

Inhalt

PERSPEKTIVEN		
Sabine Anselm	Buch macht Bildung. <i>Die Scanner</i> von Robert M. Sonntag im Deutschunterricht der Mittelstufe	99
Carolin Führer	Dynamisierungen zeitgeschichtlichen Erzählens in aktuellen Kinder- und Jugendmedien	115
Carsten Rohde	Politische Literatur. Peter Handkes <i>Publikumsbeschimpfung</i>	129
Markus Schwahl	„Fehlschlag ist ein schönes Wort.“ Vom erfolgreichen Scheitern einer biografischen Recherche: Markus Werners Reise- und Familienroman <i>Der ägyptische Heinrich</i>	143
UNTERRICHTSIMPULSE		
Wilfried Wittstruck	„Das tat ich am liebsten: zeichnen.“ Zur Figur des Zeichners in Graphic Novels	153
Jens F. Heiderich	Theater-Trailer. Hybridmedium zwischen Kunst und Kommerz im Literaturunterricht	163
LITERATURSCHAU		
Dieter Wrobel	Vergessene Texte der Moderne wiedergelesen. Ricarda Huch: <i>Der Fall Deruga</i>	169
Jana Mikota	Kinder- und Jugendliteratur aktuell. Stefanie Taschinski: <i>Funklerwald</i>	189
Thomas Scholz	Kinder- und Jugendliteratur aktuell. Dirk Reinhardt: <i>Train Kids</i>	195
ANKÜNDIGUNGEN UND EINLADUNG ZUR MITARBEIT		201
ÜBER DIE AUTOR(INN)EN		203

Herausgegeben von	Jan Standke
Verlag	WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, Bergstraße 27, 54295 Trier Tel.: 0651/41503, Fax: 41504, www.wvttrier.de, wvt@wvttrier.de
ISSN	1615-6447

Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Art der Wiedergabe bedarf der ausdrücklichen Genehmigung des Verlags.

Literatur im Unterricht erscheint dreimal im Jahr und kann durch jede Buchhandlung oder direkt vom Verlag bezogen werden. Jahresbezugspreis: (3 Hefte) EUR 31,- (Inland); Einzelheft: EUR 13,- (Inland); jeweils zzgl. Versandkosten; alle Preise inklusive 7% MwSt.; Jahresabonnements sind im Voraus – nach Erhalt des jeweils ersten Heftes – zu begleichen. Abbestellungen sind nur zum Jahresende möglich und müssen dem Verlag bis zum 5. November vorliegen.

LITERATUR IM UNTERRICHT

Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

PD Dr. Sabine Anselm, Ludwig-Maximilians-Universität München, Department I – Germanistik, Komparatistik, Nordistik, Deutsch als Fremdsprache, Schellingstraße 3/RG, 80799 München

Dr. Carolin Führer, Technische Universität Dresden, Grundschulpädagogik / Deutsch, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Erziehungswissenschaft, 01062 Dresden

StD Jens Heiderich, Frauenlob-Gymnasium Mainz, Adam-Karrillon-Straße 35, 55118 Mainz

Dr. Jana Mikota, Universität Siegen, Germanistisches Seminar, Adolf-Reichwein-Str. 2, 57076 Siegen

PD Dr. Carsten Rohde, Klassik Stiftung Weimar, Stabsreferat Forschung und Bildung, Burgplatz 4, 99423 Weimar

Thomas Scholz, Washington University, Comparative Literature, One Brookings Drive Campus Box 1107, St. Louis, MO 63130-4899, USA

Prof. Dr. Markus Schwahl, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Weingarten (Abteilung Gymnasien), Bereichsleiter für Deutsch und Theaterpädagogik, St. Longinus-Str. 3, 88250 Weingarten

Prof. Dr. Wilfried Wittstruck, Universität Vechta, Germanistik mit dem Schwerpunkt Literaturwissenschaft und Fachdidaktik, Driverstraße 22-26, 49377 Vechta

Prof. Dr. Dieter Wrobel, Universität Würzburg, Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Am Hubland, 97074 Würzburg

Herausgeber / Schriftleitung:

Jun.-Prof. Dr. phil. Jan Standke (jan.standke@ovgu.de), Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fachdidaktik Deutsch, Zschokkestraße 32, 39104 Magdeburg

Verlagsredaktion:

Markus Nußbaum M.A., Wissenschaftlicher Verlag Trier, Bergstraße 25, 54295 Trier

Übersetzungs- und Nachdrucklizenzen sind beim Verlag erhältlich.

Vervielfältigungen:

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung und Nachdruck in jeder Form – auch auszugsweise – bleiben vorbehalten.

Hinweise für Autoren:

Die Manuskripte sollten als word-Dokument per E-Mail an die Schriftleitung (jan.standke@ovgu.de) gesendet werden. Wir bitten die Autor(inn)en zu beachten, dass die bibliografischen Angaben in den Fußnoten erfolgen und daher kein eigenes Literaturverzeichnis notwendig ist. Am Ende des Manuskripts wird die postalische Adresse des Autors erbeten, die in der Zeitschrift veröffentlicht werden darf, sowie ein kurzer Lebenslauf, dem die derzeitige Funktion, Forschungsschwerpunkte etc. zu entnehmen sind. Nach Sichtung des Manuskripts durch den Herausgeber der Zeitschrift erhalten die Autor(inn)en Rückmeldung mit der Bitte um sorgfältige Durchsicht. Nachträgliche (vom Manuskript abweichende) Korrekturen müssen den Autor(inn)en in Rechnung gestellt werden. – Die Autor(inn)en erhalten vier Hefte der jeweiligen Ausgabe.

Buch macht Bildung

Die Scanner von Robert M. Sonntag im Deutschunterricht der Mittelstufe

Von Sabine Anselm

1. Vorüberlegungen

Über die Zukunft des Lesens wird aktuell intensiv diskutiert. Und dies ist in mehrfacher Hinsicht von Bedeutung: Zum einen werden hitzige Debatten um Fragen des Datenschutzes und der Demokratisierung des informatorischen Lesens zum Zwecke des Wissenserwerbs geführt, indem die Möglichkeiten und Gefahren des World Wide Web sowie die mit Macht verbundene Steuerung der Wissensgesellschaft durch Monopolstellung von Suchmaschinen wie Google aufgezeigt werden.

Zum anderen wird wiederholt die Sorge um den Wandel der Lesekultur laut, die eine gewisse Emotionalisierung der Frage nach den Vor- und Nachteilen von E-Books im Vergleich zum gedruckten Buch sichtbar werden lässt. Dabei geht es nicht nur um die Medialität des Lesens, sondern damit verbunden auch um Einstellungen zum Lesen und um unterschiedliche Wirkungen des Lesens im Blick auf ästhetische Erfahrungen.

