden‹ der Trilogie als politische Manifeste verstanden, indem sie als Symbole der Dekolonisation respektive der kriegerischen Genese des deutschen Nationalstaates kritisiert werden. Zugleich beabsichtigen die Taten das Zerstören von Erinnerung. Die mit den Monumenten verknüpften Erinnerungsnarrative sollen zum Verschwinden gebracht und dem Vergessen anheimgestellt werden. Um die Bedeutung der jeweiligen Textpassagen zu erfassen, ist auf Seiten der Schülerinnen und Schüler historisches Wissen zur deutschen Kolonialgeschichte nötig. Im Sinne der Interdisziplinarität bieten sich folglich für den Geschichtsunterricht vorzügliche Anknüpfungspunkte. Zum einen natürlich, um die Entstehung des deutschen Nationalstaats sowie die deutsche Kolonialgeschichte zu thematisieren. Zum anderen können an den Textbezügen insbesondere auch über Erinnerungskultur im öffentlichen Raum an sich reflektiert und die Veränderbarkeit der Deutung deutscher Kolonial- und Nationalgeschichte aufgezeigt werden. Den Schülerinnen und Schülern bereits bekannte Denkmäler bieten Anknüpfungspunkte. Denkmäler mit dem Anspruch, Erinnerungsorte des Nationalen zu sein (z. B. an die Gefallenen des Ersten Weltkrieges), sind zudem weit verbreitet und entsprechend gut in den Unterricht integrierbar. Bei Kolonialdenkmälern – nun häufig zu antikononialen Mahnmalen umsemantisiert⁷³ – ist dies weniger der Fall, doch sind etwa Straßennamen mit kolonialem Bezug noch präsenter. Mit Blick auf den kolonialen Fußabdruck in der Erinnerungskultur bietet sich hier die Chance, Denkweisen der *postcolonial studies*, die sowohl in der Literatur- als auch der Geschichtswissenschaft große Resonanz und auch in die entsprechenden Didaktiken Eingang finden,⁷⁴ in den Unterricht einzubauen und über die

70 Timm, Rot [Anm. 1], S. 364–365.

71 Von Brand, Historisches Lernen [Anm. 2], S. 10.

72 Joseph Roth, 1921, *Rundgang um die Siegestsäule*. Erschienen in der 64. Nummer des »Prager Tagblatt« vom 17.3.1921, in: Joseph Roth., 2015, *Heimweh nach Prag*. Feuilletons, Glossen, Reportagen für das »Prager Tagblatt«. Zürich: Diogenes, S. 65–66.

73 Zeller, (Post-)Koloniale Gedächtnisopografien [Anm. 61], S. 347.

74 Für die Geschichtsdidaktik: Bernd-Stefan Grewe, 2016, *Geschichtsdidaktik postkolonial – Eine Herausforderung*, in: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 15, S. 5–30. Für die Literaturdidaktik: Magdalena Kießling, 2020, *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Bielefeld: Aisthesis. *Hilfreiche Geschichtsmodule*: Uta Fenske et al. (Hg.), 2015, *Kolonialismus und*

»Dekolonisation« des öffentlichen Raums zu diskutieren. Die Thematik hat im Zuge der Globalisierung der Black Lives Matter-Bewegung nochmals an Aktualität gewonnen.

Aus dem Anspruch einer Textanalyse in historisierender Absicht an nur einem Beispiel historischen Erzählens bei Uwe Timm ergeben sich Anschlussdiskussionen auch für die Lehrerinnen und Lehrer. Sie müssten sich im Vorfeld darüber klar werden, ob sie das pädagogische Jahr ›68‹ nur historisch verorten oder aber als Aufgabe verstehen möchten, mit den Schülerinnen und Schülern eine kritische Haltung gegenüber der historischen Möglichkeit von Bildung im Allgemeinen und Schule im Besonderen zu entwickeln, indem sie die in der Literatur reflektierten Dar- und Herstellungsprinzipien individueller und kollektiver Erinnerungen als Aufgabe verstehen, sich mit den rhetorischen Mechanismen ihrer eigenen Welt- und Menschenbilder auseinanderzusetzen. In letzterem Falle handelte es sich dann beim Thema ›68‹ in Literatur und Unterricht primär nicht um die Weitergabe deklarativen Wissens an Schülerinnen und Schüler, sondern um die Entwicklung eines metakognitiven Selbstverständnisses der Lehrerinnen und Lehrer selbst.

Der Poet als unbeugsamer Dissident im Literaturunterricht

Hans Joachim Schädlich *Kurzer Bericht vom Todfall
des Nikodemus Frischlin*

Michael Hanstein

1 Hans Joachim Schädlich in der Schule

Hans Joachim Schädlich kennt man in der Schule vor allem in der unteren Sekundarstufe I (Kl. 5–7) als Autor des *Sprachabschneiders* (1980).¹ Mehrere Unterrichtsmodelle erschließen die mittlerweile in über dreißig Auflagen erschienene Erzählung, in welcher der Schüler Paul seine Sprache sukzessive (Präpositionen, Artikel etc.) einem Herrn Vielolog im Austausch gegen das Erledigen von Hausaufgaben überlässt, schließlich immer größere Verständigungsschwierigkeiten hat und so die Bedeutung der unterschiedlichen Wortarten bzw. von Grammatik kennenlernt.

Seinen Durchbruch hatte Schädlich wenige Jahre zuvor mit seinem Erstlingswerk *Versuchte Nähe* (1977),² einem Sammelband von 25 Kurzgeschichten, die den Alltag in einem ungenannten, »mittlere[n] Land« schildern. So zeigt die Titelgeschichte einen politischen Führer, der sich während eines Deflees seiner Entfremdung von den vorüberziehenden Menschenmassen und somit des Scheiterns des von ihm vertretenen politischen Systems bewusst wird. Hier wie im gesamten Band benutzt Schädlich sprachliche und narrative Verfremdungseffekte, deren Analyse nach Vogt den didaktischen

1 Hans Joachim Schädlich, 1980, *Der Sprachabschneider*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. Dazu folgende Unterrichtsmaterialien: 1.) Peter Bekes und Heinz Reichling, 2002, Hans Joachim Schädlich »Der Sprachabschneider«, Arbeitsheft, Braunschweig: Schroedel, 2.) Britta Book, 2013, Unterrichtsmaterial zu Hans Joachim Schädlich »Der Sprachabschneider«, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt und Mühlheim a.d. Ruhr: Verlag a.d. Ruhr, 3.) Katharina Kaiser, 2019, Hans Joachim Schädlich »Der Sprachabschneider«, EinFach Deutsch Unterrichtsmodelle, Braunschweig: Schöningh, ebd. 2017 die Textausgabe, 4.) Maria Edelmann und Marion Kromer (Hg.), 2019, Hans Joachim Schädlich »Der Sprachabschneider«, Unterrichtsideen für die Sekundarstufe, Stuttgart: Auer.

2 Hans Joachim Schädlich, 1977, *Versuchte Nähe*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 66, nun abgekürzt als VN; ND ebd. 2015 (Schädlich: Gesammelte Werke, Bd. 1).

Hauptwert der Erzählung ausmacht; komplementär lasse sich die »zeithistorisch[e] Relevanz« der Kurzgeschichte nachzeichnen, indem man Parallelen zur DDR identifiziere, die »naheliege[n], aber keinesfalls zwingend oder für das Verständnis notwendig« seien.³

Wie die Titelgeschichte betrachten die meisten Erzählungen eine unbestimmte Gegenwart und handeln von unterschiedlichen Ausprägungen staatlicher Macht, von staatlicher Unterdrückung bzw. den Konsequenzen derselben wie (Selbst-)Zensur oder dem Wunsch desillusionierter Bürger, auszureisen. Am frühesten spielt die Erzählung, die hier vorgestellt werden soll: *Kurzer Bericht vom Todfall des Nikodemus Frischlin* über einen württembergischen Dichter des 16. Jahrhunderts, der, wegen Majestätsbeleidigung verhaftet, bei einem Fluchtversuch starb, als sein aus Bettlaken geknüpftes Seil riss und er in den Tod stürzte.⁴

2 Der Kurze Bericht als Gegenwartsliteratur?

Sein Sujet macht den *Kurzen Bericht* zur historischen Erzählung, aber zählt er, immerhin ein Werk aus den 1970ern, überhaupt zur Gegenwartsliteratur der 2020er Jahre? In ihrem Forschungsbericht diskutieren Standke und Bernhardt mehrere Definitionen von »Gegenwartsliteratur«.⁵ Gerade für die Unterrichtspraxis, also zur didaktischen Reduktion bzw. Lektüre-Auswahl brauchbar, sind Begriffsbestimmungen über die Produkt- bzw. Produzentenseite als »Neuerscheinungen der letzten Jahre« oder ein rezipientenorientierter Ansatz von Gegenwartsliteratur als Schriften, die »für einen Großteil des heute lebenden Publikum ›gegenwärtig‹ seien«.⁶ Die letzte Definition wird bisweilen inhaltlich erweitert um jene »literarischen Texte, die sich mit ihrer eigenen Zeit, ihren Kontexten, Problemen und Herausforderungen auseinandersetzen«.⁷ Außer Texten mit einem Setting in der Gegenwart fallen hierunter auch historische Erzählformen wie der *Kurze Bericht*, der mit den Themen Meinungsfreiheit, politische Kontrollfunktion

-
- 3 Jochen Vogt, 2014, Hans Joachim Schädlich »Versuchte Nähe«, in: *Literatur für die Schule, Ein Werklexikon zum Deutschunterricht*, hg. v. Marion Bönninghausen und Jochen Vogt, Stuttgart: Fink, S. 688-690.
 - 4 VN, S. 196-202, nun abgekürzt als KB. Zuvor wurde die Erzählung, bis auf ein Detail identisch, abgedruckt in der Anthologie: *Literaturmagazin 4, Die Literatur nach dem Tod der Literatur. Bilanz der Politisierung*, hg. von Hans Christoph Buch. Reinbek bei Hamburg 1975, S. 186-189. Hierzu Michael Hanstein, 2018, *Der Poet als unbeugsamer Dissident. Hans Joachim Schädlich's Frischlin-Rezeption in Versuchte Nähe (1977) und ihre Quellen bei David Friedrich Strauß*, in: *Daphnis 46*, S. 560-583, S. 574; auf dieser Studie beruht auch der vorliegende Aufsatz.
 - 5 Sebastian Bernhardt und Jan Standke, 2019, *Gegenwartsliteratur*, in: *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*, hg. von Christiane Lütge, Berlin: De Gruyter, S. 319-337, S. 319-322.
 - 6 Lothar Bluhm, 2007, *Gegenwartsliteratur*, in: *Metzler Lexikon Literatur*, hg. von Dieter Burdorf, Christoph Fasbender und Burkhard Moennighoff, Stuttgart: Metzler, S. 267 und Heinz Ludwig Arnold, 2002, *Vorbemerkung*, in: *Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*, Bd. 1, 72. Nlg., S. 10, wohl nach Thomas Anz, 1996, *Gegenwartsliteratur*, in: *Das Fischer Lexikon Literatur*, Bd. 2, hg. von Ulfert Ricklefs, Frankfurt a.M., S. 705-737.
 - 7 Leonhard Herrmann und Silke Horstkotte, 2016, *Gegenwartsliteratur. Eine Einführung*, Stuttgart: Metzler, S. 3.

von Literatur bzw. Dichtern angesichts der Verhaftungen von Kritikern in totalitären Regimes wohl immer und gerade 2021, als weltweit eine »Rekordzahl an inhaftierten Medienschaffenden« zu verzeichnen ist,⁸ Relevanz besitzt.

3 Nicodemus Frischlin: Eine »Projektionsfigur« Schädlichs?

Wer also war jener Nicodemus Frischlin und warum hat Schädlich gerade dessen letzte Lebensphase zum Thema einer Kurzgeschichte gemacht? Schädlich gibt im Anhang von »Versuchte Nähe« einen kurzen Lebenslauf Frischlins:⁹

geboren am 22. September 1547 in Erzingen bei Balingen/Württemberg, neulateinischer Dichter und Philologe, Professor Poetices et Historiarum an der Universität zu Tübingen, zog sich durch seine Schriften (vor allem durch die *Oratio de vita rustica*) die Feindschaft des Adels zu. Wegen Beleidigung der württembergischen Räte wurde er im März 1590 in Mainz verhaftet und nach kurzer Verwahrung im alten Haus Württemberg auf die Festung Hohenurach gebracht, wo er in der Nacht vom 29. zum 30. November 1590 bei einem Fluchtversuch abstürzte.

Frischlin, der heute als »innovativer Lehrer, eifriger Philologe und ingenieöser Poet« gilt, hat in seinen etwas mehr als fünfzig Lebensjahren ein umfangreiches neulateinisches Werk in allen Gattungen (Drama, Epos, Lyrik) verfasst. Obwohl ihn dies eigentlich für eine erfolgreiche Karriere in württembergischen Diensten prädestinierte, habe eine »im Grund nicht ungewöhnliche Mischung aus Kollegenneid, böswilligen Unterstellungen und eigener Unbeherrschtheit [...] letztlich zu [seinem] tragischen Ende« geführt.¹⁰

Kern des Anstoßes war die auch in Schädlichs Kurzbiografie erwähnte *Oratio de vita rustica* Frischlins, in der einzelne »Verfehlungen eines ausbeuterischen, skrupellosen und ungebildeten Adels« kritisiert werden.¹¹ In der folgenden Auseinandersetzung mit der Ritterschaft wandte er sich gegen die »Monopolisierung der öffentlichen Rede bei

8 Reporter ohne Grenzen (Reporters sans frontières), 2021, Jahresbilanz der Pressefreiheit 2021, in: <https://www.reporter-ohne-grenzen.de/jahresbilanz/2021>, S. 5 (23.12.2021): Anstieg der Inhaftiertenzahl um 20 % im Jahr 2021 auf knapp 500 Personen.

9 VN, S. 218; die derzeit ausführlichste Darstellung von Leben und Werk Frischlins mit einer umfangreichen Bibliographie stammt von Robert Seidel, 2012, Frischlin, Nicodemus, in: Frühe Neuzeit in Deutschland 1520–1620. Literaturwissenschaftliches Verfasserlexikon, hg. von Wilhelm Kühlmann u.a. 7 Bde. Berlin/Boston: de Gruyter 2011–2019, Bd. 2, S. 460–477. Siehe auch Hedwig Röckelein und Casimir Bumiller, 1990: ... ein unruhig Poet. Nicodemus Frischlin 1547–1590, Balingen (= Veröffentlichungen des Stadtarchivs Balingen 2) und den Sammelband von Sabine Holtz und Dieter Mertens (Hg.), 1999, Nicodemus Frischlin (1547–1590). Poetische und prosaische Praxis unter den Bedingungen des konfessionellen Zeitalters., Stuttgart: frommann-holzboog (= Arbeiten und Editionen zur mittleren deutschen Literatur 1).

10 Beide Zitate von Seidel, Frischlin [Anm. 9], S. 464.

11 Seidel, Frischlin [Anm. 9], S. 464 betont, dass es sich hierbei nicht um Kritik an der ständischen Gesellschaftsordnung an sich handele; zur Tradition der humanistischen Adelskritik Wilhelm Kühlmann, 2000, Nicodemus Frischlin (1547–1590). Der unbequeme Dichter, in: Humanismus im deutschen Südwesten. Biographische Profile, hg. von Paul Gerhard Schmidt, Stuttgart: Thorbecke, S. 265–288, S. 280–284.

›den von Gott verordneten Lenkern von Staat und Kirche« und setzte sich für die akademische Freiheit ein.¹² Schließlich folgte er 1582 einem Ruf als Schulleiter nach Laibach (Ljubljana), kehrte allerdings schon 1585 wieder nach Tübingen zurück, wo er eine Entschuldigungsschrift verfasste und sich um eine Professur bemühte.¹³ Frischlins Gegner an der Universität bewirkten jedoch 1586 seine Ausweisung, was eine Zeit wechselnder Aufenthaltsorte zur Folge hatte, bis er 1588 Rektor einer Braunschweiger Schule wurde. Doch auch hier musste er gehen, nachdem er sich in konfessionelle Auseinandersetzungen eingemischt hatte. Daher wollte Frischlin im heute hessischen, damals zu Kurmainz gehörenden Oberursel eine Druckerei gründen, weshalb er den Herzog von Württemberg bat, das bislang von einem Vormund verwaltete Heiratsgut seiner Frau herauszugeben. Als dieser Antrag abgelehnt wurde, verfasste er eine Schmähschrift auf die herzoglichen Räte, die er hinter dieser Entscheidung vermutete, und den Herzog von Württemberg. Letzterer reagierte mit einem Auslieferungsgesuch, was zu Frischlins Festnahme und Überstellung nach Württemberg führte, wo er bei einem nächtlichen Fluchtversuch starb.

Schädlich griff Frischlins Vita zu Beginn seiner Karriere als Schriftsteller auf. Der 1935 im vogtländischen Reichenbach geborene Autor und promovierte Germanist begann nach der Niederschlagung des Prager Frühlings (1968) eigene Texte zu schreiben, die er bei privaten Treffen von Schriftstellern aus beiden Teilen Deutschlands, die Günter Grass ab 1974 in Ostberlin initiierte, vortrug.¹⁴

Da eine Publikation von *Versuchte Nähe* in der DDR aus ideologischen Gründen abgelehnt wurde, sorgte u. a. erneut Grass dafür, dass ein paar von Schädlichs Erzählungen, unter ihnen der *Kurze Bericht*, in westdeutschen Anthologien gedruckt wurden.¹⁵ Die Veröffentlichung von *Versuchte Nähe* gelang schließlich, weil das Manuskript aus der DDR geschmuggelt wurde. Nachdem Luchterhand, Grass' Hausverlag, die Publikation

12 Ebd., S. 281f.

13 Nicodemus Frischlin, 1585, Entschuldigung, Undt endtliche beständige Erklärung Doctoris Nicodemi Frischlini, gestelt an den löblichen Adel, Teutscher Nation [...]. Tübingen: Gruppenbach.

14 Vgl. den Lebenslauf in Hans Joachim Schädlich, 1995, Selbstvorstellung, in: Auskünfte von und über Hans Joachim Schädlich, hg. von Wulf Segebrecht, Bamberg: Univ. Bamberg (= Fußnoten zur Literatur 32), S. 5-7 und die Biografie von Theo Buck, 2015, Hans Joachim Schädlich. Leben zwischen Wirklichkeit und Fiktion. Köln: Böhlau, S. 60-73 sowie ders., 2008, Hans Joachim Schädlich, in: Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, hg. von Heinz Ludwig Arnold, München: Ed. Text + Kritik, 88. Nlg. 3 (nun abgekürzt als Buck: KLG) sowie Wolfgang Emmerich, 2000, Kleine Literaturgeschichte der DDR, Berlin: Aufbau, S. 426f. Zu den Schriftstellertreffen siehe die Schilderungen von Hans Joachim Schädlich, 1992, Über Dreck, Politik und Literatur, Berlin: Literarisches Colloquium (= Text und Porträt 7), S. 91-93, Günter Grass, 1980, Kopfgebirgen oder Die Deutschen sterben aus, Darmstadt: Luchterhand, S. 80) sowie die Untersuchung von Roland Berbig, 2005, Allzeit Ostberlin im Auge. Günter Grass – deutsch-deutsches Literaturleben intern, in: Stille Post. Inoffizielle Schriftstellerkontakte zwischen West und Ost. Hg. von dems., Berlin: Links, S. 218-237.

15 Vgl. Anm. 4.

abgelehnt hatte, da man um die Lizenzen der Ostdeutschen Christa Wolf und Hermann Kant fürchtete, erschien *Versuchte Nähe* schließlich Mitte 1977 bei Rowohlt.¹⁶

Mittlerweile hatte sich Schädlichs Position verschlechtert: Als er im November 1976 die Petition gegen die Ausbürgerung Wolf Biermanns unterschrieben hatte, verlor er seine Beschäftigung an der Akademie der Wissenschaften (Berlin).¹⁷

Unterdessen reüssierte *Versuchte Nähe* in der BRD und führte die SWF-Bestenliste fünf Monate lang an.¹⁸ Für diesen Erfolg mitverantwortlich war Grass, der den Band mehrfach protegiert hatte: Er warb auf der Rückseite des Umschlags: »Ich bin von der hohen Qualität der vorliegenden Texte überzeugt. Seit Uwe Johnsons erstem Buch sind nicht mehr so eindringlich, aus der Sache heraus, die Wirklichkeiten der DDR angenommen und auf literarisches Niveau umgesetzt worden.« Außerdem hatte Grass die Zeichnung des Umschlags angefertigt und auf seiner Lesereise zum neu erschienenen *Der Butt* eine Kurzgeschichte Schädlichs vortragen.

Negativ hingegen bewerteten ostdeutsche Offizielle den Band: Der stellvertretende Kultusminister der DDR, Klaus Höpke, nannte Schädlichs Erzählungen »psychologisch[e] Kriegsführung«; der Ostberliner Schriftstellerverband sprach von »staatsfeindlich[er] Hetze«.¹⁹ Derart angegriffen und ohne Aussicht auf Arbeit oder Publikationen, stellte Schädlich Anfang September 1977 einen Ausreiseantrag, der erst abgelehnt, im Dezember jedoch positiv beschieden wurde. Seine frisch erworbene Bekanntheit hat Schädlich wohl genutzt, sodass er Anfang Dezember fortziehen konnte und sich nach kurzen Aufenthalten in Schleswig-Holstein (Wewelsfleth, in Grass' Haus) und Hamburg 1979 in (West-)Berlin niederließ.

Ist es angesichts der Tatsache, dass beide Autoren aufgrund offen geäußerter Kritik (wie im Falle Frischlins) oder als solcher verstandener Äußerungen (wie bei Schädlich) diskriminiert wurden, angemessen, davon auszugehen, dass Schädlich Frischlin als »Projektionsfigur« nutzt?²⁰

16 Buck, Hans-Joachim Schädlich 2015 [Anm. 14], S. 84 und Theo Buck, 2002, Verhinderte Innovation, in: Rückblicke auf die Literatur der DDR, hg. von Hans-Christian Stillmark und Christoph Lehker, Amsterdam: Rodopi, S. 11-44 (auch in *Études Germaniques* 57 [2002], S. 287-320), S. 41.

17 Buck, Hans Joachim Schädlich 2008 [Anm. 14], S. C; Buck, Verhinderte Innovation [Anm. 16], S. 40f., Buck, Hans Joachim Schädlich 2015 [Anm. 14], S. 50 und Wolfgang Müller, 1999, Hans Joachim Schädlich. Zwei Studien und ein Gespräch, Bremen: Univ. Bremen (= Materialien u. Ergebnisse aus Forschungsprojekten des Institutes für kulturwissenschaftliche Deutschlandstudien 13), S. 22f., 27f.

18 Buck, Hans-Joachim Schädlich 2015 [Anm. 14], S. 81 und Buck, Hans Joachim Schädlich 2008 [Anm. 14], S. 2. Zur wechselvollen Beziehung zwischen Günter Grass und Schädlich, die sich zuspitzte, als Grass die Figur des »Tallhover« aus Schädlichs gleichnamigem Roman (1986) zum Protagonisten »Hoftaller« von *Ein weites Feld* machte, vgl. Schädlich, 1998, Tallhover – ein weites Feld. Autobiographische Notiz, in: In Spuren gehen ... Festschrift für Helmut Koopmann, hg. v. Andrea Bartl et al. Tübingen: Niemeyer, S. 41-50.

19 Buck, Hans-Joachim Schädlich 2015 [Anm. 14], S. 58, 86–92.

20 So Buck, Hans Joachim Schädlich 2008 [Anm. 14], S. 2.

4 Politik und Poetik

Als Anspielungen auf die DDR wurden Schädlichs Kurzgeschichten damals nicht nur in Westdeutschland von Grass und vielen Literaturkritikern – und jüngst auch Herta Müller – verstanden,²¹ sondern auch von der ostdeutschen Staatssicherheit: Gemäß einem Gutachten äußere *Versuchte Nähe* dadurch, dass es die »Entfremdung der Führungsschichten« vom einfachen Volk und dessen »unmenschliche[s] Leben« schildere, »Angriffspunkte gegen unsere sozialistische Gesellschaftsordnung«.²²

Schädlich jedoch verstand und versteht sich nicht als Vertreter einer engagierten Literatur im Sinne einer konkreten, politisch instrumentalisierbaren Systemkritik.²³ Vielmehr sieht er Literatur als ein politisch »autonomes Feld«.²⁴ Eine biografisch-politische Interpretation, die sich nur auf Kritik an der DDR bezöge und mithin Frischlins Konzeption als »Projektionsfigur« Schädlichs, widerspräche also der von Schädlich reklamierten Autonomie und, so Pilz, der Mehrdeutigkeit der Kurzgeschichte als (post-)moderner Literatur.²⁵

Für Schädlich steht die epistemische Funktion des Schreibens im Vordergrund: Literatur solle ermöglichen, die Wirklichkeit unabhängig von anderen Vorgaben und nur gemäß der eigenen Wahrnehmung kenntlich zu machen,²⁶ um »subversiv« eine ko-

-
- 21 Michael Neumann, 2009, »... sozusagen kalt und kommentarlos«. Die Moral der Mitschrift in Hans Joachim Schädlichs Prosa, in: Deutsch-deutsches Literaturexil. Schriftstellerinnen und Schriftsteller aus der DDR in der Bundesrepublik, hg. Walter Schmitz und Jörg Bernig, Dresden: w.e.b., S. 468-484, S. 473-475 und Herta Müller auf dem Rückumschlag der Neuauflage 2015: »Alle Erzählungen in *Versuchte Nähe* beschäftigen sich mit dem Alltag der DDR.«
- 22 Aus der Stasi-Akte Schädlichs; diese ist dokumentiert in: Karl Deiritz und Hannes Krauss (Hg.), 1993, *Verrat an der Kunst? Rückblicke auf die DDR-Literatur*, Berlin: Aufbau, S. 23-28 und Hans Joachim Schädlich, 1992, *Literaturwissenschaft und Staatssicherheitsdienst*, in: *Die Abwicklung der DDR*, hg. Von Heinz Ludwig Arnold und Frauke Meyer-Gosau, Göttingen: Wallstein, S. 92-95. Der »operative Vorgang« (OV) der Stasi gegen Schädlich bei Joachim Walther, 1996, *Sicherungsbereich Literatur. Schriftsteller und Staatssicherheit in der Deutschen Demokratischen Republik.*, Berlin: Links, S. 429-431.
- 23 So weist Neumann, *Die Moral der Mitschrift* [Anm. 21], S. 474 auf Schädlichs erste Lesung nach seiner Ausreise hin, als der Veranstalter im Göttinger Deutschen Theater darum bat, »Fragen nach politischen Problemen zu unterlassen, dafür fühle sich Hans Joachim Schädlich nicht zuständig« (s. auch Monika Zimmermann, 1978, *Prophet im fremden Land*. Hans Joachim Schädlich in Göttingen, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 25.1.1978). Ähnlich verliefen Schädlichs Auftritte in München und Darmstadt (vgl. Hans-Peter Klausenitzer, 1978, *Der Erfolg hat viele Väter*. Hans Joachim Schädlichs ›*Versuchte Nähe*‹ im Spiegel der Kritik, in: *Deutschland Archiv*, Heft 7, S. 745-748, S. 746).
- 24 »Es ist die Rede von Literatur als einem autonomen Feld. Nicht vorsätzliche oder aufgeschwatzte Politisierung, die wie ein Spruchband aus dem Text flattert, sondern innere Verwirklichung eines Textes ist gemeint. Es ist die Rede von unausgesprochener Anstiftung zu etwas [...]« (Schädlich: *Über Dreck* [Anm. 14], S. 65f.).
- 25 Dirk Pilz, 2002: *Die Schrift bleibt verwischt. Überlegungen zur Aktualität von Hans Joachim Schädlichs Band ›*Versuchte Nähe*‹ anhand des Textes ›*Lebenszeichen*‹*. In: *Stillmark/Lehker, Rückblicke auf die Literatur der DDR* [Anm. 16], S. 45-69, S. 46f.
- 26 Siehe Hans Joachim Schädlich, 1992, *Ich bin mit den Un-Mächtigen*. Gespräch mit Nicolas Born. In: ders.: *Über Dreck* [Anm. 14], S. 121f.: Ausgangspunkt seines Schreibens sei nicht etwa politischer Widerstand, sondern »meine Wirklichkeit [...]«, also die Wirklichkeit, in der ich mich befand oder jeweils befinde. [...] Ein Schreibimpuls für mich war zunächst einfach das Bedürfnis, Gegenstände

gnitive Emanzipation des Rezipienten oder der Rezipientin von offiziellen Denk- und Sichtweisen zu bewirken.²⁷

Dies wirkt sich auf die Ästhetik von Schädlichs Texten aus, da die genannte Emanzipation auf Verfremdungseffekten basiert:

Allgemein gesagt, hat es mich immer berührt und interessiert, Dinge, die uns gewissermaßen vertraut erscheinen, durch die Suche von Worten oder Konstruktionen fremder zu machen, als sie uns erscheinen, nämlich so fremd, wie sie in Wirklichkeit sind, obgleich sie uns vertraut erscheinen.²⁸

In *Versuchte Nähe* manifestiert sich die Verfremdung in präzisen Beschreibungen, die in einem artifiziiellen, variabel gestalteten Stil formuliert sind. Dabei kommen unterschiedliche Varietäten des Deutschen zum Einsatz wie Umgangs- und auch Bibelsprache, moderneres Behördendeutsch²⁹ und ältere Kanzleisprache, die von einzelnen Rezensenten als »Luther-like language« bezeichnet wurde, da Schädlich »virtuos den Tonfall mittelalterlicher Chroniken« imitierte.³⁰

Die Syntax der Erzählungen wird mal von einfach konstruierten Kurzsätzen, Wiederholungen und Parallelismen dominiert, mal von komplexen Satzgefügen.³¹ Neben Inversionen und kommentierenden Parenthesen sind v.a. (durch Weglassen der Artikel entstehende) Elisionen von Bedeutung, die zu einem dem Nominalstil nahen Sprach-

oder Umgebungen oder Zusammenhänge oder Verhältnisse, die ich nicht genau zu erkennen vermochte, durch den Schreibvorgang für mich persönlich durchschaubar und erkennbar zu machen. Das ist natürlich bei weitem nicht alles, aber ein wesentlicher Aspekt, daß es sich bei dem Schreibvorgang um einen Erkenntnisvorgang handelt.« Schädlich Poetik betrachten die Untersuchungen von Theo Buck, 1995, Von der ›versuchten Nähe‹ zur ›versuchten Ferne‹. Schädlichs narrativer Weg ›zur Freiheit in der Geschichte‹, in: Text+Kritik 125 (1995), S. 17-29 sowie Andrea Jäger, 1995, ›... von Literatur als einem autonomen Feld‹. Über Hans Joachim Schädlich's politische Wortmeldungen, in: ebd., S. 78-84 und Pilz, Die Schrift bleibt verwischt [Anm. 25], S. 54-56.

27 »Es ist die Rede von einem subversivem Strom, der in einem Text fließt und eine das Denken befreiende oder eine zum Denken zwingende Helle bewirken kann« (ders.: Literatur und Widerstand. In: Über Dreck [wie Anm. 14], S. 66). Hierzu auch Heinz Ludwig Arnold, 2000, Der subversive Chronist. Über Hans Joachim Schädlich, in: The Writers' Morality/Die Moral der Schriftsteller. Festschrift für Michael Butler, hg. von Ronald Speirs. Oxford: Lang, S. 97-116, S. 109-112.

28 »Wenn ich mich im nachhinein darüber äußern soll, habe ich für mich selbst das Gefühl, daß ich nach fremden Namen für scheinbar vertraute Dinge gesucht habe, um sie für mich selbst so fremd erscheinen zu lassen, wie sie mir in Wirklichkeit sind, und dadurch aber auch zu erkennen, wie sie eigentlich sind.« (Schädlich, 1992, Un-Mächtigen [Anm. 26], S. 120).

29 Buck, Hans Joachim Schädlich 2008 [Anm. 14], S. 2-5 und Sibylle Goepper, 2010, Hans Joachim Schädlich : De la parole empêchée à l'écriture de la ›seconde dissidence‹ : Evolutions et permanences d'une œuvre à la croisée des champs littéraires. In: Cahiers d'Etudes Germaniques 58, S. 35-48, S. 37.

30 Marcel Reich-Ranicki, 1977, Ein Akrobat auf hohem Seil und ohne Netz. in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 11.10.1977, S. L1 und Friedrich P. Ott, 1978, Hans Joachim Schädlich. Versuchte Nähe. In: World Literature Today 1978, Heft 52, S. 616.

31 Siehe die Kurzgeschichten »Papier und Bleistift« bzw. »Besuch des Kaisers ...« (VN, S. 183-192; 105-132).

duktus führen,³² und Periphrasen. Mittels Überlieferungsfiktion oder personaler Erzählperspektive ist die narrative Struktur bisweilen komplex gestaltet.

In inhaltlicher und gattungstypologischer Hinsicht lassen sich verallgemeinernde, parabolische Elemente finden.³³ Diese Ähnlichkeiten zur Parabel zeigen sich gleich im ersten Abschnitt des *Kurzen Berichts*, in dem Schädlich genaue Jahresdaten vermeidet und Orts- und Personennamen anonymisiert: Der württembergische Dichter wird am »Dienstag nach Okuli« (KB, S. 196) gefasst. Hierauf folgen Aufenthalte in einem ungenannten ersten, »nicht sonderlich streng[en]«, dann in einem »sicherern« Gefängnis (S. 197), zwei Verhöre (S. 198, 200), wachsende Verzweiflung, Flucht, Tod (S. 201f.) und sein Begräbnis am »ersten Tag des zwölften Monats« (S. 202). Statt von Frischlin, dessen Name nur in der Überschrift erscheint, und dem regierenden Ludwig von Württemberg wird nur vom »Herzog« bzw. dem »Poeten« gesprochen.

Auch Periphrasen und ähnliche Stilmittel uneigentlichen Sprechens (Metapher, Metonymie), die in späteren Erzählungen ein charakteristisches Merkmal von Schädlichs Stil bilden,³⁴ finden sich bereits hier. Ein Gefängnis wird als »durch Natur und Kunst [...] sehr fester Platz« umschrieben, Kleidung als »Weißzeug«, Verpflegung als »Lieferung« (KB, S. 197f.) bezeichnet.

5 Schädlichs Quelle: Die Frischlin-Biografie des David Friedrich Strauß

Allerdings stammen die soeben genannten Ersetzungen wie überhaupt der archaisierende Stil des *Kurzen Berichts* nicht nur von Schädlich, sondern beruhen auf einem die ganze Erzählung durchziehenden Geflecht aus Zitaten, das wiederum auf eine von Schädlich nicht genannte Quelle zurückgeht:³⁵ die mit über 600 Seiten monumentale und bislang unersetzliche Frischlin-Biografie von David Friedrich Strauß (1808–1874): *Leben und Schriften des Dichters und Philologen Nicodemus Frischlin* (Frankfurt a.M.: Liter. Anstalt 1856).³⁶

Der württembergische Theologe und Schriftsteller Strauß galt im 19. Jahrhundert als äußerst erfolgreicher, wegen seiner religiösen Ansichten aber auch umstrittener Autor. So zweifelte er etwa im *Leben Jesu* die »histor[ische] Zuverlässigkeit der neutestament[alischen] Überlieferung« an, was letztlich dazu führte, dass ihm konservative Kräfte in Wissenschaft und Kirche eine Universitätskarriere verwehrten.³⁷ Neben theo-

32 »Schwer leserlicher Brief« (VN, S. 71f.).

33 Neumann, Die Moral der Mitschrift [Anm. 21], S. 473 und am Beispiel der Erzählung »Versuchte Nähe« Goepper, Hans Joachim Schädlich [Anm. 29], S. 38f.

34 Erste Hinweise bei Carine Kleiber, 1990: Die »schlechten Wörter« des Hans Joachim Schädlich. In: *Germanica* 7, S. 135–139, S. 135 sowie Buck, Hans Joachim Schädlich 2008 [Anm. 14], S. 3 und Goepper, Hans Joachim Schädlich [Anm. 29], S. 39.

35 Vgl. Hanstein, Der Poet als unbeugsamer Dissident [Anm. 4].

36 Nun bezeichnet als LS. Im Fall der obigen Zitate (»Natur und Kunst«, »Weißzeug«, »Lieferung«) siehe LS, S. 482f.

37 David Friedrich Strauß, 1835/36, *Das Leben Jesu*, Tübingen: Osiander, 22 Auflagen bis 1924; »Der alte und der neue Glaube« (Leipzig: Hirzel 1872, 15 Auflagen bis 1903). Zu Strauß vgl. die biographischen Darstellungen mit weiterführender Literatur von Thomas K. Kuhn, 2001, Strauß, David Friedrich, in: *Die Theologische Realenzyklopädie*. Hg. von Gerhard Krause und Gerhard Müller. 36

logischen Schriften war Strauß auch für seine umfangreichen Biografien über die Dichter Christian Friedrich Daniel Schubart (Berlin: Duncker 1849), Ulrich von Hutten (Leipzig: Brockhaus 1858, 6. Aufl. 1895) und eben Frischlin (1856) bekannt. Gerade die beiden letzteren sind wichtig, da Strauß Hutten und Frischlin als Opfer ihrer Überzeugungen darstellt und sein eigenes Leben in ihnen widergespiegelt sieht.³⁸

6 Der Nutzen der Quelle: Archaisierung als Verfremdungseffekt

Obwohl der Untertitel angibt, dass die Frischlin-Erzählung »aus den Quellen« (KB, S. 196) geschöpft sei, hat Schädlich nur sekundär Kontakt zu Originaldokumenten gehabt und verarbeitet lediglich von Strauß präsentierte Auszüge, die auf dessen umfangreichen Quellenstudien basieren. Zu dieser produktionsseitig vermittelten Verfremdung tritt eine zweite, die mimetisch-ästhetische, wenn Schädlich alle anderen Passagen im Stil der »Quellen« schreibt. Die so vermittelten »Quellen« wirken im 20. Jahrhundert archaisierend und dienen Schädlich als Verfremdungseffekt, also um Rezipienten und Rezipientinnen zu einer genauen Lektüre und zur Emanzipation von offiziellen Sprachregelungen und den über sie vermittelten Ansichten zu bewegen.

Beide Verfremdungstechniken lassen sich abermals am ersten Absatz des *Kurzen Berichts* demonstrieren, in dem Frischlin verhaftet und ihm die gegen ihn erhobenen Vorwürfe mitgeteilt werden:

[...] erschien der Vogt und las ihm ein Patent ab, wie wollen Kenner diesen Vorgang nennen? daß er nicht allein viele ehrliche Leute, die einfachen, in seinen Schriften angetastet, sondern auch den Herzog ehrverletzlich angegriffen, und die Ehre des Herzogs ist mehr als die Ehre des Herzogs. Weshalb er gefänglich eingezogen und gestraft werden solle.³⁹

Indem Schädlich sich hier teils wortwörtlich auf Strauß stützt,⁴⁰ der wiederum ein herzogliches Schreiben nutzt, übernimmt er auch Eigenheiten des Kanzleideutschen wie dessen hypotaktische Syntax und Lexik.⁴¹ Letztere findet sich exemplarisch in Adverbien wie »ehrverletzlich« und »gefänglich« und der Wendung »Patent ablesen«, deren Bedeutung (hier einen Brief des Landesherrn Frischlin bekannt machen) die folgende,

Bde. Berlin: de Gruyter 1976–2004, Bd. 32, S. 241–246 und Friedrich Wilhelm Graf, 2011, s.v. in: *Killy Literaturlexikon. Autoren und Werke des deutschsprachigen Kulturraums*. 2., vollst. neu bearb. Aufl. hg. von Wilhelm Kühlmann. 13 Bde. Berlin: de Gruyter 2008–2012, Bd. 11, S. 328–330, S. 329.

38 Daniela Kohler, 2016, Vom Zürcher Straußenhandel zu Nietzsches Basler Straußiade: David Friedrich Strauß als Märtyrer, in: *Zwingliana* 43, S. 387–409.

39 KB, S. 196.

40 LS, S. 466: »[...] während [...] der Vogt erschien, und ihm ein Patent (den Eingang seiner Instruction) ablas, daß er nicht allein viel ehrlicher Leut in seinen scriptis angetastet, sondern auch den Herzog von Würtemberg selbst an seiner Person ehrverletzlich angegriffen habe; weßwegen er auf einen Revers gefänglich ins Würtemberger Land geführt und da gestraft werden solle.«

41 Rudolf Bentzinger, 2000: Die Kanzleisprachen. In: *Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. Hg. von Werner Besch et al. 2. Teilbd. 2. Aufl. Berlin: de Gruyter (= hsk 2.2), S. 1665–1673.

von Schädlich ergänzte Parenthese (»wie wollen [etc.]?«) hinterfragt, mit der schon jetzt die wahre Absicht dieser Verlesung, nämlich Frischlins Verhaftung, angedeutet wird. Eine zweite neu eingefügte Parenthese (»und die Ehre [etc.]«) bezieht sich auf den Herzog als Repräsentanten seines Territoriums, dessen Beleidigung auch die seines Landes nach sich zieht.

