

**'Holocaust Erinnern' –
Der Täter-Opfer-Diskurs in ausgewählten deutschsprachigen literarischen Texten
und dessen Rolle für den universitären DaF-Unterricht in Südafrika**

Lisa Pfeffer

MASTER-THESIS



Thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts (German) in the Faculty of Arts and Social Sciences at Stellenbosch University and for the degree of Master of Arts (Deutsch als Fremdsprache im deutsch-afrikanischen Kontext) in the Faculty of Philology at Leipzig University in terms of a double degree agreement.

Supervisor: Dr. Ursula Renate Riedner (Stellenbosch University)

Co-Supervisor: Dr. Rebecca Zabel (Universität Leipzig)

UNIVERSITÄT LEIPZIG

March 2020

Declaration

By submitting this thesis electronically, I declare that the entirety of the work contained therein is my own, original work, that I am the sole author thereof (save to the extent explicitly otherwise stated), that reproduction and publication thereof by the Stellenbosch University will not infringe any third party rights and that I have not previously in its entirety or in part submitted it for obtaining any qualification. This thesis has also been presented at the University of Leipzig in terms of a double-degree agreement.

March 2020

English Abstract

„Remembering the Holocaust“ - The victim-perpetrator-discourse in selected German literary texts and its role for teaching German at South African universities

The remembering of the Holocaust and its relevance for the subject of German as a Foreign Language built the foundation for the thesis at hand. Moreover, it is assumed that the linguistic form of literature activates the memory process of its recipients and functions as a mediation entity.

As part of the comprehensive scientific discourse regarding the Holocaust memory, this thesis is focusing on the perpetrator-victim-discourse within a pre-selected range of literature. The representation and relationship between perpetrator-victim-characters in three German literary pieces - Ingeborg Bachmanns *Unter Mördern und Irren*, Jurek Beckers *Jakob der Lügner*, and *Der Vorleser* von Bernhard Schlink – are analysed and put into relation with each other.

Based on the time of composition or publication the literary pieces can be classified according to the respective phases of Holocaust memory in (West) Germany after World War II, which are reconstructed by Aleida Assmann (2013).

The constellation of perpetrator and victim in each literary text is analysed within the context of 'remembering' across the individual phases. The ambiguous construction of the characters is uncovered by the analysis of the literature. This highlights the distinctions according to the Holocaust memory in Germany. Thus, the selected literary pieces add to the public memory discourse and therefore, justify their relevance in foreign language classes.

Afrikaanse opsomming

"Holocaust Erinnern" – die oortreder-slagoffer-diskoers in geselekteerde Duitstalige literêre tekste en die rol daarvan in die akademiese onderrig van Duits as vreemde taal in Suid-Afrika

Die agtergrond van hierdie werk is die herinnering aan die Holocaust en sy relevansie vir die onderrig van Duits as vreemde taal. Daarbenewens word aanvaar dat literêre tekste deur middel van hul taalkundige konstruksie die geheueproses by hul lesers kan aktiveer en as bemiddelingsinstansie optree.

Binne die wye wetenskaplike studieveld van herinnering aan die holocaust, fokus hierdie studie op die oortreder-slagoffer diskoers in geselekteerde literêre tekste. Die uitbeelding en verwantskap tussen oortreder- en slagofferfigure in drie Duitstalige literêre tekste – *Unter Mördern und Irren* van Ingeborg Bachmann, *Jakob der Lügner* van Jurek Becker and *Der Vorleser* van Bernhard Schlink – word geanaliseer en met mekaar vergelyk.

Op grond van hul tyd van oorsprong of publikasie, kan die tekste toegeken word aan individuele fases van herinnering aan die Holocaust in (Wes) Duitsland na die Tweede Wêreldoorlog, soos Aleida Assmann (2013) hulle herkonstrueer het.

In die konteks van herinnering in die onderskeie fases word die konstellasie van oortreders en slagoffers in die drie werke ondersoek. Dit wys hoe dubbelsinnig die karakters in elke individuele teks gekonstueer is en hoe sodoende die verskille van die herinnering aan die Holocaust in Duitsland beklemtoon word. Op hierdie manier neem die geselekteerde werke deel aan die openbare diskoers van herinnering, waardeur hulle relevant vir vreemdetaalonderrig is.

Acknowledgements

I would like to thank both of my supervisors, Dr. Renate Riedner and Dr. Rebecca Zabel, for their support.

Furthermore, I'd like to thank my fellow students and friends, especially H. R., F. H., A.S., and L. v. S. for their help and for being there for me.

Last but not least I have to thank my parents for their unconditional mental support.

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung: Einführung in die Thematik und Relevanz des Themas für	1
das Fach <i>Deutsch als Fremdsprache</i> in Südafrika	1
1. Literatur im Fremdsprachenunterricht	4
1.1 Überblick zur Entwicklung	4
1.2 Kulturbezogenes Lernen mit Literatur im Fremdsprachenunterricht	6
1.2.1 Der zugrundeliegende Kulturbegriff	6
1.2.2 Zum Konzept des kulturbezogenen Lernens	8
1.3 Zur Literarizität	11
1.3.1 Eine Erläuterung des Konzepts	11
1.3.2 Zu einer Didaktik der Literarizität	13
2. <i>Erinnern</i> im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	18
2.1 Die kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorie	18
2.2 <i>Erinnern</i> im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein Überblick	21
2.3 <i>Erinnern</i> mit Literatur	25
2.4 Der Umgang mit dem <i>Erinnern</i> : Vier Modelle nach Aleida Assmann (2013)	28
3. Täter und Opfer – Begriffe im Diskurs	32
3.1. Zum Begriff des Täters	32
3.2 Der Opferbegriff	35
4. Die Textanalysen	38
4.1 Zur Begründung der Auswahl der literarischen Texte und Erläuterung der Vorgehensweise	38
4.3 Textanalyse zu Ingeborg Bachmanns <i>Unter Mördern und Irren</i>	40
4.4 Textanalyse zu Jurek Beckers Roman <i>Jakob der Lügner</i>	55
4.5 Textanalyse zu Bernhard Schlinks <i>Der Vorleser</i>	69
5. Die Ergebnisse der Textanalysen im Vergleich	79
5.1 Bedeutung der Ergebnisse für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Südafrika	81
6. Ein Fazit	83
7. Literaturverzeichnis	85

0. Einleitung: Einführung in die Thematik und Relevanz des Themas für das Fach *Deutsch als Fremdsprache* in Südafrika

Beschämend [Hervorhebung im Original] ist allein diese Geschichte, nicht aber die befreiende Erinnerung an sie, die wir mit den Opfern teilen. Deshalb entsteht Identität auch nicht durch Leugnen, Ignorieren oder Vergessen, sondern braucht ein Erinnern, das Zurechnungsfähigkeit und Verantwortung ermöglicht und einen Wandel der Werte und des nationalen Selbstbildes stützt (Assmann, A./ Assmann, J. 2018)

Mit diesen Worten plädieren Aleida und Jan Assmann in ihrer Dankesrede anlässlich der Verleihung des Deutschen Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 2018 für ein Erinnern an den Holocaust und dessen Relevanz für ein friedliches und verantwortungsvolles Miteinander, auch nach fast 75 Jahren nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs. Von welcher Wichtigkeit diese Forderung ist, führt eine in den letzten Jahren immer stärker werdende politische und gesellschaftliche Bewegung „nach rechts“ vor Augen, welche sich in Deutschland anhand der stetig steigenden Wählerzahlen der Partei *Alternative für Deutschland* (AfD) feststellen lässt. Vor allem aber führen wohl antisemitisch motivierte Anschläge wie jüngst in Halle¹ vor Augen, von welcher Bedeutung das Erinnern an den Holocaust gerade in der heutigen Zeit ist, um daran zu erinnern, wozu rechtes Gedankengut führen kann.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich zum Ersten die Relevanz des Themas der vorliegenden Arbeit für das Fach *Deutsch als Fremdsprache*; so soll das Erlernen der deutschen Sprache den Lerner_innen ermöglichen, an aktuellen, relevanten Themen und Diskursen zu partizipieren, sich kritisch damit auseinanderzusetzen und Stellung zu beziehen (vgl. Altmayer 2016: 16).

Da der Erinnerungsdiskurs zum Holocaust in seiner Komplexität allerdings nie vollständig zu fassen wäre, muss das Forschungsfeld der vorliegenden Thesis eingeschränkt werden. Diese Arbeit befasst sich daher mit der Analyse von Aspekten des Täter-Opfer-Diskurses.