Im Zusammenhang mit der Frage danach, welche Lesetechniken und Lesekompetenzen in Zukunft zentral sind, werden allerdings auch ethische Aspekte in der Diskussion erkennbar. Denn die lesend angeeigneten Texte vermitteln Inhalte, die für die Weltorientierung der Rezipienten von hervorgehobener Bedeutung sind. Hier verbinden sich aktuelle Überlegungen der Lese- und Literaturdidaktik mit Fragen der Werteeziehung. Über das Vermitteln von Lesefertigkeiten hinaus kommen nämlich die Inhalte des Gelesenen und die Wirkungen des Lesens in den Blick: Lesen übt in doppelter Weise Einfluss auf die (emotionale) Persönlichkeitsentwicklung aus. Zum einen gilt dies für geschriebene Geschichten allein schon aufgrund der Mechanismen des Lesewirkungsprozesses als Tätigkeit. Denn bei der Textlektüre bzw. beim Verstehen des Textes werden, wie Ergebnisse lesepsychologischer Forschungen bestätigen, Emotionen ausgelöst, die relevante Einflussfaktoren für beispielsweise das Entstehen von Empathie sind.¹ Zum anderen verdichten Geschichten – ausgehend von Überlegungen zur narrativen Ethik – Erfahrungen und Erinnerungen. So verstanden

¹ Ursula Christmann und Margit Schreier, 2003, Kognitionspsychologie der Textverarbeitung und Konsequenzen für die Bedeutungskonstitution literarischer Texte, in: Revisionen 1. Grundbegriffe der Literaturtheorie – Regeln der Bedeutung, Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte, hrsg. von Fotis Jannidis, Gerhard Lauer, Matias Martínez und Simone Winko, Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 246-285, hier: S. 276.

10. Bücher sind so kostbar, weil...
- A. deren Herstellung so teuer ist.
 - B. sie sich gut an die Scanner verkaufen lassen.
 - C. sie unabhängiges Wissen vermitteln.
 - D. die Informationsbeschaffung so teuer ist.

Dynamisierungen zeitgeschichtlichen Erzählens in aktuellen Kinder- und Jugendmedien

Von Carolin Führer

Wenn man jemanden bittet, einmal kurz darüber nachzudenken, woran er sich erinnert, wenn er an das Jahr 2014 zurückdenkt, dann sind das zumeist Erinnerungen, die denjenigen emotional berührt haben. Das Spektrum der Erinnerungen kann dabei die Fußball-WM ebenso umschließen wie die Ebola-Opfer, globale Ereignisse wie den IS-Terrorismus oder – und das wohl zum größten Teil – private Erinnerungen. Woran die Gesellschaft allerdings in zehn Jahren zum Jahr 2015 zurückdenken wird, das weiß niemand. Eines aber ist sicher: Das Erinnerte wird nicht unmittelbar den ‚Fakten‘ entsprechen, die historische ‚Wirklichkeit‘ nicht ohne Verzerrung abbilden. Stattdessen wird das Erinnerte von der Rekonstruktion der Ereignisse durch Medien und deren Sprache sowie die durch sie hervorgerufenen Emotionen und die individuelle Gegenwartsbedeutung abhängig sein. Für persönliches und individuelles Erinnern gilt das noch viel stärker, für länger zurückliegende Ereignisse bebildern und versprachlichen Medien mit einem besonders hohen Fiktionalitätsanteil wie Literatur und Film hier nachweislich die Erzählmuster zur eigenen Lebensgeschichte.¹

Der Geschichtsdidaktik geht es aus diesem Grunde schon seit längerer Zeit um ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler, das darauf abzielt, den gegenwartsgeprägten Charakter von Geschichte zu erkennen und die eigenen sozialen Bezugsrahmen und Orientierungsbedürfnisse in der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zu hinterfragen.

Im Literaturunterricht ist die Einbindung geschichtlicher Texte dagegen häufig gerade deshalb so beliebt, weil sie im Gegensatz zu den Polyvalenzen in den Interpretationsgesprächen zu nichthistorischer Literatur anscheinend ‚konkrete Ergebnisse‘ im Sinne der Beschäftigung mit den historischen Hintergründen zu liefern verspricht: Durch Romane wie *Damals war es Friedrich*, *Malka Mai*, *Der Junge im gestreiften Pyjama* oder *Als Hitler das rosa Kaninchen stahl* sollen den Kindern und Jugendlichen schließlich Wissen und Einblicke über und in die jeweilige Zeit vermittelt werden. Der Bildungswert eines solchen Unterrichts scheint auf den ersten Blick unantastbar – eine problematische Annahme, auf die ich im Folgenden noch genauer eingehen werde.

Mit dieser didaktischen Fokussierung des Geschichtlichen steht der Literaturunterricht seltsamerweise jedoch nahezu diametral zu den Bestrebungen eines modernen

¹ Vgl. hierzu Harald Welzer, Sabine Möller und Karolin Tschuggnall, 2002, „Opa war kein Nazi“. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt a.M.: Fischer; Sam Wineburg, 2001, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia: Temple Univ. Press.

Geschichtsunterrichtes, dem es immer deutlicher um das grundlegende Verständnis der narrativen Konstruktion, wenn nicht gar Fiktionalisierung von Geschichte und Erinnern geht. Diese Differenz bricht besonders dann auf, wenn im Literaturunterricht über die mangelnde Kenntnis der ‚historischen Fakten‘ geklagt wird – während die Geschichtslehrer mit ihrem quellen- und methodenorientierten Vorgehen um die Entfaltung einer narrativen Kompetenz ringen, eine Kompetenz, die man zunächst eher dem Deutschunterricht zuordnen würde.²

Die Nähe von Narration und Geschichte hat mit der Ausdifferenzierung zur „Medien-“ und „Wissengesellschaft“ damit einen neuen Höhepunkt erreicht, der – wenn man diesen an historische Sachverhalte bindet – beim Blick in die nationalen Kerncurricula und die Lehrpläne als Trend zum „Ende der Geschichte“ gewertet werden könnte.³

Im folgenden Beitrag wird dem Problem des ‚Endes der Geschichte‘ nachgegangen, indem für den Bereich der Kinder- und Jugendliteratur neue Wege zeitgeschichtlichen Erzählens erkundet werden.