Die Gestaltung von Frischlins Verhören lässt sich durch »temporalen Synkretismus«, also die Verschmelzung von Ereignissen unterschiedlicher Zeitpunkte, charakterisieren: Frischlins Festnahme erfolgte im Frühjahr 1590, jedoch nutzt Schädlich im *Kurzen Bericht* für die dem Dichter zur Last gelegten Anklagepunkte Material aus den 1580er Jahren in der Affäre um die *Oratio*. Der in der ersten Verwendung geäußerte Vorwurf, den Adel beleidigt und »Haß und Unruhe« (KB, S. 198) erregt zu haben, stammt etwa aus einem von Frischlin unterschriebenen Schuldeingeständnis. Die noch schwerer wiegende Anschuldigung des zweiten Verhørs, Frischlins »Intent sei auf Zusammenhetzung, Aufruhr und endliche Zerstörung des Gemeinwesens gerichtet« ist einer Klageschrift der Reichsritterschaft entnommen,⁴² sodass der Frischlin vorgeworfene Straftatbestand dem Paragraph 106 des DDR-Strafgesetzbuches über »staatsfeindliche Hetze« mit dem Ziel, die DDR »zu schädigen oder gegen sie aufzuwiegeln«, ähnelt.⁴³

Ähnlich gestaltet Schädlich Frischlins Protest gegen seine Festnahme, die auf (nun allerdings verallgemeinerten bzw. anonymisierten) Zeilen aus einer nach der Festnahme (1590) geschriebenen Verteidigungsschrift beruht.⁴⁴ In den Verhören selbst verteidigt sich Frischlin abermals mit Material aus der *Oratio*-Debatte der 1580er, um mit einem Plädoyer für Meinungsfreiheit bzw. für eine herrschaftskontrollierende Funktion von Dichtern zu enden:

Die Poeten haben Macht, den Leutverächtern ihre Bubenstücke zu sagen, und sind nicht schuldig, einem jeden Großhans darum Red und Antwort zu geben. Das sind Freiheiten eines Poeten, und wo das nicht ist, so hat man keine. [...] Ihr seid ein Poet, sagte der Verhörer, gut, so habt Ihr Euch nicht in fremde Dinge zu mischen, sondern Euch in den Grenzen Eurer Vokation zu halten. Einen gewissen Stand zu rügen, ist nicht Sache der Poeten. [...] Das ist ja der Poeten Amt, [...] daß sie das Üble mit Bitterkeit verfolgen. (KB, S. 199)

Hierfür nutzt Schädlich eine 1581 gehaltene Vorlesung, in der sich Frischlin, unter Verweis auf den Reformator Martin Luther, auf die akademische Freiheit beruft, sowie eine etwas später verfasste Vorrede, in der er auch für Dichter – und nicht nur den Klerus – die Aufgabe reklamiert, »Leben und Sitten der Menschen seiner Beurtheilung zu

42 Vgl. LS, S. 208 und das dort erwähnte Klagschreiben des »Ausschuß gemeiner freier Reichsritterschaft und Adels«, aus dem Schädlich das Fremdwort »Intent« sowie »endlich« in der heute seltenen Verwendung als Adjektiv (vgl. Jacob Grimm/Wilhelm Grimm: Deutsches Wörterbuch. 16 Bde. Leipzig: Hirzel 1854–1961, Bd. 3, Sp. 462) übernimmt.

43 Strafgesetzbuch der Deutschen Demokratischen Republik vom 12. Januar 1968 in der Fassung des Gesetzes vom 19. Dezember 1974 zur Änderung des Strafgesetzbuches, des Anpassungsgesetzes und des Gesetzes zur Bekämpfung von Ordnungswidrigkeiten.

44 Vgl. Hanstein, *Der Poet als unbeugsamer Dissident* [Anm. 4], S. 571f.

unterwerfen«. ⁴⁵ Allerdings tilgt Schädlich alle Anspielungen auf den akademischen und theologischen Kontext, um seinen Anspruch zu verallgemeinern und die Position des Poeten als gesellschaftliche Kontrollinstanz zu stärken. Der »Verhörer« antwortet mit den Worten Jacob Andreaes, des Rektors der Tübinger Universität, der Frischlin auf die Grenzen von dessen Amt hinweist. ⁴⁶ Unter letzteren kann in einer politisch konkreten Interpretation die Aufgabe der DDR-Literaten verstanden werden, an »Aufbau und Ausgestaltung des realen Sozialismus« mitzuarbeiten. ⁴⁷

Eine Verschmelzung nicht nur unterschiedlicher Zeitpunkte, sondern von Örtlichkeiten, lässt sich nach Frischlins Festnahme feststellen. Während bei Strauß zwei Wochen vergehen, in denen der Dichter in Mainz gefasst, dort in Haft verwahrt und auf die Burg Württemberg bei Stuttgart überführt wird, schildert Schädlich nur eine einzige, örtlich unbestimmte Festnahme. ⁴⁸ Temporale und lokale Synkretismen, die mit gleich noch zu erwähnenden personellen Verschmelzungen einhergehen, zählen zu Schädlichs Reduktionsstrategien, durch die wiederum die örtliche, zeitliche und personelle Komplexität des tatsächlichen Geschehens konzentriert und durch Tilgung spezifischer Angaben verallgemeinert wird.

7 Reduktion, Enthumanisierung und Stilisierung: Schädlichs Bearbeitung seiner Vorlage

Drei weitere Tendenzen zeichnen Schädlichs Bearbeitung seiner Quelle aus: personelle Reduktion (durch Verschmelzungen von Figuren), Enthumanisierung (durch eine grausamere Gestaltung der Haftbedingungen des Poeten, des überwachenden Regimes bzw. Frischlins Angehöriger, als sie bei Strauß überliefert sind) und infolgedessen die Stilisierung des Inhaftierten zum unbeugsamen Dissidenten.

Bei Strauß sieht sich Frischlin in seinen Verhören stets mehreren Personen gegenüber, die ihn vor allem zu abgefangenen Briefen und einer Beleidigung des Herzogs befragen. Schädlich lässt den Poeten nur einen Vernehmer treffen, dessen Äußerungen von unterschiedlichen Gegnern Frischlins stammen, unter ihnen die Reichsritterschaft und der Tübinger Rektor Andreae. ⁴⁹

45 Vgl. LS, S. 203, 205; zum Kontext (mit Hinweis auf die Vorrede zu den 1586 veröffentlichten Gedichten des Salomo Frenzelius in: *Methodus Declamandi [...] Epistolae et Praefationes*. Straßburg 1606, S. 148-156, hier S. 150) siehe Kühlmann [Anm. 10], S. 281f. und ders.: *Akademischer Humanismus und revolutionäres Erbe. Zu Nicodemus Frischlins Rede ›De vita rustica‹ (1578)*. In: Holtz/Mertens, *Poetische und prosaische Praxis* [Anm. 9], S. 423-444, S. 428-430.

46 LS, S. 204: »Ihr seid ein Poet, sagte ihm der Kanzler, kein Prophet; ihr habt euch nicht in fremde Dinge zu mischen, [...] sondern euch in den Gränzen eurer Vocation zu halten. Die Mängel und Laster der verschiedenen Stände zu rügen, ist Sache der Propheten, d.h. der Prediger, nicht der Poeten.«

47 Emmerich, *kleine Literaturgeschichte der DDR* [Anm. 14], S. 41.

48 KB, S. 196 und LS, S. 466-471.

49 KB, S. 198 und LS, S. 477, 486-488; s. auch Hanstein, *Der Poet als unbeugsamer Dissident* [Anm. 4], S. 574.

Auf Seiten der herzoglichen Räte stellt Strauß Frischlins Hauptgegner (Rat Erasmus von Laimingen, Hofprediger Lukas Osiander I.) vor, während der Dichter im *Kurzen Bericht* einer anonymen, feindlichen Bürokratie gegenübersteht. Diese besteht, damit er Reue zeige und sein »Unrecht« (KB, S. 201) erkenne, auf harten Haftbedingungen wie Isolation und einer kargen Ernährung und lässt Frischlin – wie bei einer Untersuchungshaft in der DDR – lange Zeit ohne Gerichtsverfahren über das weitere Verfahren und die genauen Vorwürfe im Unklaren.⁵⁰

Dass Frischlin einen Brief seiner Frau empfängt, weicht von dieser harten Linie nicht ab, auch wenn eine Parenthese, die wohl die Meinung der Bewacher schildert, dies behauptet: »ein starkes Entgegenkommen der herzoglichen Behörde, wiewohl rech- tens« (KB, S. 198). Gattin und Obrigkeit haben nämlich dasselbe Ziel, Frischlin zum Geständnis aufzufordern.

Anfangs erkrankt der Poet aufgrund seiner Haftbedingungen: Er befindet sich ohne Freigang unter kaum annehmbaren hygienischen Zuständen isoliert in einem »üble[n] Gewölbe« (KB, S. 198), das ihn psychisch und physisch erkranken lässt.⁵¹ Pikant dabei: Die Haltung der Räte bei Schädlich, Wechselkleidung erst zu erlauben, »wenn [die] ihm geliehene schwarz genug sei«, weist die Biografie Frischlins Bruder Jacob zu!⁵²

Zwar erwähnt Schädlich Hafterleichterungen, als Frischlin ein Bett, neue Kleidung und Schreibzeug erhält, ungesagt bleibt aber, dass der Dichter die zweite Hälfte seiner Haft in einem besseren Haftraum zubrachte und dort sogar mehrere deutsche Dramen und ein umfangreiches lat. Bibelexpos schrieb.⁵³ Ähnlich verhält es sich mit seiner Verpflegung: Laut Schädlich war diese karg und bestand aus »zwei Gerichte[n]«. Bei Strauß hingegen aß Frischlin anfangs noch mit dem Burgvogt, er erhielt auch eine Ration Wein, die später sogar verdoppelt wurde, und durfte sich, obgleich bewacht, frei bewegen.⁵⁴

Die Reduktion des Personals geht mit Frischlins sozialer Isolation einher: Während er laut Strauß mehrfach mit seiner Gattin, seinem Bruder Jacob und sogar seiner Mutter sprechen durfte, sind bei Schädlich dem Gefangenen externe Kontakte untersagt, sodass er nur auf seinen Bewacher, den Burgvogt und seinen Vernehmer trifft.⁵⁵ Ein weiteres Element der Enthumanisierung stellt die Tilgung Jacob Frischlins dar, dessen

50 KB, S. 197f. Von dieser Ähnlichkeit weicht nur die Verlesung der Vorwürfe ab, die wohl aus Quellentreue integriert wurde. Zur DDR-Untersuchungshaft vgl. Julia Spohr, 2015, In Haft bei der Staatssicherheit. Das Untersuchungsgefängnis Berlin-Hohenschönhausen 1951–1989, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 231–286 zur Festnahme ohne Verlesung der Anklagepunkte (S. 232f.), Isolationshaft (S. 255), zum Briefwechsel der Gefangenen (S. 257) und ihren Verhören (S. 270–286). Siehe hierüber auch den auf autobiografischer Grundlage verfassten Roman von Klaus Kordon, 2002, Krokodil im Nacken. Weinheim: Beltz & Gelberg. Eine gekürzte Schulausgabe erschien ebd. 2008, eine »Lehrerhandreichung« (Weinheim: Beltz, 2011) stammt von Marc Böhmann.

51 KB 200 (Fieber), 201 (Läuse, Folgen der Isolation) bzw. LS, S. 493f., 513.

52 KB, S. 187 und LS, S. 474.

53 LS, S. 531–549: »Frischlin auf Hohenurach in milderem Gefängniß«.

54 KB, S. 197 und LS, S. 473 bzw. 514.

55 KB, S. 198 und LS, S. 470, 486, 533 und 547.

Bemühungen, die Haftbedingungen des Poeten zu verbessern, und dessen Einsatz für die Familie seines Bruders nicht erwähnt werden.⁵⁶

So schafft Schädlich eine streng antithetische Figurenkonstellation, in der Frischlin den übrigen Personen (Räte, Vögte, Vernehmer) gegenübersteht, die auf seine Gefangennahme bzw. sein Geständnis aus sind: »Bekenn rund, Ihr habt übel getan« (KB, S. 199). Auf dieser Seite befindet sich auch Frischlins Frau, die ihren Gatten beschuldigt, dass sie mit ihren Kindern bei immer anderen Verwandten Unterkunft suchen müsse.⁵⁷

Indem Schädlich zahlreiche Passagen der Biografie, die Frischlins Kollaboration zeigen, übergeht, stilisiert er den Dichter zum Dissidenten im Kampf für die Meinungsfreiheit gegen den allmächtigen Adel.⁵⁸ Ja er verweigert sogar, obwohl er in den Verhören immer mehr unter Druck gesetzt, mit dem Tod bedroht wird und am Ende wegen seiner Gefangenschaft verzweifelt, einen »öffentlichen Widerruf [...] trotzig« (KB, S. 202).

8 Das Ende: Frischlins »Todfall«

Für die letzten beiden Abschnitte, die die tödliche Flucht des Dichters und sein Begräbnis schildern, nutzt Schädlich eine Verteidigungsschrift auf Frischlin, die sich im Quellenanhang der Biografie befindet: *Von dem jämmerlichen und kläglichen Todfahl und abschied auß dieser Welt deß Hochgelehrten und weitberümbten Nic. Frischlini*.⁵⁹ Schädlich hat gerade diese Quelle ausgewählt, da sie eine negativere Version von Frischlins Situation bietet, als sie Strauß recherchiert hatte,⁶⁰ um das an Nicodemus Frischlin begangene Unrecht zu illustrieren.

Abermals kürzt Schädlich seine Vorlage, passt ungebräuchliche Wörter und abweichende Schreibweisen an. Als Verfremdungseffekte fallen einige Übernahmen wie die poetische Wendung »betrog die Nacht den Poeten sehr« besonders auf, die sich vom vorherrschenden sachlichen Stil der Kurzgeschichte abhebt. Schließlich beruht auch der *Titel Kurzer Bericht vom Todfall* [etc.] auf dieser Quelle (»Von dem [...] Todfahl«), dessen (obgleich orthographisch modernisiert) archaisch wirkendes »Todfall« Assoziationen sowohl zu »Sterbefall« wie auch zu »Todessturz« ermöglicht.

56 LS, S. 475, 483–485, 495.

57 KB, S. 198, 201f. und LS, S. 545.

58 So schon die Rezension von Nicolas Born, 1977, Höllenkreis alltäglich stumpher Machtausübung. Hans Joachim Schädlichs Arbeiten. Die Erzählungen ›Versuchte Nähe‹, in: Frankfurter Rundschau 17. 9. 1977: Frischlin sei »von der Macht nicht gebrochen, aber physisch vernichtet« und später Yaak Karsunke, 1993, Benennungsverbote. Hans Joachim Schädlich: Versuchte Nähe, in: Deiritz/Krauss, Verrat an der Kunst [Anm. 22], S. 185–190, S. 189. Zu Frischlins Kollaboration s. Hanstein, Der Poet als unbeugsamer Dissident [Anm. 4], S. 578f.

59 LS, S. 583.

60 LS, S. 531–548.

9 Gattung und Aussage

Schädlichs Erzählung ähnelt somit einer Parabel, wenn man ihre Kürze, die geringe Anzahl von Figuren und deren antithetische Konstellation, verallgemeinernde Orts- und Personennamen bzw. Zeitangaben betrachtet.⁶¹ Aufgrund der zahlreichen Zitate stellt der *Kurze Bericht* außerdem eine Kontrafaktur seiner Vorlage dar, wobei er sich von dieser durch Reduktion des Personals, Enthumanisierung der Haftbedingungen und Stilisierung des Dichters zum unbeugsamen Dissidenten unterscheidet.⁶²

Während Strauß Frischlins Schicksal als Opfer obrigkeitlicher Macht im 16. Jahrhundert als Spiegel der eigenen Biografie nutzt, anonymisiert Schädlich, sieht man von der Überschrift ab, sowohl den »Poeten« als auch die betreffende Obrigkeit. Frischlins Auseinandersetzung mit dem württembergischen Adel wird so verallgemeinert zum Konflikt um Meinungsfreiheit, in dem ein Schriftsteller zum Opfer eines beliebigen feudalen bzw. totalitären Regimes bzw. von dessen privilegierter Nomenklatura wird.

Im Gegensatz zu Schädlichs prinzipieller Kritik sind Ähnlichkeiten mit der DDR-Untersuchungshaft wie Isolation, Einzelverhöre und das Warten auf einen Gerichtstermin, die bisweilen auf bewusst vorgenommenen enthumanisierenden Eingriffen beruhen, nicht abzustreiten. Lediglich das Verlesen der Verdachtspunkte bei Frischlins Verhaftung widerspricht dem üblichen Vorgehen der Staatssicherheit gegen politische Dissidenten.

10 Der Poet als unbeugsamer Dissident im Literaturunterricht

Für die Behandlung des *Kurzen Berichts* im Unterricht spricht sein stets aktuelles Thema sowie sein geringer Umfang von nur sieben Seiten. Auf der anderen Seite stehen seine anspruchsvolle sprachliche Form sowie die geringere Bekanntheit seines Protagonisten, vergleicht man sie etwa mit Carl Friedrich Gauß und Alexander von Humboldt aus Daniel Kehlmanns *Die Vermessung der Welt* (vgl. dazu den Artikel von Sebastian Bernhardt in diesem Band), sowie das komplexe Verhältnis der Kurzgeschichte zu ihren Quellen. Dies legt nahe, den *Kurzen Bericht* im Deutschunterricht der Sekundarstufe II zu behandeln, in dem – als Beispiel gelte Baden-Württemberg – Kurzprosa und literarische Texte der Gegenwart in Abitur und Bildungsplan vertreten sind.⁶³ Dabei stehen weni-

61 Theo Elm, 1993, Parabel, in: Literaturlexikon. Autoren und Werke deutscher Sprache. Hg. von Walter Killy. 15 Bde. Gütersloh 1988–1993, Bd. 14, S. 192f.

62 Im Gegensatz zur komisierenden Parodie zeichnet die Textsorte der Kontrafaktur ein affirmatives Verhältnis zu ihrer Vorlage aus. Gemeinsam ist beiden Gattungen, dass »konstitutive Merkmale der Ausdrucksebene eines Einzeltextes oder mehrerer Texte zur Formulierung einer eigenen Botschaft übernommen werden« (Theodor Verwey und Gunther Witting: Kontrafaktur. In: Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Hg. von Klaus Weimar et al. Berlin: de Gruyter 1997–2003, Bd. 2, S. 338–340, S. 338).

63 Vgl. die Bildungsstandards für das Fach Deutsch am Gymnasium in den Bildungsplänen 2004 (S. 89 bzw. Kursstufe, Standard 3) und 2016 (Standards 3.4.1.1 und 3.5.1.1) auf <http://www.bildungsstandards-bw.de> sowie das Deutsch-Abitur der Jahre 2014–2020 mit Aufgaben zu Kurzprosa.

ger Aspekte der Identitätsentwicklung bei der Lerngruppe als mehr des literarischen Lernens im Mittelpunkt.⁶⁴

Gerade aufgrund der geringeren Bekanntheit von Frischlin kann der Einstieg über die Präsentation der Überschrift und Mutmaßungen über den Protagonisten (Beruf, Lebensdaten, Todesursachen) beginnen, die sogar in das Verfassen einer kurzen Zeitungsmeldung münden können. Die Ergebnisse dieser bislang auf Spekulationen beruhenden Arbeitsphase lassen sich nun mit Frischlins tatsächlicher Vita (eventuell im Rahmen einer Recherche-Aufgabe) und der Kurzgeschichte, vorgeschlagen sei der erste Absatz, konfrontieren, wobei auch Schädlichs Stil kurz angesprochen werden sollte.

Danach gilt es, das Textverständnis zu sichern. Das kann schon im Unterricht in einem Lehrer-Schüler-Gespräch passieren. Anstatt dieses jedoch fehler- bzw. devianzorientiert mit einer Frage nach »Verständnisproblemen« zu eröffnen, könnte man folgendermaßen anfangen: »Was haben Sie/habt ihr verstanden?« Angesichts zahlreicher heute ungebräuchlicher Ausdrücke wäre eine kommentierte Ausgabe natürlich hilfreich. Allerdings lässt sich aus deren Fehlen auch eine Tugend machen, indem die Klasse/der Kurs, am besten arbeitsteilig und ausgehend von einem Minimalpensum an Schlüsselbegriffen, die die Lehrkraft vorgegeben hat, mit gängigen analogen oder digitalen Hilfsmitteln (Duden/duden.de) einen Kurz-Kommentar zu zentralen Wörtern bzw. Formulierungen selbst erstellt. Nach etwas Lektüre-Erfahrung können schließlich auch produktive Verfahren wie das Umschreiben einzelner Passagen in Alltagssprache genutzt werden, wodurch sich Schülerinnen und Schüler dem Text zugleich hermeneutisch nähern.⁶⁵

Hierauf können einzelne Analyse-Aufträge folgen: darunter etwa eine Charakterisierung des Personals,⁶⁶ welche in die Personenkonstellation mündet. An dieser ist wiederum, eventuell sogar mit aktualisierendem Bezug auf die eingangs geschilderte Bilanz der weltweiten Pressefreiheit oder auf die Produktionsbedingungen und Abhängigkeiten der lokalen Schülerzeitung, der zentrale Konflikt zwischen Regime-Kritiker und Vertretern der Staatsgewalt und Schädlichs Technik herauszuarbeiten, die überzeitliche Relevanz dieses Spannungsverhältnisses in historischer Distanzierung zu schildern. Im Zusammenhang mit Frischlins Plädoyer von Meinungs- und Redefreiheit wäre auch zu erörtern, wie diese in der BRD gesetzlich verankert sei (Art. 5 Grundgesetz) und ob es eigentlich eine »Aufgabe« von Dichtern gebe und worin diese bestehe.

Natürlich ist Schädlichs Stil und Poetik zu berücksichtigen, nämlich die durch Verfremdungseffekte angestrebte sprachlich-gesellschaftlich emanzipierende Lektüre – sowie die Beurteilung ihrer Effektivität: Erreicht der Autor sein Ziel? Reflektieren die Schülerinnen und Schüler mehr über das Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit und stellen gar Veränderungen im eigenen Sprachgebrauch fest?

64 Zu didaktischen Potenzialen der Gegenwartsliteratur im Unterricht Standke/Bernhardt, *Gegenwartsliteratur* [Anm. 5], S. 333f.

65 Eine kurze Übersicht zu weiteren produktiven Verfahren bei Erzähltexten bietet etwa Kaspar H. Spinner, 2012, *Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur*. In: *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Grundlagen, Gattungen, Medien, Lesesozialisation und Didaktik*. Ein Handbuch, hg. v. Günter Lange. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 508-524.

66 Etwa die mentale Entwicklung des Vernehmers im Verlaufe der Verhöre von anfangs »noch hoffend auf Belehrbarkeit« bis schließlich »offen drohend« (KB, S. 199f.).

Der *Kurze Bericht* ermöglicht auch einen Blick in die Werkstatt bzw. den »Arbeitsprozess« eines Autors. Dazu vergleicht die Klasse in einer prä- und folgetextkritischen Lektüre Auszüge aus Schädlichs Quellen (Strauß bzw. Frischlin) mit der Kurzgeschichte und stellt, abgesehen von sprachlichen Beobachtungen, auch inhaltliche Veränderungen wie die bereits angesprochene personelle Reduktion, Enthumanisierung der Haftbedingungen und Stilisierung des gefangenen Dichters fest.

Verbindungen zum oder eine Kooperation mit dem Fach Geschichte kann über zusätzliche Materialien bei der Thematisierung der DDR und ihres Rechtssystems (im Vergleich zu den Freiheits- und Bürgerrechten des bundesdeutschen Rechtsstaats) v.a. beim Umgang mit Regimekritikern (Verhaftung, Haft, Verhöre) realisiert werden – sogar Exkursionen in Gefängnisse wie etwa das Untersuchungsgefängnis in Berlin-Hohenschönhausen sind denkbar. Fragen für solche Lehrgänge können etwa davon ausgehen, ob Schädlich historisch getreu von den Haftbedingungen politischer Gefangene berichtet.

Schließlich setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit der (intendierten) Rezeption bzw. gesellschaftlichen Funktion von Schädlichs Kurzgeschichte(n) auseinander. Dafür wäre, falls nicht schon geschehen, auch auf den Zeitpunkt der Entstehung des *Kurzen Berichts* und somit Schädlichs Biografie einzugehen⁶⁷ sowie Rezensionen heranzuziehen, welche die DDR-Kritik betonen, und Schädlichs Aussage, wonach er Literatur als »autonomes Feld« verstehe und nur allgemeine Kritik an totalitären Regimes äußere. Beide Thesen überprüfen sie am Text, indem sie verallgemeinernde, parabelhafte Elemente – literatur- und gattungsgeschichtliche Verweis auf andere Parabeln wie etwa Franz Kafkas »In der Strafkolonie« sind hier möglich – genauso wie Parallelen zur Situation in Ostdeutschland nachweisen, und fällen schließlich selbst ein Urteil, inwieweit sie Schädlichs Äußerung zur Intention seines Textes überzeugt.

67 Ein vergleichender Exkurs ist hier möglich zu »Betriebswissen« und »literarischem Feld« heutiger Autoren (vgl. Jan Standke, 2014, *Gegenwartsliteraturforschung – Gegenwartsliteraturunterricht?* Thomas Glavinics Romane in literaturwissenschaftlicher und deutschdidaktischer Perspektive, in: *Die Romane Thomas Glavinics. Literaturwissenschaftliche und deutschdidaktische Perspektiven*, hg. von dems., Frankfurt a.M.: Lang, S. 19-51, S. 26-30) und Schädlichs Arbeitsbedingungen in der DDR.

Literarisches Lernen mit einem »weitbeschreyten Zauberer und Schwartzkuenstler«?

Historisches Erzählen vom magischen Wissenserwerb in Oliver Pötzschs *Faustus*-Roman

Susanne Schul

Wer unter dem Jupiter geboren ist, mit dem hat Gott Großes vor. So einer besitzt eine tiefe Sehnsucht nach Freiheit und Erkenntnis. Nie zufrieden ist er, sondern will allen Dingen auf den Grund gehen.¹

Mit dieser Prophezeiung wird in Oliver Pötzschs historischem Roman *Der Spielmann* von Beginn an die Neugier auf ein Wieder- und Weitererzählen einer der bekanntesten Figuren der deutschen Kultur- und Literaturgeschichte geweckt. Johann Georg Faustus steht bis heute synonym für die Gefahren des Erkenntnistrebens und für den Aufbruch in die Neuzeit, in der sich die Wissenschaft emanzipiert.² Ambivalente Züge prägen die Figur des frühneuzeitlichen Gelehrten, »weitbeschreyten Zauberer[s] und

-
- 1 Oliver Pötzsch, ²2019, *Der Spielmann*, Berlin: List, S. 40f. Der zweite Band der Faustus-Reihe ist 2019 unter dem Titel *Der Lehrmeister* erschienen und knüpft an die Handlungsstränge des ersten Romans an. Oliver Pötzsch ist als Autor historischer Romane bekannt, besonders durch seine achtbändige Reihe *Die Henkerstochter*, die von seiner Familiengeschichte inspiriert wurde. Pötzsch arbeitete nach dem Studium zunächst als Journalist und Filmautor beim Bayerischen Rundfunk, seit 2013 ist er hauptberuflich Schriftsteller und hat in den vergangenen Jahren zahlreiche Bücher geschrieben; vgl. die Autorenhompage [http://oliver-poetzsch.de/\(19.03.2021\)](http://oliver-poetzsch.de/(19.03.2021)).
 - 2 Hiermit steht die Faustus-Figur an einer Schnittstelle zwischen theologischem und naturwissenschaftlichem Weltbild; vgl. Manuel Bauer, 2018, *Der literarische Faust-Mythos. Grundlagen – Geschichte – Gegenwart*, Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, S. 3f.; Frank Baron, 2019, *Der Mythos des faustischen Teufelspakts. Geschichte – Legende – Literatur*, Berlin, Boston: De Gruyter (Studien und Dokumente zur deutschen Literatur und Kultur im europäischen Kontext; Bd. 223). S. 15f.

Schwartzkuenstler[s]«³ bereits seit ihren historischen und literarischen Ursprüngen, wie schon der Erstdruck der *Historia von D. Johann Fausten* von 1587 zeigt.⁴ Auch im *Spielmann* verheißt die sterbenskranke Mutter ihrem jungen Sohn zwar eine außergewöhnliche Zukunft, doch ist Faustus' Freiheits- und Wissensdrang auch Ursache für seine Gefährdung.⁵ Oliver Pötzsch erzählt die Figur von ihren Anfängen her. Er fragt nach der Motivation für die unermüdliche Neugier des Jungen und erzählt von dessen magischem Wissenserwerb, der ihn zwischen Integration und Desintegration positioniert. Pötzsch greift einzelne Elemente der wenigen historischen Quellen und der vielfältigen literarischen Stofftraditionen selektiv heraus und entwickelt im *Prolog* und in den ersten drei *Akten* seines historischen Romans eine fiktive Herkunfts-, Jugend- und Bildungsgeschichte. Damit knüpft *Der Spielmann* an eine überaus wechselvolle Rezeptionsgeschichte an und fordert zu einem kontrastiven Vergleich geradezu auf, der auf die interpretatorische Akzentuierung des jeweiligen historischen Erzählens zielt.⁶ Hierbei steht die Frage im Fokus, wie der Erzählkomplex um den Teufelsbündler im produktiven Prozess des Aneignens und Umdeutens transformiert und aktualisiert wird, indem zum einen bekannte Erzähl- und Strukturmuster adaptiert und sie zum anderen durch zeit- und kulturspezifische Coming-of-Age-Elemente fortgeschrieben werden.⁷ Die Beschreibung und Aufarbeitung von Parametern des historischen Erzählens sollen dabei einen Brückenschlag zwischen Früher Neuzeit und Gegenwart ermöglichen und die Ausbildung des kulturhistorischen Bewusstseins im literarischen Lernen stärken.⁸

3 *Historia von D. Johann Fausten*. Text des Druckes von 1587. Kritische Ausgabe. Mit den Zusatztexten der Wolfenbütteler Handschrift und der zeitgenössischen Drucke. Bibliographisch erg. Ausg., hg. von Stephan Füssel und Hans Joachim Kreutzer, Stuttgart: Reclam 1999, Titelblatt, unpag.

4 Vgl. Marina Münkler, 2011, *Narrative Ambiguität. Die Faustbücher des 16. bis 18. Jahrhunderts*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (*Historische Semantik*; 15), S. 87-100; Jan Dirk Müller, 2014, *Das Faustbuch in den konfessionellen Konflikten des 16. Jahrhunderts*, in: *philosophisch-historische Klasse. Sitzungsberichte*, S. 5-64, S. 5-18.

5 Vgl. Pötzsch, *Der Spielmann* [Anm. 1], S. 40f.

6 Vgl. Annette Gerok-Reiter, 2014, *Kulturmuster ›Heldenbild‹: Erzählschema, Variationen, Vergleiche*, in: *Kulturmuster im Deutscherreich – Mittelalterliche Perspektiven*, hg. v. Dies. und Claudia Lauer, Göttingen: V&R unipress (*Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*; 3), S. 212-225, S. 212-216.

7 Vgl. Ansgar Nünning, 2009, *Fiktionalität, Faktizität, Metafiktion*, in: *Handbuch Biographie, Methoden, Traditionen, Theorien*, hg. von Christian Klein, Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, S. 21-27; Stephan Jaeger, 2009, *Erzählen im historiographischen Diskurs*, in: *Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens*, hg. von Christian Klein und Matías Martínez, Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, S. 110-135; Erik Schilling, 2012, *Der historische Roman seit der Postmoderne: Umberto Eco und die deutsche Literatur*, Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH (GRM-Beiheft 49), S. 23-32.

8 Vgl. Kaspar H. Spinner, 2006, *Literarisches Lernen*, in: *Praxis Deutsch* 33, S. 6-16; Ulf Abraham, 2015, *Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht*, in: *Leseräume* 2, S. 6-15.

1 Paratextuelle Rahmung des Wieder- und Weitererzählens

Das historische Erzählen im *Spielmann* ist eingebettet in mehrere Paratexte, die den Haupttext umschließen. Gérard Genette zufolge bilden diese »eine ›unbestimmte Zone‹ zwischen innen und außen, die selbst wieder keine feste Grenzen nach innen (zum Text) und nach außen (dem Diskurs der Welt über den Text) aufweist«⁹. Er unterteilt sämtliche Paratexte in zwei Kategorien: Die Peritexte bilden eine (durchlässige) Schwelle, spielen um den Haupttext herum bzw. in ihn hinein. Die Epitexte sind werkextern, zirkulieren separat vom Haupttext und können dessen Wahrnehmung von anderen medialen Trägern aus beeinflussen.¹⁰ Paratexte erweitern demnach das kommunikative Potenzial von Literatur, weshalb ihnen ein zentraler didaktisch-methodischer Stellenwert im Literaturunterricht zukommt.¹¹ Im kontrastiven Vergleich zwischen Text-Text-Kombinationen der *Historia* und Text-Bild-Kombinationen des Gegenwartsromans sollen im Folgenden die narrativen Verfahren herausgearbeitet werden, die die Aufmerksamkeit im Rezeptionsprozess steuern können – konkret: Wie wird dem Leser und der Leserin Einlass in die erzählte Welt gewährt und wieso ist dabei auch Vorsicht angeraten? Von diesem mehrdeutigen Zusammenspiel zwischen ›außen‹ und ›innen‹ gehen die folgenden literaturdidaktischen Überlegungen aus, die auf eine erweiterte kulturhistorische Interpretationskompetenz zielen.

Zu den Peritexten im *Spielmann* zählen die dem Haupttext vorangestellten Autor- und Titelangaben auf Umschlag und Titelseite, eine Karte des Deutschen Reiches um 1500 im Vorsatz, auf der man die Reiseroute der Figuren nachverfolgen kann, sowie eine Widmung, eine *historische Anmerkung* und ein Zitat aus Goethes *Faust*-Tragödie. Letzteres lässt Mephistopheles im Auerbach-Keller selbst zu Wort kommen, so dass dieser den Roman mit dem inszenierten Motto – »Den Teufel spürt das Völkchen nie,/Und wenn er sie beim Kragen hätte.«¹² – eröffnet und nicht nur Faust über die Achtlosigkeit und Unwissenheit der Menschen belehrt, sondern auch die Leserinnen und Leser des historischen Romans. Gemeinsam mit dem Leitsatz – »Das älteste Spiel der Welt ist das Spiel um deine Seele« (Abbildung 1b) – und dem Klappentext verfolgen die vorangestellten Peritexte einen proleptischen Ansatz. Sie geben einen bedrohlichen Grundton vor und referenzieren auf den Teufelspakt als bekanntes Grundmotiv. Für die konkrete Situation, in der sich der junge Johann befindet, baut sich dennoch ein Spannungseffekt auf, denn für die Leserinnen und Leser bleibt ungewiss, welchen Regeln dieses »Spiel«

9 Vgl. Gérard Genette, 1992, Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches. Frankfurt a.M.: Suhrkamp [frz. 1987], S. 10.

10 Vgl. ebd., S. 12 u. S. 14.

11 Vgl. Klaus Maiwald, 2001, Literatur lesen lernen. Begründung und Dokumentation eines literaturdidaktischen Experiments, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 43-45 u. S. 50-52; Jörn Brüggemann, 2011, Inwiefern beeinflussen kulturhistorische Lernarrangements die Ausprägung literarischer Verstehenskompetenz?, in: Fachliches Wissen und Literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation, hg. von Irene Pieper und Dorothee Wieser, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 275-295, S. 276-279.

12 Pötzsch, Der Spielmann [Anm. 1], S. 4; Zitat: Johann Wolfgang Goethe: Faust. Der Tragödie Erster Teil, Stuttgart: Reclam 1986, Vers 2181f.

im historischen Erzählen folgen wird.¹³ Damit steht die paratextuelle Rahmung stellvertretend für nachfolgende Adaptionstrategien im Haupttext. Denn der *Spielmann* greift wiederholt intertextuelle Verweise aus literarischen Prätexten auf ebenso wie bekannte Figurenkonstellationen und Handlungsmuster, die eine finale Erzähllogik als eine Art Motivation von hinten evozieren. Der tatsächliche Ausgang wird aber offengehalten.¹⁴

Auf den kulturhistorischen Hintergrund des Erzählens verweisen bereits Titel- und Umschlaggestaltung (vgl. Abbildungen 1a und 1b). Wie auf Pergament gemalt wird unterhalb des übergroßen Autorennamens der Romantitel präsentiert, grün gerahmt und rot unterlegt. Der Untertitel, der die Handlung auf *Die Geschichte des Johann Georg Faustus* hin zuspitzt, befindet sich freigestellt am unteren Deckelrand. Damit entsteht ein Gattungspakt zwischen historischer und literarischer Referenz. Denn was von dieser Lebensgeschichte als Teil eines als Geschichte bekannten Geschehens erzählt wird und was fiktive Handlung ist, bleibt in der Schweben.¹⁵

Abbildung 1a: Cover: Autorname, Titel, Untertitel, Coverbild;
 Abbildung 1b: Rückumschlag: Leitsatz, Klappentext, Figuration des Zauberers



© Ullstein Buchverlage GmbH

13 Vgl. zur unterschiedlichen thematischen Anbindung und formalen Ausdehnung literarischer Muster u.a. Gerok-Reiter, Kulturmuster ›Heldenbild‹ [Anm. 6], S. 215f.
 14 Vgl. zum Begriff der Prolepse Gérard Genette, ³2010, *Die Erzählung*, München: UTB [frz. 1972], S. 39-52.
 15 In der zweiten Auflage des *Spielmanns* wird der historiografische Anspruch, den der Untertitel verspricht, gestrichen und die Gattungszugehörigkeit durch die Setzung *Roman* verdeutlicht. Vgl. Jaeger, *Erzählen im historiographischen Diskurs* [Anm. 7], S. 124-132.

Das Coverbild dient als dreifaches Bindeglied zwischen ›innen‹ und ›außen‹: Erstens repräsentiert der Miniaturausschnitt der *Toggenburger Weltchronik* von 1411 als Gattungsbezug ein vormodernes Geschichtsverständnis, das Welt- und Heilsgeschichte wechselseitig aufeinander bezieht.¹⁶ Zweitens kommen medienspezifische Rezeptionsmuster illustrierter Handschriften in den Blick, die im Haupttext den Bildungsweg des jungen Faustus bestimmen. Diese lassen sich unter dem Gesichtspunkt der Symmedialität in das literarische Lernen integrieren.¹⁷ Beispielsweise, indem der Einbezug von astrologischen Text-Bild-Kombinationen, die den Einfluss von Sternbildern auf das irdische Geschehen im Mittelalter verhandeln, Schülern und Schülerinnen Zugänge sowohl zu einem historischen Wissensgebiet eröffnen als auch ein kritisches Medienbewusstsein schulen.¹⁸ Drittens setzt das Bildmotiv des Wagenzugs das Reisen in Szene, das im Haupttext als zentraler Impulsgeber der Identitätskonstruktion gilt. Der Rückumschlag visualisiert dann diejenige Figur, die den Gelehrten, Zauberer und Astrologen ankündigt (vgl. Abbildung 1b). Gezeigt wird ein – aus einzelnen Bild-Elementen zusammengefügt – bärtiger, hagerer Mann im langen dunkelblauen Mantel mit gehörnter Kapuze, der eine Armillarsphäre in der Hand hält. Dieses astronomische Instrument, das zur Darstellung der Bewegung von Himmelskörpern dient, wird im Mittelalter von arabischen Astronomen nach antiken Vorbildern gebaut. In Mitteleuropa kommt es jedoch erst in der Frühen Neuzeit in Gebrauch. Mit dem Aufbruch in das Unbekannte wird Faustus' Selbstwahrnehmung und soziale Positionierung somit doppelt aktiviert: Zum einen im Sinn gesteigerter räumlicher Mobilität – im Zeitalter der Entdeckungen und des lebhaften Fernhandels – und zum anderen als gesteigerte geistige Mobilität – im Prozess des magischen Wissenserwerbs.

Die *historische Anmerkung* im *Spielmann* betont dann den historiografisch-faktualen Bezug des Erzählten. Sie berichtet von einem Mann, der »um das Jahr 1500 durch das Deutsche Reich [reist], von dem nicht viel überliefert ist.«¹⁹ Trotzdem wird ein Anspruch auf Überprüfbarkeit und Wahrhaftigkeit erhoben, wenn es weiter heißt »[d]och die spärlichen Quellen und die unzähligen Legenden, die sich um ihn ranken, haben Historiker zu dem Schluss kommen lassen, dass es ihn wirklich gegeben hat. [...] Sein Name war Johann Georg Faustus. Dies ist seine wahre Geschichte.«²⁰ Von Beginn an

16 Die illustrierte *Toggenburg Chronik* ist eine Teilabschrift der Weltchronik des mittelhochdeutschen Dichters Rudolf von Ems, die die Geschichte der Menschheit von der Schöpfung bis ins hohe Mittelalter erzählt. Die Miniatur zeigt die Reise Jakobs zu seinem Sohn Joseph nach Ägypten. Für das Coverbild wurde der Wagenzug isoliert, Figuren im Wagen, umgebende Landschaft und begleitende Tiere entfernt. Vgl. *Toggenburg Chronik*, um 1411, Berlin, Staatl. Museen, Kupferstichkabinett, Cod. 78 E 1, fol. 62v.

17 Vgl. Thomas Möbius, 2010, *Grundlegung einer symmedial-textnahen Didaktik älterer deutscher Literatur*. München: kopaed (Medien im Deutschunterricht Beiträge zur Forschung 7) S. 117-127 u. 268f.