Die Auswahl dieses Diskurses lässt sich mit der Feststellung Aleida Assmanns begründen, dass im Zweiten Weltkrieg das „wahnhafte Projekt der Vernichtung der europäischen Juden“ (Assmann 2006: 72), das im heutigen Sprachgebrauch unter dem Begriff

¹ Vgl. hierzu bspw.: Biermann, Kai, Hommerich, Luisa, Musharbash, Yassin, Polke-Majewski, Karsten (2019): *Attentäter mordete aus Judenhass* [Zeit online, website] <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2019-10/anschlag-halle-helmkamera-stream-einzeltaeter> [04. November 2019]

des Holocaust gefasst wird, weitestgehend umgesetzt wurde, weshalb sich „nach diesem Krieg erstmals nicht mehr nur Sieger und Besiegte gegenüber[standen], sondern auch Täter und Opfer“ (ebd.). Ziel dieser Arbeit ist es dementsprechend, Aspekte der Konzeptualisierung von Tätern und Opfern im Kontext des deutschsprachigen Erinnerungsdiskurses zum Zweiten Weltkrieg herauszuarbeiten. Hierzu sollen Täter- und Opfer-Figuren in ausgewählten deutschsprachigen Texten auf ihre Darstellung und ihr Verhältnis zueinander hin untersucht werden, um so die Besonderheiten und Ambiguitäten der Täter- und Opfer-Konzepte herauszuarbeiten.

Um die benannten Aspekte offenzulegen, soll in der Untersuchung des Täter-Opfer-Diskurses die Form der Sprache in den Fokus rücken, ihre *Literarizität*, wie Dobstadt/ Riedner (2014: 156) formulieren. Dies begründet sich aus dem spezifischen Kontext von Deutsch als Fremdsprache, in dem diese Arbeit steht. So müssen Fremdsprachenlernende sich heutzutage mit der Komplexität einer globalisierten, mehrsprachigen Welt auseinandersetzen, welche besondere Kompetenzen erfordert. Dementsprechend postuliert die in Berkeley lehrende Fremdsprachenwissenschaftlerin Claire Kramsch (2006) eine übergreifende symbolische Kompetenz als oberstes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts: „Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself“ (ebd.: 251). Zu diesem Zweck bieten sich besonders literarische Texte an, da sie die ästhetische Dimension von Sprache und Kommunikation auf spezifische Weise erkennen lassen (ebd. 2016: 218).

Vor dem Hintergrund sollen die Täter-Opfer-Figuren in ausgewählten deutschsprachigen literarischen Texten analysiert werden. Unter Berücksichtigung von Aspekten der literaturwissenschaftlichen Erzähltextanalyse soll die Darstellung und das Verhältnis der Täter-Opfer-Figuren sowohl zu- als auch untereinander in den einzelnen Werken analysiert werden. Des Weiteren soll herausgearbeitet werden, wie durch die besondere sprachliche Gestaltung, der spezifischen Literarizität der literarischen Texte, Ambiguitäten konstruiert werden.

Die Relevanz der hierfür ausgewählten Texte *Unter Mördern und Irren* von Ingeborg Bachmann, *Jakob der Lügner* von Jurek Becker und Bernhard Schlinks *Der Vorleser* ergibt sich vor allem daraus, dass diese Texte sich aufgrund ihrer Entstehungs- bzw. Publikationszeit Phasen des Erinnerns an den Holocaust in Deutschland, die Aleida Assmann (2013) rekonstruiert, zuordnen lassen und darüber hinaus dem Erinnerungsdiskurs zum Holocaust als zugehörig betrachtet werden können.

Des Weiteren ist zu begründen, inwiefern diese Thematik relevant für den südafrikanischen Fremdsprachenunterricht sein kann. An dieser Stelle lässt sich das von Tali Nates (2012) entwickelte Konzept des Holocaust als „case study“ für die Auseinandersetzung mit der Apartheid anführen, ebenso wie mit dem Genozid in Ruanda und xenophobischen Ausschreitungen in Südafrika (vgl. ebd.: 27). Dabei führt sie an,

„that it is easier to learn values and moral lessons from a history removed from one’s own experience yet have some parallels to the country’s narrative. [...] Thus in moving first into the extreme history of the Holocaust they [educators and learners] were more ready and able to begin examining their own painful history (ebd.: 29).

Hieraus ergibt sich die Signifikanz des Erinnerns an den Holocaust auch für den südafrikanischen DaF-Unterricht; denn über das Erinnern in der fremden Sprache kann eine Brücke zum Erinnern in der eigenen Sprache geschaffen werden.

Um herauszuarbeiten, wie der Täter-Opfer-Diskurs in den ausgewählten literarischen Texten konstruiert wird, soll wie folgt vorgegangen werden.

In einem ersten Schritt gilt es herauszuarbeiten, wie sich die Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht (FSU) darstellt. Im Anschluss an einen kurzen Überblick zur Entwicklung des Fachs in der Vergangenheit soll ausführlicher auf aktuelle Ansätze und Konzepte eingegangen werden, wofür zunächst das kulturbezogene Lernen mit Literatur im Fremdsprachenunterricht näher zu betrachten ist. Hierfür gilt es, zuerst den zugrunde liegenden Kulturbegriff zu bestimmen, bevor schließlich das Konzept des kulturbezogenen Lernens erläutert werden soll, immer im Hinblick auf dessen Bedeutung für die Arbeit mit Literatur im FSU. Im Zuge dessen ist das von Claire Kramsch (2006) entwickelte Konzept der *symbolischen Kompetenz* von Bedeutung, dessen Aspekte auch in Dobstadt/ Riedners Ansatz der *Literarizität* aufgenommen werden.

Nachdem erklärt worden ist, was unter Letzterem zu verstehen ist, ist auf die Didaktik der Literarizität, welche im Hinblick auf die Arbeit mit der ästhetischen Dimension von Sprache im Fremdsprachenunterricht entwickelt wurde, einzugehen.

Im Anschluss an diesen ersten Teil der Theorie gilt es, im darauffolgenden Teil das *Erinnern* im Kontext Deutsch als Fremdsprache (DaF) darzulegen. Grundlage hierfür bildet die Erläuterung der kulturwissenschaftlichen Gedächtnistheorie, an welche ein Überblick zum Konzept des Erinnerns im DaF-Unterricht anschließt.

Darauffolgend geht es darum zu zeigen, weshalb sich Literatur für das Erinnern (an den Holocaust) eignet, besonders auch im Hinblick auf ihre spezifische Literarizität. In einem

nächsten Schritt sind dann die von Assmann (2013) rekonstruierten, zeitlichen Phasen des Erinnerns zu erläutern, über welche die für diese Arbeit ausgewählten literarischen Texte auf Basis ihre Entstehungs- bzw. Publikationszeit in den Erinnerungsdiskurs zum Holocaust eingeordnet werden.

Bevor es an die Analyse der Texte gehen kann, gilt es noch, das Begriffsverständnis von *Täter* und *Opfer* im wissenschaftlichen Diskurs zu beleuchten, damit im Zuge der Textanalyse untersucht werden kann, wie die festen Bedeutungszuschreibungen durch die sprachliche Gestaltung der literarischen Texte erweitert und/ oder verändert werden und wie sich dadurch der Täter-Opfer-Diskurs darstellt. Im Zuge der Analyse soll zudem betrachtet werden, inwiefern sich auch die jeweilige Phase in der Verhandlung des Täter-Opfer-Diskurses widerspiegeln und wie die Texte hierdurch am öffentlichen Erinnerungsdiskurs partizipieren. Des Weiteren werden Publikationen, die sich mit der Darstellung von Tätern und Opfern in einem der Texte befassen, ebenso in die Analyse miteinbezogen.

An die Analysen schließt ein Kapitel an, in welchem auf die Ergebnisse eingegangen wird, sowie auf deren Bedeutung für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Südafrika. Dabei sollen mögliche Zugangspunkte zum Erinnern an die Apartheid über die untersuchten literarischen Texte benannt werden, allerdings ohne eine didaktische Aufarbeitung hierfür zu liefern, die den Rahmen dieser Arbeit übersteigen würde.

Im Fazit werden die oben angeführten Arbeitsschritte noch einmal rekapituliert und deren Erkenntnisse zusammengefasst.

1. Literatur im Fremdsprachenunterricht

1.1 Überblick zur Entwicklung

Nach Altmayer (2014) haben „Literatur und literarische Texte [...] im Selbstverständnis des Faches Deutsch als Fremdsprache immer eine Rolle gespielt“ (ebd.: 25). Es lässt sich jedoch feststellen, dass der Arbeit mit Literatur nicht in jeder Phase der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts derselbe Stellenwert zuteil wurde (vgl. Dobstadt/ Riedner 2011¹: 6). Mit der Einführung der audio-lingualen und audio-visuellen Methode Mitte des 20. Jahrhunderts, welche eine radikale Veränderung der didaktischen Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts bedeutete, rückte auch das Konzept der kommunikativen Kompetenz in den Vordergrund (vgl. ebd.). Dessen primäres Lehr- und Lernziel, das die erfolgreiche Verständigung und das Zurechtfinden der Lernenden in Alltagssituationen war, fokussierte die mündliche Sprachfähigkeit (Ehlers 2010: 1530). Literatur galt weitestgehend als ungeeignet zur Förderung der sprachlichen Kompetenz, sodass sie, wenn überhaupt, lediglich in