1. Fachwissenschaftliche Perspektiven

Die spezielle Problematik für die KJL liegt nach Weinkauff und Glasenapp darin, dass im schulischen Unterricht im Umgang mit KJL noch immer vorrangig themenorientierte Zugänge dominieren. Problematisch bleibt diese Vorgehensweise aus literaturdidaktischer Sicht, weil sie die Gefahr birgt, dass die Texte in diesem Zug als ‚Themenlieferanten‘ instrumentalisiert werden: Das im Unterricht behandelte Jugendbuch ‚zum Dritten Reich‘ wird gelesen, gesprochen wird dann aber allgemein über das Leben in der NS-Zeit oder die Politik in der Diktatur. In der Logik dieses Unterrichts werden – ein weiteres Problem – dann meist nur solche Titel der KJL ausgewählt, die einen problemorientierten Zugang zum jeweiligen Themenaspekt auch möglichst plakativ ermöglichen.⁴ Und: Da die Romane thematisch erschlossen werden, spielen literaturdidaktische Kategorien wie Vagheit und Polyvalenz sowie erzähltechnische und ästhetische Konventionen eine eher untergeordnete Rolle. Somit lässt sich festhalten, dass die alleinige Wahrnehmung der KJL als Literatur zur Veranschaulichung von Sachthemen oder als gutgemeinte Leseanimation aus literaturdidaktischer Perspektive problematisch bleibt.⁵ Der vorliegende Beitrag greift diese

2 Zur geschichtsdidaktischen Debatte über die Konstruktion von Geschichte vgl. grundlegend Michele Barricelli, 2005, Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

3 Michael Sauer, 2011, Unterrichtsfächer und ihre historische Dimension, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 62, S. 7-8.

4 Vgl. Gina Weinkauff und Gabriele von Glasenapp, 2010, Kinder- und Jugendliteratur, Paderborn: Schöningh, S. 237.

5 Vgl. ebd., S. 238.

schulische Ausgangssituation auf und fragt nach möglichen Neukonzeptionen für den Bereich des zeitgeschichtlichen Erzählens in der KJL.

Nach der klassischen Definition von Malte Dahrendorf sind unter zeitgeschichtlicher Kinder- und Jugendliteratur (zumeist erzählende) Werke zu verstehen, „deren Geschichten entweder vor konkretem zeitgeschichtlichen Hintergrund spielen“ oder die „Zeitgeschichte ausdrücklich thematisieren [...]“. Mit ‚Zeitgeschichte‘ ist die jüngste Vergangenheit gemeint, eine Vergangenheit, in deren unmittelbarer Auswirkung wir heute noch leben, zum Beispiel: das Dritte Reich und seine Vorgeschichte, der Zweite Weltkrieg, Ost-Westspannungen oder Konflikte der Dekolonisierung und der Dritten Welt [...].⁶

In der Geschichtswissenschaft spricht man von Zeitgeschichte, wenn zumindest ein Teil der Zeitgenossen den jeweils fokussierten Zeitabschnitt bewusst miterlebt hat. Ich selbst habe beispielsweise in meinem Geschichtsstudium als zeitgeschichtliche Zäsur noch das Jahr 1917 kennengelernt; die Definition, der die wissenschaftlichen Hausarbeiten folgen sollten, war aber stets die Epoche ab 1945, da nur noch wenige Zeitzeugen aus der Zeit des Dritten Reichs leben. Sichtet man die aktuellen Forschungsschwerpunkte der beiden größten und bedeutendsten Forschungsinstitute auf dem Gebiet der Zeitgeschichte – das Zentrum für Zeithistorische Forschung (ZZF) in Potsdam und das Institut für Zeitgeschichte in München –, so wird die Definition von Zeitgeschichte als Zeitraum ab 1945 bestätigt.⁷

Vor diesem Hintergrund lässt sich konstatieren, dass die gegenwärtige Debatte zur zeitgeschichtlichen Kinder- und Jugendliteratur von einer grundlegenden Diskrepanz geprägt ist: Auf der einen Seite ist in der aktuellen Forschungsliteratur zu beobachten, dass die eben dargelegte Definition von Zeitgeschichte sich weitgehend im Forschungsdiskurs durchgesetzt hat, so dass Gegenwartsbezüge, auch in (auto-)biographischer Perspektive der Zeitzeugen, in fast allen Publikationen eine wesentliche Rolle für die Beschäftigung mit zeitgeschichtlichen Phänomenen spielen. Auf der anderen Seite ist die Forschungspraxis jedoch nach wie vor vorrangig auf die Thematik des Nationalsozialismus und der Nachkriegszeit zentriert, obwohl diese Themen nicht mehr in den Definitionsbereich der Zeitgeschichte inkludiert werden können: Zum einen, weil der unmittelbare Gegenwartsbezug, den Dahrendorf als konstitutiv für eine Definition von Zeitgeschichte ansieht, fehlt; zum anderen, weil es schlichtweg nur noch wenige Zeitzeugen gibt, die im Nationalsozialismus erwachsen oder

6 Malte Dahrendorf, 1990, Literarische Erinnerungsarbeit. Jugend- und Erwachsenenliteratur zum Faschismus, in: Kinderliteratur – Literatur auch für Erwachsene? Zum Verhältnis von Kinderliteratur und Erwachsenenliteratur, hrsg. von Dagmar Grenz, München: Fink, S. 83-93, zit. nach Gabriele von Glasenapp, 2012, Geschichtliche und zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur, in: Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch, hrsg. von Günter Lange, Baltmannsweiler: Schneider, 2012, S. 269-289, S. 270.

7 Ausführlicher zur Definition in den Geschichtswissenschaften: Frank Bösch und Jürgen Danyel (Hrsg.), 2012, Zeitgeschichte. Konzepte und Methoden, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

gar in verantwortlicher Stellung waren. Mit anderen Worten: Die Kinder- und Jugendliteratur zur NS- und Nachkriegszeit ist längst historisch geworden, obwohl die aktuelle Forschung oft irrtümlicher Weise nach wie vor einer zeitgeschichtlichen Auseinandersetzung verhaftet bleibt.

Ein Beispiel unter vielen: Während der Erstellung dieses Artikels habe ich die Ausschreibung für eine Tagung an der Universität Duisburg- Essen erhalten, die eine Neuvermessung der zeitgeschichtlichen KJL anvisiert, dabei aber – wie selbstverständlich – die Gattung definitorisch auf den Themenkomplex Nationalsozialismus und Holocaust einschränkt.⁸ Auch in interdisziplinären Sammelbänden zum Thema ‚Zeitgeschichtliche KJL‘, aktuell z.B. bei Rox-Helmer und Ächtler (2013),⁹ sowie auf (bildungs-)institutioneller Ebene wird die Erinnerungskultur weiterhin vom Thema Nationalsozialismus und Nachkriegszeit dominiert. Damit an dieser Stelle kein falscher Eindruck erzeugt wird: Angesichts seiner weltweiten Folgen und der besonderen Bedeutung des Nationalsozialismus und des Holocausts für die politische und ethische Bildung ist die thematische Fixierung der KJL-Forschung auf diesen Themenbereich grundsätzlich natürlich nicht zu kritisieren; zu relativieren ist das Thema jedoch – wie bereits angesprochen – in Hinblick auf den zugrunde gelegten Begriff der Zeitgeschichte.