18 Vgl. Christian Heitzmann, 2008, *Die Sterne lügen nicht: Astrologie und Astronomie im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit*, Wolfenbüttel (Ausstellungskataloge der Herzog August Bibliothek; 90), S. 14-46.

19 Pötzsch, *Der Spielmann* [Anm. 1], S. 7.

20 Ebd.

steht Faustus also zwischen einer historischen Figur, die Erdichtetes innehat, und einer erfundenen Figur, die auch Anteil an Geschichte haben kann. Doch während der literarische Faustus bis heute zum festen Bestandteil des kulturellen Gedächtnisses gehört, ist über die historische Person nur wenig bekannt.

Es lassen sich aber trotzdem Bezüge zu einer historischen Faustus-Figur herstellen, auch wenn es nur vereinzelte konkrete Quellenhinweise gibt. Gleichsam detektivisch kann eine quellenkundige Spurensuche zur rezeptionsbezogenen Auseinandersetzung mit Alteritätserfahrungen animieren. Denn diejenigen Lebensdokumente, die in der Regel eine sozialhistorische Situierung bestimmen, bleiben weitgehend ungesichert.²¹ So stehen weder Ort und Zeit der Geburt oder des Todes fest, noch ist der Name verlässlich bezeugt. Es fehlt an Nachweisen der familiären Abstammung ebenso wie der schulischen oder eventuell universitären Ausbildung, ganz zu schweigen von Selbstzeugnissen wie Briefen, die dazu beitragen könnten, eine persönliche Sicht auf die Wissensdiskurse der Zeit zu eruieren.²² Welche Spuren lassen sich, so die quellenkritische Frage, zur Lebensgeschichte der historischen Figur finden? Lediglich neun zeitgenössische Dokumente in lateinischer und deutscher Sprache erzeugen das schemenhafte Bild eines Mannes, der in den ersten Jahrzehnten des 16. Jahrhunderts im südwest-, süd- und mitteldeutschen Raum aktenkundig und damit historisch greifbar geworden ist. So berichtet etwa ein Ratsprotokoll aus Ingolstadt von »ainem [...] der sich genant Doctor Jörg Faustus von Haidlberg«²³, der Wahrsagerei betrieb und der Stadt verwiesen wurde. Offenbar zog er als Magier und Kalendermacher durch das Deutsche Reich und verdiente seinen Unterhalt mit Horoskopen. Die Äußerungen namhafter humanistischer Gelehrter deuten eher einen zweifelhaften Ruf an. So bekundet etwa der Brief des Abtes Johannes Trithemius von 1507, der sich selbst mit Magie und Astronomie befasste: »Siehe die törichte Verwegenheit des Menschen; welcher Wahnsinn gehört dazu, sich die Quelle der Nekromantie zu nennen! Wer in Wahrheit in allen guten Wissenschaften unwissend ist, hätte sich lieber einen Narren denn einen Magister nennen sollen.«²⁴ Eine Kritik am eitlen Auftreten und die Warnung vor verdächtigen Absichten kommen hier unverkennbar zum Ausdruck. Sie könnten aber auch dazu dienen, die Konkurrenz in der eigenen Disziplin als Betrüger abzutun. So kursieren um diesen historischen Faustus bald Spekulationen, die (wie hier) von der Totenbeschwörung, über imposante Tricks oder schützende Zauber bis hin zum bekannten Teufelspakt reichen.²⁵

Der Brief des Gothaer Humanisten Mutianus Rufus von 1513 zeigt aber auch eine grundsätzliche Distanzierung vom Verdacht, selbst eine auf Aberglauben beruhenden

21 Vgl. Baron, *Der Mythos des faustischen Teufelspakts* [Anm. 2], S. 15-47.

22 Vgl. Elisabeth Wäghäll Nivre, 2018, *Historizität, Legende, Mythos: Die Faust-Figur zwischen Faktualität und Fiktionalität*, in: *Faust-Handbuch*, hg. von Carsten Rohde, Thorsten Valk und Mathias Mayer, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 2-11, S. 3f.

23 *Protokolle des Rats der Stadt Ingolstadt*, 17. Juni 1528 (Erstdruck 1872/73), in: Günther Mahal, 1980, *Faust. Die Spuren eines geheimnisvollen Lebens*, Bern/München: Buchclub Ex Libris, S. 135.

24 Brief des Abtes Johannes Trithemius in Würzburg an Johann Virdung in Heidelberg 20. August 1507 (Latein; Erstdruck 1536), 2018, in: *Faust zum Vergnügen*, hg. von Gerd Eversberg, Stuttgart: Reclam, S. 12.

25 Vgl. Bauer, *Der literarische Faust-Mythos* [Anm. 2], S. 21-32.

Wahrsagerei auszuüben: »Vor acht Tagen kam ein Chiromant nach Erfurt, namens Georgius Faustus Helmitheus Hedelbergensis, ein bloßer Prahler und Narr. Seine Kunst, wie die aller Wahrsager, ist eitel.«²⁶ Die Korrespondenzen skizzieren also weniger Stationen eines Lebenswegs, als dass sie Einblicke in die ambivalente Deutungsmuster gewähren, die sich mit den zeitgenössischen Magie-Diskursen verbinden.²⁷ Sie spiegeln diskrepante Reaktionen wider, die (je nachdem) der Wissenschaftler oder der Scharlatan mit seinen magischen Praktiken bei öffentlichen Auftritten z.B. auf Marktplätzen oder auch am Hof provozierte. An ihnen lassen sich zentrale Kategorien wie Perspektivität von Quellen sowie Standortgebundenheit historischer Werturteile darlegen. Auf inhaltlich-semantischer Ebene wird deutlich, dass Magie in Mittelalter und Früher Neuzeit keineswegs nur als Aberglaube oder Teil der Volkskultur gilt, sondern in ihrer theoretischen Konzeption ebenso wie in ihren Praktiken auch als Elitenphänomen zu verstehen ist.²⁸

Die literarische Fiktionalisierung dieser Geschichtserzählungen über den Teufelsbündler hin zu einer vollständigen Vita erfolgt dann durch einen anonymen Autor, der sich einzelne Exempel aneignet, sie zu der *Historia von D. Johann Fausten* zusammenfügt und sie weitererzählt.²⁹ Diese fiktionale Lebenserzählung erscheint im Erstdruck 1587 bei Johann Spieß in Frankfurt, kombiniert Bekanntes mit neuen Inhalten und rekurriert mit der Bezeichnung *Historia* aber gleichzeitig auf eine »wahrhafte« Geschichte (vgl. Abb. 2).³⁰ Die vorangestellten Peritexte steuern auch hier unmissverständlich die Rezeption, denn schon im rot abgesetzten Titel werden alle »hochtragenden/fuerwitzigen vnd Gottlosen Menschen« als Leser und Leserinnen adressiert, denen Faustus »zum schrecklichen Beyspiel/abscheuwlichen Exempel/vnd treuwertziger Warnung«³¹ dient (vgl. Abbildung 2a). Das Erzählen davon, »Wie er sich gegen dem Teuffel auff eine benandte zeit verschrieben/[...] biß er endlich seinen wol verdienten Lohn empfangen«³² hat, soll sie davor bewahren, denselben Fehler zu begehen. Diese paränetische Funktionalisierung verstärken das Widmungsschreiben des Druckers³³ und die *Vorred an den Christlichen Leser* noch; Letztere kündigt auch schon die zu erwartende »ewige Straff vnnd Verdampnuß«³⁴ an. Damit wird die Erzählung von Faustus Leben ganz in

26 Brief des Kanonikus Conradus Mutianus Rufus in Gotha an den Klosterverwalter Heinrich Urbanus in Erfurt, 3. Oktober 1513 (Latein; Erstdruck 1707), 2018, in: *Faust zum Vergnügen*, hg. von Gerd Eversberg, Stuttgart: Reclam, S. 12.

27 Vgl. Richard Kieckhefer, 1992, *Magie im Mittelalter*, München: C.H. Beck, S. 17-25; Helmut Birkhan, 2010, *Magie im Mittelalter*, München: C.H. Beck, S. 9-32.

28 Vgl. Jaeger, *Erzählen im historiographischen Diskurs* [Anm. 7], S. 126f.

29 Zum Erfolg der *Historia* trug die gezielte Ausschöpfung der neuen technischen Möglichkeiten des Buchdrucks bei. Bereits ab dem Jahr ihres Erscheinens wurde sie erweitert, ergänzt und in umgestellten Fassungen neu aufgelegt; insgesamt erschienen bis zum Ende des 16. Jh. 22 Druckauflagen; vgl. Münkler, *Narrative Ambiguität* [Anm. 4], S. 153-159.

30 Vgl. Bauer, *Der literarische Faust-Mythos* [Anm. 2], S. 40-50; Baron, *Der Mythos des faustischen Teufelspakts* [Anm. 2], S. 161-185.

31 *Historia* [Anm. 3], faksimiliertes Titelblatt, unpag.

32 Ebd.

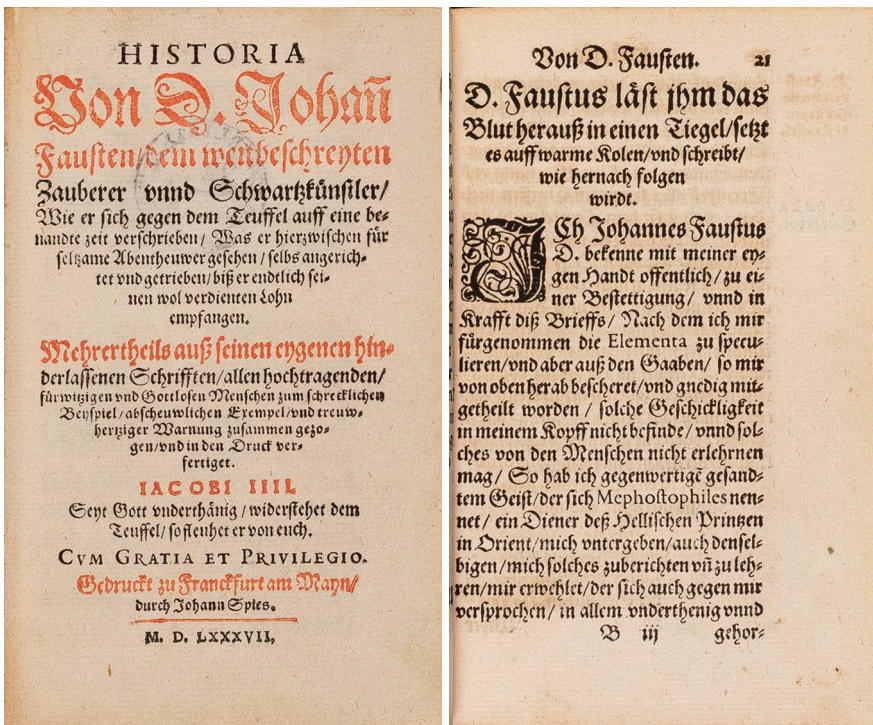
33 Vgl. ebd., *Widmungsschreiben von Johann Spieß*, S. 5-7.

34 Vgl. ebd., *Vorred an den Christlichen Leser*, S. 8-12 S. 11.

den Kontext der Warnung und Mahnung gestellt, und zwar unter Berufung auf zeitaktuell diskutierte, theologische Modelle.³⁵ Den Anspruch auf exemplarische ›Wahrheit‹ bezeugen Titel und Haupttext durch den Einbezug von Aufzeichnungen, die »Mehrtheils auß seinen eygenen hinderlassen Schrifften«³⁶ beruhen sollen (Abbildung 2a). So kommt Faustus nicht nur in dem mit Blut besiegelten Teufelsvertrag selbst zu Wort (Abbildung 2b), sondern auch in Briefen, Reden und im Testament, wodurch die Introspektion in die Gemütslagen der Figur möglich wird. Entgegen der Distanzierungsstrategien der Peritexte, eröffnen Erzähler- und Fokalisierungswechsel in der Erzählung auch eine identifikatorische Lektüre. Es entsteht ein mehrdeutiger Rezeptionsmodus, der neben Belehrung, Mahnung und Urteil auch Perspektivübernahme und Kurzweil umfassen kann.³⁷

Abbildung 2a: *Historia von D. Johann Fausten/dem weitbeschreyten Zauberer vnnnd Schwartzkuenstler [...], 1587, Frankfurt a. M., Spies;*

Abbildung 2b: *Vertragsabfassung: »D. Fausten laest jhm das Blut herausß in einen Tiegel/setzt es auff warme Kolen/vnd schreibt wie hernach folgen wirdt.«*



Wolfenbüttel, Herzog August Bibliothek, A: 56.3 Eth, Titelblatt [unpag.] (Abb. 21) und Kapitel 6, p. 21 (Abb. 2b)

35 Vgl. Münkler, Narrative Ambiguität [Anm. 4], S. 46f.

36 Historia [Anm. 3], faksimiliertes Titelblatt, unpag.

37 Vgl. Münkler, Narrative Ambiguität [Anm. 4], S. 48-50.

All diese Leerstellen in der historischen Überlieferung sowie die warnenden Wertungen bieten sich als Ansatzpunkt für eine produktive Neu- und Umgestaltung der Faustus-Figur in der literarischen Diskursivierung an. Dies betont auch Oliver Pötzsch in seiner abschließenden Selbstpositionierung. In »eine[r] Art Nachwort«³⁸ spricht ein Autor-Ich die Leserinnen und Leser nicht nur direkt an, sondern setzt sich auch ins Verhältnis zur eigenen Hauptfigur: »Überhaupt fühle ich mich oft wie Faust – nie zufrieden, immer auf der Suche, das Schöne liegt direkt vor einem, doch man sieht es nicht. Wohl auch deshalb gilt Faust als die deutscheste aller Sagenfiguren.«³⁹ In einem nächsprachlichen Modus kommt sowohl die persönliche Motivation für das historische Erzählen zum Ausdruck als auch die außergewöhnliche Identifikationskraft, die die Faustus-Figur – trotz oder gerade wegen ihres Negativexempels – über die Jahrhunderte hinweg ausübt. Daran anschließend wird zur gemeinsamen faustischen Spurensuche eingeladen, und zwar mittels eines »Reiseführer[s]«⁴⁰, der die einzelnen Stationen des Handlungsverlaufs kulturgeschichtlich verortet, und durch ein Zitatverzeichnis,⁴¹ das die eingefügten Goethe-Zitate im Haupttext dokumentiert. Die abschließenden Peritexte führen im *Spielmann* also die Formen und Funktionen historisierender Produktionsverfahren vor, gleichzeitig können diese aber auch dekonstruierend auf das Bestreben der Romanerzählung einwirken, die Handlungszeit und Figurenerfahrung lebendig zu machen.⁴²

Damit gehört die paratextuelle Rahmung – früher wie heute – grundlegend zur narrativen Gestaltung der Faustus-Figur. Sie bestimmt, wie sich der Erzähltext den Schülern und Schülerinnen präsentiert und regt zur Interpretation an, indem sie dazu aufgefordert werden, eine Beziehung zwischen den gestalterischen und inhaltlich-formalen Aspekten des Textes herzustellen. Im materialgestützten Arbeiten gilt es, die Peritexte zuerst zu beschreiben und daran anschließend die Faustus-Figur kulturhistorisch zu kontextualisieren. Um dann im Vergleich zu erfassen, wie die Rahmung die jeweilige Rezeptionssituation lenken kann. Davon ausgehend lässt sich der historische Erzählmodus des Gegenwartsromans ebenso wie das Verhältnis zwischen Figurenerfahrung und Erzählinstanz näher bestimmen.⁴³ Dabei werden die Medienerfahrungen kommunikativ verarbeitet, im Vergleich metareflexiv erschlossen sowie historische und medienpezifische Reflexionsmuster nachvollzogen. Darüber hinaus bieten die Peritexte Anreize einer Anschlusskommunikation, in der die figurenbezogenen Rezeptionserfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler mitbringen, als Bindeglied zur Analyse der Jugend- und Bildungsgeschichte fungieren.⁴⁴

38 Pötzsch, *Der Spielmann* [Anm. 1], *Faust und ich – eine Art Nachwort*, S. 761-768.

39 Ebd., S. 762.

40 Pötzsch, ebd., *Reiseführer auf Fausts Spuren*, S. 769-782.

41 Pötzsch, ebd., *Faust für Klugschwätzer*, S. 783f.

42 Vgl. Jaeger, *Erzählen im historiographischen Diskurs* [Anm. 7], S. 118f; Schilling, *Der historische Roman seit der Postmoderne* [Anm. 7], S. 23-32.

43 Vgl. Maiwald, *Literatur lesen lernen* [Anm. 11], S. 84-91; Brüggemann, *Inwiefern beeinflussen kulturhistorische Lernarrangements die Ausprägung literarischer Verstehenskompetenz?* [Anm. 11], S. 280-283.

44 Vgl. Spinner, *Literarisches Lernen* [Anm. 8], S. 10f.

2 Historisches Erzählen vom magischen Wissenserwerb

Der Haupttext im *Spielmann* umfasst 759 Seiten, die sich in *Prolog* und *Epilog* sowie in fünf *Akte* mit insgesamt dreißig Kapitel untergliedern.⁴⁵ Die ersten drei *Akte* – in sich vorwiegend chronologisch organisiert – erzählen die Herkunfts-, Jugend- und Bildungsgeschichte des jungen Faustus. Die Erzählung folgt zwar einer linearen Handlungslogik, stellt aber durch wiederkehrende Variationen, Vorausschau und Rückverweise auch einen übergreifenden Sinnbezug her. Damit legt sich ein Netz von Beziehungen und Anspielungen über den Text, das den Erzählkern des Teufelspakts fortwährend präsent hält. Das narrative Setting im Prolog wird durch eine vorangestellte Orts- und Zeitangabe historisch perspektiviert: »Knittlingen im Kraichgau, 27. Oktober Anno Domini 1486.« Der Anschein ländlicher Idylle trägt: »Im Herbst, als die Kinder verschwanden, kamen die Gaukler in die Stadt.«⁴⁶ Beide Ereignisse stehen zwar unverbunden nebeneinander, eine Kausalität scheint dennoch zu entstehen. Damit geht die Geschichte von einer komplexen Gemengelage aus, die die Ambivalenz der Bewertung von Magie von Beginn an hervorhebt.⁴⁷ Der achtjährigen Johann, den seine Mutter Faustus – der Glückliche – nennt, da ihm die Sterne eine bedeutende Zukunft verkündigt haben, lässt sich aber nicht einschüchtern, ganz im Gegenteil.⁴⁸ Fasziniert beobachtet er mit seiner Freundin Margarethe den Wagenzug von Spielteuten, Gauklern und Zauberkünstlern. Detailreiche Beschreibungen lassen die frühneuzeitliche Dorfkulisse lebendig werden, besonders da die nullfokalisierte-heterodiegetische Erzählinstanz der Kinderperspektive ganz nah steht. Das Erzählen folgt Johanns staunender Beobachtung, spiegelt seine Gedanken und Gefühle.⁴⁹ So können die Leser und Leserinnen regelrecht »miterleben«, wie der mysteriöse Gelehrte und Magier Tonio del Moravia den Jungen erstmals in seinen Bann zieht. Als der hagere, bleiche Mann im dunklen Mantel die Dorfbühne »wie ein leibhaftiger Dämon«⁵⁰ betritt, taxierte er den Jungen mit seinen stechenden, schwarzen Augen: »Einen Moment lang glaubte Johann, die Blicke des Mannes auf sich zu spüren, wie gierig tastende Finger.«⁵¹ Auch wenn sich der Junge fürchtet, so übt der Zauberer doch eine unbändige Anziehungskraft auf ihn aus. Seine Neugier ist geweckt, er muss die Magie ergründen. Und dies, obwohl sich andeutet, dass Tonio mit dem Verschwinden der Kinder etwas zu tun haben könnte.⁵² Johann ahnt: »[w]ie viele Jahre auch vergehen [...], er würde den Zauberer nie vergessen«⁵³ – und damit steht die Jugend- und Bildungsgeschichte vor der Folie düsterer Vorausdeutungen auf das, was noch kommt und was erzählenswert ist.

45 Vgl. Pötzsch, *Der Spielmann* [Anm. 1]: Prolog (S. 9-22), 1. Akt: Der Mann aus dem Westen (S. 23-138), 2. Akt: Tonio, der Zauberer (S. 139-228), 3. Akt: Der Zug der Gaukler (S. 229-382), 4. Akt: Der Student und das Mädchen (S. 383-512), 5. Akt: Das Erwachen des Tiers (S. 513-748), Epilog (S. 749-759).

46 Pötzsch, *Der Spielmann* [Anm. 1], S. 9.

47 Vgl. ebd., S. 13-18.

48 Ebd., S. 11f.

49 Vgl. Genette, *Die Erzählung* [Anm. 14], S. 105 u. S. 108.

50 Pötzsch, *Der Spielmann*, [Anm. 1], S. 15.

51 Ebd. S. 15.

52 Vgl. ebd., S. 15, S. 21 u. S. 83.

53 Ebd., S. 22.

Der nachfolgende erste Akt integriert typisierte Coming-of-Age-Elemente in die Beschreibung und Reflexion von Johanns Identitätswurf. Nach dem zeitlichen Sprung von acht Jahren befindet sich Faustus auf dem Weg zum Erwachsenwerden. Er erfährt seine erste Liebe, muss aber auch mit Ablehnung und Verlusterfahrungen kämpfen.⁵⁴ Von seinem Vater, dem Großbauer Jörg Gerlach, fühlt sich der Jugendliche entfremdet, auch mit den Brüdern hat er wenig gemein. Von seinen Altersgenossen wird er für seinen Übermut, seine Gelehrsamkeit und seine Vorliebe für Zauberkunststücke ausgegrenzt. Trotzdem weiß sich Faustus zu behaupten, strebt – wie es sein Name verspricht – nach Höherem. Seinem unbedingten Aufstiegswillen sind aber in der vormodernen Ständeordnung deutliche Grenzen gesetzt. Die Ausbildung in der Lateinschule soll diese Standesschranken öffnen und ihm ein Studium an der Universität von Heidelberg ermöglichen. Johann lernt fleißig, übt sich im Lesen, Schreiben und Rechnen, kann lateinische Texte verstehen und entdeckt in der Klosterbibliothek von Maulbronn seine Begeisterung für gelehrtes Buchwissen. Doch die jugendliche Wissbegierde und der Drang, das Althergebrachte zu hinterfragen, werden von Erwachsenen oft abgewehrt.⁵⁵ Der jungen Figurenperspektive kommt im *Spielmann* eine zentrale Bedeutung zu. Johanns subjektive Sicht, sein Schwanken zwischen Extremen und auch seine Unsicherheit kommen im Gedankenbericht, der teilweise auch kursiv gesetzt wird, zum Ausdruck. Damit wird Schülerinnen und Schülern auch über die historische Distanz hinweg ein Identifikationspotenzial ermöglicht. Gleichzeitig repräsentiert Johann aber fremde Lebensbedingungen und seine Zeit- und Standortgebundenheit wird durch die Erzählinstanz ergänzt, korrigiert oder relativiert. Damit sind Figurenkonzeption, Motivation und Handlungslogik im Roman zwar in den kulturhistorischen Kontext eingebettet, sie folgen aber heutigen Vorstellungen einer psychologischen Nachvollziehbarkeit.⁵⁶ Johanns verbotene Liebesbeziehung zu Margarethe, der schwelende Vater-Sohn-Konflikt oder die Fragen nach Recht und Unrecht magischer Praktiken – all dies wird so dargestellt, dass es von Lesern und Leserinnen mit heutigen Zugriffen zur erzählten Welt nachvollzogen werden kann.⁵⁷

In dreifacher Variation markieren Verlusterfahrungen eine Wende in Johanns Lebensentwurf. Und alle drei lassen sich früher oder später auf ein Einwirken des Zauberers zurückführen.⁵⁸ Zuerst wird der Jugendliche mit dem plötzlichen Tod seiner Mutter konfrontiert. Zur tiefen Trauer tritt der Liebeskummer hinzu, da Margarethe

54 Vgl. Carsten Gansel, 2011, Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Störung – Adoleszenz und Literatur, in: Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung – Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur, hg. von Dems. und Pawel Zimniak, Heidelberg: Winter, S. 15-48.

55 Vgl. Pöttsch, Der Spielmann, [Anm. 1], S. 49-60.

56 Vgl. Ina Karg, 2012, Fremdheitsdiskurse und Leitkulturen. Mittelalter-bezogene Kinder- und Jugendliteratur zwischen einst und jetzt, in: Mittelalter im Kinder- und Jugendbuch, hg. von Ingrid Bennewitz und Andrea Schindler, Bamberg: University of Bamberg Press (Bamberger interdisziplinäre Mittelalterstudien; 5), S. 11-29, S. 13-18; Andrea Sieber, 2016, Mittelalterliche Texte und Themen im kompetenzorientierten Deutschunterricht, in: »Sehnsuchtsort Mittelalter«. ide. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 40, S. 50-66, S. 55-58.

57 Vgl. Spinner, Literarisches Lernen [Anm. 8], S. 10.

58 Vgl. Pöttsch, Der Spielmann, [Anm. 1], S. 66-70

einem anderen Mann versprochen wird. Als sich das junge Paar heimlich davonschleichen will, um die verbotene Zweisamkeit zu genießen, schließt sich ihnen unvermittelt Johanns kleiner Bruder Martin an. Gemeinsam begeben sich die drei Jugendlichen auf eine abenteuerliche Suche. Sie wollen in den Tiefen des dunklen Waldes die erneut vermissten Kinder wiederfinden. Doch der Bewährungsraum steckt voller Gefahren und so kippt die Rettungsfantasie in ihr Gegenteil. Während Johann fliehen kann, werden Martin und Margarethe zu Opfern des »Schwarzen Manns«⁵⁹ – wie es heißt. Margarethe wird völlig verstört aufgefunden, Martin ist verschollen und die Täterschaft bleibt weiterhin ungeklärt. Während dieses raffinierte Verfahren kalkulierter Unbestimmtheit auf der Ebene des Figurenwissens bis zu Johanns Teufelsweihe aufrecht gehalten wird, steht das Rezipientenwissen hierzu im Kontrast. Denn die Leserinnen und Leser werden durch wiederkehrende Perspektivwechsel durchaus auf Tonios Spur gelenkt.⁶⁰

Zu Johanns Trauer, Verzweiflung und Gewissensqualen kommt nun noch der jähe Ausschluss aus der Familie hinzu. Der Großbauer offenbart ihm seine außereheliche Abstammung und verbannt ihn vom Hof.⁶¹ Mit diesem typisierten Stationenweg adaptiert der *Spielmann* das Erzählschema der ›Heldenreise‹, das Joseph Campbell in seiner bekannten Monographie »Der Heros in tausend Gestalten« erläutert.⁶² Die spezifische Abfolge der Motivkomplexe nimmt die Befähigung zum Außerordentlichen somit in Faustus Jugend vorweg: Die ungewöhnliche Herkunft – als Sohn eines fremden Spielmanns – ebenso wie Weissagung, Verwaisen, Gefährdung, wunderbare Rettung, ›ungemäße‹ Ausbildung und die Offenbarung der (Un-)Tugend entsprechen der Formation einer Heldengenesse.⁶³ Diese Kongruenz literarischer Muster kann im Unterricht zweierlei deutlich machen: Zum einen führt sie die Traditionsgebundenheit auch noch modernen Erzählens vor Augen. Zum anderen zeigt sich, wie Heldenfiguren mithilfe von Schemata im Erzählen konstruiert werden. Gleichzeitig bleibt das historische Erzählen aber keineswegs statisch. Es zeichnet sich vielmehr durch Variabilität und Modifikation des Bewährungswegs aus.⁶⁴ Um den jungen Helden also in seinen verschiedenen Ausprägungen zwischen Exemplarität und Einzigartigkeit für literaturdidaktische Reflexionen zu erschließen, gilt es das Schemawissen mit kulturhistorischen und literarästhetischen Methodenkompetenzen zu verbinden.⁶⁵

Schemagerecht verlässt Johann im zweiten Akt seine gewohnte Umgebung, folgt dem Ruf des Abenteurers und begibt sich bei Tonio in Dienst und Lehre.⁶⁶ Der Erkennt-

59 Ebd., S. 101.

60 Vgl. ebd., S. 66, S. 78, S. 83 u. S. 90.

61 Vgl. ebd., S. 118-121

62 Vgl. Joseph Campbell, 2011, *Der Heros in tausend Gestalten*. Aus dem Amerik. v. Karl Kroehne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp [New York 1949], S. 42-44.

63 Vgl. Gunhild Pörksen und Uwe Pörksen, 1980, *Die ›Geburt‹ des Helden in mittelhochdeutschen Epen und epischen Stoffen des Mittelalters*, in: *Euphorion* 74, S. 257-286, S. 260-263, S. 269 u. S. 284; Jan de Vries, 1961, *Das Modell eines Heldenlebens*, in: *Heldenlied und Heldensage*, hg. von Dems., Bern, München: Francke, S. 281-301.

64 Vgl. Gerok-Reiter, 2014, *Kulturmuster ›Heldenbild‹* [Anm. 6], S. 216-222.

65 Vgl. Brüggemann, *Inwiefern beeinflussen kulturhistorische Lernarrangements die Ausprägung literarischer Verstehenskompetenz?* [Anm. 11], S. 283-286.

66 Vgl. Pötzsch, *Der Spielmann*, [Anm. 1], S. 132-136.

nisdrang des Jugendlichen ist unersättlich, er saugt alles auf, was ihm der Zauberer beibringt. Damit wird die Neugier – die *curiositas* – als das zentrale identitäre Merkmal aufgegriffen, das schon die Faustus-Figur der *Historia* prägt.⁶⁷ Der Begriff umfasst in Mittelalter und Früher Neuzeit eine breite Semantik und steht für ein facettenreiches und heterogen bewertetes Spektrum von Wissensansprüchen und Erfahrungsbedürfnissen.⁶⁸ Auch im *Spielmann* geht es nicht um die reine Ansammlung magischer Wissensinhalte, sondern die Möglichkeiten der jeweiligen Erkenntnisform werden im Erzählen konsequent problematisiert. Hierdurch positioniert sich das historische Erzählen über Wiederholung und Varianz immer wieder neu im zeitgenössischen Magie-Diskurs.⁶⁹ Zuerst übt sich Johann im praktischen Handlungswissen, lernt Zaubertricks und verschiedene Wahrsagetechniken wie die Chiromantie, Pyromantie, Hydromantie kennen. Der begabte Schüler versteht schnell, dass nicht nur die Technik, sondern besonders die Beziehung zwischen Wahrsager und seinem nach Orientierung suchenden Gegenüber entscheidend für den Erfolg von Beratung, Heilung oder auch Beeinflussung ist. Daran schließt der Unterricht im astrologischen Gelehrtenwissen an. Dabei kennzeichnet die Stellung der Sterne, ihr Lauf und ihre Anordnung untereinander ebenso wie der Bezug auf den Tierkreis das makrokosmische Geschehen, das seinen Einfluss auf den Charakter, die Gesundheit oder die Zukunft des Einzelnen geltend macht.⁷⁰ Gemeinsam reisen Zauberlehrling und Meister durch das Deutsche Reich und üben sich erfolgreich in der Wahrsagekunst. Gleichzeitig tritt ihnen aber auch immer wieder Misstrauen, Diffamierung und Schuldzuweisung entgegen.⁷¹ Damit wird Johann zum Zeugen der Geschichte in seiner eigenen Geschichte gemacht. Denn während die Verknüpfung der Faustus-Vita mit Hexerei-Diskursen in der *Historia* nur angedeutet bleibt, gestaltet der historische Roman das Sujet der Hexenverfolgung drastisch aus. Die Abgrenzung von gelehrter und praktischer, natürlicher und dämonischer, weißer und schwarzer Magie bleibt im Erzählen virulent.⁷²

Damit stellt das historische Erzählen im Roman ein »prekäres« Wissensgebiet zur Disposition und zeigt, dass die Frage der Legitimität von Magie in der Frühen Neuzeit gerade nicht vereindeutigt werden kann. Johanns magischer Wissenserwerb kann im Literaturunterricht den Ausgangspunkt bilden, um die Bereitschaft zum Perspektivwechsel zwischen Figuren- und Erzählebene sowie zur Reflexionsfähigkeit zu fördern, ebenso wie Fragen nach der Selbstformung bzw. Identitätsfindung zu thematisieren. Entscheidend für das Verständnis der Figurenkonstruktion ist es, die Erzählperspektive und die Haltung der Erzählinstanz zu erkennen und zu deuten. Wann verschwindet sie gleichsam hinter Johanns Erleben und wann eröffnet sie Einblicke in das innere Geschehen und Empfinden, wenn Johann bspw. auf die eigenen Verdrängungsmechanis-

67 Vgl. Münkler, Narrative Ambiguität [Anm. 4], S. 236-240.

68 Vgl. Jan Dirk Müller, 1984, »Curiositas« und »erfarung« der Welt im frühen deutschen Prosaroman, in: LiteraturundLaienbildungimSpätmittelalterundinderReformationszeit, hg. von Ludger Grenzmann und Karl Stackmann, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 252-271, S. 252-255.

69 Vgl. Kieckhefer, Magie im Mittelalter [Anm. 27], S. 168-171; Birkhan, Magie im Mittelalter [Anm. 27], S. 33-114.

70 Vgl. Heitzmann, Die Sterne lügen nicht [Anm. 18], S. 79-106.

71 Vgl. Pöttsch, Der Spielmann, [Anm. 1], S. 149f., S. 156-159.

72 Vgl. Birkhan, Magie im Mittelalter [Anm. 27], S. 154-176.

men aufmerksam wird, die seine Beziehung zu dem diabolischen Lehrmeister bestimmen? Das Austarieren von Widersprüchlichkeit und die Installation des Antagonisten verschränkt sich auf der Handlungs- und Vermittlungsebene mit verschiedenartigen Wertungsmustern. Und wann überschaut die Erzählinstanz die Situation allwissend, nimmt Vorwegnahmen oder Rückblenden vor, um u.a. auf den Teufelspakt als prägendes Grundmotiv zu referenzieren, wann zeigt sie Sympathie mit der außerordentlichen Neugier des Jugendlichen und wann positioniert sie sich distanziert? Denn obwohl sich der Roman einer figurennahen Fokalisierung bedient, wodurch die Rezipienten und Rezipientinnen eine ganze Weile mit Johanns Wahrnehmung und Wissensgier synchronisiert bleiben, verdichten sich zum Ende des zweiten Aktes die auktorialen Hinweise auf das teuflische Arrangement der Handlung. Damit wird immer klarer, dass Tonio mit dunklen Mächten im Bund steht: Er ruft dämonische Kräfte an, setzt Schadenzauber ein und führt Blutrurale durch. Als erneut Kinder verschwinden, bekommt es auch Johann mit der Angst zu tun. Der Jugendliche beginnt die Lehren des Meisters zu hinterfragen und reflektiert sein Selbstbild im Lehrverhältnis. Die asymmetrischen Wissenskonstellationen laufen schließlich im lange angebahnten Teufelspakt zusammen.⁷³

Als Tonio den Jugendlichen eines Nachts in die Tiefen des Waldes entführt und ihm mithilfe eines Zaubersdranks »unermessliches Wissen«⁷⁴ verspricht, muss sich Johann entscheiden – er trinkt. Wieder rücken die Leserinnen und Leser an Johanns nun aber deutlich verzerrte Wahrnehmung heran und begeben sich mit ihm in einen sensorisch-halluzinatorischen Grenzbereich:

Noch immer brannte es in seiner Kehle, gleichzeitig fühlte er, wie die Beine leicht wurden, er schien nun viel schneller zu gehen, fast zu fliegen. Er horchte in den Wald hinein und vernahm Dutzende einzelne Stimmen. [...] Dazu erstrahlten die Bäume in einem eigenartigen Licht, sie wirkten wie ausgestanzt vor dem dunklen Hintergrund der Nacht, jeder Ast, jeder Zweig, trat deutlich hervor.⁷⁵

Johanns Bewegung, Sinnesleistung und mentale Aktivität erscheinen potenziert, gleichzeitig überfällt ihn aber eine Orientierungslosigkeit. Innen- und Außenwelt verschwimmen zunehmend und die Teufelsbeschwörung wird, Johanns Empfinden entsprechend, sprunghaft erzählt. Die hierdurch verzögerten Handlungsverläufe erhalten einen spannungssteigernden Effekt, bis Johann mit Entsetzen Tonios Plan durchschaut:

Plötzlich geschah etwas Seltsames mit Johann. Die Männer sprachen französisch, trotzdem glaubte er, sie zu verstehen! [...] Sein Herz setzte für einen Moment aus, als er endlich begriff. Die Männer sprachen vom Teufel. Sie sprachen von einem Treffen mit dem Teufel hier im Wald! [...] Johann wollte sprechen, doch es war, als säße

73 Das Erzählmuster des diabolischen Pakts wird in der Jugendgeschichte in drei Varianten ausgestaltet, deren Tragweite sich jeweils steigert: zuerst in Tonios Schadenzauber in Knittlingen, dann im einjährigen Dienstverhältnis und zuletzt in der Teufelsweihe; vgl. Pöttsch, *Der Spielmann*, [Anm. 1], S. 76f, S. 137f. u. S. 220-227.

74 Ebd., S. 220.

75 Ebd., S. 221.

eine fette Kröte in seinem Mund. Schwarze Schlieren verklebten seine Augen wie Petroleum, alles an ihm wurde taub. [...] Während Johanns Seele noch immer panisch einen Ausweg suchte, irgendein Schlupfloch, hörte er plötzlich etwas von fern, wie aus einer anderen Welt. Es klang wie ein sprudelnder Quell, ein vertrautes perlendes Lachen, das er schon lange nicht mehr vernommen hatte. Für einen kurzen Moment übertönte es all das Heulen, Kreischen und Stöhnen. Margarethes Lachen.⁷⁶

Johanns körperbezogene Perzeption wird zum Spiegel seiner Emotion. Im Zustand intensiver Angst und völliger Hilflosigkeit werden Sprechen, Sehen und Fühlen eingeschränkt. Diese äußere Starre steht der inneren Rastlosigkeit gegenüber. Johann wird von der Bedrohungssituation völlig beherrscht. Doch er bleibt nicht in einer Passivität verhaftet, sondern die Aussichtslosigkeit der Situation wird durch die Imagination der Geliebten durchbrochen. Er apostrophiert Margarethe als rettende Instanz, die eine tiefgreifende Reflexion anstößt. Durch die Kraft des geliebten Lachens wird er zum selbstbestimmten Handeln befähigt:

»Dieses Lachen hatte ihm an ihr immer am besten gefallen. Damals war es ihm auf angenehme Weise naiv und einfältig erschienen, vollkommen unschuldig. Doch im Nachhinein kam es ihm vor, als hätte Margarethe schon immer lauthals über sein Streben nach Wissen, seinen verbitterten Ernst, seinen Drang nach Geltung und Bedeutung gelacht. Ihn ausgelacht wie ein Kind, das sich nicht um gestern und morgen schert, sondern nur im Jetzt lebt. Margarethe lachte den Teufel aus.«⁷⁷

Johann setzt sich zur Wehr, erbricht den Zaubertrank und verweigert auf diese Weise den Pakt. Dadurch kann er sich im letzten Moment Tonios Plänen und den Fängen des Teufels entziehen und die Flucht ergreifen. Dieser ›beinahe‹ Teufelspakt markiert für Johanns Identitätsfindung in dreifacher Hinsicht eine Zäsur: Er führt zur Ablösung vom Lehrmeister, leitet selbstreflexive Prozesse ein und führt Johann auf neuartige Erkenntniswege, so dass im dritten Akt nun das eigene Erfahrungswissen bei seiner Reise nach Italien in den Fokus rückt. Aber Tonio gibt nicht auf, er bleibt ihm auf der Spur. Faustus muss sich also in Acht nehmen, doch seine Suche nach dem, »was die Welt im Innersten zusammenhält«⁷⁸, hat gerade erst begonnen.