eingeschränkter Form für den DaF-Unterricht nutzbar gemacht wurde; ihre ästhetische Dimension wurde dabei vollkommen ausgespart (vgl. ebd.) Stattdessen wurde alltagspraktischen Texten wie beispielsweise Briefen, Formularen oder Zeitungsartikeln der Vorzug gegeben (vgl. ebd.; vgl. Kast 1994:5). An dieser Fokussierung auf das mündliche Sprechen und der damit verbundenen Einseitigkeit des Fremdsprachenunterrichts setzte der 1985 von Harald Weinrich veröffentlichte Aufsatz „Von der Langeweile im Sprachunterricht“ an, in welchem er auf die ästhetische Qualität der Literatur verwies, welche „sehr viel besser geeignet sei, das Interesse der Lerner auf die Sprache selbst zu lenken“ (ebd.). Ehlers hebt hervor, dass literarische Texte sogar „mehr Anreiz für eine *echte* [Hervorhebung im Original] Kommunikation“ (2010: 1531) böten, als Lehrbuchtexte. Hierdurch werde eben auch der kommunikative Ansatz umgesetzt (ebd.). Die positive Wirkung dieses Plädoyers auf die Auseinandersetzung mit Literatur im Kontext des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts hielt ebenfalls Kast (1994) fest; die zwei zentralen, von ihm thematisierten Konzepte prägen nach Dobstadt/ Riedner (2011¹) die Arbeit mit Literatur im FSU bis heute (vgl.: 6). Zum einen wird das interkulturelle Konzept erläutert, welches stark von der interkulturellen Germanistik beeinflusst ist (vgl. Kast 1994: 5). Als „kulturspezifische Lektüre“ (Altmayer 2014: 25) verstanden, wurde die Arbeit mit Literatur als Chance betrachtet, die Kultur des Lesers in einen Dialog mit der Erfahrungswelt der fremden Kultur, welche der literarische Text darstellt, zu treten (vgl. Kast 1994: 6; vgl. Dobstadt/ Riedner 2011¹: 6). Diesem Konzept zugrunde liegt die Annahme, dass die erfolgreiche Verständigung in der Fremdsprache auch ein Bewusstsein für kulturelle Unterschiede erfordert (vgl. Dobstadt/ Riedner 2011¹: 6).

Der zweite Ansatz, auf welchen der Artikel von Kast (1994) eingeht, ist der eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts, welcher zu einem kreativen Umgang mit Literatur anregen soll (vgl. Dobstadt/ Riedner 2011¹: 6). Vor dem Hintergrund der Annahme, dass literarische Texte nicht mehr unantastbar seien, „sondern als Gegenstand lebendiger Auseinandersetzung“ (ebd.) betrachtet wurden, forderte Kast (1994) den Mut der Lernenden, etwas zu einem literarischen Text zu sagen zu haben, ihn zu verändern, in den Text einzugreifen (vgl. ebd.: 8).

Ein weiterführendes Konzept, welches nach Dobstadt, Riedner (2011¹) bis heute die Literaturdidaktik beeinflusst, ist die Theorie der Rezeptionsästhetik (vgl. ebd.: 6). Zentrale Aussage dieses literaturwissenschaftlichen Ansatzes ist, dass „[e]in literarischer Text [...] nicht als Gegenstand 'an sich' [existiert], sondern nur als rezipierter, d.h. als Text, der während des Leseakts immer wieder neu entsteht“ (Kast 1994: 7). Die grundsätzliche Offenheit des Textes soll eine vielfältige Interaktion zwischen Leser und Text in Gang setzen (vgl. Ehlers 2010:

1534), da als entscheidend für die Bedeutungsbildung erst die Lektüre des literarischen Texts betrachtet wird (vgl. Dobstadt/ Riedner 2011¹: 6f.). Ordnet man die rezeptionsästhetische Theorie in den Kontext des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts ein, lassen sich zwei Entwicklungsstränge ausmachen. Einerseits wird Literatur als motivationsförderndes Zusatzmaterial eingesetzt, das den Fokus auf die Anregung der Sprachproduktion der Lernenden legt (vgl. Dobstadt/ Riedner 2011¹: 7). Zum anderen soll in der Landeskunde mittels literarischer Texte „eine subjektive Sichtweise der fremden Wirklichkeit“ (ebd.) vermittelt werden, in Anknüpfung an das interkulturelle Konzept.

Eine Betrachtung des gegenwärtigen Umgangs mit Literatur im deutschsprachigen Fremdsprachenunterricht zeigt nach Altmayer (2014) „[e]in neues und etwas anders gelagertes Interesse an Literatur und literarischen Texten“ (ebd.: 26), welches vor dem Hintergrund eines sich seit den 1990er Jahren durchsetzenden, neuen Landeskundekonzepts zu sehen ist (vgl. Ehlers 2010: 1534f.). Beeinflusst durch neue Impulse aus der Kulturwissenschaft (vgl. ebd.: 1535) hat sich seit etwa 2005 ein landeskundlich-kulturwissenschaftlicher Bereich im Fach Deutsch als Fremdsprache etabliert, welcher die Erforschung und Förderung landeskundlich-kulturbezogener Lernprozesse in den Mittelpunkt rückt (vgl. Riedner 2019²: 16) und einen bedeutungsbezogenen Kulturbegriff zugrunde legt. In Frage gestellt wird dabei das interkulturelle Paradigma und dessen Gegenüberstellung vom „Eigenen“ und „Fremden“ (vgl. Dobstadt/ Riedner 2011¹: 7). Die globalisierte Welt, in welcher wir uns bewegen, erfordert eine immer höher werdende Toleranz gegenüber Ambivalenzen und Differenzen (vgl. ebd.); durch Migration und wachsende Mehrsprachigkeit wird die Annahme von der Einheitlichkeit feststehender Kulturen in Frage gestellt (vgl. ebd.). Dies eröffnet auch der Arbeit mit literarischen Texten im Rahmen eines kulturbezogenen Lernens neue Möglichkeiten, „das nicht mehr den Parametern der gängigen kommunikativen und interkulturellen Konzepte folgt“ (Dobstadt/ Riedner 2016: 217).

1.2 Kulturbezogenes Lernen mit Literatur im Fremdsprachenunterricht

1.2.1 Der zugrundeliegende Kulturbegriff

Den Ausgangspunkt stellt ein bedeutungsbezogener Begriff von 'Kultur' dar, der sich nicht auf ethnische oder nationale Gruppen und deren kollektive Verhaltensweisen und Mentalitäten bezieht, sondern auf ein Repertoire an gemeinsamem Wissen (Altmayer 2014: 29). 'Kultur' versorgt uns mit diesem kollektiven Wissen, „das dazu dient, uns selbst, unserer Umwelt und unserem Handeln Sinn zu geben“ (Altmayer 2006: 184). Dieser Begriff wird als „sprachlich-diskursives Phänomen“ (ebd.: 191) verstanden, welches „nur in 'Texten' in der weitesten

Bedeutung des Wortes [existiert]“ (Altmayer 2004: 165), womit neben im engeren Sinn verfasste Texte in Sprach- und Schriftform auch künstlerische, historische oder mediale Beiträge gemeint sind (vgl. ebd.). Diese 'Texte' speichern das kollektiv geteilte Wissen einer 'Kommunikationsgemeinschaft' (ebd.: 167f.).

Das gemeinsame Wissen einer Gruppe setzt sich aus zahlreichen einzelnen Elementen zusammen; diese „Wissenselemente“ (Altmayer 2006: 187) werden als *kulturelle Deutungsmuster* bezeichnet:

Der Begriff bezeichnet [...] Bestandteile eben jenes gemeinsamen oder als allgemein unterstellten Wissens, das wir bei jeder sozialen Interaktion und insbesondere bei jeder sprachlichen Handlung für die Deutung der betreffenden Situation anwenden und als allgemein und selbstverständlich bekannt voraussetzen, das uns als mit bereits vorgegebenen Deutungsangeboten für bestimmte Situationen und auf dieser Basis mit Handlungsorientierung versieht (Altmayer 2013: 21).

Diese Muster dienen sie der Herstellung einer gemeinsamen Wirklichkeit innerhalb eines Diskurses² und stiften somit Gemeinschaft (Altmayer 2013: 21). Entscheidend für die Identifikation mit kulturellen Mustern sind somit nicht Nation oder Ethnie, sondern vielmehr Sprache und Diskurse (vgl. Altmayer 2014: 31). Zudem lassen Altmayers Ausführungen zu diesen Mustern einen weiteren Aspekt eines deutungsorientierten Kulturbegriffs hervortreten: was als vermeintlich real und objektiv erscheint, ist „immer schon“ (Dobstadt/ Riedner 2012: 375) gedeutet und spiegelt eine „eine individuell und sozial erzeugte Konstruktion von Realität“ (ebd.: 376) wider. Dieser Annahme zugrunde liegt die erkenntnistheoretische Position des sozialen Konstruktivismus, welche davon ausgeht, dass

die (soziale, aber auch die natürliche) Welt oder Wirklichkeit, die uns umgibt und zu der wir auch selbst gehören, nicht 'an sich' und unmittelbar, sondern nur als immer schon gedeutete oder eben sozial konstruierte Wirklichkeit gegeben [...] [ist] (Altmayer 2006: 185).