70 Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs sollte die zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur in ihren literaturdidaktischen Potenzialen erkannt werden. Das bedeutet einerseits, die entsprechenden Werke als literarisches Medium der Zeitzeugen wahrzunehmen und vor diesem Hintergrund didaktisch zu konzeptualisieren. Das bedeutet andererseits, dass man Themen wie die Deutsche Teilung und Wiedervereinigung wieder stärker in den Blick nehmen sollte, da nur so auch eine der zentralen didaktischen Funktionen zeitgeschichtlicher KJL – nämlich die Vermittlung zwischen Familien- und kollektivem Gedächtnis – ihre Wirksamkeit entfalten kann. Darüber hinaus sprechen jedoch auch die folgenden beiden gattungsspezifischen Gründe für eine Neufüllung der zeitgeschichtlichen KJL.

Erstens: In der KJL zum Nationalsozialismus scheint die Übereinstimmung zwischen historischer Realität und literarischer Fiktion zunehmend an Bedeutung zu verlieren, während in Texten zur Geschichte der alten BRD oder DDR diese Übereinstimmung bis heute (auch gerichtlich) immer wieder eingefordert wird. Glasenapp beschreibt diese Differenz im Authentizitätsanspruch als wesentliches Unterscheidungsmerkmal zwischen der generellen historischen Literatur, in der die Überein-

⁸ Call for papers unter: <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/fachbuecher/89-nachrichten/ausschreibungen/1175-call-for-papers-fachtagung-zeitgeschichtliche-kjl--neuvermessung-deutschsprachiger-erinnerungsstrategien-in-der-kinder-und-jugend-literatur-nach-1990> (letzter Zugriff 6.4.15).

⁹ Monika Rox-Helmer und Norman Ächtler (Hrsg.), 2013, Zwischen Schweigen und Schreiben. Interdisziplinäre Perspektiven auf zeitgeschichtliche Jugendromane von Kirsten Boie und Gina Mayer (= Literarisches Leben heute 3), Frankfurt a.M.: Lang.

stimmung von historischer Realität und literarischer Fiktion längst außer Kraft gesetzt zu sein scheint, und der zeitgeschichtlichen KJL.¹⁰

Zweitens: In den Erzählungen zur jüngeren Zeitgeschichte dominieren bis heute Textsorten wie Lebensgeschichten und/oder Adoleszenz- und Kindheitserzählungen; ein Paradigma, was in der historischen KJL weniger ausgeprägt ist und in der KJL zum Nationalsozialismus ebenfalls langsam Aufweichungen erfährt.¹¹

Auch aus didaktischer Perspektive könnte eine Dynamisierung der zeitgeschichtlichen KJL enorme Potentiale bieten, weshalb die Positionen der Fachdidaktik zum Umgang mit zeitgeschichtlicher Literatur im Folgenden skizziert werden sollen.

2. Zeitgeschichtliches Erzählen – didaktische Tendenzen

Glasenapp betont, dass heutige Konzepte des Umgangs mit historischer KJL als fächerübergreifende Herausforderung gesehen werden, die – wie eingangs gezeigt – in der Regel den beiläufigen Erwerb von Weltwissen in das Zentrum stellen.¹² Zeitgeschichtliche KJL sei dabei ein stark wissensvermittelnder, aufklärerischer Charakter eingeschrieben, der seitens der Literaturvermittler auch explizit eingefordert werde.

Erst langsam, vor dem Hintergrund der kritischen Aufarbeitung historischen Erzählens durch die 1968er, der (Definitions-)Krisen des Historischen mit den Arbeiten Hayden Whites und des New Historicism sowie der Hypertrophierung und Indienstnahme historischen Erzählens in der DDR, wird aus meiner Sicht seit den 1990ern eine Didaktik entwickelt, die stärker nach literaturimmanenten, d.h. literarästhetischen und erinnerungskulturellen Implikationen zeitgeschichtlich-literarischer Texte fragt. Diese Tendenz scheint sich mit Blick auf die Ausdifferenzierung der Mediengesellschaft zu verfestigen, weil der Einsatz digitaler Techniken neue Formen von Referenzillusion und Realismuseffekten zur Folge hat, die die Kodierung und die Wirksamkeiten des Geschichtsbewusstseins bestimmen. Dabei werden nicht nur neue Illusionen historischer Authentizität und Abbildbarkeit geschaffen, es wird auch ein Darstellungsraum eröffnet, der durch die unmittelbare Koexistenz verschiedener Zeitschichten charakterisiert ist und weder lineare noch hierarchische Verschränkungen von historischen und aktuellen Zeitformen präsentiert. Außerdem wird durch das gigantische digitale Speichermedium ein sich ständig aktualisierendes kommunikatives Gedächtnis etabliert, das nach der Jahrhunderte währenden Deutungsmacht von Eli-

¹⁰ Vgl. von Glasenapp, Geschichtliche und zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur [Anm. 6], S. 287.

¹¹ Vgl. Bettina Oeste, 2011, Mensch versus Monster. Hitler-Konzeptionen in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur nach 1945, Baltmannsweiler: Schneider; Rüdiger Steinlein, 2012, Judenverfolgung und Holocaust in neuerer und neuester KJL, in: Der Deutschunterricht 4, S. 24-34; Dieter Wrobel und Tilman von Brand, 2012, Nationalsozialismus, in: Praxis Deutsch 39, H 236.

¹² Vgl. von Glasenapp, Geschichtliche und zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur [Anm. 6].

ten über Historie einen epochalen Wendepunkt öffentlichen Erinnerns markiert. Mit einer neuen Sicht auf den literarischen Gegenstand müssen sich aber naturgemäß auch die damit verbundenen didaktischen Modellierungen ändern, so dass sich die Frage stellt, welche Ziele mit einem zeitgeschichtlichen Lernen im Literaturunterricht – jenseits einer reinen Fundierung oder Aufarbeitung historischen Wissens – verbunden werden können? Die im Folgenden stark schematisiert dargestellten Ansätze geben unterschiedliche Antworten auf diese Frage.