3 Literarisches Lernen mit einem »weitbeschreyten Zauberer und Schwartzkuenstler«? – Ein Fazit

Das historische Erzählen vom jungen Faustus thematisiert verschiedene Formen der Grenzüberschreitung. Zentral gesetzt werden die Standes- und Religionszugehörigkeit und die Überschreitung dieser zeitgenössischen Ordnungsmuster durch den magischen Wissenserwerb, so dass Ungleichheitsdynamiken im historischen Erzählen zum

76 Ebd., S. 222f.

77 Ebd., S. 223.

78 Ebd., S. 216; Zitat: Johann Wolfgang Goethe: Faust. Der Tragödie Erster Teil, Stuttgart: Reclam 1986, Vers 382.

einen markiert und zum anderen durch individuelle Bildungserfolge, schöpferische Fähigkeiten, neuartige Lernräume und Mobilitätserfahrungen in mehrfache Zugehörigkeiten überführt werden. Außerdem stehen die verschiedenen Beziehungs- und Konfliktmuster im Fokus, in die der Jugendliche verstrickt ist. Diese werden vergegenwärtigt, um deren psychologische Disposition und die Figurenentwicklung zu kontextualisieren. Oliver Pötzsch präsentiert in der Herkunfts-, Bildungs- und Jugendgeschichte seines Romans also keineswegs einen makellosen Musterhelden. Stattdessen zeigt sich, wie Johanns Widerständigkeit seine Integration in die frühneuzeitliche Gesellschaftsordnung wiederholt scheitern lässt. Von den Fremdheits-, Verlust- und Bewahrungserfahrungen des Jugendlichen ausgehend wird das Erzählschema der ›Heldenreise‹ adaptiert, ausgewählte Stationen entfaltet und modifiziert. Damit steht bereits der junge Held im Zeichen des außerordentlichen Erkenntnisdrangs, der zur Überschreitung normativer Grenzen durch den magischen Wissenserwerb führt, für die dann aber der Preis entrichtet werden muss. Johanns Ausbildungsprozess, der mehrere magische Wissensordnungen von gelehrter Magie über volkskulturelle Praktiken bis hin zur dämonischen Beschwörung miteinander verschränkt, ist von seinem individuellen Streben nach Handlungsfähigkeit, Selbstverwirklichung und Anerkennung geprägt. Gleichzeitig spiegelt die Figurenperspektive aber auch sein verzweifertes Ringen mit sich selbst, zeigt die Schwierigkeit, sich mit Schuldhaftigkeit, Reue, Leid und Angst auseinanderzusetzen. Dabei setzte der *Spielmann* das historische Fremde durch Gedankenbericht, Kommentierung und Coming-of-Age-Elemente immer wieder in Bezug zu der den Leserinnen und Lesern vertrauten Welterfahrung. Die Jugend- und Bildungsgeschichte verhandelt somit Themen, die zwar historisch verortet sind, aber nicht zeitgebunden bleiben. Stattdessen erweisen sie sich als stets neu artikulierbar und an unterschiedliche Rezeptions- und Gebrauchskontexte anpassbar.

Das historische Erzählen bietet, so zeigt dieser Artikel, die Möglichkeit, sich frühneuzeitlichen Diskursen aus verschiedenen Erzählperspektiven anzunähern und auch konträre Blickwinkel in Betracht zu ziehen. Dabei hält der Roman ein Reservoir an narrativen Spielräumen bereit, bewegt sich zwischen Historisierung und Literarisierung, verbindet bekannte Erzählmuster mit neuen Variationen und macht eine Identitätssuche unter diabolischen Vorzeichen zum Dreh- und Angelpunkt der Stoff-Adaption. Historische Distanz und mediale Differenz, also der deutliche Kontrast zwischen den hier vorgestellten Faustus-Entwürfen, können das literatur- und mediendidaktische Potenzial steigern und auch die *curiositas* der Schülerinnen und Schüler wecken. Das Resultat ist ein kulturhistorisch geschärfter Blick für das historische Erzählen von einem »weitbeschreyten Zauberer und Schwartzkuenstler«⁷⁹. Denn immer wieder kreuzen sich im *Spielmann* identifikatorisches Potential, historische Differenzierung und warnende Perspektivierung, so dass auch hier *prodesse* (nützlich sein) und *delectare* (unterhalten) miteinander verbunden werden.

79 Historia [Anm. 3], faksimiliertes Titelblatt, unpag.

Erzählen von Männern und Helden im *Nibelungenlied* und seiner literarischen Adaption

Franz Fühmann – Hertha Kratzer – Willi Fähmann

Nina Holzschuh

1 Historisches Erzählen von den Nibelungen

Das *Nibelungenlied* ist Gegenstand zahlreicher Kinder- und Jugendbücher, die den jungen Leserinnen und Lesern die deutsche Literatur des Mittelalters vermitteln möchten. Historisches Erzählen schlägt sich in diesen Adaptionen in zweifacher Weise nieder: Zunächst ist das *Nibelungenlied* selbst eine historische Erzählung, in der Ereignisse der europäischen Völkerwanderungszeit nach langer mündlicher Überlieferung im Kontext der höfischen Kultur um 1200 verschriftlicht werden. Dabei erzählen die Heldenepen nicht mehr historisch korrekt, sondern die Stoffe werden durch Erzählschemata überformt und mit Motiven aus Mythos und Märchen amalgamiert,¹ da »[n]icht Daten und Fakten interessieren, sondern heroische Personen und ihr außerordentliches Handeln in extremen Konflikten.«² Aber auch die Adaptionen für Kinder und Jugendliche werden zu (literar-)historischen Erzählungen, wenn sie das *Nibelungenlied* durch den Vorgang des Neuerzählens aus der Perspektive des 20. und 21. Jahrhunderts deuten.³

Insbesondere Siegfrieds Abenteuer im Nibelungenland weisen in den Adaptionen starke Bearbeitungstendenzen auf und sollen deshalb auf genderspezifische Zuschreibungen über Heldentum analysiert werden. Die Untersuchung erfolgt am mittelhochdeutschen *Nibelungenlied* und an literarischen Adaptionen in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart: Hertha Kratzer hat *Die Nibelungen* als Bilderbuch vorgelegt, Willi Fähmanns *Siegfried von Xanten* ist als Kurzprosa in einem Band mit mehreren Heldensagenbearbeitungen erschienen und Franz Fühmanns Prosaauflösung *Das Nibelungenlied* reicht im Umfang an das mittelhochdeutsche Epos heran. Durch den Vergleich eines

1 Vgl. Elisabeth Lienert, 2015, *Mittelhochdeutsche Heldenepik. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt, S. 9-11.

2 Ebd., S. 11.

3 Vgl. Nine Miedema, 2013, Einführung, in: *Wieder- und Nacherzählen mittelalterlicher Texte*, hg. von ders., Göttingen: V&R unipress (Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 60/2), S. 107-115, S. 107.

breiten Panoramas an Adaptionmöglichkeiten mit dem mittelhochdeutschen *Nibelungenlied* sollen Potenziale für die didaktische Einbettung der Texte im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe erprobt werden.⁴

2 Siegfried als Super-Mann? Heldentum als geschlechtsspezifisches Konzept

Franz Fühmann hat die Handlungseinteilung in 39 *Äventiuren* sowie die Kapitelüberschriften des *Nibelungenliedes* übernommen und den Handlungsverlauf weitgehend beibehalten, mittelhochdeutsche Strophen aus dem *Nibelungenlied* sind zu Beginn jedes Kapitels eingefügt. Die Bearbeitungen von Willi Fährmann und Hertha Kratzer sind hingegen deutlich kürzer, beide setzen zudem in der Darstellung der anderweltlichen Abenteuer Siegfrieds durch die Einarbeitung nordischer Sagen Elemente eigene Akzen-

4 Meist wird das Nibelungenlied in der Sekundarstufe I behandelt, wobei der didaktische Einsatz häufig handlungs- und produktionsorientiert erfolgt (vgl. Ina Karg, 2012, (Keine) Freude über die ›Lebenszeichen‹? Vermittlung von Mittelalter und seiner Literatur an die nachfolgende Generation im Deutschunterricht, in: Rezeptionskulturen. Fünfhundert Jahre literarischer Mittelalterrezeption zwischen Kanon und Populärkultur, hg. von Mathias Herweg und Stefan Keppler-Tasaki, Berlin/Boston: de Gruyter, S. 425-441; dies., 2008, Die Schüler bei der Stange halten? Nibelungenlied und Deutschunterricht, in: Nibelungen-Rezeption, hg. von ders., Göttingen: V&R unipress (Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 55/4), S. 400-413). Für den Einsatz in höheren Klassen plädieren Detlef Goller (2013, *muget ir nu wunder hoeren sagen*. Bearbeitungen alter mæren im Schulunterricht, in: Miedema, Wieder- und Nacherzählen mittelalterlicher Texte [Anm. 3], S. 176-189), Jens Hildebrand und Achim Jaeger, 2013, Walther, Siegfried, Parzival und Isolde gehen zur Schule. Literatur und Geschichte des Mittelalters im Unterricht – Anregungen und Erfahrungen aus der Praxis in NRW, in: Zurück zum Mittelalter. Neue Perspektiven für den Deutschunterricht, hg. von Nine Miedema und Andrea Sieber, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 121-144, S. 135). Ansätze zu einer vergleichenden Analyse von Nibelungenlied und Neuerzählungen in der Oberstufe finden sich bei: Miedema, Einführung [Anm. 3], S. 111; Jane Brückner u.a., 2012, Das Projekt »mittelneu«. Förderung der Auseinandersetzung mit mittelhochdeutschen Texten im Deutschunterricht, in: Mittelalter im Kinder- und Jugendbuch. Akten der Tagung Bamberg 2010, hg. von Ingrid Bennewitz und Andrea Schindler. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 91-98, S. 96. Gründe, mittelhochdeutsche Literatur verstärkt im Deutschunterricht einzusetzen, wurden zahlreich erörtert. Exemplarisch genannt seien: Nine Miedema, 2011, Mittelalterliche Texte, in: Praxis Deutsch 230, S. 4-11, S. 8f.; Nine Miedema und Andrea Sieber, 2012, Zurück zum Mittelalter. Mittelalterliche Perspektiven für den Deutschunterricht: Einleitung, in: Miedema und Sieber, Zurück zum Mittelalter [in dieser Anm.], S. 8-10; Ines Heiser, 2013, Mittelhochdeutsch ist keine Kompetenz – oder doch? Mittelhochdeutsche Literatur und die Bildungsstandards, in: Miedema und Sieber, Zurück zum Mittelalter [in dieser Anm.], S. 21-39; Ina Karg, 2012, Mittelalterliche Literatur – warum und wie? in: Germanistik und Lehrerbildung – Debatten und Positionen, hg. von Mark-Georg Dehrmann und Jan Standke, Göttingen: V&R unipress (Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 59/2), S. 161-163; Detlef Goller, 2017, wunder hoeren sagen – ein Essay über die Nibelungensage in Zeiten des kompetenzorientierten Deutschunterrichts, in: Vom finsternen zum bunten Mittelalter, hg. von Volker Gallé, Worms: Worms Verlag, S. 133-150, S. 144; Detlef Goller, 2019, »Davon kann man eine Menge lernen«. Mittelalterliche Stoffe und ihre Rezeptionen in der Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht, in: kjl&19.extra, S. 189-206, S. 193.

te.⁵ Fährmanns Kapitel *Siegfried von Xanten* ist auf wesentliche Handlungsmomente reduziert und endet mit Siegfrieds Begräbnis. Auch bei Hertha Kratzer ist die Handlung deutlich reduziert und das Figureninventar auf Gut-Böse-Dichotomien zugespitzt.⁶

2.1 Das *Nibelungenlied* & Franz Fühmann

Obwohl die Prologstrophe *helden lobebæren und küener recken strîten*⁷ ankündigt, setzt das *Nibelungenlied* mit der Wormser Prinzessin Kriemhild ein. Doch das höfische Umfeld ist durch einen Traum Kriemhilds getrübt:

*In disen hôhen êren troumte Kriemhilde,
wie si zuge einen valken, starc, schœn und wilde,
den ir zwêne aren erkrummen [...].*⁸

Der Falke wird im Traum als stark, schön und wild charakterisiert. Da Kriemhilds Mutter die Traumallegorie auf den künftigen Ehemann hin auslegt,⁹ können diese Attribute auf Siegfried bezogen werden. Vor seinem ersten Auftreten wird er somit bereits durch die Trias Stärke, Schönheit und Unbändigkeit definiert. Siegfrieds Schicksal wird aber auch als trauriges vorausgedeutet. Durch das im Traum erworbene Wissen, dass Siegfried von zwei Adlern erschlagen werden wird, steht sein Handeln unter dem Vorzeichen der Vergänglichkeit. In Fühmanns Bearbeitung zeigen sich Unterschiede in der Attribuierung des Falken: Kriemhild zähmt »einen wilden und schönen Falken«.¹⁰ Wie im *Nibelungenlied* ist der Falke schön und wild, seine Stärke wird aber nicht genannt. Auch in der Allegorese wird der Falke lediglich als »schöner und edler Mann«¹¹ gedeutet, das Männerbild wird so friedlicher und höfischer konturiert als durch die im *Nibelungenlied* genannte Stärke. Am Ende des ersten Kapitels der Neuerzählung baut eine unheilvolle Erzählervorausdeutung auf den Traum auf, in der Siegfried als Held bezeichnet wird, der den um Kriemhild werbenden höfischen Rittern entgegengestellt

5 Vgl. Britta Rolfes, 2005, Helden(bilder) im Wandel. Die Nibelungenhelden in neueren Adaptionen der Kinder- und Jugendliteratur, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 122; Joachim Heinzle, 2013, Mythos Nibelungen, Stuttgart: Reclam, S. 15. Damit folgen die Adaptionen einer seit dem 19. Jahrhundert dominanten Tradition der Nibelungen-Rezeption, die stark von Wagners Opern geprägt ist (vgl. Priska Steger, 2001, »Ez pfliget diu küneginne sô vreislicher sît«. Zum Schreckensmythos der isländischen Königin und Heldin Brünhild, in: Herrscher, Helden, Heilige, hg. von Ulrich Müller und Werner Wunderlich, St. Gallen: UVK, S. 341-366, S. 347).

6 Vgl. Inger Lison und Ina Karg, 2008, Kommentierte Bibliographie zur Rezeption des Nibelungenliedes bzw. -stoffes vornehmlich im und für den Deutschunterricht, in: Ina Karg, Nibelungen-Rezeption [Anm. 4], S. 472-484, S. 473

7 Das Nibelungenlied. Mittelhochdeutsch/Neuhochdeutsch. Nach der Handschrift B herausgegeben von Ursula Schulze. Ins Neuhochdeutsche übersetzt und kommentiert von Siegfried Grosse. Stuttgart: Reclam 2013, C1,2, C1,4.

8 Ebd., 11,1-3.

9 Vgl. ebd., 12.

10 Franz Fühmann, 2020, Das Nibelungenlied. Neu erzählt. Mit Bildern von Dieter Wiesmüller. 8. Aufl., München: dtv, S. 8.

11 Ebd.

wird.¹² Hier scheinen zwei Männerbilder gegeneinander ausgespielt zu werden, wobei der Held den Rittern zumindest bei der Brautwerbung von Anfang an überlegen ist.

Erst in der zweiten *Âventiure* wird der Xantener Königssohn Siegfried in die Handlung eingeführt. Er wird in den ritterlichen Kampf- und höfischen Kulturtechniken ausgebildet und beschließt nach der Schwertleite, um Kriemhild zu werben. Siegfrieds höfische Seite ist auf der Ebene der Begrifflichkeiten immer schon von heroischen Elementen durchwoben, wenn er als *degen*¹³ beschrieben wird, der sich durch seine *libes sterke*¹⁴ auszeichnet. Es wird so auf eines der Attribute aus dem Falkentraum rekurriert, in der folgenden Strophe wird auch die Schönheit genannt.¹⁵ Im zweiten An- und dritten Abvers von Strophe 19 werden außerdem Siegfrieds Abenteuer in anderen Ländern angedeutet. Die Anordnung in der Strophe ist chiasmisch verschränkt mit der Nennung der beiden Eigenschaften Stärke und Mut, die das Bestehen dieser Abenteuer erst ermöglichen:

*er versuchte vil der rîche durch ellenthaften muot.
durch sînes libes sterke er reit in menegiu lant.*¹⁶

Bis auf einige Andeutungen der *wunder*¹⁷ ist Siegfried als Ritter und Königssohn gezeichnet,¹⁸ die Taten, die seinen Ruf als Held eigentlich erst begründen, werden nicht dargestellt. Dies zeigt sich auch in der Adaption:

Sein Name war Siegfried, und er war, obwohl Siegfried noch jung war, schon hochberühmt in allen Christenlanden, denn Siegfried hatte tollkühne Abenteuer bestanden, und alle Frauen schmachteten bewundernd zu ihm auf. Die erprobtesten Ritter wetteiferten, ihn zu unterweisen, und die vornehmsten Junker aus nah und fern drängten sich in sein Gefolge, denn er galt mit Recht als eine Zierde des Reichs und aller Ritterschaft.¹⁹

Der junge und berühmte Königssohn hat bereits tollkühne Abenteuer bestanden, die hier in der Vergangenheit verortet werden; Siegfried hat seinen Heldenstatus bereits erworben. Das ›Aufschauen‹ der Frauen zeigt eine hierarchische Ordnung der Geschlechter an, aber auch innerhalb des männlichen Geschlechts zeigt sich eine paradoxe Hierarchie. Einerseits ist Siegfried als ›Zierde des Reichs und aller Ritterschaft‹ der beste Ritter, andererseits muss er aufgrund seiner Jugend von anderen Rittern unterwiesen werden. Seine Jugend und sein Status als bester Ritter scheinen so zu kollidieren und zeigen, dass Siegfrieds Exorbitanz seine Einordnung in soziale Ordnungs- und Hierarchiesysteme unmöglich macht.

12 Vgl. ebd., S. 7f.

13 Das Nibelungenlied [Anm. 7], 19,1.

14 Ebd., 19,3.

15 Vgl. ebd. 20,3.

16 Ebd., 19,2f.

17 Ebd., 20,2.

18 Vgl. Ursula Schulze, 2013, Das Nibelungenlied. Durchgesehene und bibliographisch ergänzte Ausgabe. Stuttgart: Reclam, S. 138.

19 Franz Fühmann, Das Nibelungenlied [Anm. 10], S. 9.

In der Beratung, ob Siegfried um Kriemhild werben soll, wird in beiden Texten die dritte Eigenschaft – sein Übermut – aufgerufen. Auf die Warnung des Vaters vor Hagen kündigt Siegfried an, die Herrschaft in Worms gewalttätig zu erringen, sollte die friedliche Werbung abgelehnt werden.²⁰ In Anbetracht seines Vorhabens, mit nur elf Recken nach Worms zu ziehen,²¹ erscheint dies vermessen.

Bei der Ankunft in Worms erkennt Hagen von Tronje Siegfried unter Zuhilfenahme seines Wissens, obwohl er ihn noch nie gesehen hat, und erzählt den Burgunden die Geschichte von Siegfrieds Taten im Nibelungenland. Hagens Bericht inszeniert nach der Exposition im höfischen Umfeld Siegfrieds Heldentum.²² Das Nibelungenland ist der Ort, an dem Siegfried narrativ eigentlich erst zum Helden wird,²³ an dem er die Insignien seiner unbekümmerten Überlegenheit erwirbt, die seinen *übermuot* trotz der verwundbaren Stelle begründen.²⁴ So sind die Hilfsmittel immer auch schon prekär: »Die erworbene Hornhaut sichert die Unverwundbarkeit nur so lange, wie keiner um ihre Unvollständigkeit weiß.«²⁵

Die Anderwelt des Nibelungenlandes erweist sich im *Nibelungenlied* als mythisch, weil sie nicht mit der übrigen Raum- und Zeitstruktur der Erzählung koordinierbar ist und sich auch in Siegfrieds Biografie nicht sinnvoll einordnet,²⁶ während in Fühmanns Adaption das Land »hinterm Eisland, im nördlichsten Norden, wo die Sonne nicht scheint und die Erde nicht grünt«²⁷ verortet wird. Außerdem finden sich dort anderweltliche Wesen wie Riesen und Zwerge, die aber in Ansätzen die feudale Gesellschaftsordnung teilen.²⁸ Hagens Bericht gliedert sich im *Nibelungenlied* in zwei Redeteile. Zunächst berichtet er, Siegfried wurde auf seiner Reise von den Nibelungen aufgefordert, deren Schatz zu teilen und habe als Lohn das Schwert Balmung erhalten, mit dem er, nachdem er die Teilung aufgrund eines Streits der Könige nicht beenden konnte, diese erschlug. Anschließend besiegte er zwölf *risen*²⁹ und siebenhundert *recken*,³⁰ weshalb er zum König des Nibelungenlandes ernannt wurde. Außerdem musste Siegfried *alsam di leuwen wilde*³¹ gegen den Zwerg Alberich kämpfen, dem er auch die

20 Vgl. Das Nibelungenlied [Anm. 7], 52f.

21 Vgl. ebd., 57.

22 Vgl. Jan-Dirk Müller, 2015, Das Nibelungenlied. 4., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: Erich Schmidt, S. 83-85.

23 Vgl. Julia Weitbrecht, 2012, Genealogie und Exorbitanz. Zeugung und (narrative) Erzeugung von Helden in heldenepischen Texten, in: Zeitschrift für deutsches Altertum und deutsche Literatur 141/3, S. 281-309, S. 284f.

24 Vgl. Heike Sahn, 2014, *Sivrit*, in: Themenorientierte Literaturdidaktik: Helden im Mittelalter, hg. von ders., Anna Mühlherr und Heike Sahn, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 28-52, S. 35f.

25 Ebd. S. 43.

26 Vgl. Julia Zimmermann, 2020, Sagenwissen und Erinnerung an Hagen. Erzählen vom Helden im »Nibelungenlied«, in: Widersprüchliche Figuren in vormoderner Erzählliteratur. Beiträge zur mediävistischen Erzählforschung 6, hg. von Elisabeth Lienert, Oldenburg: BIS, S. 77-103, S. 81f.

27 Franz Fühmann, Das Nibelungenlied [Anm. 10], S. 14.

28 Vgl. Müller, Das Nibelungenlied [Anm. 22], S. 163.

29 Das Nibelungenlied [Anm. 7], 92,2.

30 Ebd., 92,4.

31 Ebd., 95,2.

Tarnkappe abgewann. Im zweiten Teil des Binnenberichtes wird knapp die Drachentötung referiert: Siegfried erschlug einen *lintrachen*³² und erhielt durch das Bad in dessen Blut eine unverletzliche Hornhaut.³³ Hagen leitet aus seinem Bericht ab, dass Siegfried freundlich empfangen werden solle, um *ihm verdienen des jungen recken haz*.³⁴ Der Bericht von Siegfrieds Abenteuern wird nicht um der Wundertaten willen erzählt, auch nicht aufgrund der von ihnen ausgehenden Faszination des Exorbitanten, sondern er wird auf die Frage hin funktionalisiert, ob von diesem Helden eine Bedrohung ausgehe und wie man ihn richtig empfangen sollte. In der Neuerzählung scheint das Augenmerk von Hagens Bericht verändert:

»Man kann ihn nicht töten«, sagte Hagen, »seine Haut ist vollständig mit Horn überzogen. Er hat sich im Blut des erschlagenen Drachen gebadet, da ist ihm ein Panzer gewachsen, der ihn unverwundbar macht. Außerdem besitzt er die Tarnhaut, mit der er sich jedem Blick entziehen kann, die hat er dem Zwerg Alberich abgenommen, dem Hüter des Nibelungenhorts, und er besitzt auch das Schwert Balmung, das schärfste aller Schwerter, die je ein Held geschwungen hat.«

»Was ist das für ein Hort?«, fragte König Gunther.

»Er liegt in einem Berg zu Nebelheim verschlossen«, sagte Hagen, »und er ist der größte Schatz, der jemals zusammengetragen ward. [...]«³⁵

Während im *Nibelungenlied* Hagens Bericht Siegfrieds Taten in den Blick nimmt, fokussiert er hier auf die erworbenen Eigenschaften und Hilfsmittel. Auch das Interesse an Siegfrieds Reichtum ist – der Nachfrage Gunthers zufolge – stärker gewichtet. Die Intention scheint aber unverändert. Der Rat, sich »einen Recken wie ihn nicht zum Feind zu machen«³⁶ hat zum Ziel, Siegfrieds Bedrohungspotenzial nicht gegen die Wormser Könige zu richten.

Hervorgehoben werden Siegfrieds Wundertaten in beiden Texten durch die gleichen Erzählstrategien: Siegfried kämpft beide Male alleine gegen die beiden Königsbrüder, zwölf Riesen und siebenhundert Recken, seine Kampfeskraft wird so durch Zahlrelationen überhöht. Außerdem wird sein Heldentum durch Tieranalogien bildlich: Das Bad im Drachenblut assoziiert den Helden mit dem Animalischen, wobei das ›Tier-Werden‹ in der Bildlichkeit der Kampfschilderungen und in Kriemhilds Träumen ebenfalls aufgerufen wird. Das tierliche Element macht Siegfried aber auch zum Überwinder des Menschlich-Möglichen, was ihm den Ruch des Un-Menschlichen verleiht.³⁷ Bei Franz Fühmann sind die Abenteuer Siegfrieds im Nibelungenland zudem syntaktisch vom übrigen Teil unterschieden. Der ›Sagastik‹ zeichnet sich durch kurze, parataktisch gereihete Sätze aus.³⁸ Außerdem wird begrifflich zwischen verschiedenen Männern differenziert. Neben Siegfried werden im Singular nur Etzel, Hagen und Gunther, Volker,

32 Ebd., 98,2.

33 Vgl. ebd., 98,3.

34 Ebd., 99,2.

35 Franz Fühmann, *Das Nibelungenlied* [Anm. 10], S. 13.

36 Ebd., S. 14.

37 Vgl. Müller, *Das Nibelungenlied* [Anm. 22], S. 171f.

38 Vgl. Werner Oehme, 1982, Franz Fühmanns Neuerzählung des Nibelungenliedes. Zum Problem der Adaption mittelalterlicher deutscher Literatur, in: *Der Deutschunterricht* 35, S. 602-610, S. 607.

Iring, Ortlieb, Rüdiger und Dietrich von Bern als Helden bezeichnet. Fast immer sind diese Heldenzuschreibungen aber in Figurenreden platziert oder durch die Formulierung im Rahmen eines Vergleiches relativiert.³⁹ So wird Siegfried zum herausgehobenen Helden, der am häufigsten durch den Erzähler als Held bezeichnet wird. Außerdem wird er neben Iring als einzige Figur als Recke bezeichnet.⁴⁰

Später werden das Nibelungenland und die dort erworbenen Hilfsmittel mehrere Male relevant: Als Gunther sich zur Werbung um Brünhild entschließt, zeigt Siegfried Kenntnisse über die isländische Königin, wobei das *Nibelungenlied* offenlässt, ob diese durch Hörensagen oder eine frühere Begegnung erworben wurden. In der Neuerzählung Fühmanns erweckt Siegfrieds Wissen bei Gunther und Hagen jedoch den Eindruck, Siegfried kenne Brünhild von früher.⁴¹ Die Uneindeutigkeit des mittelhochdeutschen Textes wird dadurch auf eine Lesart hin konkretisiert. Siegfried streitet dies mit einer Lüge ab, wodurch der Held moralisch fragwürdig wird. Im Zuge der Reisevorbereitungen nach Isenstein wird in beiden Texten erklärt, dass die Tarnkappe die Kraft von zwölf zusätzlichen Männern verleiht und unsichtbar macht.⁴² Das Wissen über die Tarnkappe wird situationsbedingt in Bezug auf den nahenden Einsatz beim Werbungsbruch eingebracht; von der verwundbaren Stelle an Siegfrieds Schulter erfahren die Rezipierenden erst, als Kriemhild diese an Hagen verrät.⁴³ Doch auch mit der Tarnkappe beginnt Siegfried im Kampf gegen Brünhild trotz seiner Unverwundbarkeit zu bluten, wird also durch eine Frau gefährdet.⁴⁴ Bei der Machtübergabe auf Isenstein vermuten die Wormser einen Hinterhalt Brünhilds, weshalb Siegfried anbietet, die Nibelungen zu holen.⁴⁵ Von Isenstein wird die Entfernung ins Nibelungenland mit *wol hundred langer raste unt dennoch baz*⁴⁶ angegeben, also allmählich in das Raumkontinuum eingegliedert. Auch in Fühmanns Bearbeitung finden sich nun genauere Details zum Nibelungenland: Es ist eine Insel »am Ende der Welt«.⁴⁷

Im Nibelungenland scheinen sich die früheren Abenteuer zu wiederholen: Am Burgtor trifft Siegfried auf den Torwächter, der ein Riese ist. Er gibt sich nicht zu erkennen, weshalb es zum Zweikampf kommt. Nachdem Siegfried den Riesen bezwungen und gefesselt hat, greift ihn auch Alberich an.⁴⁸ Siegfried besiegt auch ihn, erschlägt Alberich aber nicht. Die Gegnerschonung wird vom Erzähler auf die *zühete*⁴⁹ Siegfrieds bezogen, also durch seine höfischen Tugenden motiviert. Siegfried erlaubt sich jedoch

39 Vgl. Fühmann, *Das Nibelungenlied* [Anm. 10], S. 130, S. 140, S. 150, S. 179, S. 187, S. 206, S. 220, S. 222.

40 Vgl. ebd., S. 14, S. 197.

41 Vgl. ebd., S. 35.

42 Vgl. ebd., S. 35f.

43 Vgl. *Das Nibelungenlied* [Anm. 7], 898f.

44 Vgl. ebd., 456,1; Julia Zimmermann, 2006, *Frouwe, lât uns sehen iuwer spil diu starken*. Weitsprung, Speer- und Steinwurf in der Brautwerbung um Brünhild, in: 8. Pöchlarnner Heldenliedgespräch. *Das Nibelungenlied und die europäische Heldendichtung*, hg. von Alfred Ebenbauer und Johannes Keller, Wien: Fassbender, S. 315-335, S. 334.

45 *Das Nibelungenlied* [Anm. 7], 477.

46 Ebd., 482,3.

47 Franz Fühmann, *Das Nibelungenlied* [Anm. 10], S. 50. Später wird ergänzt: »Das lag in Norwegen« (ebd., S. 79).

48 *Das Nibelungenlied* [Anm. 7], 490-492.

49 Ebd., 494,4.

einen Spott mit dem Zwerg, indem er ihn an dessen Bart herumschleift;⁵⁰ der Spott erweist sich so als unbekümmerte Überlegenheitsdemonstration.

In Fühmanns Adaption ist nun ein Tagtraum Siegfrieds ergänzt:

Hinter der Burg lag ein Wald. In dem Wald lag ein Fels, und im Fels war eine Höhle. Der Grund vor der Höhle war rot. Da sagte Siegfried zu sich: Hier habe ich den Drachen getötet. Hier habe ich im Drachenblut gebadet. Das alles ist lange her.

Da wurden die Nebel dichter.

Siegfried ging tiefer in den Wald. Da lag eine Heide im Wald, und auf der Heide stand eine Klippe. Der Grund um die Klippe war schwarz. Da sagte Siegfried zu sich: Auf dieser Klippe hat Brünhild geschlafen. Ringsum war Feuer. Ich bin durch das Feuer geritten. Ich habe bei Brünhild gelegen. Wir waren Kinder. Das alles ist lange her. [...]

Siegfried ging tiefer in den Wald. Da stand eine Hütte, und vor der Hütte stand ein Amboss. Der Grund um die Hütte war grün. Da sagte Siegfried zu sich: Hier wuchs ich auf. Hier habe ich bei Mime dem Schmied gelebt.⁵¹

Durch die kurzen Sätze wird der Leserhythmus immer wieder unterbrochen und suggeriert eine Langsamkeit, die Siegfrieds tranceähnlichen Zustand abbildet. Geschildert sind drei Erinnerungen, die durch die Farbsymbolik und die Formulierung ›Da sagte Siegfried zu sich‹ parallelisiert sind. Die Drachentötung, die Begegnung mit Brünhild und das Aufwachsen bei Mime werden temporal in Siegfrieds Kindheit verortet. Durch die Bezeichnung der Begegnung mit Brünhild als ›beieinander liegen‹ wird hier offengelassen, ob es sich um Kindheitsminne oder bloße Freundschaft handelte. Brünhilds Äußerung bei der Ankunft der Wormser auf Isenstein, sie werde sich dieses Mal nicht von der Liebe zu Siegfried überwältigen lassen, disambiguiert das Verb jedoch.⁵² Das Nibelungenland wird so nicht nur zum Raum heroischer Bewährung, sondern auch zum Raum der Minne, weshalb der Männlichkeitskonstruktion ein dialogisches Aushandlungsmoment eingeschrieben wird. Zur vollständigen Kindheit des Helden zählen neben der Bewährung gegen den Drachen und dem handwerklichen Aspekt des Schmiedens auch Erfahrungen in der Minne.

Nach Siegfrieds Tod reisen Giselher und Gernot ins Nibelungenland, um den Hort nach Worms zu holen. Bei der Beschreibung des Schatzes wird ein weiteres Wunderding genannt, von dem die Figuren innerhalb des dargestellten Geschehens kein Wissen zu haben scheinen:

*Der wunsch, der lac dar under: von golde ein rüetelîn,
der daz het erkunnet, der mohte meister sîn
wol in aller werld über einen iestlichen man.⁵³*

Im Hort befindet sich eine goldene Rute, deren Einsatz die Herrschaft über die ganze Welt und alle Menschen ermöglichen würde. Nachträglich wird die Machtpotenz Sieg-

50 Vgl. ebd., 495.

51 Franz Fühmann, Das Nibelungenlied [Anm. 10], S. 52.

52 Vgl. ebd., S. 44f.

53 Das Nibelungenlied [Anm. 7], 1121,1-3.

frieds überhöht, sein Tod im Dienst der Burgunden mit einer größeren Fallhöhe versehen. Fühmann übernimmt dies.⁵⁴ Allerdings mutmaßt die Erzählinstanz nun, dass »Siegfried [...] die Kraft des Zweigleins vielleicht gekannt [habe], aber er hatte sie nicht brauchen wollen.«⁵⁵ Siegfried wird so ein unpolitisches Denken unterstellt, das seine durch heldenhaftes Handeln erworbenen Erfolge untergräbt.⁵⁶

2.2 Hertha Kratzer

Die Handlung beginnt in Worms mit der Vorstellung der Königsbrüder und Kriemhilds, die von vielen Männern umworben wird. »Aber sie waren ihr zu alt, zu hässlich oder nicht klug genug.«⁵⁷ Der potenzielle Ehemann Kriemhilds wird an den Kriterien Alter, Schönheit und Intelligenz gemessen. So werden durch die Setzung von weiblicher Seite Männlichkeits-Kriterien etabliert, die in der Schilderung des Falkentraums um das Attribut Stärke ergänzt werden.⁵⁸

Zu Beginn der nächsten Doppelseite wird Siegfried als »junger Königssohn«⁵⁹ in die Handlung eingeführt. Gleich im ersten Satz wird mit der Akzentuierung seiner Jugend das erste Kriterium Kriemhilds erfüllt. Es folgt die Beschreibung von Siegfrieds schönem Äußeren und damit die Erfüllung des zweiten Kriteriums. Geschildert werden seine »blonden Haare«⁶⁰ und seine himmelblauen Augen.⁶¹ Nach dem Vergleich mit dem Falken in Kriemhilds Traum wird der tierliche Assoziationsraum von Heldentum um Hase, Hirsch und Fisch erweitert, auch das Männlichkeits-Kriterium der Stärke wird in diesem Zusammenhang genannt:

Schon als Kind lief Siegfried schneller als ein Hase, sprang weiter als ein Hirsch und schwamm besser als ein Fisch. Er war so stark, dass er im Wettkampf alle seine Gegner besiegte.⁶²

So werden Männlichkeits-Kriterien durch Kriemhild gesetzt, an denen sich die Einführung Siegfrieds orientiert. Nur die Klugheit des Helden wird nicht geschildert. Letztlich scheitert Siegfried an diesem Kriterium, wenn er auf die List Mimes hereinfällt und auch seine Ermordung nur durch eine List möglich wird.⁶³

Die Schilderung von Siegfrieds Jugendabenteuern erfolgt durch den Erzähler. Sie ist zeitlich in den Handlungsverlauf eingebettet, als Ort wird ein nicht näher bestimm-

54 Vgl. Fühmann, *Das Nibelungenlied* [Anm. 10], S. 121

55 Ebd.

56 Vgl. Rolfes, *Helden(bilder) im Wandel* [Anm. 5], S. 149.

57 Hertha Kratzer, 2018, *Die Nibelungen. Mit Illustrationen von Laurence Sartin*. 12. Aufl. Berlin: Annette Betz, S. 1. Das Bilderbuch ist nicht paginiert. Ich beginne mit der Zählung des Textanfangs als S. 1.

58 Vgl. ebd., S. 2.

59 Ebd., S. 3.

60 Ebd.

61 Vgl. ebd.

62 Ebd.

63 Vgl. ebd., S. 4, S. 19f.

ter Wald genannt, in dem Siegfried die Werkstatt des Schmiedes Mime findet.⁶⁴ Der hungrige Siegfried erhält kein Mahl auf seine Bitte hin, sondern muss sich dieses ›verdienen‹, indem er arbeitet. Mimes Replik »zeig, was du kannst!«⁶⁵ ist als Herausforderung zu lesen. Zur Beschreibung von Siegfrieds Bewährungsprobe wird auf Zahlrelationen zurückgegriffen: Während es »[z]wei Schmiedegesellen«⁶⁶ für das Herantragen des Hammers benötigt, schwingt Siegfried diesen »wie ein Spielzeug«.⁶⁷ Neben seiner Kraft zeigt sich Siegfried den anderen Gesellen auch an Kunstfertigkeit überlegen, denn bald schmiedet er »die schärfsten Schwerter«,⁶⁸ was den Neid der Gesellen hervorruft. Der Held wird zum Unheilstifter in der homosozialen Gemeinschaft und folglich aus ihr verwiesen. Mimes Gründe, Siegfried wegzuschicken, sind eine der wenigen dargestellten Innensichten im Bilderbuch. Mime »wollte keinen Ärger«⁶⁹, weshalb er Siegfried beauftragt, den Köhler aufzusuchen. Um diesen zu finden, soll er an der Kreuzung am Waldrand nach links gehen⁷⁰ – in der Rückschau des weiteren Handlungsverlaufs entpuppt sich dies als List: Nach links führt der Weg zum Drachen, nach rechts in das Nibelungenland.

Siegfried folgt Mimes Anweisung und gelangt in eine Schlucht, wo ein Drache ihn angreift. Die Schilderung des Kampfes assoziiert den Helden mit den Naturgewalten, da er »[s]chnell wie der Blitz«⁷¹ reagiert. Nach der Tötung des Drachen badet Siegfried in dessen Blut. Die Unverwundbarkeit wird von der Erzählinstanz benannt und Siegfried nun als »Drachentöter«⁷² bezeichnet; seine Identität wird durch diese Bezeichnung fest mit der Tat verbunden. Der Erzähler weist auch auf das Lindenblatt hin, das auf Siegfrieds Schulter eine verletzliche Stelle hinterlässt, deren »Haut weich«⁷³ bleibt. Die Dichotomie von ›hart‹ und ›weich‹ greift genderbezogene Stereotype auf. Der Drachentöter ist hart, nur die verletzliche Seite bleibt weich und damit weiblich konnotiert. Nach der Drachentötung wählt Siegfried den rechten Weg und gelangt in das »Zauberland«⁷⁴ der Nibelungen. Obwohl explizit hervorgehoben wird, dass Siegfried den Schatz »gerecht«⁷⁵ teilt, sieht sich jeder der Zwergenkönige im Nachteil. Die Tötung der beiden ist der einzige Modus der Konfliktlösung. Nach dem Kampf gegen Alberich, der Siegfried unter der Tarnkappe angreift, von diesem aber dennoch überwunden werden kann, resümiert die Erzählinstanz: Siegfried »besaß jetzt den Nibelungenschatz, das Schwert Balmung, die Tarnkappe und eine Haut, die hart wie Horn war. Aber er hatte keine Frau.«⁷⁶ Zu einer vollgültigen männlichen Biografie fehlt Siegfried eine Ehefrau,

64 Vgl. ebd., S. 4.

65 Ebd.

66 Ebd.

67 Ebd.

68 Ebd.

69 Ebd.

70 Vgl. ebd.

71 Ebd., S. 5.

72 Ebd., S. 6.

73 Ebd.

74 Ebd., S. 7.

75 Ebd.

76 Ebd., S. 8.

gleichzeitig wird diese neben den anderen Dingen so zum Besitztum. Die Heldenabenteuer werden in ihrer Bedeutung relativiert, sie stehen nicht für sich, sondern müssen durch die Brautwerbung komplettiert werden.

Obwohl die höfisch-ritterliche Seite Siegfrieds in der Erzählung fast vollständig ausgespart ist, er durch die Tiervergleiche, seine eigene Tier-Werdung durch das Erlangen der Hornhaut und die Assoziation mit Naturgewalten als exorbitanter Held inszeniert ist, wird Siegfried im gesamten Bilderbuch nicht als Held benannt. Auch für andere Figuren findet sich diese Bezeichnung nur einmal in Bezug auf die anonyme Masse der früheren Werber Brünhilds.⁷⁷ Nur die Benennung als »Drachentöter«⁷⁸ spiegelt sein Heldentum. Die erste Benennung findet sich während des Bades im Drachenblut, im selben Satz wird aber die Verwundbarkeit an der Schulter erläutert. Die zweite Benennung findet sich während Siegfrieds Ermordung. So wird die Ursache für seine Heldenfama benannt und gleichzeitig zurückgenommen, indem die Bezeichnung syntaktisch eng mit Verwundbarkeit und Tötung verbunden ist: Die Drachentötung ist der Grund für Siegfrieds Heldenhaftigkeit und dem daraus resultierenden Übermut bis hin zur Unbekümmertheit – und deshalb auch der Grund, wieso Hagen Siegfried ermorden kann.

2.3 Willi Fährmann

In der Kurzerzählung ist die Erzählreihenfolge verändert, *Siegfried von Xanten* beginnt dem Titel entsprechend bei Siegfried. Er wird als »Königssohn der Niederlande«⁷⁹ vorgestellt.