Hinsichtlich der Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht nimmt das zuvor dargelegte Kulturverständnis Einfluss auf die Text-Kontext-Beziehung, da es eine Trennung zwischen literarischem Text und der (vermeintlichen) Realität des kulturellen Kontexts ausschließt. Letzterer ist nämlich ebenfalls Deutungs- und Sinnbildungsprozessen unterworfen und kann daher „nicht mehr essentialistisch als *Realität* vorausgesetzt werden“ (ebd.: 376). Dieses Verständnis stattet literarische Texte mit einer besonderen Fähigkeit aus:

Demnach erweitert und ergänzt Literatur das Wissen über die ‚Wirklichkeit‘ (über

² Zum *Diskurs* siehe Altmayer (2016): 7: „[...] vielmehr bezieht sich ‚Diskurs‘ hier auf jede Form der sprachlichen Äußerung bzw. Interaktion. [...] Zum zweiten nämlich meint ‚Diskurs‘ [...] Äußerungen, die in einem bestimmten (thematischen) Zusammenhang stehen und in denen das Sprechen/ Schreiben über ein Thema oder einen Gegenstand in bestimmter Weise geregelt, d.h. beispielsweise festgelegt ist, was über einen Gegenstand wie etwa ‚Geschlecht‘ oder ‚Migration‘ gesagt werden kann und was nicht.“

Gesellschaft und Kultur) nicht einfach, vielmehr orientiert sie es neu und bietet auf diese Weise die Chance, Einsichten in ihre (historischen, gesellschaftlichen, diskursiven usw.) Bedingungen, *in ihre Konstruiertheit* [Hervorhebung L.P.],[...] zu gewinnen (Dobstadt/ Riedner 2014: 160).

In ihrer Eigenschaft, „Wirklichkeit auf ihre Konstruiertheit durchsichtig zu machen“ (Dobstadt/ Riedner 2014: 161), liegt das Potential eines sprach- und kulturbezogenen Lernens durch Literatur bzw. der ästhetischen Funktion von Sprache (vgl. Dobstadt/ Riedner 2016: 217).

1.2.2 Zum Konzept des kulturbezogenen Lernens

Nach Altmayer findet kulturbezogenes Lernen dann statt, wenn Deutschlernende

[...] in der und durch die Auseinandersetzung mit ‚Texten‘ über die ihnen verfügbaren Deutungsmuster reflektieren und diese so anpassen, umstrukturieren, verändern oder weiterentwickeln, dass sie den kulturellen Deutungsmustern, von denen die [deutschsprachigen] Texte Gebrauch machen, weitgehend entsprechen [...] (2006: 195f.).

In der Auseinandersetzung mit Texten kann die Konstruiertheit von „Wirklichkeit“ und „Fakten“ über Nationen und Ethnien erkennbar gemacht werden. Zudem soll kulturbezogenes Lernens *Diskursfähigkeit* ermöglichen; die Deutschlernenden sollen an relevanten gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Themen partizipieren, sich kritisch damit auseinandersetzen und Stellung dazu beziehen (vgl. Altmayer 2016: 16; vgl. auch Altmayer/ Scharl 2010: 44). Die wesentlichen Faktoren für „erfolgreiches“ kulturelles Lernen in diesem Prozess stellen individuelle Deutungsressourcen dar, über welche die Lernenden bereits verfügen „und die ihre deutende Auseinandersetzung mit den deutschsprachigen Materialien, mit denen sie im Unterricht konfrontiert werden, maßgeblich beeinflussen“ (Altmayer/ Scharl 2010: 44). Gegensätzlich zum interkulturellen Ansatz, welcher von einer klaren Trennung zwischen Eigenem und Fremdem ausgeht, werden die mitgebrachten *Deutungsschemata* (ebd.) nicht als das den Lernenden eigene Wissen, das in Abgrenzung zum fremden steht, welches in deutschsprachigen Texten vorhanden ist, verstanden. Kulturbezogenes Lernen ist „auf das Einüben eines flexiblen, offenen Umfangs mit Fremdheit ausgerichtet [...]“ (Dobstadt/ Riedner 2011¹: 8) und legt erwähnte Unterscheidung nicht im Voraus fest (vgl. ebd.).

Ordnet man die Funktion literarischer Texte in den Kontext des kulturbezogenen Lernens nach Claus Altmayer ein, ist zu erkennen, dass diese ausschließlich über ihre kulturelle bzw. landeskundliche Dimension bestimmt zu sein scheint. Damit reiht sich eine solche Auffassung in die Liste bisheriger Ansätze ein, welche den spezifischen Umgang der Literatur mit Sprache, ihre ästhetische Dimension, überspringen (vgl. Dobstadt/ Riedner 2014: 156). Nach dem Verständnis von Dobstadt/ Riedner (2014) dreht sich kulturbezogenes Lernen durch literarische

Texte nicht um Zuschreibung „eines *bestimmten* landeskundlichen Sinns, einer *bestimmten* landeskundlichen Bedeutung“ (ebd.: 161), sondern vielmehr darum, mittels Literatur „Kompetenzen im Umgang mit Zeichensystemen“ (Neidlinger, Pasewalck 2011: 148) zu erwerben. Dabei knüpfen sie an die Überlegungen zur Poetizität von Roman Jakobson (1966) an, dass durch Literatur Bedeutung und Referenz „in eine vieldeutige Schwebelage gebracht werden; diese zieht dem Verstehen eine subtile Grenze“ (Dobstadt 2010: 214f.) und macht eine völlig feste Sinnzuweisung unmöglich. Demzufolge steht im Fokus des kulturbezogenen Lernens mit literarischen Texten deren ästhetische Funktion, ihre *Literarizität*³. Durch die Arbeit mit ihr können sich die Lernenden „ihrer Möglichkeiten als poetisch-kreative (Mit-)Konstrukteure von Bedeutung und 'Wirklichkeit' bewusst werden“ (Dobstadt/ Riedner 2016: 217). Es geht hierbei eben nicht um die Entschlüsselung, Sichtbarmachung und Erlernbarkeit kultureller Deutungsmuster literarischer Texte; vielmehr soll durch den Umgang mit der nie ganz aufzulösenden Unausrechenbarkeit der Literatur der Komplexität einer globalisierten, mehrsprachigen Welt Rechnung getragen und ein neuer Blick auf die Welt eröffnet werden (vgl. Dobstadt 2009: 26; vgl. Dobstadt/ Riedner 2011¹: 8). In anderen Worten sollen die Lernenden in der Auseinandersetzung mit Literatur die Kompetenz entwickeln,

sich andere mögliche Darstellungen ihrer geschichtlichen beziehungsweise kulturellen Umwelt vorzustellen [...] und unter diesen möglichen Darstellungen ihre eigene Haltung zu finden (Kramersch 2011: 36).

Die in Berkeley lehrende Fremdsprachenwissenschaftlerin Claire Kramersch hat für die Benennung dieser Fähigkeit den Begriff der *symbolischen Kompetenz* vorgeschlagen; auf diesen soll im Folgenden eingegangen werden.

1.2.2.1 *Symbolische Kompetenz nach Claire Kramersch*

It is no longer appropriate to give students a tourist-like competence to exchange information with native speakers of national languages within well-defined national cultures. They need a much more sophisticated competence in the manipulation of symbolic systems (Kramersch 2006: 251).

Mit diesen Worten beschreibt Claire Kramersch die Notwendigkeit eines Konzepts kulturbezogenen Lernens, um den kommunikativen Herausforderungen, mit denen Sprachenlernende in der heutigen Welt konfrontiert sind, gerecht zu werden. Der von ihr eingeführte Begriff der *symbolic competence* knüpft an den in Kapitel 2.2.1 erläuterten Kulturbegriff an und definiert diesen als

³ Siehe Kapitel 1.3 zur ausführlichen Darstellung der Konzepte.

a mental toolkit of subjective metaphors, affectivities, historical memories, entextualizations and transcontextualizations of experience, with which we make meaning of the world around us and share that meaning with others (Kramersch 2011²: 355).

Die hier beschriebenen Aspekte eines „mental toolkit“ sind, in anderen Worten, kulturelle Deutungsmuster (vgl. Altmayer 2006: 184-188). Kramersch fasst Kultur somit „als ein von Sprache konstituiertes, soziales Konstrukt“ (1995: 54) auf, dass die Zugehörigkeit zu einer Diskursgemeinschaft vermittelt (vgl. ebd.). Die Teilnahme an deutschsprachigen Diskursen ist nach Kramersch allerdings nicht über einen ausschließlich kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht möglich: „Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself“ (2006: 251). Stattdessen steht die Forderung, die Aufmerksamkeit auf Form, Genre, Stil, Register und die Soziosemiotik zu legen, ebenso wie auf das Interesse, „in how linguistic form shapes mental representation, that is, what word choices reveal about the minds of speakers“ (ebd.). Sie fasst diese Aspekte als symbolische Formen zusammen, welche eben nicht nur zum Wortschatz gezählt oder als Mittel von Kommunikationsstrategien betrachtet werden, sondern als „embodied experiences, emotional resonances, and moral imaginings“ (ebd.). Die hierfür erforderliche Kompetenz, über „den Tellerrand hinauszublicken“, bezeichnet Claire Kramersch als *symbolische Kompetenz* (ebd.). Als ein besonders wichtiges Instrument, um diese Komponente zu fördern, sieht sie die Literatur: „Through literature, they [the language learners] can learn the full meaning making potential of language.“ (ebd.). Damit weist Kramersch Konzept enge Berührungspunkte mit dem kulturbezogenen Lernen auf, welches die ästhetische Dimension, die literarischen Texten innewohnt, in den Mittelpunkt rückt (vgl. Kapitel 1.2.2: 9). Dies lässt sich auch an den von ihr benannten Hauptkomponenten der symbolischen Kompetenz ablesen, welche die Arbeit mit Literatur fördern kann (vgl. Kramersch 2006: 251). Im Folgenden sollen diese in Kürze dargestellt werden:

- *Production of Complexity*: Die Auseinandersetzung mit Literatur bietet den Lernern*innen die Möglichkeit, ihren Sinn für die Komplexität von Kommunikation zu schärfen; es geht um mehr, als lediglich das richtige Wort zu der richtigen Person in der richtigen Weise zu sagen (vgl. ebd.). Durch den symbolischen Gebrauch von Sprache in fremdsprachlichen literarischen Texten werden Lernenden „alternative scenarios of possibility for life in the real world, other ways of desiring and belonging“ (ebd.) vorgestellt. Hieran zeigt sich beispielhaft der Einfluss von Literatur auf die 'Wirklichkeit'.