Adorno hatte für eine „Bildung nach Ausschwitz“ vor allem Empathie und Autonomie gefordert, eine universale Perspektive, die Tätern und Opfern offensteht.¹³ Diese universalistische Perspektive ist in Deutschland in Form der Demokratiepädagogik stark rezipiert worden und scheint auch in der aktuellen Literaturdidaktik – beispielsweise bei Kasper Spinners Modell literarischen Lernens¹⁴ – noch wirksam zu sein. Die mit diesem Ansatz verbundene Gefahr besteht darin, dass aus einer unreflektierten Übernahme eine Betroffenheitspädagogik resultieren kann, die den Kindern und Jugendlichen nahelegt, ‚was‘ diese zu fühlen haben. Empathieschulung wird hierbei nicht als offener Prozess gedacht, sondern stark auf vorab festgelegte Gefühle der literarischen Protagonisten bezogen, die von den jugendlichen Rezipienten nachvollzogen werden sollen. Was als Auseinandersetzung mit Innenperspektiven von Tätern und Opfern geplant war, kann daher im schlimmsten Fall dazu führen, dass die Rezipienten Abwehrhaltungen einnehmen. Kinder und Jugendliche erkennen die Künstlichkeit einer solchen Vorgehensweise und erfahren sie als hinderlich, weil eigene Leseerfahrungen überlagert werden.

Dieser Perspektive steht der Partikularismus Jean Amerys gegenüber.¹⁵ Die Differenz der verschiedenen Gedächtnisperspektiven wird hier vergegenwärtigt. Historische Tat und Täterkollektiv sowie Verbrechen und Opferkollektiv müssen eine Tateinheit bleiben, womit eine Einebnung von Geschichte in indifferente Perspektiven vermieden werden soll. D.h. auch, dass das spezifische historische (Un-)Recht mit dem partikularen historischen Zusammenhang kontextualisiert wird.

Juliane Köster hat die Bedeutung des Klarwerdens über universalistische und partikularistische Positionen und Phänomene aus Sicht der Deutschdidaktik hervorgehoben.¹⁶ Gegenwartsbezogene Literaturdidaktik ist aus ihrer Sicht eine philosophierend-fragende Denkbemühung. Das bedeutet, dass die Lernenden durch entsprechende Unterrichtsarrangements bewusst in unterschiedliche Gedächtnisperspektiven hineinversetzt werden sollen, so dass sie Entscheidungen literarischer Protagonisten aus deren Position heraus nachvollziehen können. Auf diese Weise können nach Köster

13 Theodor Adorno, 1980, *Negative Dialektik*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

14 Kaspar H. Spinner, 2006, *Literarisches Lernen* (Basisartikel), in: *Praxis Deutsch* 200, S. 6-17.

15 Jean Amery, 1980, *Ressentiments*, in: ders., *Jenseits von Schuld und Sühne. Bewältigungsversuche eines Überwältigten*, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 102-129.

16 Juliane Köster, 2001, *Archive der Zukunft. Der Beitrag des Literaturunterrichts zur Auseinandersetzung mit Auschwitz*, Augsburg: Wissner.

echte Moraldiskussionen geführt werden, die die gängigen universalistischen Positionen, die viele Schülerinnen und Schüler oftmals schnell vertreten, unterlaufen werden.¹⁷ Köster plädiert dabei für narrative Arrangements, die Impulse zum Nachdenken und Nachfragen liefern und die Vorstellungsbildung der Schülerinnen und Schüler auf diese Weise befördern.

Neben den Diskursen über Partikularismus und Universalismus wird der bereits angesprochene Aspekt der Generationenverständigung in der Literaturdidaktik immer wieder hervorgehoben. Speziell für die KJL hat Hans-Heino Ewers (2008) die besondere Bedeutung des offenen intergenerationellen Dialogs gegenüber dem ebenfalls möglichen intragenerationellen Dialog in der Allgemeinliteratur hervorgehoben.¹⁸ Dieser intergenerationelle Dialog ist aber nur möglich, wenn zeitgeschichtliche KJL und Medien eine Lücke „zwischen dem kulturellen und dem kommunikativen Gedächtnis“¹⁹ schließen können. Diese Kluft kann jedoch nur gefüllt werden, wenn die Leserinnen und Leser tatsächlich mit einem kommunikativen Gedächtnis, d.h. einer Zeitzeugengeneration im nächsten Umfeld, in Kontakt treten können. Hoffmann hat in ihrer 2011 erschienenen Dissertation in dieser Hinsicht gezeigt, dass ein echtes Gespräch über zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur vor allem dann entsteht, wenn tatsächlich zwischen Familien- und offiziellem Gedächtnis vermittelt werden kann.²⁰ Soll dieser Auftrag jedoch weiterhin erfüllt werden, sollten die Schritte zur Kommunikation in Richtung einer neuen Zeitzeugengeneration gehen. Dazu bietet sich vor allem die deutsch-deutsche Geschichte und deren Verknüpfung mit lebensgeschichtlichen Perspektiven an. Denn auch hier gibt es die von Welzer angesprochenen Probleme der Differenz zwischen Familien- und kulturellem Gedächtnis; speziell in Ostdeutschland ist der öffentliche Diktaturdiskurs und die Erfahrung des politischen Wechsels und Wertewandels ein Problemthema in der Familienkommunikation.²¹

17 Köster, *Archive der Zukunft* [Anm. 16], S. 16f.

18 Hans-Heino Ewers und Caroline Gremmel, 2008, *Zeitgeschichte, Familiengeschichte und Generationenwechsel: Deutsche Zeitgeschichtliche Jugendliteratur der 1990er und 2000er Jahre im erinnerungskulturellen Kontext*, in: *Kriegs- und Nachkriegskindheiten. Studien zur literarischen Erinnerungskultur für junge Leser*, hrsg. von Gabriele von Glasenapp (= *Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien* 57), Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S. 27-50.

19 Harald Welzer, 2003, *Familiengedächtnis. Zum Verhältnis von familialer Tradierung und Aufklärung über Geschichte*, in: *Jahrbuch für Pädagogik*, S. 155-171, S. 167.

20 Jeanette Hoffmann, 2011, *Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rezeption eines zeitgeschichtlichen Jugendromans von Schülerinnen und Schülern in Deutschland und in Polen*, Münster u.a.: Waxmann.

21 Vgl. dazu Juliane Brauer, 2015, *Eine Frage der Gefühle. Erinnerungen an die DDR aus emotionshistorischer Perspektive*, in: *Die andere deutsche Erinnerung. Perspektiven literarischen und kulturellen Lernens*, hrsg. von Carolin Führer (= *Deutschsprachige Gegenwartsliteratur und Medien* Bd. 16), Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (i.V.).