Siegfried wuchs zu einem jungen Mann heran und wurde groß und stark. Die Mädchen drehten die Köpfe nach ihm. Von den Männern wagte bald keiner mehr, seine Kräfte mit ihm zu messen. Denn er besiegte sie alle.⁸⁰

Auch Fährmann verwendet den Begriff »Held« nicht.⁸¹ Siegfried wird aber häufig mit den Epitheta »stark« und »jung« beschrieben, die auch hier seine herausragenden Attribute sind. Diese Attribute korrelieren innerhalb des Textes mit stereotypen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit. Die Mädchen als verliebte Bewunderinnen Siegfrieds stehen in Kontrast zu den Männern, die sich im Wettkampf miteinander messen.

Nach seiner Schwertleite wird »die Fremde«⁸² als Faszinationsraum genannt, in den Siegfried aufbricht. Allerdings bewirkt die zeitliche Verortung der Abenteuer in Siegfrieds Vita den Eindruck der Unvereinbarkeit von Herrschaft und Heldentum. Siegfried

77 Vgl. ebd., S. 11.

78 Ebd., S. 6, S. 20.

79 Willi Fährmann, 2018, Siegfried von Xanten, in: Deutsche Heldensagen. Erzählt von Willi Fährmann. Mit einem Vorwort von Wieland Freund, Würzburg: Arena, S. 11-33, S. 11.

80 Ebd.

81 Die Erzählung sind aber eine nibelungisch anmutende Prolog- und Epilogstrophe beigegeben, in denen der Begriff vorkommt.

82 Willi Fährmann, 2018, Siegfried von Xanten [Anm. 79], S. 12.

wird die Krone Xantens angeboten, aber er wählt die Alternative des Abenteurers. Siegfried bricht auf und gelangt in einem »großen, finsternen Wald«⁸³ zu einer Schmiede. Auch hier ist das Verhältnis der Männer durch Konkurrenz und Herausforderungen geprägt, wenn Mime Siegfrieds Bitte um Aufnahme als Geselle mit »[d]a kann ja jeder kommen«⁸⁴ abtut. Siegfried prahlt mit seiner Stärke und wird aufgefordert, diese zu beweisen. Um der Kraftprobe besonderes Gewicht zu verleihen, wählt Siegfried den »schwersten Schmiedehammer«.⁸⁵ Für seine Wahl wird er von den Gesellen ausgelacht, bis er den Amboss mit einem Hammerschlag im Boden versenkt. Dann »ersch[r]eicken Mime und seine Gesellen«,⁸⁶ der Spott über Übermut und Prahlerei weicht der Angst vor seiner exorbitanten Kraft. Über die Reaktion anderer Männer wird die negative Seite von Siegfrieds Heldentum verhandelt. Geschildert wird insbesondere Mimes Furcht, Siegfried könne ihn »aus der Schmiede fortjagen und selber der Meister sein wollen«.⁸⁷ Für die Bedrohungswirkung ist es dabei unerheblich, ob der Held tatsächlich solche Pläne hegt – Siegfried zeigt keinerlei böse Absicht –, das Potenzial ist dafür ausreichend. Der Männerverband exkludiert den Helden durch eine gemeinsam geplante List. Siegfried wird zum Schein als Geselle angenommen und gebeten, im Wald Holzkohle herzustellen, wo ihn der »schreckliche Drache Fafner«⁸⁸ angreift. Siegfried tötet den Drachen und als ein Vogel zu singen beginnt, kann Siegfried dessen Aufforderung verstehen, im Drachenblut zu baden. Durch die speziesübergreifende Sprachkompetenz, die mit der Drachentötung erworben wird, wird Siegfrieds animalische Dimension hervorgehoben. Nach der Drachentötung kehrt er zur Schmiede zurück, wo »er Lachen und Geschrei aus dem Hause dringen«⁸⁹ hört. Die Angst der Schmiede vor Siegfried weicht mit dessen vermeintlicher Tötung einem erleichternden Lachen, mit dem einerseits die Angst vor dem Aggressor schwindet, das andererseits aber auch eine Überlegenheit über den Betrogenen manifestiert. Durch das Lachen erkennt Siegfried den Mordplan, erschlägt »den bösen Mime«⁹⁰ und schmiedet ein Schwert, das Hieben auf Stein standhält. Die Kampfkraft wird erneut durch das handwerkliche Geschick komplementiert.

Siegfried erfährt aber auch die Einbindung in eine homosoziale Gruppe, wenn er an der Küste »einige mutige Männer«⁹¹ findet, die mit ihm nach Isenstein segeln. Sie gleichen Siegfried in ihrem Mut und unterscheiden sich insofern von den Schmiedegesellen. Nach einer kurzen Einkehr in Island wird das Schiff von einem Sturm »an eine fremde Küste«⁹² getrieben. Durch die Dislozierung wird das Nibelungenland der Topographie des Rheingebietes enthoben, es ist nur durch das Wirken der Naturgewalten erreichbar. Als Dank für die misslungene Horteilung erhält Siegfried Balmung, wobei

83 Ebd.

84 Ebd.

85 Ebd., S. 13.

86 Ebd.

87 Ebd.

88 Ebd., S. 14.

89 Ebd., S. 15.

90 Ebd., S. 16.

91 Ebd.

92 Ebd., S. 17.

das Schwert wie Siegfried »in Drachenblut gehärtet«⁹³ ist und das von Siegfried geschmiedete Schwert noch übertrifft, weil es Steine zerspringen lassen kann. Während Siegfried im Kampf gegen die Zwergenkönige »stärker als sie«⁹⁴ ist, kann er Alberich unter der Tarnkappe nur »zufällig«⁹⁵ besiegen. Hertha Kratzers und Fährmanns Bearbeitungen unterscheiden sich in diesem Aspekt vom *Nibelungenlied*, weil Alberich im Kampf die Tarnkappe trägt. So aber muss Siegfried die zwölfmal gesteigerte Kraft des Zwerges aufbieten, um diesen zu besiegen – seine Kraft erscheint potenziert.

3 Resümee und Ausblick auf didaktische Potenziale

Heldentum ist eine Figurenkonzeption, deren spezifische Geschlechtlichkeit immer mitgedacht werden muss.⁹⁶ Dies zeigte sich insbesondere an den folgenden Aspekten:

- a) Die Umstrukturierungen der Erzählreihenfolge bewirken verschiedene Männlichkeitskonstruktionen. Während alle Adaptionen, die zunächst von Kriemhild erzählen, durch den Falkentraum oder die Ablehnung anderer Werber Männlichkeitskriterien etablieren, die während Siegfrieds höfischer Exposition, aber auch in den anderweltlichen Abenteuern regelrecht »abgearbeitet« werden, ist dies in der Erzählung von Willi Fährmann nicht der Fall.
- b) Durch die Einarbeitung des Schmiedes Mime aus der nordischen Sagentradition wird Siegfrieds Abenteuern ein homosoziales Aushandlungsmoment eingeschrieben. Während Siegfried im *Nibelungenlied* nicht gegen andere Männer, sondern gegen anderweltliche Wesen wie Riesen, Zwerge und Drachen kämpft, sind die Abenteuer in den Adaptionen wesentlich durch homosoziale Konkurrenz geprägt. Indem andere Männer auf Siegfrieds Exorbitanz mit Spott, Neid, Angst und Herausforderungen reagieren, findet eine implizite Aushandlung der Hierarchien zwischen verschiedenen Männlichkeiten statt. Die List, welche die Schmiede bei Fährmann und Kratzer anwenden, zeigt, dass der Held allen anderen überlegen ist, gerade dadurch aber als Gefahr für die soziale Ordnung gilt und letztlich nicht in diese integriert werden kann. Der Held ist eine Gefahr für andere Männer und deshalb durch diese gefährdet.⁹⁷ Nur bei Fährmann wird Siegfrieds Einbindung in einen männlichen Personenverband angedeutet, wenn er mit anderen »mutigen« Männern nach Isenstein reist; Helden können nur mit Helden agieren. Siegfried selbst vereint plurale Handlungsentwürfe für Männer, denn er ist nicht nur Held, sondern auch Ritter, Königssohn und künftiger Ehemann.

93 Ebd., S. 17f.

94 Ebd., S. 18.

95 Ebd.

96 Vgl. Lydia Miklautsch, 2006, Müde Männer-Mythen: Muster heroischer Männlichkeit in der Heldendichtung, in: Ebenbauer und Keller, 8. Pöchlerner Heldenliedgespräch [Anm. 44], S. 241-260, S. 242-244.

97 Vgl. ebd., S. 244.

- c) Bea Lundt hat die Dekonstruktion des Helden-Topos »ein wichtiges Ziel des Gegenwartsdiskurses um geschlechtersensible Kompetenzen«⁹⁸ genannt. In der Beschäftigung mit den literarischen Inszenierungen von Siegfrieds Heldentum »können die Schülerinnen und Schüler ›fremde‹, vielleicht sogar ›befremdliche‹ und ›eigene‹ Elemente des Heldenbegriffs entdecken und darüber ein Bewusstsein für seine semantische Breite entwickeln.«⁹⁹ Ambivalent erscheint der Held in allen analysierten Texten durch seine Animalisierung und Assoziierung mit Naturgewalten, die ihn die Grenzen des Menschlichen überschreiten lassen. Auch die Hilfsmittel sind prekär, denn sie ermöglichen einerseits absolute Macht und Kraftüberlegenheit, andererseits ist der Schutz unvollständig und der resultierende Übermut lässt den Helden seine Gefährdung übersehen.

Wie die Analysen zeigen, beziehen sich die Texte nur implizit auf Männlichkeit. Gerade dadurch können sie deren narrative Konstruiertheit offenlegen. Ausgehend von der Prämisse, dass Geschlechtsidentitäten (›Gender‹) historisch gewachsene, gesellschaftliche Konstrukte¹⁰⁰ sowie Ergebnis sozialer Praktiken sind und durch hierarchische Beziehungen geprägt werden, und dass Sprache »die herstellende Bedingung für Geschlechterkonstruktion«¹⁰¹ ist, können solche Konstruktionsmechanismen im Literaturunterricht dekonstruiert und Männlichkeiten in »der Form [ihrer] narrativen Inszenierung«¹⁰² sichtbar gemacht werden.¹⁰³ Zum einen erzeugen die Neuerzählungen im Vergleich mit dem mittelhochdeutschen *Nibelungenlied* durch die Ergänzung nordischer Handlungselemente zu Siegfrieds Jugend unterschiedliche Konfliktpotentiale zwischen konkurrierenden Männlichkeiten und verstärken Siegfrieds mythisch-archaische Seite, zum anderen wird der Druck auf Männlichkeiten, einer bestimmten Norm genügen zu müssen, durch weibliche Kriterien für ideale Männlichkeit und durch Umstellungen der Erzählreihenfolge unterschiedlich stark fokussiert. Vor allem auf der Ebene der sprachlichen Darstellung, der verwendeten Motive und Bilder sowie durch die Zuschreibung unterschiedlich nuancierter Attribute zeigt sich jedoch, dass je nach Autor oder Autorin und je nach literarhistorischer Situierung der Texte unterschiedliche Aspekte he-

98 Bea Lundt, 2013, Die Grenzen des Heros. Vielfältige Männlichkeiten in Mittelalter und Früher Neuzeit, in: Helden in der Krise. Didaktische Blicke auf die Geschichte der Männlichkeiten, hg. von Martin Lücke, Berlin: LIT, S. 67-101, S. 101.

99 Franziska Küenzlen, Anna Mühlherr und Heike Sahn, 2014, Vorwort, in: dies., Themenorientierte Literaturdidaktik [Anm. 24], S. 5-6, S. 5.

100 Vgl. Annette Bartsch und Juliette Wedl, 2015, Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung, in: Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung, hg. von dens., Bielefeld: transcript, S. 9-31, S. 11.

101 Corinna Onnen-Isemann und Vera Bollmann, 2010, Studienbuch Gender & Diversity. Eine Einführung in Fragestellungen, Theorien und Methoden, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 196.

102 Toni Tholen, 2015, Männlichkeiten in der Literatur. Überlegungen zu einer männlichkeitssensiblen Literaturwissenschaft, in: Männlichkeiten in der Literatur. Konzepte und Praktiken zwischen Wandel und Beharrung, hg. von dens., Bielefeld: transcript, S. 11-25, S. 18.

103 Vgl. Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper, 2012, Schule und Genderforschung, in: Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik, hg. von Marita Kampshoff und Claudia Wiepcke, Wiesbaden: Springer VS, S. 25-38, S. 26, S. 36.

roischer Männlichkeit betont werden, sodass diese Eigenschaften nicht mehr ontologisch erscheinen. In Abhängigkeit vom zeitlichen Kontext, Einstellung der Schreibenden zum mittelalterlichen Helden und je zeitgenössisch dominierenden Geschlechterbildern werden heroischer Männlichkeit unterschiedliche Charakteristika zugeschrieben, werden Konflikt- und Bedrohungspotential oder freundschaftliche Einordnung in einen homosozialen Verbund, mythisches Heldentum oder ritterliche *minne* als entscheidende Merkmale hervorgehoben:

Literaturunterricht ist Diskurs, nämlich Austausch über Figuren und deren Verhaltensweisen, über Werte, Konflikte, Kulturen, über Welten, die im Lesevorgang und in der gemeinsamen Diskussion erschaffen und erschlossen werden [...]. Literaturunterricht fordert zum Nachdenken auf, zur Klärung des eigenen Standpunktes, der eigenen Perspektive [...].¹⁰⁴

Heldentum und Gender sind in dieser Hinsicht analog konstruiert. Heldentum, verstanden als Kulturmuster, bietet ähnliche Potenziale im Rahmen der Kompetenzorientierung.¹⁰⁵ Annette Gerok-Reiter hat das Potenzial der Thematisierung des Heldentums von Parzival und Harry Potter im Literaturunterricht als heuristischen Dreischritt beschrieben, der auch für die hier bearbeiteten Texte geltend gemacht werden kann:

(1) Durch historisch-differenzierende Vergleichsmöglichkeiten lassen sich gegenwärtige Kulturmuster, die die eigenen Identitätswürfe sowie den jeweiligen gesellschaftlichen Entfaltungsspielraum prägen, besonders deutlich in ihrer je kontingenten ›Gemachtheit‹ begreifen. (2) Das Verstehen der je kontingenten ›Gemachtheit‹ der aktuellen Kulturmuster nimmt diesen ihre Selbstverständlichkeit, d.h. ihr unhinterfragtes Prägepotential [...]. (3) Aus der gewonnenen Distanz heraus kann schließlich jener Freiraum der verantwortungsvollen Selbstverortung, Eigengestaltung und gesellschaftlichen Mitwirkung entstehen, der zu Recht das Ziel kompetenzorientierten Unterrichts darstellt.¹⁰⁶

Helden eignen sich besonders als Unterrichtsgegenstand, da sie meist nicht durchgängig vorbildhaft handeln, ihnen aber eine große Faszinationskraft innewohnt.¹⁰⁷ Dies ermöglicht »die Chance, Erfahrungen mit positiver oder negativer Selbstprofilierung [...] gedanklich zu bearbeiten, ohne sie direkt zu thematisieren.«¹⁰⁸ In der Auseinandersetzung mit Heldenfiguren werden Erfahrungen mit anderen Menschen- und Weltbildern

104 Liesel Hermes, 2019, Literaturunterricht und Gender Studies, in: Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik, hg. von Christiane Lütge, Berlin/Boston: de Gruyter, S. 454-470, S. 467.

105 Vgl. Annette Gerok-Reiter und Claudia Lauer, 2014, Kulturmuster im Deutschunterricht – Mittelalterliche Perspektiven. Einleitung, in: Kulturmuster im Deutschunterricht – Mittelalterliche Perspektiven, hg. von dens., Göttingen: V&R unipress (Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 61/3), S. 208-211, S. 209.

106 Annette Gerok-Reiter, 2014, Kulturmuster ›Heldenbild‹: Erzählschema, Variationen, Vergleiche, in: Gerok-Reiter und Lauer, Kulturmuster im Deutschunterricht [Anm. 105], S. 212-225, S. 212.

107 Vgl. Franziska Künzlen, Anna Mühlherr, Heike Sahm, 2014, Gegenstand – Zielrichtung – Verwendbarkeit, in: dies., Themenorientierte Literaturdidaktik [Anm. 24], S. 9-14, S. 9f.

108 Franziska Künzlen, Anna Mühlherr und Heike Sahm, Alte und neue Konzeptionen, in: dies., Themenorientierte Literaturdidaktik [Anm. 24], S. 15-27, S. 23.

möglich.¹⁰⁹ Die Beschäftigung mit mittelhochdeutschen und zeitgenössischen Themen, die die gleiche Stoffgrundlage bearbeiten, ermöglicht somit »Einblicke in historisch und kulturell variierende geschlechtlich gebundene Wissensbestände und Handlungsmuster«. ¹¹⁰

109 Vgl. Martin Leubner, Anja Saupe und Matthias Richter, 2016, *Literaturdidaktik*. 3., überarbeitete und ergänzte Aufl., Berlin/Boston: de Gruyter, S. 31.

110 Toni Tholen und Kerstin Stachowiak, 2012, *Didaktik des Deutschunterrichts: Literaturdidaktik und Geschlechterforschung*, in: Kampshoff und Wiepcke, *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* [Anm. 103], S. 99-125, S. 108.

Historisches Erzählen als Wesensmerkmal

Die Literatur der Deutschen aus Russland

Julia Podelo

1 Einleitung

Im Januar 2016 erschien eine Bevölkerungsgruppe der Bundesrepublik auf allen media- len Ebenen, die zuvor knapp zwei Jahrzehnte lang als »unsichtbar«¹ betrachtet worden war: die *Deutschen aus Russland*. Im Zuge der gesellschaftlichen Debatten um die Auf- nahme von Geflüchteten aus Syrien im Jahre 2015 trat ein Kreis der Deutschen aus Russland unvermittelt und laut protestierend hervor. Wenngleich das Medieninteresse wieder schnell verebbte, so blieben zwei Fragen in der bundesdeutschen Gesellschaft offen: Erstens, wer waren diese Deutschen aus Russland überhaupt und zweitens, wie leicht manipulierbar waren sie, beispielweise durch rechtskonservative Kräfte?² Nach- folgend zeigte sich ein erneutes Forschungsinteresse an der Gruppe der Deutschen aus Russland, insbesondere in soziologischen und politischen Fachkreisen,³ das in der

1 So titulierte Inna Hartwich 2016 in der Neuen Züricher Zeitung die Deutschen aus Russland als »Die unsichtbaren Deutschen« (<https://www.nzz.ch/international/europa/geschichte-der-russlan- ddeutschen-die-unsichtbaren-deutschen-ld.82556>, Zugriff am 13.02.2021).

2 Nikolai Klimeniouk, 2018, Nationalismus und Rassismus bei »Russlanddeutschen«? in: Dossier Rechtsextremismus, hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung (<https://www.bpb.de/po- litik/extremismus/rechtsextremismus/260496/nationalismus-und-rassismus-bei-russlanddeuts- chen>, Zugriff am 15.10.2020), o. S.; Hans-Christian Petersen, 2019, »Als ob sie kein Leben gehabt hätten«. Russlanddeutsche Alltagsgeschichte zwischen Stalinismus und Perestroika, in: Dossier Russlanddeutsche, hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, S. 132f.

3 Beispielsweise seien hier die Publikationen der Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), 2019, angeführt: Dossier Russlanddeutsche (www.bpb.de/gesellschaft/migration/russlanddeuts- che/, Zugriff am 06.08.2020) und (Spät-)Aussiedler in der Migrationsgesellschaft (https://ww- ww.bpb.de/system/files/dokument_pdf/lzPB_340_Spaetaussiedler_barrierefrei.pdf, Zugriff am 05.02.2021). Zu verzeichnen ist zudem ein Anstieg an digitalen Informationsangeboten für und über Deutsche aus Russland, z.B. in Form von Podcasts (»Steppen kinder- Der Aussiedler-Pod- cast«, <https://www.russlanddeutsche.de/de/kulturreferat/projekte/steppenkinder-der-aussiedle- r-podcast/folge-1.html>, Zugriff am 13.02.2021; »x3- Der erste Russlanddeutsche+ und Postsowjet Podcast«, <https://www.x3podcast.de/>, Zugriff am 13.02.2021) oder digitalen Bildungsangeboten (Projekt o[s]tklick, <https://www.ost-klick.de/>, Zugriff am 13.02.2021).

übereinstimmenden Einschätzung mündete: Die Deutschen aus Russland waren nicht auffällig rechtskonservativer als die durchschnittliche Bundesbevölkerung.⁴ Für die erste Frage hingegen, wer denn nun diese Deutsche aus Russland im Vergleich zu anderen postsowjetischen Migrationsgruppen seien, zeigte sich statt klarer Antworten ein sehr heterogenes Bild:

Als Teil der Aussiedlermigration sind sie Rumänien- und Polendeutschen gleichgestellt und seit der Reformation des Bundesvertriebenengesetzes 1993 diesen gegenüber als Spätaussiedelnde sogar in migrationspolitischer Hinsicht begünstigt.⁵

Ihre Vorfahren waren Deutschstämmige, die im 18. Jahrhundert insbesondere auf Einladung der selbst deutschstämmigen Zarin Katharina II. überwiegend aus religiösen und wirtschaftlichen Gründen ins Russische Zarenreich eingewandert und siedelten dort zunächst an der Wolga, später am Schwarzen Meer. Die mühsame, aber letztlich erfolgreiche Kolonisierung der russischen Grenzgebiete machte die Deutschen in Russland zu einer wirtschaftlich starken und gut wachsenden Bevölkerungsgruppe mit weitestgehender Autonomie in Verwaltung, Bildung und Kultus, die im Zuge der sowjetischen Minderheitenpolitik sogar eine eigene Autonome Sozialistische Sowjetrepublik (ASSR) der Wolgadeutschen (1924–1941)⁶ gründen durfte. Mit dem Aufkommen nationaler Tendenzen in allen Teilen Europas jedoch wuchsen auch im Russischen Zarenreich antigermanische Strömungen, die sich in diversen politischen Restriktionen (Verpflichtung zum Wehrdienst, Steuerpflicht, Rücknahme der Autonomie, Verbot der deutschen Sprache usw.) zeigten. Der Höhepunkt dieser Entrechtung war die Deportation der Deutschen aus ihren westlichen Siedlungsgebieten der UdSSR (insbesondere der Wolga- und Ukrainedeutschen) in den Osten der UdSSR (Sibirien, Kasachstan, Kirgistan usw.) im September 1941 mitsamt Auflösung der wolgadeutschen Sowjetrepublik, anschließender Verwahrung in sog. Sondersiedlungen, Verbot des Wegzugs und Arbeitslager. Erst in den 1960er Jahren erfolgte eine schrittweise Rehabilitation der Deutschen in Russland, ohne jedoch die Erstattung der durch die Deportation verlorenen Besitztümer geschweige denn offene Aufarbeitung und Ehrung der Verschollenen, zum Tode Verurteilten und Verstorbenen.⁷ Nach dem Zerfall der Sowjetunion öffneten

4 Klimentiouk, Nationalismus und Rassismus [Anm. 2], o. S.

5 Jannis Panagiotidis, 2019, Geschichte der (Spät-)Aussiedlerzuwanderung nach Deutschland, in: (Spät-)Aussiedler in der Migrationsgesellschaft, hg. von Bundeszentrale für politische Bildung, S. 8, Jannis Panagiotidis, 2019, Spätaussiedler, Heimkehrer, Vertriebene. Russlanddeutsche im Spiegel bundesdeutscher Gesetze, in: Dossier Russlanddeutsche, hg. von Bundeszentrale für politische Bildung, S. 9; Viktor Krieger, 2019, Vom Kolonisten in Russland zum Bundesbürger, in: Dossier Russlanddeutsche, hg. von Bundeszentrale für politische Bildung, S. 27. Jürgen Hensen, 2009, Zur Geschichte der Aussiedler- und Spätaussiedleraufnahme, in: Aussiedler- und Minderheitenpolitik in Deutschland. Bilanz und Perspektiven, hg. von Christoph Bergner und Matthias Weber, München: Oldenbourg, S. 53ff.

6 Sofie Friederike Mevissen, 2019, Russlanddeutsche Literatur, in: Dossier Russlanddeutsche, hg. von Bundeszentrale für politische Bildung, S. 72.

7 Zur Geschichte der Deutschen aus Russland vgl. die aufgeführten Dossiers der BpB in Anm. 3; Rupprecht S. Baur, Christoph Chlosta, Christian Krekeler, Claus Wenderott, 1999, Die unbekanntenen Deutschen. Ein Lese- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Sprache und Integration rußlanddeutscher Aussiedler. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.; Ortfried Kotzian, 1991, Die Aussiedler und ihre Kinder. Eine Forschungsdokumentation über die Deutschen im Osten der Akademie für Leh-

erleichterte Ausreisebedingungen den Deutschen *in* Russland das Tor in die »Urheimat« Deutschland, wohin sie in den 90er Jahren mehrheitlich als (Spät-)Aussiedler und (Später-)Aussiedlerinnen zurückkehrten und zu den Deutschen *aus* Russland⁸ wurden. In der Forschung werden sie seit Neuestem auch unter der Gruppe der postsowjetischen Migranten und Migrantinnen »wie (Spät-)Aussiedler[n], Kontingentsflüchtlinge[n], aber auch sogenannte[n] Deutschlandrussen wie russischstämmige[n] Studenten, Facharbeiter[n], Unternehmer[n], Heiratsmigranten etc.«⁹ zusammengefasst. Für die Mehrheit der Deutschen aus Russland dürfte dies auch zutreffen, allerdings gibt es auch eine nicht kleine Gruppe von Deutschen aus Russland, die noch zu Sowjetzeiten ausgewandert sind und für die der Zusatz »post-« nicht passt. Ihre spezifische Migrationsgeschichte, die erlebten Traumata und der besondere rechtliche Status sprechen jedoch dafür, diese Migrationsgruppe ab und an gesondert zu betrachten, die sich z.B. auch hinsichtlich ihres gruppenspezifischen, gemeinschaftstiftenden mythischen Narrativs¹⁰ von anderen postsowjetischen Migrationsgruppen unterscheidet.

rerfortbildung und des Bukowina-Instituts Augsburg, Dillingen: Akad. für Lehrerfortbildung; Karsten Roesler, 2003, *Russlanddeutsche Identitäten zwischen Herkunft und Ankunft. Eine Studie zur Förderungs- und Integrationspolitik des Bundes*. Frankfurt a. M.: Lang; Klaus J. Bade, Jochen Oltmer (Hg.), 2003, *Aussiedler: deutsche Einwanderer aus Osteuropa*, Göttingen: V & R Unipress.

- 8 Die Selbstbezeichnung »Deutsche aus Russland« ist gegenüber der Bezeichnung »Russlanddeutsche« zu bevorzugen. »Deutsche aus Russland« meint deutsche Siedler und Siedlerinnen aus den Gebieten des ehemaligen Russischen Reichs, nicht der Russischen Föderation. Ihre eigentlichen Herkunftsgebiete bei der Einwanderung nach Deutschland waren aufgrund der Deportationen im ganzen asiatischen Raum (v.a. Kasachstan und Sibirien) verteilt. Unter »Russlanddeutschen« werden jedoch vielfach auch ethnische Russen und Russinnen aufgefasst, die nach Deutschland als Ausländer und Ausländerinnen eingewandert sind, wie Schmalz aufzeigt (Tatjana Schmalz, 2017, *Zur medialen Integration der Russlanddeutschen nach dem Fall Lisa im Jahr 2016*. Masterarbeit. Humboldt-Universität, Berlin. Sprach- und Literaturwissenschaftliche Fakultät. (<https://nemstsofund.org/cp/wp-content/uploads/2018/07/Schmalz-Tatjana-Masterarbeit-2017-Zur-medialen-Integration-der-Russlanddeutschen-nach-dem-Fall-Lisa-im-Jahr-2016.pdf>, Zugriff am 09.04.2019), S. 63). Diese »Deutsch-Russen« sind hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte nicht mit Deutschen aus Russland gleichzusetzen, vgl. Astrid Baerwolf, 2006, *Identitätsstrategien von jungen »Russen« in Berlin. Ein Vergleich zwischen russischen Deutschen und russischen Juden*, in: *Zuhause fremd. Russlanddeutsche zwischen Russland und Deutschland*, hg. von Sabine Ipsen-Peitzmeier und Markus Kaiser, Bielefeld: transcript, S. 173-196.
- 9 Schmalz, *Zur medialen Integration* [Anm. 8], S. 6.
- 10 Laut Radenbach/Rosenthal besteht dieses Narrativ aus vier Elementen: »Teil 1: Wir wurden 1762/63 von Katharina der Großen nach Russland eingeladen, Teil 2: Fast alle Russlanddeutschen lebten bis 1941 in den europäischen Regionen der Sowjetunion, Teil 3: 1941 wurden fast alle Deutschen infolge der Kollektivverurteilung in den asiatischen Teil der UdSSR deportiert, und die Männer, manchmal auch die Frauen, kamen in die sogenannte Trudarmee (»Arbeitsarmee«), Teil 4: Bis zur Ausreise nach Deutschland wurden wir in der Sowjetunion oft diskriminiert« (Niklas Radenbach, Gabriele Rosenthal, 2015, »Ich versteh das immer noch nicht.« Belastende Vergangenheiten und brüchige Zugehörigkeiten von Deutschen aus der ehemaligen Sowjetunion, in: *Zuhause? Fremd? Migrations- und Beheimatungsstrategien zwischen Deutschland und Eurasien*, hg. von Markus Kaiser und Michael Schönhuth, Bielefeld: transcript, S. 29f.); vgl. zum Narrativ der Deutschen aus Russland auch: James Casteel, 2018, *Transcultural Memories among Russian-German and Russian-Jewish Migrants in Germany: Literature, Museums, and Narrations of the Soviet Past*, in: *Jenseits der »Volksgruppe«*. Neue Perspektiven auf die Russlanddeutschen zwischen Russland, Deutschland und Amerika, hg. von Victor Dönninghaus, Jannis Panagiotidis und Hans-Christian Petersen,

2 Russlanddeutsche Literatur¹¹

Mit der schwierigen Definition der »Deutschen aus Russland« gehen auch terminologische Unschärfen dessen, was »russlanddeutsche Literatur« bzw. »Texte« sein sollen, einher: Ist es die russlanddeutsche Herkunft der Autoren und Autorinnen? Sind es die geschilderten Inhalte, die das mythische Narrativ der Deutschen aus Russland aufgreifen? Ist es der literarhistorische Entstehungskontext der Texte? Oder gibt es gar literarästhetische Merkmale? Gansel grenzt die russlanddeutsche Literatur mithilfe dreier Aspekte ein:

Angesichts der Siedlungsgeschichte der Russlanddeutschen im 18. und 19. Jahrhundert und der starken Binnendifferenzierung ist es nicht möglich, von »der« russlanddeutschen Literatur als einer Einheit zu sprechen. [...] Neben der fehlenden Einheit betrifft dies auch das »Was« und »Wie« des Erzählens, mithin die Stoffe, Themen und literarischen Gattungen. Hinzu kommt der Umstand, dass bis in die Gegenwart eine genaue Abgrenzung von Autoren der russlanddeutschen Literatur zu denen der deutschen, russischen oder deutschbaltischen schwierig ist. Gleichwohl existiert in der Forschung ein Art Konsens [sic!], der es möglich macht, Texte der russlanddeutschen Literatur zusammenzufassen:

1. Danach hat der jeweilige Autor bzw. die Autorin einen Großteil seines/ihrer Lebens in Russland bzw. der Sowjetunion verbracht.
2. Die entstandenen Texte sind bevorzugt in deutscher Sprache publiziert worden.
3. In den Texten kommen russlanddeutsche Probleme, Erfahrungen, Erinnerungen zur Sprache. [...] ¹²

Hinsichtlich literarästhetischer Merkmale gibt es zwar weit verbreitete Aussagen, die auf Migrationsliteratur im Allgemeinen zutreffen (wie literarische Suche nach Identität

Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg, S. 179-204. Allerdings tendieren jüngere Publikationen immer mehr dazu dieses Narrativ zu dekonstruieren, vgl. Victor Dönninghaus, Jannis Panagiotidis, Hans-Christian Petersen, 2018, *Jenseits der »Volksgruppe«*. Neue Perspektiven auf die Russlanddeutschen zwischen Russland, Deutschland und Amerika, in: *Jenseits der »Volksgruppe«*. Neue Perspektiven auf die Russlanddeutschen zwischen Russland, Deutschland und Amerika, hg. von denselb., Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg, S. 11; Petersen, *Als ob sie kein Leben gehabt hätten* [Anm. 2], S. 133; Irina Pohlan, 2014, *Abkapseln oder Brücken bauen? Russlanddeutsche SchriftstellerInnen zwischen Hier und Dort*, in: *Rückkehr in die Fremde? Ethnische Remigration russlanddeutscher Spätaussiedler*, hg. von Birgit Menzel und Christine Engel, Berlin: Frank & Timme, S. 101-133; Radenbach/Rosenthal, *»Ich verstehe das immer noch nicht«* [s.o.], S. 31.

- 11 Eine ausführliche Einführung kann an dieser Stelle leider nicht erfolgen. Hierzu sei verwiesen auf Mevissen, *Russlanddeutsche Literatur* [Anm. 6], S. 70-78; Julia Podelo, 2015, *Russlanddeutsche Literatur. Eine Perspektive für den interkulturellen Deutschunterricht?*, in: *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache-DiDaZ in Bamberg lehren und lernen: Eine Bilanz des Faches in Forschung und Lehre (2010 bis 2015)*, hg. von Claudia Kupfer-Schreiner und Annette Pöhlmann-Lang, Bamberg: University of Bamberg Press, S. 127-146.
- 12 Carsten Gansel, 2018, *Das Vergangene erinnern. Russlanddeutsche Literatur vor und nach 1989* (Einleitung), in: *Literatur der Russlanddeutschen und Erinnerung*, hg. von dems., S. 23f.

und Beheimatung¹³), jedoch bisher keine Studien, die eine relevante Anzahl von Texten diesbezüglich untersucht hätten. Eine dieser Aussagen ist beispielsweise die tragende Annahme dieses Beitrages: Kaum eine andere Literatur zeichne sich so sehr durch den Blick auf Vergangenes aus, wie die »russlanddeutsche« Literatur.¹⁴ Gerade die bisher unbewältigten Erfahrungen der Ausgrenzung und Verfolgung als Minderheit der UdSSR bahnen sich seit der Auflösung der Sowjetunion ihren Weg in die Literatur dieser Migrationsgruppe, finden jedoch auf bundesdeutscher Ebene kaum gesellschaftliche, wissenschaftliche geschweige denn didaktische Aufmerksamkeit¹⁵. Dabei liegt das Anliegen dieser Texte in genau diesem Sichtbarmachen der kulturellen und ethnischen Vergangenheit Deutscher aus Russland:

Es existiert in der Öffentlichkeit offenbar immer noch nur eine Geschichte, die über uns erzählt wird. [...] Dieser einseitigen Erzählweise müssen wir mit differenziert ausgearbeiteten Geschichten begegnen¹⁶

In weiteren Definitionsversuchen der »russlanddeutschen« Literatur ist daher auch immer wieder von ihrer »pedagogical dimension«¹⁷ die Rede, welche in Anbetracht der medialen Darstellung von Deutschen aus Russland seit 2016 notwendiger denn je erscheint. Immerhin handelt es sich um eine der größten Migrationsgeschichten der BRD, die seit jeher ihre Integration ins deutsche Kulturgedächtnis sucht.¹⁸ Der vor-

-
- 13 Nina Paulsen, 2018, Erinnerung als Traumabewältigung in der Literatur der Russlanddeutschen. Einblicke in die Vergangenheit und Gegenwart der Literatur der Russlanddeutschen, in: Literatur der Russlanddeutschen und Erinnerung, hg. von Carsten Gansel, S. 35.
- 14 Elena Seifert, 2012, Eine von wiedererlangten Literaturen, oder Körner auf der Hand, in: Der misstrauischen Sonne entgegen. Anthologie der Literatur der Russlanddeutschen der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts – Anfang des 21. Jahrhunderts, hg. von Elena Seifert, Moskau: MSNK-Pr, S. 17; Mevissen, Russlanddeutsche Literatur [Anm. 6], S. 71f.; Paulsen, Erinnerung als Traumabewältigung [Anm. 13], S. 3ff.
- 15 Von dem Desinteresse an der russlanddeutschen Thematik und Literatur zeugen mehrere Publikationen, so z.B. Natalia Blum-Barth, 2014, Deutsch-russische Literatur nach dem Mauerfall. Versuch einer Bestandsaufnahme [<https://literaturkritik.de/id/20072>, Zugriff am 08.04.2019]; Matthias Weber, 2009, Deutsche Minderheiten in der europäischen Siedlungsgeschichte, in: Aussiedler- und Minderheitenpolitik in Deutschland. Bilanz und Perspektiven; Christoph Bergner und Matthias Weber, München: Oldenbourg, S. 33-45; Artur Rosenstern, Melitta L. Roth, 2019, Zur Situation der russlanddeutschen Literatur gestern und heute, in: Ethnisch deutsche Autoren im kommunistischen Osteuropa, hg. von Gillian Pye und Sabine Strümper-Krobb, Konstanz: Hartung-Gorre, S. 89-95; Carsten Gansel, Markus Joch, Monika Wolting, 2015, Zwischen Erinnerung und Fremdheit. Zur Einführung, in: Zwischen Erinnerung und Fremdheit. Entwicklungen in der deutschen und polnischen Literatur nach 1989, hg. von denselb., Göttingen: V & R Unipress, S. 11-25.
- 16 Rosenstern/Roth, Zur Situation der russlanddeutschen Literatur [Anm. 15], S. 94
- 17 Ian McQuiston, 2019, Current Geography and New Horizons of Russian-German Literature in the Example of Eleonora Hmml's ›In guten Händen, in einem schönen Land‹, in: Ethnisch deutsche Autoren im kommunistischen Osteuropa hg. von Gillian Pye und Sabine Strümper-Krobb, Konstanz: Hartung-Gorre, S. 75; Brian Haman, Maria Irod, 2019, Deutschstämmige Schriftsteller im Ostblock, in: Ethnisch deutsche Autoren im kommunistischen Osteuropa hg. von Gillian Pye und Sabine Strümper-Krobb, Konstanz: Hartung-Gorre, S. 12; Gansel, Das Vergangene erinnern [Anm. 12], S. 21ff.
- 18 Weber, Deutsche Minderheiten in der europäischen Siedlungsgeschichte [Anm. 15], S. 43.

liegende Beitrag möchte diese pädagogische Aufarbeitung der russlanddeutschen Vergangenheit am Beispiel des Romans *Die Wandelbaren* (2019) der Chamisso-Preisträgerin und russlanddeutschen Autorin Eleonora Hummel aufzeigen und dabei auf die besondere Bedeutung des historischen Erzählens als wesentlichem Merkmal dieser Literatur zu sprechen kommen sowie dies im besonderen Erzählstil Hummels herausarbeiten: Wie auch in ihrem vorherigen Werk (*In guten Händen, in einem schönen Land*, 2013) schafft Hummel eine sehr wirksame Verbindung von (wahrheitsbasierten) historischen Ereignissen und der Gegenwart. Gerade für das Anliegen der russlanddeutschen Literatur, Vergangenes in seiner Bedeutung für die (bundesdeutsche) Gegenwart literarisch darzustellen – ohne anzuklagen, zu über-emotionalisieren und Ähnliches, und damit für ein per se didaktisches Arrangement – erweisen sich ihre Texte als sehr geeignet, was der Beitrag gern verdeutlichen möchte.

Genauer untersucht werden soll dies anhand der Fragestellung: Wie kann anhand des Werkes das, was aus der russlanddeutschen Vergangenheit in die heutige Gegenwart hineinragt und eine nicht unerhebliche schulische Klientel (Schülerinnen und Schüler mit russlanddeutscher Familiengeschichte) tangiert, wirksam in einem modernen Literaturunterricht aufbereitet werden, ohne literarästhetische und literarisch bildende Lernziele aus dem Blick zu lassen?

3 Didaktische Perspektiven auf das historische Erzählen

Bevor die historischen Erzählverfahren in Hummels *Die Wandelbaren* fokussiert werden, soll an dieser Stelle ein kurzer Abriss allgemeiner literaturdidaktischer und literaturwissenschaftlicher Perspektiven auf das historische Erzählen vorangehen. Hervorgehoben wird sowohl von den fachdidaktischen als auch fachwissenschaftlichen Quellen zunächst stets die kulturelle Bedeutung des historischen Erzählens als kulturübergreifende, anthropologische Konstante¹⁹, die einerseits im Alltagsgeschehen verankert ist (Erzählungen über eigene Erlebnisse, mediale Berichterstattungen usw.)²⁰, andererseits aber auch in Form komplexer ästhetischer Werke wie Literatur das kulturelle Gedächtnis einer Gruppe sichert²¹ – unabhängig davon, ob diese kulturellen Erinnerungen realen Fakten entsprechen:

19 Beatrix van Dam, 2016, *Geschichte erzählen. Repräsentation von Vergangenheit in deutschen und niederländischen Texten der Gegenwart*, Berlin, Boston: De Gruyter, S. 49; Martin Leubner, Anja Saupe und Matthias Richter, 2012, *Literaturdidaktik*, Berlin: Akad.-Verl., S. 91; Swantje Ehlers, 2016, *Literaturdidaktik. Eine Einführung*, Ditzingen: Reclam, S. 65; Heinz J. Drügh, Susanne Komfort-Hein, Andreas Kraß, Cécile Meier, Gabriele Rohowski, Robert Seidel, Helmut Weiss, (Hg.), 2012, *Germanistik. Sprachwissenschaft – Literaturwissenschaft – Schlüsselkompetenzen*, Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, S. 387.