- *Tolerance of Ambiguity*: Diese Komponente wird im Konzept der symbolischen Kompetenz als unabdingbar bezeichnet (vgl. ebd.). Sie bezieht sich auf die Möglichkeit von Literatur, offen

über Widersprüche zwischen Fiktion und Wirklichkeit, „between words and deeds“ (ebd.), zu diskutieren. Es geht hierbei nicht darum, diese Gegensätze aufzulösen, sondern vielmehr aufzuzeigen, wie Sprache genutzt werden kann, um die eine oder andere Position zu bekräftigen (vgl. ebd.).

· *Form as Meaning*: Diese Teilkomponente bezieht sich auf die Bedeutung von Aspekten der Form „in all its manifestations (e.g., linguistic, textual, visual, acoustic, poetic)“ (ebd.).

Durch die Ergänzung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts um eine emotionale (symbolische) Komponente eröffnet sich die Möglichkeit, auf die individuellen, differenzierten und diversifizierten Lernbedürfnisse innerhalb einer Gruppe von Fremdsprachenlernenden einzugehen. Von welcher Relevanz diese für den heutigen Fremdsprachenunterricht sind, spiegelt sich „in einem Fächer neuer Lernziele, der von 'Diskursfähigkeit' (bzw. 'Diskurskompetenz') über 'Multiliteralität', 'Symbolic competence' und 'Kultureller Handlungskompetenz' [...] reicht“ (Dobstadt/ Riedner 2016: 216f.). Claire Kramschs Konzept hebt die besondere Bedeutung literarischer Texte innerhalb dieses Geflechts hervor und legt dabei das Hauptaugenmerk auf die „Form“ der (literarischen) Sprache, auf ihre ästhetische Dimension.

1.3 Zur Literarizität

1.3.1 Eine Erläuterung des Konzepts

Dobstadt/ Riedner schlagen für die auch in Kramschs Konzept im Mittelpunkt stehende „Form“ von Sprache den Begriff der *Literarizität* vor (vgl. 2014: 156; vgl. Dobstadt 2009; vgl. Dobstadt/ Riedner Dobstadt/ Riedner 2011²). Letztere bildet in ihren Augen den „Ausgangs- und Bezugspunkt der Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten“ (Dobstadt 2009 :23). Zugrundeliegend ist ihrem Verständnis von Literarizität die von Roman Jakobson (1971: 151) beschriebene „*Einstellung* auf die *Nachricht* [Hervorhebung im Original] als solche, die Zentrierung auf die Nachricht um ihrer selbst willen“ (ebd.), auch als die *Poetizität*⁴ von Sprache (vgl. Dobstadt/ Riedner 2011¹: 9) definiert. Literarizität ist keine Liste von Kriterien, anhand welcher literarische von nicht-literarischen Texten unterschieden werden können, vielmehr geht es um eine spezielle Einstellung des Rezipienten gegenüber allen Arten von Texten (vgl. Dobstadt/ Riedner 2016: 222). Die poetische Funktion ist Sprache generell inhärent; abhängig von der Fokussierung des Betrachters, kann Literarizität entweder in den

⁴ Dobstadt (2009) benutzt synonym hierfür den Begriff der *Literarizität*: „Jakobson benutzt den Begriff der „Poetizität“, ich ziehe den Begriff der „Literarizität“ vor, um deutlich zu machen, dass es mir nicht um „Dichtung“ im engeren, sondern um „Literatur“ im weiteren Sinne geht [...]“ (24).

Vorder- oder in den Hintergrund rücken, verschwindet dabei jedoch nie vollständig (vgl. Dobstadt/ Riedner 2011²: 110):

Die poetische Funktion ist nicht die einzige Funktion der Wortkunst, sondern nur ihre dominante, determinierende Funktion, während sie in allen anderen Sprachhandlungen eine stützende, nebensächliche Rolle spielt (Jakobson 1971: 151).

Um dies hervortreten zu lassen, soll die Aufmerksamkeit weg von der Bedeutung der Worte und auf die sprachliche Oberfläche, den Klang, die Kombination der Worte verlagert werden; es gilt, das formale Zueinander-Passen, die Äquivalenz der Verkettung von Worten in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. Dobstadt/ Riedner 2011¹: 9f.; vgl. Dobstadt 2009: 24). Eagleton (1992: 77) erklärt dies so: „Wir reihen Wörter aneinander, die semantisch, rhythmisch, phonetisch oder auf eine andere Weise äquivalent sind.“ Anhand eines Beispiels lässt sich so ein Netz von Äquivalenzen illustrieren:

A girl used to talk about 'the horrible Harry.' 'Why horrible?' 'Because I hate him.' 'But why not *dreadful, terrible, frightful, disgusting*?' 'I don't know why, but *horrible* fits him better.' Without realizing it, she clung to the poetic device of paronomasia (Jakobson 1966: 357).

Jakobson weist selbst darauf hin, dass die Auswahl des Attributs „horrible“ unbewusst aufgrund klanglicher Ähnlichkeit mit dem Subjekt „Harry“ erfolgt ist. Hierfür „verantwortlich“ ist eine interne Äquivalenzbeziehung beider Worte; Claire Kramsch (2006) beschreibt diesen Vorgang durch die Teilkomponente *Form as meaning*. Das in diesem Fall angewandte, „sachfremde Kriterium für die Konstruktion [der] Wortfolge“ (Dobstadt 2009: 24) führt zu einer Lockerung der Verbindung von Signifikant und Signifikat, welche als vermeintlich sehr eng gilt (vgl. ebd.; vgl. Riedner 2010: 1551). Derrida hält diesen Umstand als „suspended relation to meaning and reference“ (1992: 48; zitiert nach Dobstadt 2009: 24) fest. Literatur negiert die Bedeutungs-Referenz-Beziehung nicht komplett; vielmehr bringt sie diese in eine mehrdeutige Schwebelage, wodurch ein vollständiges Durchschauen der Verbindung unmöglich wird (vgl. Dobstadt 2009: 215).⁵ Kramsch (2006) erfasst dies mit den Bezeichnungen *Production of Complexity* und, vor allem, *Tolerance of Ambiguity*.

In den Worten Jakobsons vertieft Literarizität „the fundamental dichotomy of signs and objects“ (1966: 356); Kramsch und Huffmaster greifen diese Darstellung als „*symbolic gap*

⁵ Dobstadt/ Riedner (2011¹) sprechen daher, mit Bezug auf Muschg (1987), auch von der „Fremdsprache Literatur“: „Während uns die Muttersprache im alltäglichen Gebrauch selbstverständlich verfügbar ist und uns als ein exaktes Mittel der Verständigung erscheint, stellt Literatur diese Selbstverständlichkeit in Frage. Sie macht sichtbar, dass Sprache uns – ob wir unsere Muttersprache sprechen oder gerade eine Fremdsprache lernen – nie völlig transparent und vertraut ist, uns immer ein Stück fremd bleibt“ (8).

[Hervorhebung L.P.] between signifier and signified“ (2008: 286) auf. Die „dichotomy“, der „symbolic gap“ machen die besondere Lesbarkeit von Literatur aus; ihre formalen Muster erweisen sich selbst als sinntragend (vgl. Dobstadt/ Riedner 2011¹: 11). Die grundlegende Ambiguität literarischer Texte, die nie ganz zu fassen ist, lässt die Lernenden stolpern, „[d]as Vertraute wird unvertraut und irritiert“ (Bredella 1996: 132). Sich auf diese Irritationsmomente einzulassen ermöglicht den Lernenden eine neue Perspektive und verdeutlicht die Komplexität von Sprache (vgl. ebd.: 132f.).

Um die Lernenden für Literarizität zu sensibilisieren, formulieren Dobstadt/ Riedner eine Didaktik der Literarizität (vgl. 2011²: 110; vgl. 2016: 224). Diese sehen sie an ein kulturbezogenes Lernen gekoppelt, welches wiederum ein erstes Bewusstsein für „diskursive Konstruiertheit und historische Relativität“ (Dobstadt/ Riedner 2016: 224) ermöglicht.