Aus Sicht von Jens Birkmeyer reicht es nicht aus, zwischen kollektivem und kulturellem Gedächtnis zu unterscheiden, weil ein heute notwendiges medienkritisches Gedächtnis vom Erinnernden verlangt, sich in vielfältigen medialen Codierungen zu orientieren und sicher durch diese zu navigieren. Angemessener wäre es insofern, statt von einem ‚kulturellen Gedächtnis‘ von einem Gedächtnis zu sprechen, das folgende Dimensionen zu unterscheiden und zu reflektieren in der Lage ist: (1) die Medialität der Angebote bzw. die Repräsentationsformen; (2) die Regeln der vorherrschenden Diskurse und (3) die Kompetenz zur Dekodierung der unterschiedlichen kulturellen DDR-Narrative.²²

Didaktisch zieht dieser Ansatz zum Teil radikale Folgen nach sich, da der Diskurs nicht nur über Literatur und Medien, sondern auch anhand dieser geführt wird. So müsste im Unterricht das Problem des narrativen Modells thematisiert werden. Beispielsweise müsste eine Auseinandersetzung mit Filmen zur DDR wie *Good Bye Lenin* (Becker, 2003) oder *Sonnenallee* (Haußmann, 1999) im Unterricht auch die Komisierung der DDR thematisieren.

Ewers betont in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit der Reflexion der Repräsentationsformen von Vergangenheit, d.h. es wird die Bedeutung der Form des literarischen und medialen Erinnerns für die (Re-)Konstruktion der Geschichte im Unterricht stärker aufzugreifen sein.²³

Aus dem Überblick über die didaktischen Tendenzen wird ersichtlich, dass eine Dynamisierung der zeitgeschichtlichen KJL nicht nur in Hinblick auf zentrale Aspekte wie Generationenverständigung und Verbindung zwischen kommunikativen und kulturellem Gedächtnis logisch und sinnvoll ist, sondern auch enorme Potentiale bietet, um die eigene Systematisierung der jüngsten Vergangenheit begründ- und kommunizierbar zu machen und den Nationalsozialismus als Thema der historischen KJL didaktisch neu zu perspektivieren.

3. Aktuelle komplexe(re) zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendmedien

In meinen bisherigen Überlegungen habe ich dafür plädiert, zeitgeschichtliches Erzählen in seiner Literarizität ernst zunehmen. Um das literaturdidaktische Potential des Genres voll ausschöpfen zu können, sollten ästhetisch komplexe zeitgeschichtliche KJL-Texte und Medien in den Unterricht integriert werden, deren Merkmale im Folgenden zu skizzieren sind. Die Auswahl der Beispiele orientiert sich weitestgehend an der eingangs vorgestellten Bestimmung zeitgeschichtlicher Kinder- und Jugendmedien als einer Literatur der Zeitzeugen.

22 Vgl. Jens Birkmeyer, 2011, Fakten und Fiktionen. Was vermag Literatur über den Holocaust im Unterricht?, in: Forschungsberichte (6) 2010 aus dem Duitsland Instituut Amsterdam, S. 108-125, S. 112f.

23 Ewers, Zeitgeschichte, Familiengeschichte und Generationenwechsel [Anm. 18].

Im Unterricht scheint weiterhin eine zeitgeschichtliche KJL den Vorzug zu erhalten, deren Figurengestaltung stark schematisiert ist: In der Regel durchlebt ein jugendlicher Held, der dem Rezipient ein meist eindeutiges Identifikationsangebot macht, möglichst markante historische Ereignisse. Der Protagonist bzw. die Protagonistin kann dabei realhistorisch fundiert sein, wie im Film *Sophie Scholl – Die letzten Tage* (Rothemund, 2005),²⁴ oder wie bei dem Kinderbuch *Fritzi war dabei* als ein fiktives Kind bzw. ein Jugendlicher angelegt werden, das bzw. der in einer realen (meist) historischen Großerzählung agiert – in diesem Fall im Rahmen der Leipziger Montagsdemonstrationen und der friedlichen Revolution. Diese kindlichen und/oder jugendlichen Protagonisten sind in der Regel Akteur und Deutungsinstanz zugleich, die Rezipienten vollziehen das historische Geschehen z.B. aus Sophie Scholls Perspektive nach und nehmen moralische Bewertungen damit tendenziell nach ihren Maßstäben vor. Stereotype Rollenzuschreibungen werden dabei kaum hinterfragt, Identifikationsfigur und Deutungsangebot sind deckungsgleich. Diese Erzählungen perspektivieren Zeitgeschichte zudem häufig chronologisch, ohne dass der Leser Leerstellen eigenaktiv füllen muss. Im Unterricht geht damit traditionell – wie bereits beschrieben – eine Didaktik einher, die Betroffenheit und Empathie evozieren will.

Erste Aufweichungen zu einer auch ästhetisch anspruchsvolleren zeitgeschichtlichen KJL ergeben sich, wenn die folgenden Merkmale – auch in Kombination – in den Texten realisiert werden.

Multiperspektivität und Deutungsoffenheit

Bei Beibehaltung eines hohen Faktizitätsgrad, einer historischen Meistererzählung und der Chronologie werden Fragen nach moralischen Dimensionen und Bewertungen multiperspektivisch angelegt, ohne dass eine Erzählinstanz eine Deutungspräferenz vorgibt. Der Effekt ist, dass der Leser selbst Antworten auf die aufgeworfenen Fragen finden muss. Ein Beispiel für diese Merkmale stellt der Film *Baader Meinhof Komplex* (Edel, 2008) zur Vorgeschichte der RAF dar, dessen teilnahmslose Darstellung beider Seiten der Gewalt bei Erscheinen des Films heftig kritisiert wurde.

24 Bereits im Trailer von *Sophie Scholl – Die letzten Tage* wurde auf die Verarbeitung unveröffentlichter Originalprotokolle hingewiesen.



Abbildung 1: Szenenbild aus *Baader Meinhof Komplex*²⁵

Durchbrechen der Chronologie

In der Graphic Novel *drüben!* vom Hamburger Autor Simon Schwartz ist das von Ewers (2008) hervorgehobene Merkmal der Reflexion und Weitergabe von Erinnerung im Medium durch eine chronologisch gebrochene autobiografische Erzählung über die Familiengeschichte aus der Perspektive des erwachsenen Jungen gespiegelt. Ein unzuverlässiges Erzählen und Zeitsprünge machen es notwendig, dass der Leser die Chronologie der Familiengeschichte im Zusammenspiel mit den historischen Ereignissen selbst rekonstruieren muss.

Fehlende textliche Inferenz zwischen Zeit- und Familiengeschichte

Erhalten bleibt bei Schwartz das etablierte kinderliterarische Stilmittel, aus der Perspektive des Kindes zu erzählen. Diese narrative Strategie wird hier jedoch nicht mehr dazu eingesetzt, um mittels der kindlichen Identifikations- und Reflektorfiguren historische Ereignisse miterlebbar und nachvollziehbar werden zu lassen. Das folgende (noch unveröffentlichte) Vorlesegespräch aus dem Forschungsprojekt *Graphic novels im Deutschunterricht*²⁶ zu einem Panel aus *drüben!* von Simon Schwartz kann dies verdeutlichen.