20 Joachim Pfeiffer, 2012, *Romane und Erzählungen im Unterricht*, in: *Grundzüge der Literaturdidaktik*, hg. von Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte, München: Dt. Taschenbuch-Verl., S. 190ff.

21 Klaus-Michael Bogdal, 2012, *Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien*, in: *Grundzüge der Literaturdidaktik*, hg. von dems. und Hermann Korte, München: Dt. Taschenbuch-Verl., S. 13; Ulf Abraham und Matthias Kepser, 2009, *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*, Berlin: E. Schmidt, S. 17.

Das historische Erzählen kann damit als eine Erzählform gelten, welche die Unterscheidung von ›wirklich‹ und ›nicht wirklich‹ auch unter erschwerten Bedingungen als kulturell konstitutiv, anthropologisch gesehen als eine Art menschliches Grundbedürfnis in den Vordergrund stellt. Der Bezug von kulturellen Produkten zur Wirklichkeit ist nie eindeutig zu klären, dennoch bleibt die Markierung bestimmter Erzählungen als ›wirklichkeitsbezogen‹ unerlässlich zur kulturellen Orientierung. Die Markierung wirklich/unwirklich wird damit gerade wegen ihres relativen Charakters um so wichtiger.²²

Literaturunterricht kommt dabei die Aufgabe zu, mithilfe dieser Werke Enkulturation (»kulturelle[...] Orientierung«), in diesem Falle die Teilhabe am kulturellen Gedächtnis²³, zu ermöglichen, aber auch bei der Offenlegung ihrer ästhetischen Struktur und Wirkungsweise im Sinne des Textverstehens zu unterstützen.²⁴ Hier kann der Fokus besonders auf der Identifikation von solchen Text- und Strukturelementen liegen, die Faktualität bzw. Fiktionalität des Erzählten suggerieren. Nach Leubner u.a. gehört ein solches »Erkennen von Textelementen (und ihren Zusammenhängen) [zu einer] grundlegende[n] Teilleistung des Textverstehens«²⁵.

Zu solchen Textelementen können historische Erzählverfahren gerechnet werden. Diese dienen der Herstellung eines (fiktionalen) Wirklichkeitsbezugs und suggerieren den Lesenden folglich, einen Bezug zur außersprachlichen Realität zu haben, ohne dass dieser faktisch vorliegen muss. Leubner u.a. plädieren dafür, den Wirklichkeitsbezug von Texten im Rahmen des literaturdidaktischen Textverstehens mit zu berücksichtigen, sei doch »die Erschließung insbesondere eines literarischen Textes [...] ohne seinen Bezug auf die Lebenswirklichkeit letztlich nicht lohnend«²⁶ und zur Förderung der »Fiktions-Realitäts-Bezugskompetenz«²⁷ auch vonnöten. Die Autorinnen und Autoren sehen den Wirklichkeitsbezug besonders bei gesellschaftspolitisch aktuellen Texten als relevant an und ernennen ihn zum abschließenden Schritt ihres triadischen Textverstehensmodells, der ausgehend von Textwissen erfolgen sollte, welches zuvor mithilfe der Textanalyse und narratologischer Instrumentarien aufgebaut werden sollte.²⁸ Da für das historische Erzählen entsprechende Erzählverfahren eingesetzt werden, um Wirklichkeitsbezug zu markieren, können diese als konstitutiv für das historische Erzählen gelten.

Aus didaktischer Perspektive ist damit die Wahrnehmung und Interpretation solcher Strukturen Teil der »Medienkulturkompetenzen«²⁹, die sich mit der medialen Herstellung von Historizität auseinandersetzt und kritisch reflektiert, wo Fiktionalität und

22 Van Dam, *Geschichte erzählen* [Anm. 19], S. 49.

23 Abraham/Kepser, *Literaturdidaktik Deutsch* [Anm. 21], S. 162.

24 Christian Dawidowski, 2016, *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*, Stuttgart, Paderborn: UTB, S. 206; Leubner u.a., *Literaturdidaktik* [Anm. 19], S. 12, 34.

25 Leubner et al., *Literaturdidaktik* [Anm. 19], S. 47.

26 Ebd., S. 62.

27 Ebd., S. 63.

28 Dawidowski, *Literaturdidaktik Deutsch* [Anm. 24], S. 212; Leubner u.a., *Literaturdidaktik* [Anm. 19], S. 61ff.

29 Bogdal, *Literaturdidaktik im Spannungsfeld* [Anm. 21], S. 16.

wo Faktualität vorliegt und welche Funktionen die Historizität haben könnte. Historische Erzählverfahren als »Techniken der Verfremdung einer historischen, empirischen Wirklichkeit«³⁰ zu identifizieren ist damit Teil eines übergreifenden Fiktionalitätsbewusstseins³¹, welches für »das Spannungsverhältnis von narrativer Fiktion und (wissenschaftlich) beglaubigter geschichtlicher Überlieferung«³² sensibilisieren soll. Historische Erzählverfahren sind aus literaturdidaktischer Sicht somit Teil der literarischen Bildung bzw. ästhetischen Sensibilität.³³ In Zeiten von *fake news* und zunehmend verzerrter Darstellung außersprachlicher Realität in den sozialen Medien scheint ein Bewusstsein für derartige Erzählstrategien eine notwendige Kompetenz des 21. Jahrhunderts zu sein: Das Verständnis dafür, mit welchen Mitteln (vermeintlich faktuale) Texte sich unserer Lebenswirklichkeit anzunähern versuchen, und die Fähigkeit sich angesichts solcher Annäherungsstrategien vom Gelesenen zu distanzieren, können im Literaturunterricht erprobt und angewandt werden.³⁴

Eine solche kritische Reflexionsfähigkeit in Bezug auf mediale Faktualität und Fiktionalität kann am Beispiel historischer Romane geübt und bei der Beschäftigung mit anderen Texten angewandt werden. Eine explizitere Thematisierung des Wirklichkeitsbezugs in literaturdidaktischen Settings könnte so auch den Literaturunterricht selbst entscheidend reformieren: Gerade in Bezug auf Migrationsliteratur herrscht vielfach noch die Tendenz, Erfahrungen der literarischen Figuren als allgemeingültige (und damit faktisch belegbare) Erfahrungen der Autorinnen und Autoren und ihrer jeweiligen Migrationsgruppe zu deuten. Die vertiefte Auseinandersetzung mit historischen Erzählverfahren als Elemente des faktualen, d.h. die außersprachliche Realität wiedergebenden, Erzählens im Rahmen des sog. interkulturellen Literaturunterrichts könnte dazu beitragen, Migrationsliteratur von ihrem »Expertiseetikett« zu befreien und sie als das darstellen, was sie ist: In erster Linie Fiktion, die sich aus der außersprachlichen Realität lediglich speist, keinesfalls jedoch in sämtlichen Aspekten mit ihr übereinstimmen muss.

Die genauen Funktionen historischer Erzählverfahren werden in jüngeren literaturwissenschaftlichen Publikationen insbesondere hinsichtlich ihrer sprachpragmatischen Funktion bestimmt: Inwiefern das Erzählte der vergangenen Wirklichkeit ent-

30 Ehlers, Literaturdidaktik [Anm. 19], S. 92f.

31 Ebd., S. 92f.

32 Hartmut Eggert, 2010, Historischer Roman. in: Realexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Realexikons der deutschen Literaturgeschichte, hg. von Klaus Weimar, Harald Fricke, Jan-Dirk Müller und Klaus Grubmüller. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 53.

33 Dawidowski, Literaturdidaktik Deutsch [Anm. 24], S. 185.

34 Explizit medienpädagogische Unterrichtsarrangements, die daran anknüpfen könnten, finden sich bereits zahlreich auf den Webseiten der Kultusministerien, so z.B. Nordrhein-Westfalen: <https://www.schulministerium.nrw.de/themen/schulsystem/unterricht/demokratie-gestalten/medienkompetenzen-staerken-stop-fake-news>, Zugriff am 04.02.2021; Baden-Württemberg: <https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/medienbildung/lernmaterial/fakenews/definitionen-fakenews>, Zugriff am 04.02.2021; Berlin-Brandenburg: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/rlp-online/Teil_B/Medienbildung/Materialien/Medienbildung/Bausteine/Politische_Bildung_Sek_Fake_News_Angerer___Maetschke.pdf, Zugriff am 04.02.2021.

spricht, ist irrelevant, wenn es sich um ein insgesamt fiktionales Werk handelt, der Kontext somit die Lesart nahelegt.³⁵

Ein für die Textanalyse sehr praktikables Modell, welches das dynamische Zusammenspiel von Fakt und Fiktion³⁶, das durch die Verwendung historischer Erzählverfahren in fiktionalen Texten wie historischen Romanen beispielsweise zwangsläufig entsteht, ist das von van Dam: Sie untersucht, wie mithilfe Fiktionalität erzeugender Verfahren einerseits Immersion in die fiktionale Erzählwelt (»Erlebnisillusion«³⁷) ermöglicht und Inferenz aufgebaut wird, wie diese aber andererseits durch Faktualitätsstrategien (= historische Erzählverfahren) und daraus resultierender »Referenzillusion«³⁸, d.h. der Illusion das Erzählte entspreche der außersprachlichen Realität³⁹, gestört oder verstärkt werden kann. Van Dam geht damit über die übliche Betrachtung historischer Erzählverfahren als reine Verfremdungs- und Distanzierungseffekte der referierten historischen Vergangenheit hinaus und spricht stattdessen ihrem dynamischen Zusammenspiel mit fiktionalen Erzählverfahren auch eine Annäherungsfunktion an die historische Vergangenheit zu, die jedoch kontextabhängig bestimmt werden muss⁴⁰:

Während immersive Glaubwürdigkeit sich daran bemisst, inwiefern das Erzählte als präsent und wirklich erfahren wird, beruht emersive Glaubwürdigkeit darauf, davon zu überzeugen, dass das Erzählte der Wirklichkeit entspricht. Gerade darin, dass Immersion die von der Erzählung geschaffene Eigenwirklichkeit betont, rückt der Vermittlungscharakter der Erzählung in Bezug auf die Wirklichkeit in den Hintergrund. Die Intensivierung der Erzählwelt bedeutet demnach *Annäherung* des Erzählten an die Vorstellungswelt der Lesenden, die sich in sie hineinversetzt fühlen können. Dies geht aber mit einer *Distanzierung* von dem, worauf die Erzählung im Sinne emersiver Glaubwürdigkeit verweist, einher. Umgekehrt bedeutet eine Erzählung, die sich stark an emersiver Glaubwürdigkeit ausrichtet, dass der Eindruck immersiver Eigenwirklichkeit abnimmt, da die Erzählung nicht vorrangig auf das Schaffen einer in sich stimmigen Erzählwelt gerichtet ist. Eine emersive *Annäherung* an das Erzählte geht hier

35 Van Dam, *Geschichte erzählen* [Anm. 19], S. 32, 328; Drügh u.a., *Germanistik* [Anm. 19], S. 183.

36 Van Dam, *Geschichte erzählen* [Anm. 19], S. 46.

37 Ebd., S. 77.

38 Zum Begriff: »Referenzillusion wird so aufgefasst, dass das Erzählen mit dem Anspruch, der Wirklichkeit zu entsprechen, ein Wahrheitsversprechen darstellt, das nicht selbstverständlich eingehalten werden kann. Das historische Erzählen ist ein plakatives Beispiel dafür, dass die von faktualen Erzählungen beanspruchte Referenz keine sichere Grundlage hat, da der Referent in der Vergangenheit liegt (was den pragmatischen Wert der Kommunikation nicht mindert, [...]). Das Vorliegen einer Illusion bedeutet also nicht, dass »vorsätzlich getäuscht« und die Entsprechung der Erzählung mit der Wirklichkeit nicht ernsthaft verfolgt würde. Dennoch kann eine Entsprechung nie garantiert werden, was etwa von der Leserin eines faktualen Textes verlangt, ihn im Vertrauen darauf zu lesen, dass das Erzählte mit der Wirklichkeit übereinstimme. Die Tatsache, dass dieses Vertrauen immer auch die Möglichkeit einer (teilweisen) Nichteinlösung dieses Anspruches beinhaltet, konstituiert auch im faktualen Erzählen einen Illusionscharakter, ein »Glauben schenken« unter Aussetzung von Zweifeln« (van Dam, *Geschichte erzählen* [Anm. 19], S. 81).

39 Ebd., S. 79.

40 Ebd., S. 4, 19.

mit einer immersiven *Distanzierung* vom Erzählten einher. Bezugspunkt sind letztlich immer die Lesenden. Sie können in Bezug auf Emersion oder Immersion »überzeugt« sein und sich somit dem Erzählten (immersiv oder emersiv) annähern. Andererseits können sie die Erzählung emersiv oder immersiv nicht überzeugend finden und sich so in Bezug auf die jeweilige Glaubwürdigkeitsstrategie vom Erzählten distanzieren. Diese Bewegungen sind komplementär, so dass etwa eine immersive *Annäherung* mit einer emersiven *Distanzierung* einhergehen kann.⁴¹

Der Mehrwert dieses Modells ist somit die Bereinigung solcher Annäherungsstrategien historischer Romane von ihrem »Trivialitätsverdacht«⁴², der in der Forschungsgeschichte an diese herangetragen worden ist, und Hervorhebung des postmodernen Geschichtsverständnisses in historischen Romanen der Gegenwart, »das die erzählerische Konstruktion von Illusion und deren Reflexion oder Störung nicht (mehr) als vorrangig antagonistische Erzählverfahren konzeptualisiert«⁴³ oder sich kurzum zusammenfassen lässt als: Nur weil etwas in einen fiktionalen Zusammenhang eingebettet ist, muss es faktual nicht falsch sein.

4 Die Wandelbaren von Eleonora Hummel

Eleonora Hummel⁴⁴ (*1970 in Kasachstan) migrierte selbst als Aussiedlerin 1982 aus Kasachstan (UdSSR) in die DDR. Ihr literarisches Debüt feierte sie mit *Die Fische von Berlin* (2005) und der lose daran anknüpfenden Fortsetzung *Die Venus im Fenster* (2009), die die (autobiografisch inspirierte) Geschichte der jungen Alina Schmidt, die mit ihren Eltern aus Kasachstan nach Dresden migriert, erzählen und damit neben historischen Informationen zu den Deutschen aus Russland auch Fragen der Identitätssuche, Heimat und Muttersprache aber auch die üblichen Entwicklungsaufgaben Jugendlicher thematisieren. *In guten Händen, in einem schönem Land* (2013) hat als einziges Werk keinen unmittelbaren Bezug zur Thematik der Deutschen aus Russland, schildert jedoch die Erfahrungen einer jungen Mutter im Gulag und greift damit indirekt Inhalte auf, die auch die Vergangenheit vieler Deutschen in Russland betreffen. Alle ihre Werke spielen somit in (post-)sowjetischen Zusammenhängen, so auch das zuletzt veröffentlichte *Die Wandelbaren* (2019)⁴⁵, welches die auch innerhalb der russlanddeutschen Community wenig bekannte Geschichte des Deutschen Nationaltheaters der Sowjetunion literarisch verarbeitet. Die historischen Grundlagen lieferte hierfür offensichtlich Steinmarks *Das Schicksal eines Theaters* (2017)⁴⁶, welches die Entwicklung des deutschsprachigen Theaters

41 Ebd., S. 87.

42 Ebd., S. 8.

43 Ebd., S. 334.

44 <https://eleonora-hummel.de/autorin>, [Zugriff am 03.02.2021]

45 Eleonora Hummel, 2019, *Die Wandelbaren*, Salzburg, Wien: müry salzmann, Belege erfolgen im Fließtext unter Angabe der Seitenzahl.

46 Rose Steinmark, 2017, *Das Schicksal eines Theaters*, Moskau: RusDeutschMedia (<https://bibliothek.rusdeutsch.eu/catalog/4745>, Zugriff am 03.02.2021).

in Russland seit dem 17. Jahrhundert⁴⁷ darstellt. Bei einem direkten Vergleich zeigen sich deutliche Spuren von Steinmarks Ausführungen in der Romanhandlung, die weiter unten explizit aufgeführt werden.

Für ihr literarisches Schaffen wurde Hummel mehrfach ausgezeichnet: 2006 mit dem Chamisso-Preis, 2011 mit dem Hohenemser Literaturpreis und 2017 mit dem Schwäbischen Literaturpreis.

5 Historische Erzählverfahren bei Hummel nach van Dam

In *Die Wandelbaren* greift Hummel eine Erzähltechnik auf, die sie in ihren ersten beiden Romanen zunächst nur andeutet und ihrem vorletzten Werk bereits konkret ausführt: Die Aufteilung der Erzählhandlung auf vier intradiegetische Erzählfiguren. Wird in die *Die Fische von Berlin* die Ich-Erzählerin Alina nur in kurzen Abschnitten von ihrem Großvater als Erzählinstanz abgelöst, ist der Wechsel der Erzählinstanz in *In guten Händen, in einem schönem Land* bereits konstitutives Merkmal des Romans: Die Geschichte der jungen Viktoria, Tochter der Gulaginsassin Olessia, die von der Mitinsassin ihrer Mutter, Nina, aufgespürt und de facto adoptiert wird, entwickelt sich im Zusammenspiel dieser drei Erzählfiguren, die immer abschnittsweise einen Teil der Erzählung übernehmen. In *Die Wandelbaren* wird die Erzählstimme zwischen den Figuren Arnold Bungert, Violetta Kraushaar, Oswald Munz und Emilia Riedel aufgeteilt. Diese vier zentralen Figuren erzählen aus ihrer jeweiligen Sicht den Werdegang des Deutschen Nationaltheaters in der Sowjetunion von den Anfängen 1975 (Rekrutierung der Mitglieder, ihr Schauspielstudium in Moskau, ihr Wirken im Deutschen Theater in Temirtau/Kasachstan und ihre politische Ambitionen für die Deutschen in Russland bezüglich der Wiederherstellung der Autonomen Wolgarepublik), über die quasi Auflösung des Ensembles durch die Auswanderung ihrer Mitglieder nach Deutschland in den 90er Jahren, bis zum Jahr 2016.

Die Unterteilung van Dams in immersive und emersive Erzählstrategien soll im Folgenden auf den Roman Hummels *Die Wandelbaren* angewandt werden. Als **immersive** Strategien gelten nach van Dam diejenigen, die Inferenz/Selbstreferenzialität und damit die Fiktionalität der Erzählung in den Vordergrund stellen und das Eintauchen in bzw. die Annäherung an die fiktionale Erzählwelt ermöglichen. Damit sind alle Verfahren gemeint, die dazu beitragen Ereignisse als belebte Handlungen aufzufassen.⁴⁸ **Emersive** Verfahren hingegen betonen die Bezüge zur außersprachlichen Wirklichkeit, z.B. durch die Wahl des Genre »Historischer Roman«, Bezug zu realen Personen/Orten/Ereignissen oder die vermeintliche Gleichsetzung von Autorin/Autor und Erzählinstanz.⁴⁹ Werden beide Verfahren gemischt, kann dies unterschiedliche Folgen

47 Gegründet durch die sog. »Städtedeutschen«: Im 17. Jahrhundert eingewanderte, vornehmlich adlige deutsche Experten im Militär- und Verwaltungswesen, die das Russische Zarenreich unter Peter dem Großen in seinen Modernisierungsbestrebungen unterstützen sollten (Baur u.a., Die unbekanntesten Deutschen [Anm. 7], S. 10; Kotzian, Die Aussiedler und ihre Kinder [Anm. 7], S. 98).

48 Van Dam, Geschichte erzählen [Anm. 19], S. 66-74.

49 Ebd., S. 35-40.

haben: »Das [...] Zuschalten eines faktualen Kontextes durch faktische Elemente oder faktuale [i.e. historische, Anm. d. Verf.] Erzählstrategien macht die fiktionale Erzählung nicht zu einer faktualen, etabliert aber einen Wirklichkeitsbezug in einer Erzählung, die diesen nicht zwingend braucht«⁵⁰, wodurch die fiktionale Erzählung noch komplexer, »dichter und überzeugender«⁵¹ werde. Durch emersive Erzählstrategien kann die Immersion/Annäherung an die fiktionale Erzählwelt also gesteigert werden. Gleichzeitig kann jedoch durch immersive Strategien, die für das Eintauchen in die fiktionale Erzählwelt wie beispielsweise eine klare Erzählinstanz von Nöten sind, eine Distanzierung und Infragestellen der historischen Glaubwürdigkeit bewirkt werden.⁵²

Als historische bzw. emersive Erzählverfahren lassen sich bei *Die Wandelbaren* zunächst die konkreten Zeitbezüge der einzelnen Kapitel (Erster Teil: 1975, Zweiter Teil: 1975–80, Dritter Teil: 1980–85, Vierter Teil: 1986–92, Fünfter Teil: 1992–2016) (S. 5) erkennen, wenngleich in den einzelnen Kapiteln geschilderten Handlungsstränge keinen konkreten Zeiträumen mehr zugeordnet werden.⁵³ Außerdem heben die dem Roman-text angehängten »Quellen und Glossar« (S. 5) den faktualen Erzählkontext hervor, was eine ebenso faktuale Rezeption begünstigen kann (S. 33). Stellenweise eingebaute Bezüge zu bekannten, sowjetdeutschen Zeitungen und Zitate daraus⁵⁴, die in Teilen Steinmark⁵⁵ entnommen zu sein scheinen, sowie die Implementierung realer historischer Persönlichkeiten wie Breschnew (S. 192), Willy Brandt (S. 282) Boris Jelzin und Helmut Kohl (S. 368). Die Regisseure des Theaters stimmen zwar nicht namentlich mit den realen Personen überein, eine Inspiration durch die realen Figuren ist jedoch deutlich erkennbar.⁵⁶ Reale Orte wie Moskau im zweiten Teil und Temirtau, Alma-Ata u.a. im dritten und vierten, später auch deutsche Städte (im fünften Teil) und die grobe Orientierung an den historischen Fakten (z.B. das Bühnenrepertoire des Deutschen Theaters im ersten Jahr (S. 192)⁵⁷ erhalten die faktuale Referenz(illusion) im gesamten Text aufrecht.

Wirkt auch die Darstellung des sowjetischen Alltagslebens im zweiten und dritten Teil *glaubwürdig*, sind die ab Kapitel IV klarer in den Vordergrund tretenden Bezüge zur Geschichte der Deutschen in/aus Russland unverkennbar faktenbezogener: In der Realität wird das Reden über die Geschichte der Deutschen in Russland ab dem Einsetzen der *Perestroika* öffentlich möglich, in Hummels Fiktion im Kapitel IV, welches genau

50 Ebd., S. 65.

51 Ebd., S. 66.

52 Ebd., S. 87.

53 Anders ist dies bei dem Vorgängerroman *In guten Händen, in einem schönen Land*: Hier werden in den Unterkapitelüberschriften die erzählende Figur sowie das konkrete Datum und der Ort genannt (Eleonora Hummel, 2013, *In guten Händen, in einem schönen Land*, Göttingen: Steidl).

54 Z.B. die Zeitungen *Neues Leben* (Hummel, *Die Wandelbaren* [Anm. 45], S. 11, 174), *Freundschaft* (Hummel, *Die Wandelbaren* [Anm. 45], S. 233, 326)

55 Vgl. Hummel, *Die Wandelbaren* [Anm. 45], S. 233 mit Steinmark, *Das Schicksal eines Theaters* [Anm. 46], S. 45.

56 So z.B. die Figur des kasachischstämmigen Saken Galimbekow (S. 310), die in einigen Punkten mit dem realen Regisseur Bulat Atabajew (Steinmark, *Das Schicksal eines Theaters* [Anm. 46], S. 88) übereinstimmt.

57 Vgl. dazu auch Steinmark, *Das Schicksal eines Theaters* [Anm. 46], S. 45–49.

in diesem Zeitraum ansetzt: Die Handlung steigert sich klimaxartig auf einen Punkt hinaus: Wer sind diese Deutschen aus Russland und warum wollen sie in die Bundesrepublik? Die reale Epoche der Perestrojka, der Öffnung des sowjetischen Systems Ende der 80er Jahre, eröffnet auch in ihrer fiktionalen Entsprechung den Erzählraum für das bisher Ungesagte an Leid, Traumata, deutscher Familiengeschichte, und die erste Auseinandersetzung mit den stark ansteigenden Ausreisebestrebungen in die BRD (S. 330).

Entweder kunstvoll verpackt als doppelte Illusion, nämlich »Geschichte in der Geschichte« werden russlanddeutschen Inhalte als Theaterwerke verpackt, (S. 300-32) als originale Quellen zitiert⁵⁸ oder als prototypische Familiengeschichten der Figuren inszeniert⁵⁹. Selbst der eingangs geschilderte »Fall Lisa« wird als Eckpunkt der russlanddeutschen Chronologie in die Handlung eingeflochten (S. 425).

Deutlich immersiv sind hingegen die Begrenzung der Figurenanzahl auf vier Personen (statt auf das gesamte Ensemble des Theaters, wie es beispielsweise ein historiografischer Text machen würde), aus deren Sicht die Handlung geschildert wird, sowie die damit verbundene Einrichtung konkreter Erzählinstanzen mit interner Fokalisierung (Ich-Erzählerin oder Erzähler).

Zudem ist in der Handlung keine chronologische Struktur erkennbar, vielmehr ähnelt die Erzählweise einer Assoziationskette: Von einer Figur begonnene Erzählstränge werden durch die Erzählung einer Figur manchmal unterbrochen und an anderer Stelle fortgeführt. Manchmal beginnt der neue Erzählstrang einer Figur ohne Rückbezug zum vorherigen. Zudem sind die historischen Tatsachen durch nicht offiziell überlieferte Details (Liebesbeziehungen, Kinder, gesundheitliche Aspekte, familiäre Hintergründe usw.) »angereichert«.

Diese Kombination aus historischen und fiktionalen Erzählstrategien ermöglicht die von van Dam dargestellte Dynamik zwischen Annäherung und Distanzierung zum Erzählten: Die Reduktion der Handlung auf vier Personen sowie die interne Fokalisierung erwecken den Anschein eines erinnernden Augenzeugenberichts, der durch das assoziative Erzählen, das sich innerhalb der Kapitel nur lose an Jahreszahlen orientiert, verstärkt wird. Die Figuren erzählen unterschiedliche Sichtweisen derselben Geschichte und provozieren damit einerseits Distanz zu den außersprachlichen Fakten, machen aber die Erzählung insgesamt glaubwürdiger: So wie es in der Realität selten »die eine Wahrheit« gibt, so kann auch die Geschichte des Deutschen Nationaltheaters und der deutschen Minderheit in der Sowjetunion überhaupt nicht nur aus einer Perspektive erzählt werden.⁶⁰ Die hinzugefügten (fiktionalen) Details und die dialogische Gestaltung tragen zu einer stärkeren Konturierung der Figuren bei und beleben die historischen Fakten, indem sie einen Einblick geben, wie sich die historischen

58 So beispielsweise der Erlass »Über die Umsiedlung der Deutschen« von 1941, (S. 305ff.).

59 Z.B. die freiwillige Übersiedlung einiger Wolgadeutscher nach Kasachstan vor der späteren Deportation dorthin (S. 337ff.).

60 Interessanterweise können die vier zentralen Figuren aus *Die Wandelbaren* in Bezug zu Integrationsstypen innerhalb der russlanddeutschen Migranten und Migrantinnen gesetzt werden, wie sie soziologische Untersuchungen mehrfach zusammengestellt haben (vgl. hierzu Svetlana Angela Kiel, 2009, *Wie deutsch sind Russlanddeutsche? Eine empirische Studie zur ethnisch-kulturellen Identität in russlanddeutschen Aussiedlerfamilien*, Münster).

Fakten zugetragen haben *könnten*. Dieses dynamische Wechselspiel zwischen Distanzierung und Annäherung kulminiert in der intradiegetischen Konfrontation von Fakt und Fiktion, wenn die sowjettreue Figur Emilia Riedel bei der theatralen Einarbeitung des Umsiedlungserlasses die Glaubwürdigkeit des – aus gegenwärtiger Sicht – historischen Quellenbelegs hinterfragt: »Ist es denn überhaupt *wahr*, was wir da vorlesen?« (S. 317). Die anderen Figuren hegen zwar keinen Zweifel, einen unwissenden Leser oder Leserin hingegen dürfte diese Anmerkung in seiner oder ihrer Lesehaltung zunächst verunsichern und ihn oder sie von der fiktionalen Welt distanzieren. Der Fortgang der Erzählung mit deutlichen Kommentierungen bestimmter Aspekte, wie der offiziell in der UdSSR nicht existierenden Zwangsarbeiterarme (sog. *Trudarmee*, die heute historischer Fakt ist) in der Erzählung des historisch informierten Oswald Munz (S. 320) oder die Bezeichnung bundesdeutscher Medien als »Propagandamedien« (S. 345), unterstützt jedoch die Einschätzung solcher Textaussagen (und der sie äußernden Figuren) hinsichtlich ihres Wahrheitsgehaltes und ihrer Glaubwürdigkeit und liefert damit die beschriebenen Anknüpfungspunkte für den Literaturunterricht.

Diese besondere Erzählweise Hummels, die auch in ihren anderen Werken zum Tragen kommt, leistet dabei einen wertvollen Beitrag zur bereits erwähnten pädagogischen Dimension russlanddeutscher Texte: Die Geschichte der Deutschen aus Russland wird als situativer Kontext und familiärer Hintergrund der Figuren eingebaut, ohne jedoch zu ausufernden historischen Erläuterungen zu verführen. Die Figuren und ihr Handeln als Menschen, nicht als Russlanddeutsche, bleibt zentral. Es erfolgt keine Belehrung mit der didaktischen Keule (die es in einer Reihe anderer russlanddeutscher Texte durchaus gibt), vielmehr schafft es Hummel, Empathie für die Figuren aufzubauen und damit ein natürliches Interesse an ihrer Geschichte zu wecken. Gerade die oben erläuterte Figurengestaltung ermöglicht erst den literarischen Perspektivwechsel und Empathie, wie sie als klassische Ziele des Literaturunterrichts beschrieben werden.⁶¹

Damit löst sie eine häufige Herausforderung historischer Literatur auf: Die Frage, wieviel Vorwissen benötigt die (insbesondere jüngere) Leserschaft, um den Text zu deuten? Für *Die Wandelbaren* kann gesagt werden, dass hier zunächst nur ein gewisses politisches Grundwissen zur Einordnung politischer Figuren wie Breschnew oder Willy Brandt vorhanden sein muss, so dass sich der Text für Schülerinnen und Schüler ab Klassenstufe 10 eignet.

Die von Hummel gewählte Darstellungsform ermöglicht außerdem den bereits erwähnten kritisch-reflexiven Zugriff auf Migrationsliteratur, der nicht mehr die Erfahrungen einer singulären Figur auf die gesamte Gruppe zu projizieren sucht, sondern die Multiperspektivität von Migration und ihren Folgen wie Identitäts- und Heimatsuche, Fragen der Muttersprachlichkeit usw., herausarbeitet und damit zu einem diversitätsbewussteren Umgang mit dieser Literatur und zu ihrer stärkeren Wahrnehmung als Teil der bundesdeutschen Literaturgeschichte führen kann.

61 Kaspar H. Spinner, 2015, Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik?, in: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 2, S. 188-194.

Gleichzeitig sind aber zentrale Fragen der russlanddeutschen Thematik eingebaut: Fragen der Sprachlichkeit⁶², der nationalen Zugehörigkeit und Identität⁶³ sowie prototypische Erfahrungen als Minderheit in der Sowjetunion (und später in Deutschland) koppeln an das Erfahrungswissen russlanddeutscher Leser und Leserinnen an. Die Erweiterung dieser Aspekte durch innerhalb der Community eher unbekanntere Tatsachen (wie das Deutsche Nationaltheater oder die Versuche zur Wiederherstellung der Autonomen Republik in den 80er Jahren) bieten für diese Leserschaft dennoch einen informativen Mehrwert. Der bundesdeutschen Leserschaft gewährt das Gesamtwerk Einblick in die Lebenswirklichkeit der Deutschen aus Russland.

Weitere didaktische Aspekte können hier nur angerissen werden, es zeigen sich aber vielfache Möglichkeiten und Aspekte, die mithilfe des Werks im Literaturunterricht erarbeitet werden können. Gerade mit der Kombination tagesaktueller Darstellungen der Deutschen aus Russland in den Medien ergeben sich daraus zahlreiche literarisch-bildende aber auch literarästhetische Zielsetzungen: Wie werden Deutsche aus Russland medial und literarisch dargestellt? Welche Elemente sind historisch greifbar? Welche vielleicht medialen und fiktionalen Erzählstrategien geschuldet?

Der Einblick in die Konstruktion historischer Romane ermöglicht somit eine Reflexion der Produktionsprozesse von Literatur und Medien: Wie werden Inhalte »gefunden«? Nach welchen Kriterien werden sie ausgewählt und bearbeitet? Für den Roman *Die Wandelbaren* böte sich hierfür ein unmittelbarer Vergleich mit Steinmarks *Das Schicksal eines Theaters* sowie der Besuch beim Russlanddeutschen Theater in Niederstetten, des bundesdeutschen Nachfolgers des Deutschen Nationaltheaters aus Termirtau, an. Gerade die Autorin Eleonora Hummel zeichnet sich durch ihre rege Teilnahme an Lesungen und anderen öffentlichen Veranstaltungen als besonders greifbare Autorin aus, die auch gern von der handwerklichen Seite ihres literarischen Schaffens berichtet. Solch ein Austausch kann die Einsicht in die Konstruktivität auch historischen Erzählens zusätzlich fördern und die literarästhetische Wahrnehmung schulen.

6 Fazit

Abschließend kann festgehalten werden, dass historische Erzählverfahren in der russlanddeutschen Literatur auf jeden Fall vorhanden sind, jedoch aus fachwissenschaftlicher Sicht gründlichere Untersuchungen (über mehrere Zeiträume und Autoren sowie Kontexte) wünschenswert wären. Viele Werke machen ihre historischen Hintergründe (z.B. als Autobiografien) explizit und verorten sich als faktuales historisches Erzählen. Neuere Autoren und Autorinnen wie Hummel hingegen wagen das Spiel mit der Fiktion und bieten damit »neue« Themen für den Literaturunterricht, die über die textanalytische Auseinandersetzung mit den historischen Erzählverfahren eine Reihe weiterer

62 Z.B. die Vermischung der deutschen Mundarten nach der Deportation als »Dialektkompott«, (S. 72); die Thematisierung der unzureichenden Deutschkenntnisse der Schauspielerinnen und Schauspieler aufgrund des Sprachwechsels (S. 113, 131) und insb. Kapitel II.

63 Z.B. Vertuschung der deutschen Herkunft bei der angepassten Emilia Riedel (S. 38ff.).

Anschlussmöglichkeiten anbieten und damit die Arbeit an literarästhetischen Kategorien und literarischer Bildung ermöglichen. Die Mehrstimmigkeit ihrer Texte und das Durchwirken der literarisch-fiktiven Texte mittels historischer Fakten kann bei konsequenter Textanalyse zur Entwicklung eines reflektierten Fiktionalitätsbewusstseins beitragen, welches sich auch in einer kritischen Rezeptionshaltung zeigen kann, dass der Grat zwischen Fiktion und Faktualität manchmal ein schmaler ist, wenn nicht gar eine Frage des Blickwinkels.

Wesentlich dürfte auch die kulturelle Implementation der russlanddeutschen Migrationsgeschichte sein, die durch die schulische Rezeption ihrer Literatur entscheidend vorangetrieben werden dürfte und so eines ihrer pädagogischen Hauptanliegen erfüllte könnte:

Viel zu wenig wissen wir bis heute über die Geschichten dieser Menschen, und es ist höchste Zeit, dies zu ändern. [...]. Möchte man die vielfachen Wandlungen verstehen, die für die russlanddeutsche Geschichte charakteristisch sind und die sich gerade nicht entlang nationaler Interpretationen bewegen, dann erscheint es vielversprechend, sich der Alltagsgeschichte der ›ganz normalen‹ Menschen zu nähern. Die Mikroperspektive des Alltags könnte uns, einem Brennglas gleich, Aufschluss darüber geben, was diese Jahre und Jahrzehnte für die Menschen bedeuteten. Und damit könnten auch die bisher scheinbar ›nicht gelebten Leben‹ Eingang in das historische Gedächtnis finden.⁶⁴

Für das Verständnis der »vielfachen Wandlungen« sowie das Finden des »Eingang[s]« ins bundesdeutsche kulturelle Gedächtnis, das durch den schulischen Literaturunterricht und seine Enkulturationsfunktion mitgeprägt wird, scheint *Die Wandelbaren* ein durchaus geeignetes Werk.

64 Petersen, Als ob sie kein Leben gehabt hätten [Anm. 2], S. 137.

Kaputte Automaten und die goldenen 1920er

Eine kritische Betrachtung der historischen Darstellung der Weimarer Republik in *Babylon Berlin* im Literaturunterricht der Oberstufe

Raphaela Tkotzyk/Kim Carina Hebben

1 Einleitung

Der historische Roman stellt eine Grauzone zwischen Geschichtsschreibung und Roman dar, denn »faktische und fiktionale Elemente [werden] in unterschiedlichen Dominanzverhältnissen [gemischt]«¹, dabei ist die »Gesamtheit der Erzählung [...] fiktional, die Ähnlichkeit der Elemente der Erzählung mit dem Modell, dessen Vorhandensein unterstellt wird, bleibt [jedoch] erhalten«². Gerade Historikerinnen und Historiker reagierten vor allem in der Vergangenheit auf diese Gattung negativ³, doch auch von literarischer Seite musste der historische Roman bereits früh harsche Kritik einstecken. So kritisierte Robert Prutz 1847, dass der historische Roman ein bloßes Produkt der gesteigerten Schreib- und Leselust des »papiernen Jahrhunderts« sei und von der Leserschaft geradezu verschlungen würde.⁴ Entsprechend konstatieren Baßler et al., dass »nach der Diskursregel [...] historische Romane nicht nur keine Geschichte [sind], sondern auch keine Literatur«⁵. Nünning bestätigt die allgemeine Auffassung zum historischen Roman, argumentiert aber entgegennend, dass gerade ein Blick in die Werke der letzten drei Jahrzehnte zeige, dass der historische Roman seine Daseinsberechtigung habe, denn:

Die innovativen Gattungsausprägungen verdeutlichen eindringlich, dass sich der historische bzw. metahistoriographische Roman der Gegenwart weiterentwickelt hat zu

-
- 1 Ansgar Nünning, 1995, Von historischer Fiktion zu historiographischer Metafiktion. Band I: Theorie, Typologie und Poetik des historischen Romans, Trier: WVT, S. 65
 - 2 Vgl. Sibylle Gross, 2016, Das Spiel mit der Geschichte im historischen Roman. Historische Romane im Licht der Geschichtstheorie nach dem linguistic turn, Tübingen: TOBIAS-lit, S. 3.
 - 3 Vgl. Werner Paravinci, 2010, Die Wahrheit der Historiker, München: Oldenbourg, S. 39.
 - 4 Vgl. Robert Eduard Prutz, 1847, Stellung und Zukunft des historischen Romans, in: Kleine Schriften zur Politik und Literatur. Teil 1, Merseburg: Louis Garcke, S. 279.
 - 5 Moritz Baßler et al., 1996, Historismus und literarische Moderne. Tübingen: Max Niemeyer, S. 47.

einer Gattung, die mit neuen Textverfahren und literarischen Repräsentationen von Geschichte Anteil an der Herausbildung der Geschichtsbilder einer Gesellschaft hat.⁶

Dies trifft, so Rox-Helmer, gerade bei jungen Leserinnen und Lesern zu, die Romane als historische Darstellung rezipieren und daraus eine Idee der Vergangenheit ableiten. Dabei wird allerdings oft vergessen, dass der historische Roman eine geschichtskulturelle Fiktionalisierung darstellt. Er ist nicht als Lernmedium konzipiert, sondern in erster Linie ein literarisches Werk, das eine fiktive Welt aufbaut, die sich gattungsspezifischen Bedingungen unterwirft.⁷ Doch gerade seine Beliebtheit, auch unter der jungen Leserschaft ebenso wie das historische Vermittlungs- und Aufklärungsinteresse, welches historischen Romanen inne wohnen kann⁸, kommt dem Schulunterricht zugute, denn ein wichtiger Aspekt von Literatur in der Verwendung im Schulunterricht ist ihre Fähigkeit, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit einzuräumen, über differente Deutungen der Vergangenheit nachzudenken und dabei gleichzeitig erlerntes historisches Wissen zu hinterfragen, zu überprüfen und zu erweitern, denn die erzählten Geschichten basieren auf historischen Abläufen und Ereignissen, die sie mit Hilfe der Darstellung historischer Figuren und Räume (re-)konstruieren. Gleichzeitig kommt es zu einer ästhetischen Codierung des Vergangenen, aus dem sich neue Sichtweisen ergeben können, wie eine Romantisierung historischer Ereignisse, denn Fakten und Fiktion gehen eine Synthese ein, die bewirken soll, dass nicht nur Geschichte (Historie), sondern auch die Geschichte (Erzählung) an sich spannend und für die Lebenswelt der Leserschaft anschlussfähig wird.⁹

In diesem Beitrag werden verschiedene Perspektiven in den Blick genommen, die veranschaulichen, wie mit didaktischen Mitteln die gegenwärtige Aktualisierung der Weimarer Republik innerhalb der historischen *Gereon-Rath-Krimis* von Volker Kutscher untersucht werden kann, um die soziale, kulturelle und politische Vergangenheit und Gegenwart daran zu reflektieren. Die Handlung des historischen Romans spielt in Berlin während der Maiunruhen von 1929. Der ursprünglich aus Köln stammende Kommissar Gereon Rath wird nach Berlin versetzt und arbeitet dort in der *Roten Burg*, dem Polizeipräsidium am Alexanderplatz, zunächst unter Oberkommissar Bruno Wolters bei der Sittenpolizei. Sein Ziel ist jedoch die Mordkommission. Die Mordkommission wird durch Ernst Gennat geleitet, der ein realhistorisches Vorbild mit dem gleichen Namen hat: Ernst Gennat war einer der erfolgreichsten Kriminalisten seiner Zeit, der mit modernsten wissenschaftlichen Methoden Verbrechen aufklärte.¹⁰ Nach einem Leichenfund im Landwehrkanal mischt sich Rath im Roman ungefragt in die Mordermittlungen ein und stößt dabei nicht nur auf die Stenotypistin Charlotte Ritter, sondern auch auf einen Kreis militanter Exilrussen, die geschmuggeltes Gold zum Waffenkauf

6 Nünning, Von historischer Fiktion [Anm. 1], S. 542.

7 Vgl. Monika Rox-Helmer, 2019, Der historische Jugendroman als geschichtskulturelle Gattung. Fiktionalisierung von Geschichte und ihr didaktisches Potential. Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 11f.