1.3.2 Zu einer Didaktik der Literarizität

Im Umkehrschluss bedeutet das abschließende Statement des vorigen Kapitels, dass kulturbezogenes Lernen an Literatur nur möglich wird, wenn die Besonderheit der literarischen Sprachverwendung, kurz, der Literarizität, in den Mittelpunkt gerückt werden würde (vgl. Dobstadt/ Riedner 2011¹: 8). Jedoch bestimmen bisherige didaktische Ansätze die Funktion literarischer Texte ausschließlich über deren kulturelle Dimension, wie Dobstadt/ Riedner (2014) festgehalten haben (vgl. ebd.: 156). Dies scheint wenig erstaunlich, da Literarizität, angelegt auf Verfremdung und Irritation, nur bedingt mit einem Sprachunterricht vereinbar sei, der als Ziel eine möglichst reibungslose Alltagskommunikation voraussetze und sich durch Messbarkeit auszeichnet (vgl. Dobstadt/ Riedner 2011: 7). Die ästhetische Dimension literarischer Sprache wird außer Acht gelassen, wobei gerade diese in spezifischer Weise hervorhebt, dass Sprache nie vollständig transparent und somit auch nicht selbstverständlich ist (vgl. ebd.: 8). Nach Dobstadt (2009) liegt die besondere Eignung von Literatur für den Fremdsprachenunterricht allerdings einzig und allein in ihrer Literarizität (vgl. ebd.: 25), woraus sich der Mehrwert literarischer Konzepte, welche auf die ästhetische Dimension von Kommunikation und Sprache ausgerichtet sind, ergibt (vgl. Dobstadt, Riedner 2016: 225f.). Eine Verschiebung des Fokus des heutigen Fremdsprachenunterrichts, welcher die Möglichkeiten der spezifischen Literarizität literarischer Texte berücksichtigt, könnte den sich im Umbruch befindenden Anforderungen der Lernenden an den Fremdsprachenunterricht und deren Lernbedürfnissen Rechnung tragen (vgl. ebd.: 216f.). Damit einhergehende neue Lernziele wie „Diskursfähigkeit/ Diskurskompetenz“, „Multiliteralität“, „Symbolic Competence“ oder „Kulturelle Handlungskompetenz“ (ebd.) verlangen nach neuen Konzepten,

um diese Kompetenzen zu vermitteln (vgl. ebd.). In diesem Kontext verorten Dobstadt/ Riedner die von ihnen entwickelte *Didaktik der Literarizität*, welche ausgehend von einer „Reflexion und Neubestimmung der Funktion von Literatur [...] auf ein verändertes Verständnis von Fremdsprachenunterricht zielt“ (ebd.: 217):

Dabei konzipieren wir Fremdsprachenunterricht als einen Raum, in dem ästhetisch-kreative Prozesse stattfinden, die als solche bewusst gemacht, reflektiert und gefördert werden sollen; bei Lernern, die sich im Zuge ihres Sprachlernens nicht bloß instrumentell-einsetzbare *skills* [Hervorhebung im Original] aneignen, sondern sich ihrer Möglichkeiten als poetisch-kreative (Mit-) Konstrukteure von Bedeutung und 'Wirklichkeit' bewusst werden [...] (ebd.).

Im Vordergrund eines solchen Unterrichts steht somit die poetisch-literarische Dimension von Sprache und Kommunikation und die Sensibilisierung der Lernenden hierfür (vgl. ebd.: 218). Zudem gilt es, die Konstruiertheit von Bedeutungsbildung bewusst zu machen, sowie die Vielschichtigkeit dieses Prozesses, in den die Sprachbenutzer selbst involviert sind (vgl. Dobstadt/ Riedner 2011²: 110). Um die Lernenden im Rahmen einer Didaktik der Literarizität mit diesen Kompetenzen auszustatten, formulieren Dobstadt/ Riedner (2011²) drei verschiedene Zielsetzungen. In einem ersten Schritt liegt der Fokus primär darauf, Lernenden an die literarisch-ästhetische Dimension von Sprache heranzuführen, wobei mehrere Teilaspekte eine Rolle spielen. Die Lernenden müssen die Relevanz der Bedeutung der Form des sprachlichen Zeichens erfassen; das, was Claire Kramersch (2006) als *Form as Meaning* bezeichnet (vgl. ebd.). Damit verbunden ist die Erkenntnis vom „symbolic gap between signifier and signified“ (Kramersch/ Huffmaster 2008: 286); demnach können Zeichen auch auf Zeichen referieren (vgl. Dobstadt/ Riedner 2011²: 110). Hieraus ergibt sich der dritte Teilaspekt, dass Rede nicht auf die „Wirklichkeit“, auf konkrete Sachen verweist, sondern auf sich selbst, was Dobstadt/ Riedner (2011²) als „Intertextualität“ (ebd.: 110) bezeichnen. Schließlich gilt es, die Lernenden mit der daraus resultierenden Vielschichtigkeit und Ambiguität von Sprache vertraut zu machen, welche sich dem vollständigen Verständnis der Sprachverwendenden immer entzieht (vgl. Dobstadt 2009: 26; vgl. Dobstadt/ Riedner 2011²: 110). Vor diesem Hintergrund sollen Lernenden auch an die „Wirklichkeit“-perspektivierende Kraft von Sprache herangeführt werden, die Menschen als Mitglieder einer Sprachgemeinschaft mit spezifischen kulturellen Deutungsmustern versieht und somit Sinn stiftend fungiert (vgl. Dobstadt/ Riedner 2011¹: 111).

Dieser erste Schritt, die Lernenden an die ästhetische Dimension von Sprache heranzuführen, reicht jedoch nicht aus, um einen selbstständigen Gebrauch von literarischer Sprache zu ermöglichen (vgl. Dobstadt/ Riedner 2011²:111). Aus diesem Grund wird eine

Sensibilisierung „für die Differenz zwischen einem instrumentellen [...] und einem literarizitätsorientierten Sprachverständnis“ (ebd.) als notwendig erachtet. Während ersteres von einem alltäglichen, referentiell eindeutigen und auf die Entschlüsselung von Bedeutung angelegten Begriff ausgeht, hinterfragt letzteres gerade diese augenscheinliche Eindeutigkeit und Aufdeckbarkeit von sprachlichen Zeichen (vgl. ebd.). Auch wenn nach Jakobson die Poetizität der Sprache immer inhärent ist, tritt die ästhetische Sprachfunktion im alltäglichen Sprachgebrauch nicht erkennbar hervor, sodass deren Existenz den Sprachverwendenden oftmals nicht bewusst ist (vgl. ebd.). Diesen Aspekt gilt es ins Bewusstsein der Lernenden zu rücken, um sprachlich-literarisches Handeln zu ermöglichen (vgl. ebd.).

Der „finale“ Schritt befasst sich schließlich damit, die Lernenden an die Auseinandersetzung mit Literatur heranzuführen und ihnen aufzuzeigen, „dass literarische Texte die literarische Dimension von Sprache in besonderer Weise sowohl verkörpern als auch ausstellen (Dobstadt/ Riedner 2016: 224), wodurch eine erweiterte Spracherfahrung ermöglicht wird (vgl. Dobstadt/ Riedner 2011²: 111). Die Frage nach möglichen Herangehensweisen und Methoden, die dabei Anwendung finden könnten, sowie die Bestimmung von Niveaustufen, auf denen mit der ästhetischen Dimension von Sprache in literarischen Texten gearbeitet werden kann, spielt dabei eine entscheidende Rolle. Hinsichtlich Letzteren sprechen sich Dobstadt/ Riedner für einen Einsatz auf allen Stufen aus, denn „literarische Texte [vermögen] – ein adäquates methodisches Herangehen vorausgesetzt – nicht selten auf allen Niveaus ihre Qualitäten, wenn auch spezifisch, zur Geltung zu bringen“ (2016: 224f.). In Bezug auf die Umsetzbarkeit des Literarizitätsbegriffs sowie empirischer Forschungsmethoden betritt die sprachdidaktische Forschung Neuland (vgl. Dobstadt/ Riedner 2011²:112), weshalb Dobstadt/ Riedner (2016) eine Pilotstudie durchgeführt haben, im Rahmen derer untersucht wurde, wie sich eine Didaktik der Literarizität aus dem theoretischen Rahmen in die Praxis des Anfängerunterrichts übertragen ließe. Hierfür wurden für Lernende eines A2-Deutschkurses Unterrichtsmaterialien und Lehrerhandreichungen entwickelt, mit dem Ziel, „den Begriff der Literarizität für den Zusammenhang des DaF/DaZ-Unterrichts zu konkretisieren und zu schärfen“ (ebd.: 228). Für die Entwicklung eines solchen literarizitätsorientierten Unterrichtskonzepts bzw. -materials sehen Dobstadt/ Riedner (2016) die Notwendigkeit, grundlegend zu bestimmen, wie der „literarische“ Zugang „zu Sprache über einen bewussten [...] Umgang mit den Kategorien der 'Form' und der 'Uneigentlichkeit““ geschaffen werden kann (ebd.: 229). Dabei referieren sie mit dem Begriff der Form auf den Umstand, dass sprachliche Handlungen nicht ohne die Einbettung in sogenannte Muster (zum Beispiel grammatischer oder phonetischer Art, aber auch bezogen auf Text-, Diskurs- und Denkmuster)