Abbildung 2: Zugszene aus *drüben!* (Schwartz 2009, S. 47)

Im Bild reist der Vater des kindlichen Erzählers aus Berlin in die Provinz zu seinen Eltern, die beiden Schüler einer achten Klasse deuten die Szene wie folgt:

Aaron: --- warum zieht der sich um?

Thomas: hmm... der sieht so ordentlicher aus...vielleicht will der sozialistischer aussehen..

Aaron: wieso?

Thomas: Na weil der doch am Sozialismus zweifelt und nich will, dass die das mitbekommen. Die sind doch überzeugt davon...

Zeitgeschichte tritt gegenüber der Familiengeschichte so stark in den Hintergrund, dass die Interferenzen erst durch den Leser erzeugt werden müssen. Schwartz selbst sprach in einem Interview davon,²⁷ dass es ihm in seiner grafischen Erzählung über die Ausreise seiner Eltern aus der DDR vor allem um die Darstellung der Geschichte der Kommunikation bzw. Nichtkommunikation in der Familie ging, weniger um die zeitgeschichtlichen Aspekte.

25 <https://outnow.ch/Movies/2008/BaaderMeinhofKomplex/Bilder/014> (letzter Zugriff am 06.04.2015).

26 http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwiae/gspd/forschung/aktuelle%20Projekte (letzter Zugriff am 07.04.2015).

27 Simon Schwartz, 2009, *drüben!*, München: avant-verlag, S. 110-113.

Mehrfachkodierung

Noch komplexer gestaltet sich zeitgeschichtliches Erzählen, wenn ein kindlicher Protagonist ebenso fehlt wie die historische Einordnung. Charakteristisch ist dies vor allem für komplexe literarische Werke mit Doppeladressierung, etwa im Bilderbuch *Das langgestreckte Wunder* (2006) von Jacky Gleich und Thomas Rosenlöcher. Anstelle von Figuren stellen hier der Garten und die Beine, die über diesen hinauswachsen, poetische Bilder zur Beschreibung der Vergangenheit zur Verfügung. Das zentrale Motiv des Buches („das Wachsen“) kann dabei einem kindlich-lebensweltlichen Erfahrungshorizont ebenso zugeordnet werden wie die vielen historischen und mentalitätsgeschichtlichen Parallelen zur DDR sich dem erwachsenen Leser erschließen können.²⁸ So werden in dieser Geschichte vor allem die Enge und das Über-Etwas-Hinauswachsen thematisiert, Erfahrungen, die nicht nur vielen DDR-Bürgern vertraut sind. Auch Kinder machen solche Erfahrungen in den unterschiedlichsten Kontexten und seien es einfach Kleidungsstücke, die zu eng werden. Insgesamt ist die zeitgeschichtliche Erzählung daher als fantastische Geschichte angelegt und durchaus nicht einzig auf die Deutung als Grenz- oder Wendegeschichte festgelegt. Mit der scheinbaren Ort- und Zeitlosigkeit kann der Leser unabhängig vom historischen Wissen den eben beschriebenen Text als amüsante, sprachlich wie auch bildnerisch anspruchsvolle Fassung rezipieren, die eine didaktische Inszenierung reizvoll macht.

Implizites zeitgeschichtliches Erzählen

Üblicherweise wird in der Kinderliteratur die Perspektive des kindlichen Protagonisten, die natürlich nicht alle Prozesse der Vergangenheit erfassen kann, um die Deutung anderer (meist erwachsener Figuren) erweitert,²⁹ so etwa in *Fritzi war dabei*. Anders ist das in Nadia Buddes inzwischen preisgekröntem Werk *Such dir was aus, aber beeil dich!* Hier werden überzeitliche Erinnerungsfetzen von Kindheit festgehalten, die sich jedoch auf konkrete, in den 70er und 80er Jahren der DDR verankerte sinnliche Wahrnehmungen, z.B. Gerüche, beziehen. Zeitgeschichtliches Erzählen wirkt so ort- und zeitlos, zumindest was konkrete historische Ereignisse und Begebenheiten betrifft. Diese besondere Form impliziten Erinnerns reflektiert Budde, indem sie die im Gedächtnis gespeicherten Kindheitsgerüche im Querschnitt eines Erwachsenenkopfes darstellt.

28 Vgl. hierzu Gundel Mattenklott, 2006, Als die Beine einmal um die ganze Welt wuchsen: „Das langgestreckte Wunder.“ Rezension in der FAZ vom 05.08.2006: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/belletristik/als-die-beine-einmal-um-die-ganze-welt-wuchsen-das-langgestreckte-wunder-1359207.html> (letzter Zugriff: 11.03.2014).

29 Vgl. Ute Dettmar, 2015, Erinnerung und Kindsein erzählen. Selbstbeschreibungen von Kindheiten in ‚Wendezeiten‘ in erinnerungskultureller und generationeller Perspektive, in: Die andere deutsche Erinnerung [Anm. 21].

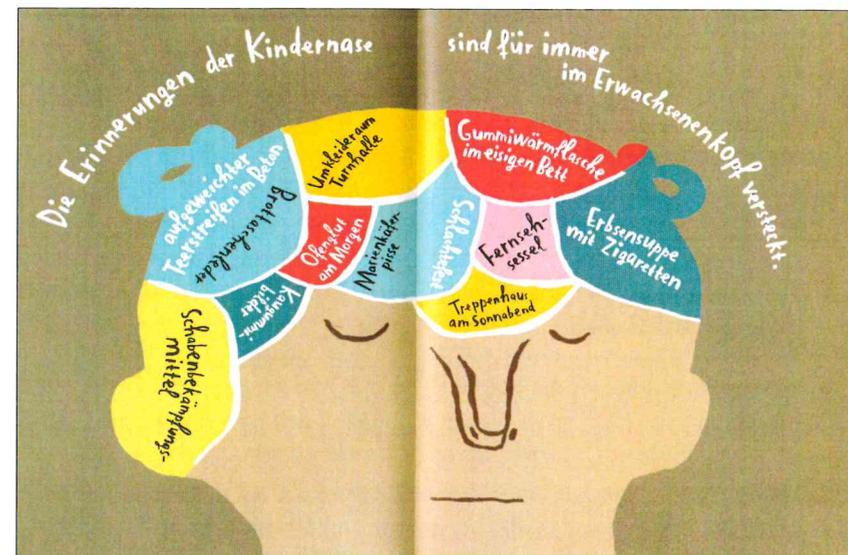


Abbildung 3: Erinnerungen der Kindernase im Erwachsenenkopf (Budde 2009, o. S.)

Reflexion der Kodierung von Erinnerung

Im aktuellen Kinofilm *Als wir träumten* von Andreas Dresen (2015) wird deutlich, dass anspruchsvolles zeitgeschichtliches Erzählen bedeutet, nach dem ‚Wie‘ der eigenen Erinnerung zu fragen.