8 Vgl. ebd., S. 12.

9 Heinrich Theodor Grütter, 1994, Warum fasziniert die Vergangenheit? Perspektiven einer neuen Geschichtskultur, in Historische Faszination, Geschichtskultur heute, hg. von Klaus Füßmann, Heinrich Theodor Grütter und Jörn Rüsen. Köln, Weimar, Wien: Böhlau, S. 45-47, S. 47ff.

10 Regina Stürkow, 2016, Kommissar Gennat ermittelt: Die Erfindung der Mordinspektion, S. 24ff.

nutzen, um einen Putsch vorzubereiten. Im Laufe der Handlung begegnet er ebenfalls der *Schwarzen Reichswehr*.¹¹

Durch die Bearbeitung dieser fiktionalen Erzählung, angereichert mit historischen Ereignissen und Persönlichkeiten wie Adenauer, Gennat oder Zörgiebel¹², soll die didaktische Relevanz geschichtserzählender Jugendliteratur deutlich gemacht werden, indem nach ihrer Wirkung auf die historisch vermittelte Identitätsbildung gefragt wird. In diesem Kontext können auch grundlegende Fragen und Darstellungsweisen bezüglich der Politisierung von Genderrollen und der dazugehörigen Machtverhältnisse am Beispiel diskutiert werden.

Bei der Betrachtung der aktualisierten Auseinandersetzung mit historisch besetzten Themen muss beachtet werden, dass es sich um (Meta-)Fiktionen handelt, die zwar auf historische Ereignisse rekurrieren, dabei aber nicht ihr narratives Potenzial als Fiktionen auflösen.¹³ Hutcheon führt weiter zur »historiographic metafiction« aus, welche sie im Kontext postmoderner Literatur näher definiert, dass diese gerade durch die Selbstreflexivität des Spiels aus intertextuellen Bezügen und einer damit einhergehenden Vertrautheit und gleichzeitiger Parodie des Vergangenen ihre Bedeutung generiert.¹⁴

Weiter bietet es sich an, neben der Infragestellung der Fakt-Fiktions-Grenze, die Unterschiede in der Darstellung von Vergangenen durch den Vergleich der Buchvorlage *Der nasse Fisch* und der hierauf basierenden Fernsehserie *Babylon Berlin* (D, Sky, seit 2017), die vordergründig eine klassische Kriminalserie darstellt, kritisch herauszuarbeiten, hinsichtlich der ästhetischen Darstellung zu hinterfragen und zu analysieren. Die oppositionelle Darstellung der Nachkriegsgesellschaft, zwischen prunkvollen Tanzcafés, der Armut und dem psychischen Ergehen der Kriegszitterer als »kaputte Automaten«, kann ebenfalls im Kontext der historischen Aufarbeitung der Weimarer Republik untersucht werden.

Neben der Krimireihe und der transmedial erweiterbaren TV-Serie existiert mit *Moabit* zudem noch ein Spin-Off in Romanform, wodurch wir es hier mit einer intermedial lesbaren Erzählstruktur zu tun haben und somit narrationstheoretische Aspekte und ihre Funktion bei der Vermittlung historischen Erzählens erörtern können (siehe dazu Kapitel 3). Zudem ist im Spin-Off, welches aus Sicht einer weiblichen Nebenfigur erzählt wird, eine Neuperspektivierung vorzufinden, die weiteres Identifikationspotenzial und Anlass zur kritischen Reflexion des historischen Kontexts bietet.

11 Volker Kutscher, 2020, *Der nasse Fisch. Der erste Rath-Roman*, München: Pieper.

12 Hierbei ist anzumerken, dass gerade bei historischen Erzählungen die genannten Figuren durchaus Namen realer Persönlichkeiten tragen können, doch deren Gleichsetzung nicht immer gegeben sein muss. Dies ist ein weiterer Aspekt, der bei der Bearbeitung beachtet werden muss und von den Schülerinnen und Schülern entsprechend auch erarbeitet werden kann. Gleichsam wird hierdurch abermals die Problematik der Fakt-Fiktions-Grenze deutlich und kann gewinnbringend im Unterricht anhand dieser Problematik diskutiert werden. Siehe hierzu auch die Ausführungen zu Fiktion und Authentizität im historischen Erzählen in Kapitel 3.

13 Linda Hutcheon, 1989, *Historiographic Metafiction: Parody and the Intertextuality of History*, in: *Intertextuality and Contemporary American Fiction*, hg. von Patrick O'Donnell und Robert Con Davis, Baltimore: Johns Hopkins University Press, S. 3-32, S. 4.

14 Ebd., S. 10, 28.

2 Retroperspektive Populärkultur und ihr historischer Abriss

Die historisch komplexe Geschichte der Weimarer Republik hat lange ein Schatten-dasein in der (jugendlichen) Gegenwartsliteratur geführt, denn »das zeithistorische Interesse in Deutschland richtete sich auf die Aufarbeitung der Diktaturvergangenheit«¹⁵. Doch »Weimar ist in das gesellschaftliche Gedächtnis zurückgekehrt«¹⁶. Nicht zuletzt ist dies wohl einer Kombination aus Umständen in der jüngsten Vergangenheit Deutschlands zu verdanken. Oder, wie Martin Sabrow es ausdrückt, einer »Zufallskonstellation, nämlich dem Zusammentreffen des 100-jährigen Jubiläums der Weimarer Staatsgründung mit der unvermuteten Bedrohung des demokratischen Konsens durch den anschwellenden Rechtspopulismus im Gefolge der europäischen Flüchtlingskrise 2015/16«¹⁷, wodurch sich deutliche Anknüpfungspunkte zwischen den politischen Zuständen von 1929 mit denen der Gegenwart ergeben, die auch Tom Tykwer in einem Interview mit dem New Yorker Kulturmagazin *Vulture* betont.¹⁸ Ein weiterer Aspekt ist der anhaltende Retrotrend unserer Gegenwart, also die Fixierung auf die Vergangenheit, der den Blick auf das vermeintlich unbeschwerte Leben in der Weimarer Republik ausgeweitet hat, denn die deutsche Gesellschaft vor 1933 war noch nicht vom Zivilisationsbruch des Nationalsozialismus überformt. Vielmehr hatte die »Gesellschaft [von 1929] mehr Ähnlichkeiten mit der [heutigen] als mit derjenigen der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts«¹⁹, weshalb es, so Guerke, wichtig ist, die kulturhistorische Geschichte Berlins vor 1933 weiter in den Fokus zu rücken. Es kommt somit zu einer Wiederbelebung der »Marke Berlin«. ²⁰ Ausgehend von Kutschers Romanreihe sind wir zur intermedialen Lesart gelangt und berücksichtigen damit auch die umliegenden Textsorten und Perspektiven, von deren Basis aus wir Querverweise zum realen Berlin ziehen.

Eine Stadt zwischen Glanz und Armut. Deutlich sichtbar zu Beginn der ersten Folge von *Babylon Berlin*, als ein kleiner Straßenjunge die Hand der Protagonistin Charlotte Ritter nimmt und beide an einer Gruppe arbeitsloser Männer vorbeigehen.²¹ In der Gegenwart herrscht jedoch vielmehr der Mythos Berlin Babylon vor, der als Sinnbild einer rasant wachsenden Metropole dient, die hoch hinaus wollte und Menschen aus aller Welt anzog.²² Das Sehnsuchtsziel der 1920er Jahre ist aufregend und laut. Ein Sündenbabel, das sich von den Zwängen des Kaiserreiches zu befreien versuchte und

15 Martin Sabrow, 2020, Vorwort, in: Weimars Wirkung: Das Nachleben der ersten deutschen Republik, hg. von Hanno Hochmuth, Martin Sabrow und Tilmann Siebeneichner, S. 11.

16 Ebd. S. 7.

17 Ebd.

18 Lars Weisbrod, 2018, How Babylon Berlin Turned 1920s Germany Into a Wild, Historical-Fiction Fantasy World, in: *The Vulture*, 12.02.2018, www.vulture.com/2018/02/babylon-berlin-netflix-to-m-tykwer-interview.html (01.02.2020).

19 Olaf Guercke, 2020, *Babylon Berlin* und der Anfang vom Ende der Weimarer Republik. Wie eine moderne Fernsehserie Geschichte erzählt, Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, Band 26, S. 74.

20 Ebd., S. 72.

21 *Babylon Berlin*, Staffel 1/Folge 1, 00:18:00 – 00:19:09.

22 Vgl. Veranstaltungsankündigung zur Ringvorlesung »Weimarer Wirkung. Das Nachleben der ersten deutschen Republik«. https://zzf-potsdam.de/sites/default/files/veranstaltung/files/181112_dhm_hochmuth.pdf (27.01.2020).

dabei die Ambivalenz der Moderne verkörpert wie keine andere Stadt. In diesem Berlin bewegt sich auch Hauptkommissar Gereon Rath in Volker Kutschers historischem Gegenwartroman *Der nasse Fisch* und der hierauf basierenden Fernsehadaptation *Babylon Berlin* von Tom Tykwer, Achim van Borries und Henk Handboegten, die sich vordergründig in das Genre der Polizeiserie bzw. Kriminalserie einreicht und doch den Anspruch auf eine *Qualitätsserie*²³ erhebt. Bedingt durch die neue demokratische Verfassung erlebt Deutschland in den 1920er Jahren einen großen Aufschwung – vor allem des geistigen und künstlerischen Lebens. Expressionismus und Neue Sachlichkeit bestimmen Literatur, Theater, aber auch die Baukunst; Film und Rundfunk avancieren zu den ›neuen‹ Massenmedien. »Bestand vor 1923 noch eine unüberbrückbare Kluft zwischen kulturellen Unterhaltungen der High Society und der ›derben Volksbelustigung«, entwickelte sich nun [...] eine massenhafte Hinwendung zu Unterhaltungsgenres [...], die vom Bankdirektor bis zum Handlungsgehilfen, von der Diva bis zur Stenotypistin gleichermaßen begeistert konsumiert wurden«²⁴, denn die Zeit nach dem ersten Weltkrieg brachte einen Vergnügungshunger mit sich, der bei *Babylon Berlin* vor allem in den Partyszenen des *Moka Efti* nachgezeichnet wird. Dieses neuartige Lebensgefühl kommt vor allem durch den Aufschwung im Sport und des Badens, aber auch in der Sexualität und Mode zum Tragen. Es ist nicht zuletzt auch die Rolle der Frau, in der sich dieses neue Lebensgefühl und die neue Lebensweise manifestiert. Vorläufiger Höhepunkt dieser Wandlung stellt §109 der Weimarer Verfassung, sprich das Gleichberechtigungsgesetz der Geschlechter, dar²⁵, aber auch das Frauenwahlrecht, welches ermöglichte, dass auch weibliche Abgeordnete (10 %) ins Parlament einziehen konnten und als Rechtsanwältinnen und Richterinnen zugelassen wurden. Mindestlohn, die Aufnahme in die Sozialversicherung für Heimarbeiterinnen, die Neuregelung des Mutterschutzes und eine Professionalisierung der Sozialarbeit, in welcher viele Frauen tätig waren, sind ebenfalls Bestandteil dieser neuen Zeit. Und die neue und qua Gesetz gleichberechtigte

-
- 23 Guercke, *Babylon Berlin* [Anm. 19], S. 10. Qualitätsserien entstanden Anfang des 21. Jahrhunderts in den USA. Sie gehen auf den Ausbau der Pay-TV-Sender zurück und weisen im Gegensatz zu Sitcoms und Daily Soaps eine komplexere Serialität auf. Dies zeigt sich beispielsweise in narrativer Komplexität, in der Figurenentwicklung und Handlung. Hierzu gehört auch die intensive emotionale Anbindung der Zuschauer an die erzählte Geschichte. Inhaltlich befassen sich diese Serien meistens mit sozialkritischen oder kontroversen Themenkomplexen, wodurch sie sich einem Realismus verpflichten, der Aspekte wie Gewalt und Sexualität teilweise ungeschönt darstellt. Diese Anleihen erinnern dabei stark an den literarischen Realismus des 19. Jahrhunderts. Ästhetisch orientieren sich Qualitätsserien am großen Hollywoodkino. Zum Peak des Genres zählen u.a. *The Sopranos* (USA, HBO 1999–2007), *Twin Peaks* (USA, ABC 1990–1991, 2017) und *The Wire* (USA, HBO 2002–2008). In Deutschland sind Qualitätsserien weniger vertreten. Und wenn doch, dann erscheinen sie eher in der Form einer mehrteiligen Fernsehserie. *Babylon Berlin* kann, so Guercke, als eine der ersten deutschen Qualitätsserie bezeichnet werden. Vgl. hierzu: Guercke, *Babylon Berlin* [Anm. 19], S. 51–53; Jonas Nesselhauf und Markus Schleich, *Fernsehserien, Geschichte, Theorie, Narration*. Tübingen: UTB.
- 24 Sylvia Buchen, 2005, *Neue Geschlechterkonstruktionen und (queere) subkulturelle Strömungen in der Weimarer Republik*, in: *Freiburger FrauenStudien: Zeitschrift für interdisziplinäre Frauenforschung* 2005/11, S. 203–224, S. 206.
- 25 Vgl. Ute Frevert, 1986, *Frauen-Geschichte. Zwischen Bürgerlicher Verbesserung und Neuer Weiblichkeit*, 1. Aufl., Frankfurt a.M.: edition suhrkamp, S. 166.

Frau der Weimarer Republik verkörperte diesen Typus auch nach außen in der modern gestalteten Form ihrer Weiblichkeit, indem sie »im Sinne rationaler Zweckmäßigkeit und Praktikabilität«²⁶ einen neuen Kleidungsstil für sich entdeckte. Gleichsam werden Frauen immer häufiger berufstätig, wenn auch, wie in *Babylon Berlin* deutlich zu erkennen, in primär weiblichen Berufen wie der Sekretärin²⁷ vornehmlich in Großraumbüros arbeitend, welche sowohl für die voranschreitende Industrialisierung wie auch die Rationalisierungstendenzen dieser Zeit stehen. »Fortschritt und Beharrung, Modernität und Tradition trafen im Typus der ›neuen‹ Frau, wie ihn die Weimarer Kulturkritik kreierte, auf besondere Weise zusammen.«²⁸

Neben diesen Veränderungen stellte sich ab 1924 langsam auch eine Stabilisierung der Weimarer Republik auf politischer und wirtschaftlicher Ebene ein, die u. a. durch außen- und reparationspolitische Erfolge (Dawes-Plan, Aufhebung der Ruhrbesetzung) und einen Aufschwung im Warenexport zustande kam.²⁹ Doch neben den wirtschaftlichen Erfolgen steht auch die große Armut und Arbeitslosigkeit. Vor allem erwerbslose Jugendliche aus den Unterschichten vereinigten sich in den Großstädten zu Cliques, die »ihren Protest gegen die Armut und Zukunftsunsicherheit«³⁰ teilweise auf gewalttätige Weise ausübten. Diese Situation verschlimmerte sich mit dem Einsetzen der Weltwirtschaftskrise im Jahre 1929. Die Not der Bevölkerung wuchs ins Unermessliche, vor allem weil die Arbeitslosenunterstützung sowohl in der Höhe als auch in der Dauer des Auszahlungszeitraums gekürzt wurde. Bestimmte Personengruppen wie verheiratete Frauen und Jugendliche erhielten vom Staat gar keine finanzielle Unterstützung mehr, was dazu führte, dass die Menschen an die Wohlfahrt verwiesen wurden, die ihrerseits aufgrund der Unmengen an Hilfsbedürftigen selbst in finanzielle Not geriet und Leistungen kürzen musste.

3 Ansatzpunkte literarischen Lernens und historischen Erzählens im Deutschunterricht

Die Beliebtheit, welche das historische Erzählen in der Gegenwartsliteratur und Populärkultur derzeit erlebt, kann sich der Deutschunterricht im Allgemeinen, wie eingangs erwähnt, zunutze machen, da hier neben dem Erwerb produktiver und rezeptiver Text- und Gesprächskompetenzen vor allem auch die Auseinandersetzung mit ästhetischen Aspekten im Mittelpunkt stehen. Zudem soll die Entwicklung der Argumentations- und

26 Raphaela Tkotzyk, 2017, Taffe Kommissarinnen und emanzipierte Kommissare? Zur sozialen Konstruktion zeitgenössischer TV-Ermittlerteams in deutschen Krimserien, Bielefeld: transcript, S. 49.

27 Vgl. ebd., S. 27.

28 Frevert, Frauen-Geschichte [Anm. 25], S. 171.

29 Vgl. Reinhard Sturm, 2011, Zwischen Festigung und Gefährdung 1924 – 1929, S. 96ff. <https://www.bpb.de/geschichte/nationalsozialismus/dossier-nationalsozialismus/39534/zwischen-festigung-und-gefaehrdung-1924-1929> (03.01.2021).

30 Ebd., S. 104.

Reflexionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler ausgebildet werden, dabei spielt auch die Entwicklung der Medienkompetenz eine nicht zu unterschätzende Rolle.³¹

Die hier dargelegten Überlegungen anhand des ausgewählten Beispiels *Babylon Berlin* sind für den Deutschunterricht in der Oberstufe angedacht. Einen ersten allgemeinen Ansatz zum Einstieg in die Thematik *Weimarer Republik am Beispiel Babylon Berlin* kann das Motiv der goldenen Zwanziger bieten. Exemplarisch könnte durch die Auseinandersetzung mit dem ambivalenten Frauenbild der goldenen Zwanziger, wie es nicht nur Marlene Dietrich mit ihrer ausgestellten Maskulinität verkörpert, sondern wie es auch in der Serie *Babylon Berlin* signifikant anhand verschiedener weiblicher Figuren dargestellt und wie im folgenden Kapitel noch näher beschrieben wird, die Methoden- und Urteilskompetenz gefördert werden³², indem die Schülerinnen und Schüler »Inhalte sprachgebundener Gattungen [wiedergeben] und [...] das Nebeneinander unterschiedlicher Urteile [reflektieren]«. ³³ Es soll ein Unterrichtsbeispiel der Fachberatung Geschichte des Niedersächsischen Landesinstituts für schulische Qualitätsentwicklung als Beispiel für den Einsatz im medienorientierten Literaturunterricht dienen und im Kontext des Medienkompetenzrahmens vorgestellt werden. Das Beispiel bietet zahlreiche Eintrittspunkte in die Textarbeit mit dem hier ausgewählten Analysebeispiel *Der nasse Fisch* bzw. der Fernsehserie *Babylon Berlin*. In fünf Schritten wird in der Lerneinheit zur Weimarer Republik neben der Fokussierung auf das Frauenbild ein Einblick in die spezifische Historizität des Zeitalters gegeben, wobei die Schülerinnen und Schüler »ihren Neigungen entsprechend Themen aus Mode, Kunst, Architektur und Wissenschaft« wählen können³⁴ – und diese Bereiche mit der aktualisierten Darstellung und Ästhetisierung der Gegenwartsliteratur vergleichen können. Schritt eins, der thematische Einstieg, zeigt den Zugang über ein digitales Puzzle, welches als Browseranwendung per Drag-and-Drop-Prinzip bedient wird.³⁵ Hierbei wird das Feld **Bedienen und Anwenden** des Medienkompetenzrahmens angesprochen, da zum einen der Umgang mit **Medienausstattung (Hardware)** erforderlich ist und weiter **Digitale Werkzeuge** zielgerichtet eingesetzt werden müssen, wobei Schemata wie das Drag-and-Drop-Prinzip, die zum Beispiel vom Umgang mit Touchscreens oder aus Videospiele bekannt sind, abgerufen werden. Auch das zweite Feld des Medienkompetenzrahmens, **Informieren und Recherchieren**, wird dahingehend bedient, dass zum einen die Seite selbst als Vorbild dient und jedes Bild mit vollständigem Quellennachweis belegt ist und zweitens, dass zahlreiche Links Zusatzinformationen zu den auf dem Puzzle abgebildeten historischen Szenarien bieten. Das neigungsgesteuerte Lernen zeigt sich dabei in der Auswahlmöglichkeit, die Links nach eigenem Interesse, im eigenen Tempo und eigener Reihenfolge auszuwählen und sich selbstmotiviert in die Thematik einzulesen. Dieser Modus der Wahl ist nicht nur bei der Bearbeitung von Aufgaben im schulischen

31 Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012), S. 10.

32 Vgl. Jan Storre, 04/2020, Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung: https://www.nibis.de/weimarer-republik-5-die-quotgoldenen-zwanzigerquot_14432 (28.01.2021).

33 Vgl. ebd.

34 Vgl. ebd.

35 Vgl. Lernplattform für offenen Geschichtsunterricht, <https://segu-geschichte.de/goldene%20-zwanziger/> (10.02.2021).

Kontext relevant, sondern ist vielmehr ein Spiegel unserer Medienlandschaft und ihrer Interaktionsmöglichkeiten. Gasteier postuliert gegenwärtigen Narrativen daher ein »dogma of choice« und fragt weiter, ob der Modus der Wahl beim Umgang mit Texten die neue Routine darstelle und somit Interaktivität einfordere.³⁶ Somit zeigt sich durch ein medienvielfältiges und abwechslungsreiches Aufgabenangebot nicht nur eine Strategie, die Motivation und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zu steigern, sondern es antwortet auf neue Anforderungen beim Lesen und Bearbeiten von Texten.

Die den Verlinkungen hinterlegten Websites sind dabei vielseitig, zum Beispiel der Wikipediaeintrag zu Marlene Dietrichs *Der blaue Engel*, das Lemma des »Lemo« (Lebendiges Museum Online) zum »Zeppeline«, oder die Website des Portals »planet wissen« unter dem Reiter »Persönlichkeiten« mit einem Eintrag zu Thomas Mann – auch wenn die Verlinkungen vorgegeben und damit gesteuert und in gewisser Weise validiert sind, erfolgt eine **Informationsauswertung** sowie **Informationsbewertung**, wie sie im Medienkompetenzrahmen vorgegeben sind. Die Auswertung der ausgewählten Seiten und der Vergleich bezüglich der visuellen Gestaltung, der Informationsdichte oder der Verständlichkeit, regt zur Reflexion und somit zur **Informationskritik** des Gelesenen an. Dabei werden ebenfalls Kompetenzen des fünften Bereichs, **Analysieren und Reflektieren** geschult, indem beispielsweise die **Selbstregulierte Mediennutzung** gefördert wird, wobei die Schülerinnen und Schüler durch das neigungsgesteuerte Verfolgen der Links und den Vergleich und die Bewertung der verschiedenen Quellen »Medien und ihre Wirkung beschreiben, kritisch reflektieren und deren Nutzung selbstverantwortlich regulieren«³⁷. Neben dem Puzzle enthält die erste verlinkte Aufgabe noch weitere interessante mediendidaktische Features. Bereits die hypertextuelle Linkstruktur der Aufgaben der Unterrichtseinheit kann unter Aspekten der Inter- und Transmedialität³⁸ betrachtet werden, da hier Grenzen verschiedener Text- und Medienformen fließend überschritten werden. Dies erfordert abermals eine spezifische »Neue-Medien-Kompe-

36 Klaus Gasteier, 2017, The Aesthetics of Choice. A Question from the Outside, in: Clash of Realities 2015/2016. On the Art, Technology and Theory of Digital Games. Proceedings of the 6th and 7th Conference, Bielefeld: transcript, S. 511.

37 Medienkompetenzrahmen NRW, https://medienkompetenzrahmen.nrw/fileadmin/pdf/LVR_ZM_B_MKR_Rahmen_A4_2020_03_Final.pdf (10.02.2020).

38 Der Begriff der Transmedialität wird hier nach Jenkins Konzept des »transmedia storytellings« verwendet und meint den fließenden Übergang von diversen narrativen Textformen über Mediengrenzen hinweg. Ein Text wird in anderen Medien- und Textformen weitererzählt, wobei jedes Medium eine eigene signifikante Bedeutung beiträgt (vgl. Henry Jenkins, 2016, Convergence Culture. Where Old and New Media Collide, New York: NY University Press, S. 95-96). Bei Jenkins wird von einer Gleichwertigkeit der einzelnen Texte ausgegangen. Eine weitere Betrachtung ist die eines Primärtextes, welcher das narrative Zentrum darstellt und welcher von diversen Sekundärtexten erweitert wird, welche ultimativ den Primärtext weiter fokussieren.

Unter Intertextualität verstehen wir textuelle Referenzen und Anspielungen, die innerhalb eines Textes auf einen weiteren Text verweisen und diesen dadurch mit zusätzlichen Bedeutungsebenen anreichern (Vgl. Stefanie Jakobi, 2020, Intertextualität, Intermedialität, Transmedialität, in: Handbuch Kinder- und Jugendliteratur, hg. von Tobias Kurwinkel und Philipp Schmerheim, Berlin: J.B. Metzler, S. 312-320.). Wir gehen von einem erweiterten Textbegriff aus und lesen u.a. Serien- oder Filmtexte sowie digitale Texte gleichwertig zum Romantext.

tenz«³⁹, deren Kernfähigkeiten Jenkins in den Bereichen Spiel, Simulation, Performanz und Transmedia-Navigation verortet. Die Bewegung zwischen analogen wie digitalen Textformen, das Experimentieren, sich Darstellen im Digitalen und das Modifizieren von Texten wie auch dem eigenen Wissen sieht Jenkins dabei als essenziell zur Wissensvermittlung und -aneignung⁴⁰. Besonders die Fähigkeit, »mit dem Fluss von Geschichten und Informationen durch multiple Modalitäten umzugehen«⁴¹ wird auch am Beispiel *Babylon Berlin* und seiner Romanvorlage, wie auch im hier vorgestellten Unterrichtsbeispiel zur Weimarer Republik, auf vielfache Weise gefördert.

Neben der besonderen Architektur des Lesepfades, ist auch das Thema der architektonischen Besonderheiten der Weimarer Republik im Unterrichtsbeispiel vielschichtig angelegt, sodass mehrere Bedeutungsebenen entstehen, die neben der Medienkompetenz auch erweitertes Textsortenwissen vermitteln. So kann zunächst die Website, auf der die Aufgaben eingebettet sind, als eigene Textsorte begriffen werden⁴². Hier können die Schülerinnen und Schüler entscheiden, ob sie die Aufgaben mit digitalen Werkzeugen direkt in ein Eingabefeld auf der Website eingeben oder ob sie die Aufgaben außerhalb des Textes mit Papier und Stift bearbeiten. Ein weiterer Aufgabenteil beschäftigt sich wortwörtlich mit der Architektur der Weimarer Republik (hier mit dem Bauhaus-Stil) – ein Themenbereich, der auch am Beispiel *Babylon Berlin* vertieft betrachtet werden kann, da besonders die Fernsehadaptation verstärkten Fokus auf Bauwerke, Drehorte und deren ästhetische Darstellung und dadurch die Vermittlung des Zeitgeistes legt, wie in Kapitel 3.1.2 näher erläutert wird. Die Website des selbstgesteuert entwickelten Geschichtsunterrichts (segu) hat zur Erarbeitung der Thematik *Bauhaus* einen Ausschnitt einer Karte aus Google Maps auf ihrer Webseite eingebettet und verweist dabei auf die Funktionen von Google Streetview: »Hier kannst du Bauhaus-Gebäude in Dessau bei google Maps erkunden« und weiter »Du kannst bei Street-View das Bauhaus-Gebäude von innen und von außen erkunden«⁴³. Die Wörter **von innen** und **von außen** sind dabei direkte Links zur Browseranwendung von Google Street View. Weiter können die Bauhaus-Gebäude vergleichend betrachtet werden. Zum einen der Kontext ihrer Entstehungszeit, und zum anderen die Spezifik der »neuen« Lesart durch Google Street View.

Neben dem Feld **Bedienen und Anwenden** des Medienkompetenzrahmens werden dabei auch Vorreiterfähigkeiten für das Feld **Problemlösen und Modellieren** geschaffen, da das Rezipieren und Bedienen von dreidimensionalen und interaktiven Karten das Erstellen eben solcher Virtual-Reality-Anwendungen initiiert. Die Visualisierung durch VR-Angebote spricht dabei verschiedene Sinneskanäle an und richtet sich an verschiedene Lerntypen, da sowohl durch das Bedienen wie auch das Erstellen von virtuellen Räumen und im weiteren Sinne Texten auditive, visuelle, kommunikative und

39 Henry Jenkins, 2014, Bildung neu gedacht. Spiel, Simulation, Performanz, Transmedia-Navigation. In: Serious Games, Exergames, Exerlearning. Zur Tansmedialisierung und Gamification des Wissenstransfers, Bielefeld: transcript, S. 23-48, S. 26.

40 Vgl. ebd., S. 28ff

41 Ebd., S. 42

42 Vgl. Lernplattform für offenen Geschichtsunterricht, <https://segu-geschichte.de/goldene%20-anziger/> (10.02.2021).

43 Ebd. (10.02.2021).

motorische Fähigkeiten vermittelt werden⁴⁴. Ein weiterer Vorteil für den Einsatz von Virtual-Reality-Angeboten ist die Möglichkeit, an andere Orte zu gelangen. Dies können wie am Beispiel des Bauhausstils real existierende, aber weit entfernte oder nicht zugängliche Orte sein, es könnten aber auch fiktive Welten oder realhistorische Schauplätze erkundet oder selbst durch die Schüler oder Schülerinnen nachgestellt werden. Das künstliche Erschaffen von Räumen bietet dadurch neben einer ästhetischen Aktualisierung historischer Orte einen weiteren textuellen Zugang, welcher eine spezifische Lesefähigkeit des Digitalen fördert. Virtual Reality ist darüber hinaus weitestgehend barrierefrei und inklusiv; sofern die Sehkraft vorhanden ist, können so körperlich schwer begehbare Orte erkundet werden⁴⁵. Die Mediennutzung fördert dabei gleichermaßen das immersive Eindenken in historische Orte und Szenarien, muss aber gleichzeitig aufgrund ihres Gegenwartbezuges und des Einsatzes neuester Medien und Techniken reflektiert werden.

Hiermit lässt sich auch an die in den KMK-Standards verankerte Förderung der »Rezeption und Wertschätzung künstlerischer Produktion[en] und [die Erweiterung der] ästhetische[n] Urteilsbildung, Genuss- und Gestaltungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler«⁴⁶ anschließen. Darüber hinaus eröffnen die im Fach Deutsch »erworbenen Kompetenzen [...] Wege in die Zukunft und stellen zugleich Zugänge zu historischen und gesellschaftlichen Traditionslinien und zum kulturellen Gedächtnis her«⁴⁷. Damit gestaltet sich der Deutsch- bzw. Literaturunterricht der Oberstufe gemäß Spinners Forderungen weniger als Lesemotivationsunterricht, sondern vielmehr kompetenzorientiert.⁴⁸ Gerade die Auseinandersetzung mit dem historischen Erzählen im Printmedium und seiner seriellen Adaptionen sowie der damit verbundenen komplexen erzählerischen Verfahrensweisen der beiden Medien bietet in Spinners Sinne Chancen für das literarische Lernen, da auf verschiedenen Ebenen Vorstellungsbildung, das Nachdenken über Fiktion und Wirklichkeit, die dramaturgische Handlung und das literaturhistorische Bewusstsein gefordert werden.

3.1 Medienspezifische Unterschiede in der Darstellung von Vergangem im Vergleich von Roman und audio-visueller Serienadaption

Bei Literaturverfilmungen wird häufig bemängelt, dass der Film viel schlechter sei als das zuvor gelesene Buch oder dass das im Nachhinein gelesene Werk einer anderen Narration folge und andere Charaktere aufweise, was dann wiederum das Buch zu einer Enttäuschung werden lasse. Dieser Kritik liegt zumeist die Annahme zugrunde, dass ein Film oder eine Serie die Umsetzung der literarischen Vorlage in Bilder sei. Dabei wird zumeist nicht bedacht, dass Film bzw. Bewegtbild (in diesem Fall die Serie) und Buch zwei unterschiedliche Medien sind, die unterschiedlichen Kriterien fol-

44 Vgl. Jörg F. Maas, 2022, Virtual Reality. Virtuelle Welten entdecken, Wissen erleben, hg. von der Stiftung Lesen <https://events.withgoogle.com/google-expeditions/unterrichtsmaterial/#content> (12.02.2021).

45 Vgl. ebd.

46 Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife [Anm. 31], S. 13.

47 Ebd.

48 Vgl. Kaspar H. Spinner, 2006, Literarisches Lernen, in: Praxis Deutsch, Heft 200, S. 6-16.

gen. Aspekte wie Visualität, aber auch Zeit, nehmen in beiden Medien unterschiedliche Stellungen ein. Dennoch besteht die Möglichkeit, einen Vergleich anzustellen. Hierbei kommt es jedoch darauf an, ein geeignetes Territorium für diesen Vergleich zu finden, denn eine normative Wertung ist schwierig vorzunehmen und sollte möglichst auch nicht angestrebt werden. Gerade für den Schulunterricht und die bereits unter Punkt 3 ausführlich dargelegten Bezugspunkte der KMK-Standards und des Medienkompetenzrahmens kann die Auseinandersetzung mit den beiden Medien Buch und Film/Serie ein fruchtbarer Unterrichtsgegenstand sein. Dabei können vor allem bei der Behandlung der Thematik durch Oberstufenschüler und -schülerinnen die drei Kategorien (a) Entstehungszeit, (b) Handlungszeit und (c) historische Zeit näher betrachtet werden. Neben den klassischen Aspekten wie Erzählperspektive und Filmmusik, können diesbezüglich auch Themen wie die Darstellung von Geschlecht und Sexualität durch die Schülerinnen und Schüler untersucht werden. Hierbei können Fragen wie »Entspricht die Darstellung von Sexualität und Geschlecht der historischen Zeit oder orientieren sich Autor bzw. Produzent an der Auffassung über diese Kategorien, die zur Zeit der Entstehung der Werke vorherrschte?«, »Welche Aussage tätigt er mit der von ihm gewählten Darstellung?« und »Auf welche Weise beeinflusst die von ihm gewählte Darstellung die Rezeption des Werkes?« leitend sein. Hinsichtlich der historischen Darstellung bietet sich zudem an, Forschungsfragen zu Aspekten wie Authentizität oder Banalisierung zu stellen:

- Welche Aussagekraft tätigt die audiovisuelle Produktion über ihre Entstehungszeit?
- Inwiefern offenbaren Produktions- und Reproduktionskontexte von *Babylon Berlin* aktuelle Tendenzen der Bezugnahme auf die Weimarer Republik?
- Wann, von wem, warum und mit welchen Konsequenzen werden gewisse Geschehnisse auf bestimmte Art und Weise dargestellt?⁴⁹

In diesem Zusammenhang lassen sich aber auch Inter- und Transmedialität betrachten. Die Schüler und Schülerinnen können intertextuelle Bezüge aus den verschiedenen Textsorten herausarbeiten und diese ebenfalls historisch verorten und somit Aspekte zur Gemachtheit der Textsorten als Referenzansammlung und Zusammenstellung der historischen Einflüsse, die die Textsorte formieren, erkennen. Das Erkennen und Verstehen von intertextuellen Verweisen bietet Anschluss zur transmedialen Betrachtung, deren hypertextuell-strukturierte Darstellungsform zusätzliche Perspektiven und Lesarten bietet (beispielsweise eine Gewichtung zwischen Primär- und Sekundärtexten, die auf einer Priorisierung von Erzählsträngen, Personen oder historischen Ereignissen hinweisen kann).

Darüber hinaus kann eine kritische Reflexion und Hinterfragung audiovisueller Medien und ihrer Vergangenheit als Lernobjekt erfolgen.⁵⁰ Natürlich muss bei einer solchen Analyse auch immer die Länge eines Films bzw. einer Serie bedacht werden. Im

49 Vgl. Caroline Rothauge, 2020, Was ›Babylon Berlin‹ mit der Geschichtswissenschaft zu tun hat, oder: Zum Quellenwert populärkultureller Medienangebote, in: ComSoc Communicatio Socialis, Jahrgang 53 (2020), Heft 4, S. 471-475, S. 473.

50 Vgl. ebd.

Fälle von *Babylon Berlin* basieren die ersten beiden Staffeln mit insgesamt 16 Folgen von je 45 Minuten auf dem ersten Rath-Roman *Der nasse Fisch*. Dieser Umfang ist in einer regulären Unterrichtsreihe nicht behandelbar, weshalb exemplarische Folgen oder Ausschnitte im Vorfeld herausgesucht werden sollten. Um die Schülerinnen und Schüler auf Aspekte wie die Authentizität und die Ästhetisierung aufmerksam zu machen, reicht es bereits aus, die ersten vier Folgen der ersten Staffel näher zu untersuchen, wie unter 3.1.1 ausführlicher erläutert wird.

3.1.1 Historische Korrektheit – die Fakt-Fiktions-Grenze

Wie bereits schon unter 3.1 angemerkt, lassen sich historische Erzählungen, vor allem die einer Fernsehproduktion, hinsichtlich ihrer Authentizität betrachten. Zwar gibt es aus postmoderner Perspektive keinen wesentlichen Unterschied zwischen einem wissenschaftlichen Buch und einem fiktionalen Film, denn beides sind Erzählungen, die sich allein in ihrem Objektivitätsanspruch unterscheiden, um jedoch Schüler und Schülerinnen das Arbeiten mit literaturhistorischen und ästhetischen Aspekten näher zu bringen, eignet sich zumindest ein Blick auf die Fakt-Fiktions-Grenze. Dabei muss allerdings bedacht werden, dass es sich weder bei der historischen Romanvorlage noch bei der Serienadaption um eine Dokumentationsarbeit handelt, die den Anspruch auf eine historische und objektive Wahrheit erhebt. Vielmehr sind beide Werke als eine subjektive Interpretation von Geschichte zu verstehen. Den wenigsten und vor allem Schülerinnen und Schülern wäre mit Sicherheit aufgefallen, dass die im Intro der ersten Folge gezeigte Dampflok nicht aus den 1920er Jahren stammt, sondern erst 1943 hergestellt wurde⁵¹, ein Umstand allerdings, der viele Bahnliebhaber und -liebhaberinnen dazu verleitete, die Produktionsfirma hinsichtlich der historischen Inkorrektheit zu kontaktieren⁵². Für die von der Serie beeinflusste Geschichtskultur als auch im Sinne des historischen Lesens im Deutschunterricht ist es jedoch gleichgültig, welche Dampflok gezeigt wird. Denn wie eingangs bereits erwähnt, ist der historische Roman (bzw. die historische Audiovision) ein literarisches Werk, das auf eine fiktionale Welt aufbaut, welches zudem Gattungskonventionen, Marktmechanismen und Publikumserwartungen unterliegt.⁵³ Dabei konstruieren fiktionale Erzählungen mithilfe der fiktionalen Narration in der Regel ihre eigene Realität, in der sich das Geschehene abspielt. Sprich, die narrative Wirklichkeit in der fiktionalen Erzählung unterscheidet sich von der Realität in der wir leben.⁵⁴ Es gibt aber immer notwendige Bezüge zwischen der Realität der Person und der »Alltagswirklichkeit«⁵⁵ der Rezipienten und Rezipientinnen. Auch

51 Vgl. Hanno Hochmuth, 2020, *Mythos Babylon Berlin*. Weimar in der Populärkultur, in: Weimars Wirkung. Das Nachtleben der ersten deutschen Republik, hg. von Hanno Hochmuth, Martin Sabrow und Tilmann Siebeneichner, Göttingen: Wallstein, S. 109-125, S. 111.

52 Ebd., S. 111.

53 Vgl. Rox-Helmer, *Der historische Jugendroman* [Anm. 7], S. 12f.

54 Vgl. Dominik Orth, 2013, *Die Realität in der Fiktion*. »Narrative Wirklichkeit« als transmediales Konzept der Fiktions- und Erzähltheorie, in: *Film_Text_Kultur*. Beiträge zur Textualität des Films, hg. von John Bateman, Matthias Kesper und Markus Kuhn. Marburg: Schüren, S. 161-181, S. 161.