existieren können (vgl. ebd.) und sie hierdurch sozusagen ihren eigenen „Kontext“ immer schon mitbringen. Die Form wird somit Teil der Bedeutung (vgl. Dobstadt/ Riedner 2011¹: 11), was im Umkehrschluss bedeutet, dass auch Letztere nicht isoliert existiert, sondern erst in der sprachlichen Äußerung entsteht (vgl. Dobstadt/ Riedner 2016: 230). Anhand literarischer Texte lässt sich dies in eindrücklicher Weise herausstellen, was ihre „besondere Lesbarkeit“ ausmacht (vgl. Dobstadt/ Riedner 2011¹: 11). Dieser Aspekt nimmt Einfluss auf den sogenannten gesellschaftlichen oder historischen Kontext von Literatur, welchem dadurch weniger Erklärungsfunktion zugeschrieben werden kann, als gemeinhin angenommen (vgl. ebd.). Auch dessen Bedeutung entsteht erst in der sprachlichen Handlung und ist nicht neutral schon davor vorhanden, weshalb die Thematisierung des Kontexts für jeden literarischen Text neu zu entscheiden ist (vgl. ebd.). In diesem Punkt spiegelt sich das in Kapitel 2.2.1 dargelegte Kulturverständnis wider, welches eine Trennung zwischen literarischem Text und der (vermeintlichen) Realität des kulturellen Kontexts ausschließt (vgl. ebd.: 7). Claire Kramsch (2011¹) plädiert daher dafür, anstatt einen Text lediglich von „historischen Fakten“ ausgehend zu analysieren, dessen sprachliche und literarische Form sowie damit verknüpfte Wirkungsintention mindestens genauso zu berücksichtigen (vgl. ebd.: 37). Eine mögliche Fragestellung hierfür wäre:

'Welche Gefühle oder welche Reaktion versucht der Text in den Lesern hervorzurufen, und *wie* [Hervorhebung im Original] tut er das? Was sollen die Leser aus einer solchen Erzählung mitnehmen?' (ebd.).

Auf diese Weise würden die Studierenden dazu angeregt, den „affektiven Wert und die emotionalen Resonanzen“ (ebd.) der Form zu diskutieren.

Für die Materialentwicklung der Pilotstudie galt es, dieses Verständnis von Literarizität in einen Kontext mit der Stellung von Literatur und ästhetischer Sprachverwendung im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen zu bringen (vgl. Dobstadt/ Riedner 2016: 230). Letzterer sieht im Anfängerbereich einen literarischen Zugang zur Sprache nicht vor, wodurch er sich klar von der Didaktik der Literarizität abgrenzt (vgl. ebd.: 230f.). Aus diesem Grund wurde das Literarizitätskonzept in ein kontrapunktisches Verhältnis zum Konzept des Referenzrahmens gestellt, um anhand des dadurch entstehenden Kontrasts „Routinen vor[zuf]ühren und Möglichkeiten zu ihrer Überschreitung auf[zuf]zeigen“ (ebd.: 231). Bezogen auf die Arbeit mit Literatur (in diesem Falle Elke Erbs Prosatext *Bewegung und Stillstand*), was für diese Forschungsarbeit von besonderem Interesse ist, zielen die von Dobstadt/ Riedner entwickelten Aufgaben durch die Auseinandersetzung mit den Begriffen *Bewegung* und *Stillstand* darauf ab, die Lernenden „von einem einfachen zu einem komplexen

Begriffsverständnis zu führen“ (2016: 234). Hierfür sollen die Begriffe in Beziehung zu anderen Textelementen gesetzt werden, wie etwa den Rhythmus, da die lautliche Materialität der sprachlichen Zeichen auch schon auf Niveaustufe A2 gut bearbeitbar sei (ebd.). Die formulierte Aufgabenstellung dafür lautet wie folgt: „Lesen Sie den Text laut. Hat der Text Rhythmus? Können Sie 'Bewegung' hören? Können Sie 'Stillstand' hören?“ (ebd.). Für höhere Niveaustufen könnte diese Komponente der sinnlichen Wahrnehmung weitergeführt werden, indem die Bedeutungsbildung reflektiert und ihre Komplexität explizit diskutiert wird. Kramersch/ Huffmaster (2008) greifen dies für den Deutschunterricht an Hochschulen auf, indem sie versuchen, die Produktion und Reflexion von Übersetzungen nutzbar zu machen, um den Lernenden die Erfahrung mit dem „symbolic gap“ zu ermöglichen. So sollte das Gedicht *Wanderers Nachtlied* von den Studierenden ins Englische übersetzt werden, mit der Hoffnung,

that in the process of translation students would enter the 'gap' between signifier and signified when confronting several alternatives to any given item in the original (Kramersch/ Huffmaster 2008: 289).

In der vorbereitenden Phase, welche dazu dienen sollte, das Bewusstsein der Lernenden für die „symbolic gap“, die arbiträre Beziehung zwischen Signifikat und Signifikant zu aktivieren, wurde der Fokus auch auf grammatische Eigenschaften des Gedichts gelenkt, auf „prepositions and verb tenses, as a way of showing students how selection and combination operate to make meaning in language“ (ebd.: 288). Durch Fragen nach den unterschiedlichen Tempi der Verben oder der Klassifikation der Präpositionen soll auf die Komplexität von Bedeutungsbildung aufmerksam gemacht und darüber reflektiert werden. Hieran kann gezeigt werden, dass die Form, wie sie Dobstadt und Riedner (2016) beschrieben haben, sprachlicher Äußerungen Bedeutung stiftet, indem sie eben immer schon in Muster eingelassen ist und dadurch ihren eigenen „Kontext“ mitbringt.

Es gilt allerdings zu erwähnen, dass sowohl Dobstadt/ Riedner (2016) als auch Kramersch/ Huffmaster (2008) in der Evaluation des jeweiligen Didaktisierungskonzepts zu dem Ergebnis kommen, dass der Versuch, Lernenden den Mehrwert einer literarischen Spracharbeit für die Sprachaneignung „the current dominant discourse of efficiency and instrumentality of second language acquisition“ (Kramersch/ Huffmaster 2008: 295) berücksichtigen muss. Dies gilt auch für die „bestehenden Evidenzen, Konzepte und Bilder dessen, was Literatur, Sprache [...] ist“ (Dobstadt/ Riedner 2016: 236). Diesem durch die Entwicklung neuer (methodisch-didaktischer) Wege entgegenzuwirken wird als zentrale Aufgabe einer Didaktik der Literarizität in der aktuellen Zeit definiert (vgl. ebd.).

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht das Erinnern in der und dadurch auch mit Literatur im Fremdsprachenunterricht, wobei vor allem die Rolle ihrer spezifischen Literarizität untersucht werden soll. Aus diesem Grund gilt es im nächsten Schritt, auf das Konzept des Erinnerns im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache näher einzugehen, sowie auf die spezielle Bedeutung eines literarischen (und literarizitätsorientierten) Fremdsprachenunterrichts für das Erinnern.

2. Erinnern im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

2.1 Die kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorie

In der kulturwissenschaftlichen Gedächtnisforschung wird das Verb *erinnern* bzw. das davon abgeleitete Substantiv *Erinnerung* dem Begriff des *Gedächtnisses* zugeordnet; beide Begrifflichkeiten stehen in einem Abhängigkeitsverhältnis (vgl. Assmann 2017: 182):

In der Gegenüberstellung der beiden Begriffe steht 'Erinnern' in der Regel für die Tätigkeit des Zurückblickens auf vergangene Ereignisse, 'Gedächtnis' hingegen für die Voraussetzung dieser Tätigkeit [...]. Ohne ein organisches Gedächtnis kann sich niemand erinnern; Gedächtnis steht demnach für die allgemeine Anlage und Disposition zum Erinnern [...], Erinnern bezieht sich demgegenüber auf die konkreten und diskontinuierlichen Akte des Erinnerns [...] (ebd.).