Ich kenne einen Kinderreim. Ich summe ihn vor mich hin, wenn alles anfängt in meinem Kopf verrückt zu spielen. Manchmal fange ich an zu summen und merke es nicht einmal. Wenn in meinem Kopf die Erinnerungen tanzen an die Jahre, in denen alles anders wurde.

Die Erzählstimme aus dem Off erklärt, dass sich Erinnern in Musik – hier in Form des Kinderreims – und in (imaginärem) Tanz manifestiert. Zudem spielt die Off-Stimme nur aus der jugendlichen Perspektive des Erzählers Dani auf die Jahre der Wende an, ohne dabei ein explizites Erinnern an die gesamtgesellschaftlichen Ereignisse evozieren zu wollen. Dresen erzählt in seinem Film die Geschichte jugendlicher Orientierungslosigkeit, die eigentlich ein zeitloses Phänomen ist, hier jedoch im besonderen Zusammenhang mit dem Wechsel der gesellschaftlichen Systeme steht. Wenn im Trailer die beiden Jugendlichen den ehemaligen Schulleiter nach der Wende mit dem Pioniergruß grüßen und danach schnoddrig meinen „er wisse immer noch alles besser“, zeigt sich, dass es in diesem zeitgeschichtlichen Erzählen nicht darum geht, historische Groß Erzählungen neu zu inszenieren, sondern vielmehr die Bedeutung von ganz individuellen Erinnerungen für die Gegenwart in den Fokus gerät.

4. Zusammenfassung

Folgende (didaktische) Überlegungen zum zeitgeschichtlichen Erzählen in aktuellen Kinder- und Jugendmedien können abschließende festgehalten werden:

In einer dynamischen Anpassung der Definition der Zeitgeschichte an die Gattungsdefinition der Forschung sollte zukünftig stärker die Zeit der deutschen Teilung sowohl in der DDR als auch in der BRD in den Blick genommen werden und natürlich auch die Geschichte der nationalen Wiedervereinigung. Die weiterhin wichtige Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus kann und sollte als Teil einer historischen KJL neue didaktische Impulse erhalten.

Um aktuellen didaktischen Forderungen nach einem weniger (direkten) wissensvermittelnden, aufklärerischen zeitgeschichtlichen Erzählen im Literaturunterricht nachzukommen, sollten ästhetisch komplexe zeitgeschichtliche KJL-Texte und Medien in den Unterricht integriert werden.

Merkmale solcher kinder- und jugendliterarischen Medienangebote sind Sicht diejenigen, die die Mechanismen der Erinnerung bzw. die eigene Form der Erinnerung aufgreifen und die Bedeutung der Vergangenheit für die individuelle Wahrnehmung der Gegenwart reflektieren. Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit erfolgt so weniger explizit und ist nicht vordergründig ‚pädagogisch‘ angelegt.

Eingangs wurde erläutert, dass Erinnerungen in Inhalt und Form stetig Veränderungen und Neuinterpretationen unterliegen. Vor allem die Medien, über die sie weitergegeben werden, würden an der Konstruktion ihrer Wahrnehmung und Deutung teilhaben. Deshalb sollte ihrer Form mindestens ebenso großer Stellenwert beigemessen werden wie ihrem Inhalt. Da literarische und filmische Erinnerungsnarrationen zudem für ein breites Publikum schnell erinnerungsprägenden Charakter annehmen und subjektive Erinnerungen konditionieren, sollten neben möglichst verschiedenen Modi der Erinnerung dabei auch unterschiedlichsten historischen Perioden genügend Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Politische Literatur

Peter Handkes *Publikumsbeschimpfung*

Von Carsten Rohde

1. Einleitendes

Die Frage nach dem Politischen ist ein Zentrum sowohl der gesellschaftlichen Selbstreflexion der Moderne wie auch der Bildungs- und Sozialisationsgeschichte jedes Einzelnen. Diese beiden Seiten lassen sich auch übersetzen in die Fragen: Was ist politisch – und welche Konsequenzen folgen aus diesem Verständnis für die konkrete politische Praxis? Bist du politisch – und welche Folgen hat das für den Selbstentwurf, für Identität und Individualität?

Insbesondere in der Adoleszenz, in der jugendlichen Formierungsphase eines selbständig modellierten Lebenswegs, stellen sich diese Fragen mit besonderer Dringlichkeit.¹ Die *Histoire d'un jeune homme*, wie sie Gustave Flaubert am Beispiel seines Helden Frédéric Moreau im Roman *Éducation sentimentale* (1869) behandelt hat, beinhaltet sowohl ‚Lehrjahre des Herzens‘ (so eine deutsche Übersetzung des Romanitels) als auch solche des Intellekts, der politisch-gesellschaftlichen Selbstvergewisserung. Diese exemplarischen ‚Geschichten von jungen Menschen‘ nehmen ihren Anfang in der Schulzeit und entfalten sich vor dem Hintergrund des historisch-gesellschaftlichen Kontexts. Die Zeitverhältnisse mögen nun politisiert sein (wie etwa um 1968) oder eher unpolitisch (wie um das Jahr 2000), das ändert nichts daran, dass jeder Einzelne in seiner individuellen Sozialisation unausweichlich mit der Frage des Politischen konfrontiert wird und aufgefordert ist, Antworten zu formulieren, die diesem Imperativ entsprechen und die wesentlich beitragen zum identitären Selbstfindungsprozess. Dies geschieht stets in einem unauflöselichen Zusammenspiel von Autonomie und Heteronomie: Das Ich modelliert eigene, individuelle Antworten, dabei bedient es sich jedoch fremder, überlieferter Muster des Politischen. Der politischen Modellierung von Adoleszenz stehen dabei im Kontext der Moderne ganz unterschiedliche Muster und Vorbilder zur Verfügung. Für den Gymnasiasten Georg Büchner etwa stellten die Freiheitshelden der antiken Geschichte bzw. deren Überlieferung in der klassisch-humanistischen Bildungstradition ein Paradigma für das eigene politische Denken und Handeln dar.² Aus der Sicht heute heranwachsender Ju-

1 Vgl. Monika Buhl, 2009, Politische Sozialisation, in: Lexikon Politik. Hundert Grundbegriffe, hrsg. von Dieter Fuchs und Edeltraut Roller, Stuttgart: Reclam, S. 231-234.

2 Vgl. Georg Büchner, (1830) 2004, Rede zur Verteidigung des Kato von Utika, in: ders., Werke und Briefe. Münchner Ausgabe, hrsg. von Karl Pörnbacher, Gerhard Schaub, Hans-Joachim Simm und Edda Ziegler, München: dtv, S. 27-34.