55 Frank Zipfel, 2001, *Fiktion, Fiktivität, Fiktionalität*. Analysen zur Fiktion in der Literatur und zum Fiktionsbegriff in der Literaturwissenschaft, Berlin: Erich Schmidt, S. 75.

»geschichtskulturelle Produkte repräsentieren eine eigene Wissenskultur [, die] anders als wissenschaftliche Texte oder Schulbücher [...] nicht den Rahmenbedingungen der formalen Bildung [unterliegen]«⁵⁶, denn jedem historischen Erzählen liegt eine Gestaltung als Organisationsprinzip zu Grunde, wodurch die Frage nach der Authentizität⁵⁷ des Dargestellten aufkommt. Dabei stellt die Authentizität eigentlich einen Schlüsselbegriff im Umgang mit Geschichte dar, denn die Wiedergabe der Vergangenheit, wie sie tatsächlich geschehen ist, ist, so Ricœur, ein Charakteristikum vieler geschichtlicher Darstellungen⁵⁸. Und Pandel konstatiert, dass wir ständig Authentizitätsansprüche an die Geschichte stellen, »denn [wir wollen] wissen, ob etwas tatsächlich der Fall gewesen ist oder nicht«⁵⁹. Doch historische Romane oder historische Spielfilme/Serien erzählen uns Geschichten und bewegen sich dabei im Spannungsfeld, »in dem sie einerseits »wahre« Geschichten erzählen wollen, andererseits als fiktionale Narrative in den Genuss erzählerischer Freiheiten kommen«⁶⁰. Wo genau die Grenze zwischen Fiktion und historischer Realität verläuft, lässt sich daher nicht mit Bestimmtheit sagen. Ob und wie »die historische Figur des Politikers Gustav Stresemann anhand von historisch fundierten Erkenntnissen zu dessen politischen Wirken modelliert wurde oder nicht«⁶¹, ist nicht unmittelbar erkennbar. Für den Unterricht bedeutet dies, dass der Unterschied zwischen einer faktenbasierten Quellenarbeit und dem Umgang mit geschichtskulturellen Medien wie dem historischen Jugendroman oder Film darin liegt, im kritischen Umgang mit der Darstellung eine eigenständige Sinnbildung herauszufinden.⁶² Hier kann beispielsweise die Frage gestellt werden, »warum ein Spielfilm/Serie oder ein historischer Jugendroman die Geschichte anders darstellt als die Wissenschaft«. In diese Diskussion fügt sich auch die Darstellung der beiden erschossenen Frauen während der Maidemonstrationen in Folge 4, bei denen es sich namentlich um die historischen Figuren Erna Köppen und Maria Röpner handelt, die auf dem Balkon der Herrmannstraße 177 getötet wurden.⁶³ Weitere Ansatzpunkte der Analyse und Diskussion, auch

56 Rox-Helmer, *Der historische Jugendroman* [Anm. 7], S. 23.

57 Der in diesem Zusammenhang verwendete Begriff der Authentizität lässt sich nicht eindeutig definieren und ist im Allgemeinen vieldeutig angelegt. Zumeist wird er als ein Synonym für »Wahrheit« oder »Echtheit« verwendet. Vgl. Eva Ulrike Pirker, Mark Rüdiger, 2010, Authentizitätsfiktionen in populären Geschichtskulturen: Annäherungen, in: *Echte Geschichte. Authentizitätsfiktionen in populären Geschichtskulturen*, hg. von Eva Ulrike Pirker et al., Bielefeld: transcript, S. 11-30, S. 13.

58 Vgl. Paul Ricœur, 2007, »Wahrheit, historische«, zitiert nach Eva Ulrike Pirker, Mark Rüdiger, *Authentizitätsfiktionen* [Anm. 57], S. 14.

59 Hans-Jürgen Pandel, 2009, *Authentizität*, in *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*, hg. von Ulrich Meyer, Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider. Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 25-26.

60 Björn Bergold, 2019, *Wie Stories zu History werden. Zur Authentizität von Zeitgeschichte im Spielfilm*. Bielefeld: transcript S. 14.

61 Guercke, *Babylon Berlin* [Anm. 19], S. 84.

62 Vgl. Dietmar v. Reeken, 2007, *Arbeiten mit Geschichtsdarstellung*, in *Geschichtsmethodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, hg. von Hilke Günther-Arndt, Berlin: Cornelsen, S. 169-173, S. 171.

63 Vgl. Guercke, *Babylon Berlin* [Anm. 19], S. 91.

vor dem Hintergrund des kulturellen Gedächtnisses⁶⁴, liefert die Serie in der Darstellung der Umwelt, sprich des Milieus, in dem sich die beiden Protagonisten aufhalten. Hier bietet sich abermals der Vergleich zwischen Romanvorlage und Serienadaption an, denn es werden bereits bei der Einführung der beiden Protagonisten deutliche Unterschiede sichtbar. So wird Charlotte Ritter im Roman kurz auf Seite 59 eingeführt, als sie im *Moka Efti*, dem Berghain der 1920er/30er Jahre, ihren Abend verbringt. Kurz darauf (eine Seite danach) lernt der Leser oder die Leserin sie in ihrer beruflichen Tätigkeit als festangestellte Schreibkraft bei der Berliner Polizei kennen. Über ihr familiäres Umfeld oder die Wohnumstände erfährt man allerdings wenig.⁶⁵ Ganz im Gegensatz steht dazu die Einführung *Fräulein Ritters* in der Serie. Wir lernen Charlotte hier in Minute 00:14:37 kennen, als sie rauchend am Fenster eines schäbigen Badezimmers steht. Deutlich ist ihr anzusehen, dass sie aus einem von Armut geprägten Milieu entstammt, denn bereits in der Minute zuvor erhalten die Zuschauer und Zuschauerinnen einen Einblick in Charlottes subproletarisches Milieu während die Kamera durch die beengte Wohnung führt, in der sie mit ihren Schwestern, dem Schwager, zwei Kleinkindern, den Eltern und Großeltern lebt.⁶⁶ Die Serienadaption bietet gleich im Anschluss an diese Szene eine weitere Möglichkeit, das soziale Milieu in seiner medialen Darstellungsform hinsichtlich seiner Authentizität zu untersuchen, nämlich dann, als Charlotte die Straßenbahn verlässt und ein kleiner, schmutziger Straßenjunge ihre Hand ergreift. Erst als sie ihm droht, die Polizei zu rufen, lässt er von ihr ab und läuft weg. Im selben Moment erblickt die Zuschauerin oder der Zuschauer aus Charlottes Perspektive eine Gruppe von Männern, darunter wohl auch Kriegsveteranen, die auf dem Alexanderplatz betteln und damit ein authentisches Bild für die in Kapitel 2 erwähnte Lage eines Großteils der Bevölkerung darstellen. Die audiovisuelle Darstellung kann diese sozialen Umstände durch die Macht der Bilder deutlicher bzw. offensichtlicher darstellen als das Medium Buch, wodurch leichter mit den Emotionen der Zuschauerinnen gespielt werden kann. Ein Aspekt, der kritisch u. a. im Buch-Serien-Vergleich erarbeitet werden kann.

Ein weiterer Aspekt bezüglich der Fakt-Fiktions-Grenze lässt sich auch hinsichtlich der Kulissen diskutieren. Neben der bereits oben erwähnten Dampflokomotive, die erst 1943 gebaut wurde, aber grundsätzlich keinen Einfluss auf den Verlauf der Geschichte oder die populärkulturelle Darstellung der Weimarer Republik ausübt, lassen sich noch

64 Das kulturelle Gedächtnis meint das Wachhalten schicksalhafter Erinnerungen aus der Vergangenheit, »deren Erinnerung durch kulturelle Formung (Texte, Riten, Denkmäler) und institutionalisierte Kommunikation (Rezitation, Begehung, Betrachtung)« (Jan Assmann, 1988, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In Jan Assmann, Tonio Hölscher: Kultur und Gedächtnis. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 9-19, S. 12.) aufrechterhalten und erinnert werden. Die literarische und televisuelle Auseinandersetzung und Darstellung des Sozialgefüges und des Zeitgeists können als aktualisierte kulturelle Formungen verstanden werden, die nicht nur die Erinnerung an die historischen Zustände erhalten, sondern diese mit heutigem Wissen und Normen auch für Kritik anschlussfähig machen, die von den Schülerinnen eigenständig durch Vergleiche mit dem heutigen Gesellschafts- und Frauenbild arbeitet werden kann. Vgl. Assmann, Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, S. 12.

65 Vgl. Kutscher, *Der nasse Fisch* [Anm. 11], S. 59f.

66 *Babylon Berlin*, Staffel 1, Folge 1, 00:13:52.

weitere Ungenauigkeiten finden, die in eine Auseinandersetzung hinsichtlich der Ästhetisierung einfließen können. Zum einen gehört hier hinzu, dass in Staffel 1, Folge 1 beispielsweise das berühmte Alexanderhaus von Peter Behrens eingebildet wird, welches eine architektonische Ikone Berlins in der Weimarer Republik darstellt, aber erst 1932 fertiggestellt wurde (siehe Abbildung 2a und 2b).

Abbildung 1a: Charlotte und ein Straßenjunge;

Abbildung 1b: Arbeitslose auf dem Alex



Screenshots, Babylon Berlin, Staffel 1, Folge 1, ARD Mediathek. (10.02.2021)

Abbildung 2a: Das Alexanderhaus in Babylon Berlin;

Abbildung 2b: Zeitgenössisches Bild



Abb. 2a: Screenshot, Babylon Berlin, Staffel 1, Folge 1, ARD Mediathek (10.02.2021);

Abb. 2b: Wikiwand: Der nasse Fisch, https://www.wikiwand.com/de/Der_nasse_Fisch._Gereon_Raths_erster_Fall (10.02.2021)

Aber auch die Darstellung des *Moka Eftis* und seiner sich darin aufhaltenden vermeintlich freizügigen und vergnügungssüchtigen Gesellschaft sollte als ein Diskussionspunkt herangezogen werden, um u.a. die Frage danach, was künstlerische Produktionen leisten können und dürfen, zu diskutieren und um die ästhetische Urteilsbildung der Schülerinnen und Schüler auch im Sinne einer Romantisierung historischer Ereignisse bei gleichzeitiger Entwicklung der Argumentations- und Reflexionsfähigkeit zu

erweitern. *Babylon Berlin* erschafft ein »Riesensittengemälde«⁶⁷, das die vielen unterschiedlichen Schichten einer Gesellschaft offen legt. Anhand solcher Beispiele lässt sich mit den Oberstufenschülern und -schülerinnen über die Sinnhaftigkeit historischer Detailtreue diskutieren und gleichzeitig eine kritische Auseinandersetzung mit einer populärkulturellen Geschichtserzählung anregen. In diesem Zusammenhang kann zudem die Aussage des Regisseurs mitdiskutiert werden, der meinte, dass er mit *Babylon Berlin* einen Historienfilm verwirklicht sehen möchte, der in einem klaren Gegensatz zur Geschichtsstunde steht. Und damit in einem klaren Gegensatz zu geschichtswissenschaftlichen Publikationen.⁶⁸ Mit diesem hierdurch angeregten Nachdenken über Fiktion und Wirklichkeit, Authentizität und Banalität, wird Spinners Anforderungen an das literarische Lernen Folge geleistet.

3.1.2 Narration als Arbeitsgegenstand

Neben den Aspekten der Authentizität bzw. der Analyse der Fakt-Fiktions-Grenze in historischen Erzählungen bietet sich natürlich die Textarbeit an, denn das Narrativ steht dabei für das prinzipielle Organisationsmuster in der Gegenwart und Vergangenheit und somit für den Entwurf der fiktiven Welt. Folgen wir also der narratologisch ausgerichteten Textanalyse, dann können wir danach fragen, was der Text vermittelt. Diesbezüglich schauen wir uns die strukturierte Handlung, also den Plot, an. Wir können aber auch danach fragen, wie der Text etwas vermittelt, indem wir die zeitliche Organisation, den Modus und mögliche Differenzierungen von Vermittlungsinstanzen, Stimmen und unterschiedlichen Vermittlungsweisen analysieren. Eine Analyse der Narration ist demnach im Sinne der zu erwerbenden Kompetenzen, sich mit Texten unterschiedlicher medialer Form und Theaterinszenierungen auseinanderzusetzen.

Babylon Berlin weist eine horizontale Erzählweise auf, die sich durch über lange Erzählräume hinweg gespannte Handlungsbögen auszeichnet. Diese epische Erzählweise bietet im Unterricht der Oberstufe interessante Möglichkeiten, zu untersuchen, wie komplexe historische Zusammenhänge vermittelt werden. Neben dem epischen Erzählen stellt vor allem die Multiperspektivität einen weiteren Ansatzpunkt literarischen Lernens im historischen Kontext dar.⁶⁹ Besonders interessant ist dies hinsichtlich der Tatsache, dass in *Babylon Berlin* eine genretypische Verwendung von moralisch ambivalenten Figuren, mit denen die klare Opposition zwischen Gut und Böse unterlaufen wird, stattfindet. Hierzu zählen sowohl Gereon Rath als auch Charlotte Ritter. Gerade der Kriminalkommissar erscheint im Allgemeinen als ein lohnenswerter Charakter, der nicht nur die Grenzen von Gut und Böse unterläuft, sondern der gerade aufgrund seines psychischen Zustands eine äußerst ambivalente Figur darstellt und hierdurch ebenfalls die unterschiedlichen Machtverhältnisse sichtbar macht. Eindrückliches Beispiel dafür ist Staffel 1, Folge 1, als er zusammen mit Oberkommissar Bruno Wolters im Auto

67 Erstes Deutsches Fernsehen – ARD: Das multimediale Webspecial zu *Babylon Berlin*, <http://reportage.daserste.de/babylon-berlin#175922>, Drittes Kapitel des Webspecials. (12.01.2021).

68 Vgl. Guercke, *Babylon Berlin* [Anm. 19], S. 74

69 Vgl. ebd., S. 87.

sitzt und sich dieser mit den Worten »Kaputte Automaten sind das. Kaputte Automaten gehören auf den Müll« über die Kriegszitterer lustig macht, zu denen Rath ebenfalls gehört, dies jedoch vor Wolters und den Kollegen geheim hält, um in der Gesellschaft bestehen zu können. Es sind gerade diese Oppositionen der sozialen Bandbreite und der Machtverhältnisse in *Babylon Berlin*, die eine komplexe Narratologie entstehen lassen. Gerade im Buch-Serien-Vergleich bietet sich hier die Ausarbeitung, der unter 3.1 bereits erwähnten Frage nach dem Warum und mit welchen Konsequenzen gewisse Geschehnisse auf bestimmte Art und Weise dargestellt werden, an.

Neben der horizontalen Struktur des epischen Erzählens ist im Kontext der Gereon-Rath-Narration vor allem die Inter- und Transmedialität und das erweiterte Textverständnis, wie es bereits in Kapitel 3 am Beispiel von Virtual Reality-Anwendungen als virtuell-ästhetischer Aktualisierungen historischer Orte angerissen wurde, hervorzuheben. Die Fernsehadaptation bietet ein transmediales Angebot, das in besonderer Weise im Kontext der Geschichtlichkeit der Serie betrachtet werden kann. Unter der Kultur-Rubrik des Internetauftritts des Fernsehsenders rbb findet sich eine interaktive Karte Berlins, welche die Drehorte der Fernsehserie vorstellt, diese mit den real-historischen Schauplätzen vergleicht und aufzeigt, welche ästhetischen Aktualisierungen innerhalb der Seriendiegese vorgenommen wurden. So dient beispielsweise das Stummfilmkino Delphi als Drehort für das Tanzcafé *Moka Efti* – gleichzeitig wird die Lage des echten *Moka Eftis* auf der Karte dem inszenierten Drehort gegenübergestellt und so die Gemachtheit der Serie betont. Jedem Drehort ist eine Kurzbeschreibung zugeordnet, die wiederum eine Verlinkung zu einem ausführlichen Text bietet und weitere Details und Informationen zum historischen Vorbild der Serienschauplätze enthält. Weiter werden hier neben Orten auch Szenen und Inhalte der Serie herausgestellt und somit weitere Bedeutungsebenen der Serie betont, die klar auf die gegenwärtige Aktualisierung der historischen Orte und Ereignisse referieren. Die Inhalte der Serie wechseln hier fließend ihr Medium und überschreiten Mediengrenzen – diese Bewegung nachzuvollziehen erfordert, wie in Kapitel 3.1. bereits erläutert, spezifische Medienkompetenzen wie das Bedienen digitaler Werkzeuge, das Lesen verschiedener Medien- und Textsorten (dazu zählen das Buch, die Fernsehserie, Websites, Verlinkungen, interaktive Karten) sowie die Navigation über Mediengrenzen hinweg und das Auswerten und Selektieren von Informationen. Über die transmedialen, Mediengrenzen überschreitenden und die Narration ergänzenden Texte hinaus, gibt es mit *Moabit* auch eine intermediale Ergänzung der Gereon-Rath-Kriminalromanreihe. *Moabit* ist ein Spin-Off der Gereon-Rath-Reihe, welcher Charlotte Ritter als weibliche Protagonistin inszeniert. Diese Verschiebung der (Geschlechter-)Machtverhältnisse durch die Hervorhebung der weiblichen Perspektive wird im Folgenden näher beleuchtet.

Neben der Navigation zwischen den verschiedenen Erzählungen können darüber hinaus auch die narrativen Konzepte von Transmedialität und Intermedialität⁷⁰ am Text selbstständig ermittelt und vertieft werden, wodurch selbstgesteuertes und forschendes Lernen gefördert wird. Die Verstreuung des Textes auf diverse Medien dient hier als Spiegel der Komplexität der Räume und Figuren der Erzählung; Orte (wie am Beispiel der transmedialen Inszenierung der Drehorte) und auch die Hervorhebung der

70 Damit ist die Vernetzung innerhalb der Buchreihe sowie die serielle Adaption gemeint.

weiblichen Perspektive (am Beispiel des Spin-Offs) bekommen so zusätzlichen und eigenen Raum außerhalb der Kerntexte Roman und Fernsehserie, welcher erst durch die Navigationsleistung der Schülerinnen und Schüler erschlossen werden muss und damit besonders geeignet ein Identifikationsangebot darstellen kann.

3.1.3 Neuperspektivierungen in *Babylon Berlin* – Weibliche Sexualität

Einen weiteren Ansatzpunkt zur Untersuchung im Klassenverband bietet die Rolle der Frau und die Darstellung der Sexualität in *Babylon Berlin*. Dies insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Filmindustrie in Deutschland und die Filmförderung sich dem Diversitätsprinzip verpflichtet sehen, weshalb beispielsweise die FFHSH eine Diversity-Checklist erstellt hat.⁷¹ Diese Kriterien bilden einen Leitfaden für eine diverse und multikulturelle Darstellung der Fernsehlandschaft, und hier vor allem von Spielfilmen und TV-Serien. Hierdurch ergeben sich gleichsam automatisch Veränderungen in der Darstellungsweise, da Aspekte wie ausgeglichene Darstellung von Geschlechterrollen, Leben mit Behinderung, Verhinderung klischeehafter Rollenbilder oder die Darstellung sexueller Identitäten einen neuen Stellenwert erhalten. Inwieweit dies zu Veränderungen im Falle des hier untersuchten Werkes *Der nasse Fisch* und seiner filmischen Adaption *Babylon Berlin* führt und welche Bedeutung dies auch für das historische Verständnis hat, kann in einer Textanalyse erarbeitet werden. Dabei bietet sich erneut ein Vergleich zwischen der Roman- und der Serienversion an. Hier sticht besonders deutlich die unterschiedliche Darstellung aber auch Einbettung des Fräulein Charlotte Ritter hervor. Ihre Affinität zum Tanz und zum Zeitvertreib im *Moka Efti*, aber auch die damit verbundene Prostitution, um den Lebensunterhalt für ihre Familie zu sichern, wird in der Serienadaption immer wieder deutlich hervorgehoben. Entsprechend kontrastreicher könnten sich die Unterschiede zwischen Roman- und Seriengestaltung bereits in der Einführung der Figur nicht darstellen, welche entsprechend von den Schülerinnen und Schülern herausgearbeitet werden sollten und hinsichtlich des Diversitätsprinzips der Filmförderung diskutiert werden müssen, da sich durch diese an den Film oder die Fernsehserie gestellten Kriterien des 21. Jahrhunderts Veränderungen hinsichtlich der historischen Darstellung ergeben, die weder mit der künstlerischen Freiheit noch mit einer ästhetischen Codierung in Zusammenhang stehen. Grundsätzlich bietet aber die Auseinandersetzung mit dem Frauenbild in *Babylon Berlin* allgemein eine große Chance, aufzuzeigen, dass Frauen in den 1920er Jahren der gegenwärtigen Darstellung von Frau und Geschlechtsdarstellung deutlich näher waren als das im Nationalsozialismus und den anschließenden 1950er Jahren propagierte Bild der liebenden Ehefrau und Mutter, die sich für Ehemann und Familie aufgibt. Gerade im Berlin der 1920er Jahre, dem Sündenbabel, zeigte sich das neue Frauenbild und eine oftmals offen zur Schau gestellte Sexualität, die es zu Beginn des 20. Jahrhunderts in dieser Form noch nicht gab. Er-

71 Vgl. MOIN, Filmförderung Hamburg Schleswig-Holstein, Diversity Checkliste https://www.ffhs.de/download/90_Upload_Formulare_fuer_die_Einreichung/Diversity-Checklist-FFH_SH-DEVELOPMENT.pdf (12.12.2020).

innert sei hier an die Oben-Ohne-Revuen im Apollotheater⁷², aber auch die weibliche und männliche Prostitution. Dies geht mit der veränderten Haltung gegenüber Liebe und Sexualität einher. Damit im engen Zusammenhang steht auch das Spiel mit den tradierten Geschlechterrollen, wie es Nikoros, die Sängerin des *Moka Eftis*, deutlich zur Schau stellt, bis hin zu einem offenen Bekenntnis zur eigenen Homosexualität. Abschließend oder auch alternativ kann mit Hilfe des Charakters Charlotte Ritters eine Untersuchung hinsichtlich weiblicher Berufsbilder und Frauenbilder in der Weimarer Republik erfolgen, die entweder in die Kategorie der »berufstätigen Frau mit Pfiff«⁷³ oder »der kessen Berlinerin«⁷⁴ fallen. Während Charlotte im Roman eine feste Anstellung als Stenotypistin bei der Berliner Polizei innehat, geht sie diesem Beruf in der Serie nur gelegentlich nach, nämlich dann, wenn sie zwischen all den anderen jungen Damen, die einen Tagelohn verdienen müssen, ausgewählt wird.⁷⁵

3.2 Spezifische Herausforderungen/Erkenntnisperspektiven

Mit einem Blick auf Kapitel 3.1.1 hat sich eine besondere Herausforderung der Behandlung des historischen Gegenwartsromans gezeigt, nämlich der Umgang mit der Authentizität, denn die Auseinandersetzung mit historischen Stoffen stellt sowohl bei literarischen als auch und vor allem bei medialen Werken unweigerlich immer die Frage nach der wahrheitsgetreuen Darstellung. Gerade Filme oder Serien, die auf historischen Begebenheiten basieren oder sich mit vergangenen Ereignissen oder Epochen auseinandersetzen, stehen immer im Kreuzfeuer. So wie erst kürzlich bei der Netflix-Serie *Bridgerton*⁷⁶ geschehen, welche auf der gleichnamigen Romanreihe von Julia Quinns basiert und die Zuschauer und Zuschauerinnen in die Londoner High Society des Jahres 1813 einführt. Anstoß der Debatte war unter anderem die Tatsache, dass die britische Königin von einer schwarzen Frau verkörpert wurde – ein Umstand, der historisch gesehen inkorrekt ist, aber in der Freiheit in der Gestaltung eines künstlerischen Produktes liegt.

Gerade in Bezug auf *Babylon Berlin* wurde die Frage aufgeworfen, inwiefern die Serie trotz der Macht der Bilder in der Lage ist, »Geschichtsmymen zu dekonstruieren und Bewusstsein für die Komplexität von Geschichte zu schaffen«⁷⁷. Um dies zu erreichen, bedarf es eines aufgeklärten Publikums, das sich dieser Macht der Bilder, die ein Film oder eine Serie erschaffen können und wollen, bewusst ist. In der didaktischen Behandlung historischer Stoffe gerade in ihrer medialen Form des Films oder der Serie können Schülerinnen und Schüler durch den reflektierten Umgang mit dem Medium zu einem solchen Publikum werden, welches in der Lage ist, angebotene Geschichtsbilder – und

72 Vgl. Renny Harrigan, 1981, Die Sexualität der Frau in der deutschen Unterhaltungsliteratur 1918–1933, in: Geschichte und Gesellschaft, 7. Jahrg., H.3/4, Frauen in der Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, S. 412–437, S. 412.

73 Buchen, Neue Geschlechterkonstruktionen [Anm. 24], S. 207.

74 Ebd.

75 Babylon Berlin, Staffel 1, Folge 1, 00:20:26.

76 »Bridgerton, USA, 2020-, Netflix.

77 Guercke, *Babylon Berlin* [Anm. 19], S. 84

nichts mehr macht die Serie *Babylon Berlin* – als »mehr oder minder überzeugende Interpretationsangebote zu erkennen«. ⁷⁸

4 Fazit: Postmodernes Geschichtsverständnis

Anhand des Beispiels *Der nasse Fisch* und seiner Fernsehadaptation *Babylon Berlin* konnte aufgezeigt werden, inwiefern historische Ereignisse, Räume und Figuren durch ihre gegenwärtigen Betrachtungen aktualisiert werden und welche Potenziale dies für die Bearbeitung im Literaturunterricht der Oberstufe bereithält.

Besonders Aspekte der Authentizität historischer Gegenwartsliteratur konnten am Beispiel als fruchtbare Untersuchungsgegenstände herausgestellt werden, wobei die medienpezifische Darstellung verschiedener Adaptionen unterschiedliche Perspektivierungen hervorbringt und damit differenzierte Identifikationsangebote bereitstellt, die interessengesteuert und selbstorientiert erkundet werden können. Der Vergleich der unterschiedlichen Ausprägung der Fakt-Fiktions-Grenze innerhalb verschiedener Medien bietet sich dabei an, neue Medienkompetenzen zu vertiefen. Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler, dass populärkulturelle Geschichtserzählungen keinen Anspruch auf die objektive Wahrheit erheben, sondern durch den Aspekt der künstlerischen Freiheit, der sich in unterschiedlichen Medien, siehe hier den Vergleich zwischen Buch und Serie, wiederum unterschiedlich darstellt, immer eine subjektive Interpretation und/oder ästhetische Verfremdung von Geschichte darstellen.

78 Ebd., S. 75.

Beiträgerinnen und Beiträger

Dominik Achtermeier (M.A.), geb. 1990, arbeitet als akademischer Mitarbeiter am Institut für deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Seine Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen in der gendersensible Leseförderung, der Didaktik der Serialität und dem intermedialen Lernen im Medienverbund. Im Rahmen seiner Dissertation beforcht er den Einfluss populärer Serienliteratur für Heranwachsende auf die Lesemotivation von Schülerinnen und Schülern und entwickelt hieran Konzepte für einen gendersensiblen Literaturunterricht. Er verantwortet als Koordinator das Leseförderprojekt boys & books.

Sebastian Bernhardt (PD Dr. phil), geb. 1984, ist Privatdozent an der TU Braunschweig und vertritt die Professur für deutsche Literatur und ihre Didaktik (Schwerpunkt Primarstufe) an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Er habilitierte sich im Juli 2022 an der Technischen Universität Braunschweig mit einer Arbeit zum literaturmusealen Ausstellen und dessen Potenzialen für den Literaturunterricht. Seine Forschungsschwerpunkte sind diversitätssensibler Literaturunterricht, Hörspiieldidaktik und Erzähltheorie und/im Literaturunterricht.

Stefan Brückl (Dr. phil), geb. 1985, arbeitet im Lektorat eines angesehenen unabhängigen Verlags in München. Nach einem Studium der Germanistik, Mathematik und Pädagogik promovierte er bei Herrn Prof. Wilhelm Haefs und Herrn Prof. Sven Hanushek an der LMU München. Seine Forschungsschwerpunkte sind narrative Gegenwartsliteratur, selbstreflexive und visuelle Erzählverfahren.

Eva-Maria Dichtl (Dr. phil.), geb. 1981, ist abgeordnete Lehrerin an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. 2016 wurde sie mit einer Arbeit zum zeitgenössischen Bilderbuch in Professionalisierungskontexten promoviert. Als wissenschaftliche Leitung des hiesigen Bilderbuchzentrums gilt ihr Forschungsinteresse Erwerbs- und Aneignungsprozessen literalen und medialen Lernens in der Grundschule und im Elementarbereich.

Michael Hanstein (Dr. phil), geb. 1981, unterrichtet seit 2014 Deutsch, Latein, Gemeinschaftskunde und Wirtschaft am Gymnasium an der Glemsaue (Ditzingen). Seine Promotion an der Universität Heidelberg über »Caspar Brülow (1585–1627) und das Straßburger Akademietheater« wurde mit dem Ruprecht-Karls-Preis (2014) und dem Preis der Dr. Gerhard Ott-Stiftung (2015) ausgezeichnet. Seine Forschungsschwerpunkte sind frühneuzeitliche Literatur und Universitätsgeschichte.

Kim Carina Hebben (M.A.), geb. 1989, ist Medienwissenschaftlerin und Germanistin und forscht zur Wechselbeziehung von Spiel und Fernsehen. Ihre weiteren Forschungsschwerpunkte sind Spiel als/mit/in Medien, Post-Televisualität, Akteur*innen im Digitalen, mediatisierte Körper sowie digitale Kinder- und Jugendmedien. Sie hat u.a. zu transmedialer Serienforschung und Spiel und Medien im Literaturunterricht publiziert.

Kathrin Heintz (Dr. phil.) ist seit April 2013 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik im Bereich Literaturwissenschaft und -didaktik an der Universität Koblenz-Landau, Standort Landau. Sie forscht v.a. zu Kinder- und Jugendliteratur mit einem besonderen Fokus auf dem Bilderbuch und anderen multimodalen Narrationen.

Nina Holzschuh (M.A.), geb. 1996, ist Promotionsstudentin und Lehrbeauftragte an der Eberhard Karls Universität Tübingen im Fachbereich Germanistische Mediävistik/Ältere deutsche Sprache und Literatur. Sie hat auf Lehramt studiert und forscht aktuell zum Zusammenhang von Helden- und Männlichkeitskonzeptionen in der mittelhochdeutschen Heldenepik.

Lisa Ingermann (M.A.), geb. 1985, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur für die Primarstufe an der Universität Rostock. Ihre Forschungs- und Lehrschwerpunkte liegen u.a. in den Bereichen Text-Bild-Verbünde, Literarisches Lernen, Nationalsozialismus in der Kinder- und Jugendliteratur sowie Grammatikunterricht.

Maike Jokisch (M. Ed.), geb. 1990, hat an der Universität Koblenz-Landau, Standort Landau, die Fächer Deutsch, Englisch und Darstellendes Spiel mit dem lehramtsspezifischen Schwerpunkt Gymnasium studiert. Sie ist seit Oktober 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik der Universität Koblenz-Landau, Standort Landau. Ihr derzeit laufendes Dissertationsprojekt richtet den Forschungsschwerpunkt auf zeitgenössische Werke aus dem Spektrum der deutschsprachigen Holocaust-Literatur. Publiziert hat sie u.a. zu Jules Vernes Abenteuerroman *20.000 Meilen unter den Meeren* und Lisa Genovas Demenz-Narrativ *Still Alice. Mein Leben ohne Gestern*.

Anette Klierer (Dr. habil.) ist Studiendirektorin mit den Fächern Deutsch, evang. Religion, Ethik und Französisch; Schwerpunkte: Gender Studies, interkulturelle Literaturwissenschaft und -didaktik, Literaturdidaktik, Holocaustforschung.

Nils Lehnert (Dr. phil.), geb. 1984, ist Lecturer für Kinder- und Jugendliteratur/-medien (Universität Bremen). Er wurde 2018 an der Universität Kassel mit einer Studie zu Wilhelm Genazino promoviert. Publikationen in den Schnittflächen von literatur-, kultur- und medienwissenschaftlichen Fragestellungen zum Bilderbuch, zu Gender, Narratologie, Hörmedien, dem Idyllischen und der Popkultur.

Anna Lenz, M. A., geb. 1992, promoviert und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin der Literaturwissenschaft an der Universität Bielefeld zum Geschichtstheater bei Elfriede Jelinek.

Thomas Metzger (Dr. phil.), geb. 1978, lehrt Geschichte und ist Co-Leiter der Fachstelle Demokratiebildung und Menschenrechte an der PH St. Gallen (Schweiz). Forschungsschwerpunkt: Geschichte gesellschaftlicher Inklusions- und Exklusionsprozesse mit einem Fokus auf der Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte des Antisemitismus.

Jana Mikota (Dr. phil.) ist Oberstudienrätin im Arbeitsbereich Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft der Universität Siegen. Leiterin der Forschungsstelle »Schrift-Kultur: Sprachliche und literarische Bildung und Sozialisation im Kindesalter«. Mitglied im Präsidium der Deutschen Akademie für KJL. Forschungsschwerpunkte: historische KJL-Forschung (jüdische KJL, KJL der DDR, Mädchenliteratur); Kinderliteratur im Unterricht. Umfangreiches Engagement in der Leseförderung und in der Jury-Arbeit (»Buch des Monats«) der Deutschen Akademie für KJL.

Julia Podelo (M.A), geb. 1988, lehrt an der Professional School of Education der Humboldt-Universität zu Berlin im Bereich Sprachbildung/DaZ. Sie forscht und publiziert schwerpunktmäßig zum diversitätssensiblen Literaturunterricht. Weitere Schwerpunkte sind: Mehrsprachigkeit, Literatur der Deutschen aus Russland/in deutschen Sprachinseln, Diversität/Diskriminierung.

Karin Richter (†2022) Univ.prof. (em.) an der Universität Erfurt. Studium der Germanistik und Geschichte an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Tätigkeit als Assistentin und Dozentin am dortigen Institut für Germanistik, Promotion zur romantischen Staatsidee, Habilitation zur Poetologie der Kinder- und Jugendliteratur; mehrjähriger Aufenthalt als Dozentin für deutsche Sprache und Literatur im Ausland; Sprecherin der Forschungsgesellschaft für KJL, mehrjähr. Mitglied im Präsidium der Deutschen Akademie für KJL; Forschungen und Publikationen zur KJL der DDR, zum Literaturunterricht in der GS, zum fächerübergreifenden Projektunterricht; zur Lesemotivation.

Erik Schilling (Prof. Dr. phil.) lehrt Neuere deutsche Literatur und Vergleichende Literaturwissenschaft an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Forschungsschwerpunkte: (historischer) Roman und Lyrik des 18.–21. Jahrhunderts, Literaturtheorie, deutsch-italienischer Literatur- und Kulturtransfer. Jüngste Publikationen: »Authentizität. Karriere einer Sehnsucht« (2020); »Umberto-Eco-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung« (als Hg. 2021).

Susanne Schul (Dr. phil.), ist seit Oktober 2019 Gastprofessorin an der Universität Kassel im Fachgebiet der Germanistischen Mediävistik, seit April 2020 mit einem Schwerpunkt für Human-Animal Studies. Ihre Forschungsinteressen zu hoch- und spätmittelalterlicher Literatur sind durch eine interdisziplinäre und theoriebezogene Ausrichtung geprägt, im Fokus stehen theoretische Zugänge der Gender Studies, der historischen Intersektionalitätsforschung und der Human-Animal Studies sowie mediale Vermittlungs- und Repräsentationsformen und Mittelalter-Rezeption in Literatur, Comic, Bild, Theater und Film.

Larissa Schuler (Dr. phil.), geb. 1981, lehrt Deutsche Sprache und Literatur an der PH St. Gallen (Schweiz) und leitet dort den Studiengang Sekundarstufe I. Forschungs- und Interessenschwerpunkte: Gegenwartsliteratur und ihre Didaktik, Populäre Kulturen und Medien, Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenzen.

Timo Schummers (M. Ed.), geb. 1995, hat an der Universität Koblenz-Landau, Standort Landau, die Fächer Deutsch, Sozialkunde/Politik und Erdkunde mit dem lehramtspezifischen Schwerpunkt Gymnasium studiert. Nach studienbegleitenden Tätigkeiten am Institut für Sozialwissenschaften, Abteilung Politikwissenschaft, sowie einer kurzen Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Germanistik (beide Universität Koblenz-Landau, Campus Landau) begann er sein Referendariat im Schuldienst.

Christian Sinn, (Prof. Dr. phil.), Professor für Deutsche Sprache und Literatur an der PH St. Gallen (Schweiz). Leiter Fachstelle Bildungssprache am Institut Fachdidaktik Sprachen der PHSG. Zahlreiche Gast- und Vertretungsprofessuren (Iassi, Prag, Erfurt, Monash (Melbourne), Vanderbilt (USA)).

Jan Standke (Prof. Dr.), geb. 1981, hat den Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Literatur an der Technischen Universität Braunschweig inne und ist Herausgeber der Zeitschrift »Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule«. Seine Forschungsschwerpunkte sind Gegenwartsliteratur, Kinder- und Jugendliteratur und Theorien des literarischen Lernens.

Raphaela Tkotzyk (Dr. phil.), geb. 1979, ist Literatur- und Medienwissenschaftlerin. Sie lehrt als Akademische Rätin a.Z. am Institut für Diversitätsstudien an der TU Dortmund. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der analogen und digitalen Literacy und Media Education. Darüber hinaus ist Raphaela Tkotzyk Teil eines Forschungsteam zur Erforschung von Political Literacy im frühen Kindesalter. Sie hat u.a. zu didaktischen Konzepten in der Kinder- und Jugendliteratur, Mediennutzung und Gamification im Literaturunterricht und zur Mediatisierung des Medizindiskurses publiziert.

Claudia Vorst (Prof. Dr. paed.), geb. 1963, ist Professorin für deutsche Literatur und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, seit 2018 Rektorin. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Literaturdidaktik sowie der Professionalisierung und wissenschaftlichen Weiterbildung von Studierenden, Lehrkräften und

Erzieher:innen zum literarischen und medialen Lernen (u.a. Teilprojekt zum »Digitalen Lernen in der Grundschule« der Deutschen Telekom Stiftung; langjährige Mitveranstalterin und wissenschaftliche Begleitung des Kinderkinofestivals »Kikife« in Schwäbisch Gmünd). 2015 gründete sie das Bilderbuchzentrum BUFO.

Christian Weißenburger (Dr. phil.), geb. 1975, ist Akademischer Oberrat im Institut für Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Er promovierte zu Leseförderung im Lektüreunterricht und ist Herausgeber der Lehrwerksreihe »Deutschbuch. Sprach- und Lesebuch (Baden-Württemberg)« des Cornelsen-Verlags. Als wissenschaftliche Leitung des Internationalen Kinderkinofestivals Schwäbisch Gmünd (KiKiFe) sind seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte u.a. Geschichte, Theorie und Praxis des Literaturunterrichts sowie Kinder- und Jugendliteratur, ihre Medien und ihre Didaktik.

Jennifer Witte, geb. 1991, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Literaturdidaktik der Universität Osnabrück. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Lesesozialisationsforschung, der Schüler*innenforschung und der Bildungs- und Biographieforschung.

Literaturwissenschaft



Julika Griem

Szenen des Lesens

Schauplätze einer gesellschaftlichen Selbstverständigung

2021, 128 S., Klappbroschur

15,00 € (DE), 978-3-8376-5879-8

E-Book:

PDF: 12,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5879-2



Klaus Benesch

Mythos Lesen

**Buchkultur und Geisteswissenschaften
im Informationszeitalter**

2021, 96 S., Klappbroschur

15,00 € (DE), 978-3-8376-5655-8

E-Book:

PDF: 12,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5655-2



Werner Sollors

Schrift in bildender Kunst

Von ägyptischen Schreibern zu lesenden Madonnen

2020, 150 S., kart., 14 Farbabbildungen, 5 SW-Abbildungen

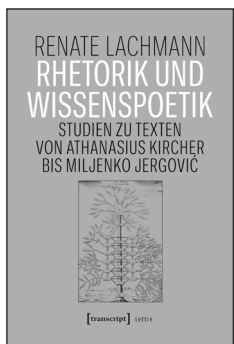
16,50 € (DE), 978-3-8376-5298-7

E-Book:

PDF: 14,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5298-1

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Literaturwissenschaft



Renate Lachmann

Rhetorik und Wissenspoetik

Studien zu Texten von Athanasius Kircher
bis Miljenko Jergovic

Februar 2022, 478 S., kart.,
36 SW-Abbildungen, 5 Farbabbildungen
45,00 € (DE), 978-3-8376-6118-7

E-Book:

PDF: 44,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-6118-1



Achim Geisenhanslüke

Der feste Buchstabe

Studien zur Hermeneutik, Psychoanalyse und Literatur

2021, 238 S., kart.
38,00 € (DE), 978-3-8376-5506-3

E-Book:

PDF: 37,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5506-7



Wilhelm Amann, Till Dembeck, Dieter Heimböckel,
Georg Mein, Gesine Lenore Schiewer, Heinz Sieburg (Hg.)

Zeitschrift für interkulturelle Germanistik

12. Jahrgang, 2021, Heft 2: Zeit(en) des Anderen

Januar 2022, 218 S., kart.
12,80 € (DE), 978-3-8376-5396-0

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-5396-4

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