Demzufolge können die beiden Begriffe nicht synonym gebraucht werden, wie es im Deutschen oft geschieht; vielmehr werden Erinnerungen im Gedächtnis gesammelt und zusammengefasst, wodurch Letzteres nicht nur Voraussetzung ist, sondern auch zum Produkt des Erinnerns wird (vgl. ebd.). Während das Gedächtnis Informationen auf Dauer speichert und somit aus der Zeitlichkeit heraushebt, ist Erinnern immer „an ein lebendiges Bewusstsein gebunden; es findet ausschließlich in der Gegenwart statt und zerfällt in diskontinuierliche Akte“ (ebd.). *Erinnern* und *Gedächtnis* sind im Zuge einer kulturwissenschaftlichen Neuorientierung der Humanwissenschaften, welche auch den Bereich der Kulturstudien *Deutsch als Fremdsprache* einschließt, in den letzten 20 Jahren in den Fokus gerückt, wobei sich deren Bestimmung im kulturwissenschaftlichen Kontext auf Maurice Halbwachs' Forschung zum *kollektiven Gedächtnis* stützt (vgl. Riedner 2019¹: 24). Der französische Soziologe (1877-1945) baut sein Konzept auf der Erkenntnis auf, dass Gedächtnis und Erinnerung, vermeintlich individuelle Phänomene, sozial bedingt sind (vgl. ebd.; vgl. Erll 2017: 11). Demnach setzt jede individuelle Erinnerung einen sozialen Bezugsrahmen voraus, ohne den der Einzelne kein Gedächtnis ausbilden kann (vgl. ebd.: 13); Letzteres entsteht somit erst in „ihrer Teilnahme an kommunikativen Prozessen“ (Assmann, J. 1999: 37). Kommunikation und Interaktion vermitteln dem Individuum Wissen über Daten und Fakten, Vorstellungen von Raum und Zeit

oder Denk- und Erfahrungsströmungen, welche dazu befähigen, Vergangenes zu verorten, zu deuten und zu erinnern (vgl. Erll 2017: 13). Dem „Gedächtnis als Ensemble bedeutungsvoll aufgeladener Erinnerungen“ (Riedner 2019¹: 24) wird ein sozialer Charakter zugeschrieben, da

sich Familien, Gruppen, ja ganze Nationen Gedächtnisse schaffen, die durch kommunikative Aktivitäten wie das Erzählen, durch Institutionen wie die Schule und durch Rituale wie regelmäßig wiederkehrende Gedenktage und in medialen Diskursen konstruiert und tradiert werden (Dobstadt/ Riedner 2018).

Gedächtnis konstituiert sich demnach über Sozialisation, wobei jeder Mensch durch die Zugehörigkeit zu mehreren Gruppen mehreren Erinnerungsgemeinschaften angehört (vgl. Erll 2017: 13; vgl. Riedner 2019¹: 24). Das individuelle Gedächtnis ist dementsprechend eine „je einzigartige Verbindung von Kollektivgedächtnissen“ (Assmann, J. 1999: 37), wodurch sich die einzelnen Gedächtnisse der Menschen voneinander unterscheiden. Durch die Bindung an Sozialisation, welche eine Herausbildung von Gedächtnis und Erinnerung erst ermöglicht, ergibt sich eine starke emotionale Besetzung von Gedächtnis und Erinnerung, zudem übernehmen sie auch die Funktion von Identitätsbildung (vgl. Riedner 2019¹: 24): „Erinnert wird, was dem Selbstbild und den Interessen der Gruppe entspricht“ (Erll 2017: 14). Aufgrund dieses „subjektiven Charakters“ schließen sich für Halbwachs Geschichte und Gedächtnis gegenseitig aus; während er Erstere als universal betrachtet, da sie darauf ausgerichtet ist, die vergangenen Ereignisse unparteiisch und „objektiv“ darzustellen, ist das kollektive Gedächtnis den gruppenspezifischen Belangen und Bedürfnissen in der Gegenwart angepasst „und verfährt daher stark selektiv und rekonstruktiv. Dabei sind Verzerrungen und Umgewichtungen bis hin zur Fiktion möglich“ (ebd.).

Das in Kapitel 2 dargelegte heutige Verständnis von Kultur und Wirklichkeit, welches im Zuge des *cultural turn* in den Geschichtswissenschaften Einzug gehalten hat, lässt eine stärkere Annäherung von Geschichte und Gedächtnis erkennen (vgl. Riedner 2019²: 16); Aleida Assmann (2006) sieht dies vor allem im Hinblick auf die Nachgeschichte des Holocaust:

Durch die Einlassung individueller Erfahrungen und Erinnerungen wird die Illusion einer kohärenten Geschichtskonstruktion unterlaufen und auf die irreduzible Vielstimmigkeit und Widersprüchlichkeit der Erfahrungen aufmerksam gemacht (ebd.: 49).

Da Gedächtnis und Erinnerung eine starke identitätsstiftende Funktion zugesprochen werden, gleichzeitig das Vergessen aber Teil der gesellschaftlichen Normalität darstellt (vgl. ebd.: 51), stellt sich für die kulturwissenschaftliche Forschung die Frage nach Abläufen und „symbolischen Medien der Speicherung und Tradierung“ (ebd.: 52), die das Wissen speichern, welches „die jeweiligen Gesellschaften für die Ausprägung und den Fortbestand ihrer

kulturellen Identität für unersetzlich [halten]“ (ebd.). Hierfür differenziert Assmann (2006) das Halbwachs'sche Konzept des kollektiven Gedächtnisses aus; so unterscheidet sie zwischen dem *sozialen* und dem *kulturellen Gedächtnis* (ebd.: 54). Ersteres ist an die Kommunikation „biologischer Träger“ (ebd.), also Individuen gebunden, aus deren Sterblichkeit eine Befristung des Erinnerns resultiert (vgl. ebd.). Durch die Kopplung an mündliche Tradierung reicht das soziale Gedächtnis nicht über eine Generation hinaus, es ist „intergenerationell“ (ebd.). Das kulturelle Gedächtnis hingegen sieht sie vom Individuum abgelöste und somit entfristet (vgl. ebd.). Durch materielle Träger wie Monumente, Jahrestage, Riten, Texte oder Bilder tradiert sowie aufbewahrt in Museen, Archiven oder Forschungsbibliotheken „[gehen] Gebrauchsgegenstände von funktionalem, materiellem oder sentimentalem Wert [...] in immer neue Ensembles und Kontexte ein“ (ebd.) und werden über die Generationsgrenze hinweg „weitererinnert“. Nach Assmann setzt sich das kulturelle Gedächtnis aus *Speicher-* und *Funktionsgedächtnis* (ebd.) zusammen; diese Unterscheidung soll der komplementären Struktur von Gedächtnis gerecht werden, dem Spannungsfeld von Erinnern und Vergessen (vgl. ebd.: 55). Im Speichergedächtnis liegen latente Erinnerungen, welche unter bestimmten Umständen noch einmal ins Bewusstsein treten können (vgl. ebd.). Es nimmt die Funktion eines Archivs ein, in welchem Erinnerungen durch materiale Repräsentationen wie Bücher, Bilder oder Filme auf Dauer gesichert werden (vgl. ebd.: 58). Auf diese Weise gehen diese Erinnerungen nicht gänzlich verloren bzw. werden vergessen, sondern können aufbewahrt werden, bis sie zu einem späteren Zeitpunkt und in einem neuen Kontext wiederentdeckt und neu gedeutet werden können (vgl. ebd.: 56). Das Funktionsgedächtnis wird durch Verfahren der „Kanonisierung“ bestimmt, welches den darin gespeicherten Erinnerungen einen Platz im aktiven kulturellen Gedächtnis zuspricht (vgl. ebd.). Damit verbunden ist „die transhistorische Selbstverpflichtung zu wiederholter Lektüre und Deutung“, sodass diese Erinnerungen „Anspruch auf immer neue Aufführung, Ausstellung, Lektüre, Deutung und Auseinandersetzung“ (ebd.) haben. Durch die Etablierung symbolischer Praktiken wie Traditionen, Riten oder die Kanonisierung bleiben bestimmte kulturelle Artefakte präsent (vgl. ebd.: 58).

Das Spannungsverhältnis beider Gedächtnisstrukturen macht die Dynamik des kulturellen Gedächtnisses aus, es wird hierdurch „ungleich komplexer und wandlungsfähiger, aber auch heterogener, fragiler und umstrittener“ (ebd.: 57). Dabei ist es nie von seiner vielfältigen Erscheinungsform in „symbolischen Medien“ abzulösen, die sich sowohl im Speichergedächtnis in Form von Schrift und Bild als auch im Funktionsgedächtnis anhand

„performative[r] Medien wie Riten als Formen der Erneuerung, Teilhabe und Aneignung“ (ebd.: 58) manifestieren.

Auch im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist das Konzept des kollektiven Gedächtnisses und des Erinnerns aufgegriffen worden; im Folgenden soll ein kurzer Überblick über einige Ansätze gegeben werden. Eine übersichtliche Zusammenfassung über unterschiedliche Schwerpunktsetzungen hat Riedner (2019²: 15-20) gegeben, weshalb dieser Artikel als Grundlage für das folgende Kapitel dient.

2.2 *Erinnern im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein Überblick*

Betrachtet man unterschiedliche Ansätze zu Gedächtnis und Erinnern, die in den letzten Jahren im Fach DaF/ DaZ entwickelt worden sind, fällt besonders ein Konzept ins Auge, nämlich das in der Gedächtnisforschung besonders produktive Konzept der *Erinnerungsorte* (vgl. Riedner 2019¹: 25). Dieses geht zurück auf ein Projekt des französischen Historikers und Publizisten Pierre Nora, welcher mittels des Konzepts der „Erinnerungsorte“ die Geschichte Frankreichs erzählen wollte (vgl. ebd.); zugrundeliegend hierfür ist die Gedächtnistheorie Maurice Halbwachs'. Dabei beschränkt er Orte jedoch nicht auf ihre räumliche Dimension, sondern definiert das Wort umfassender; Orte sind für Nora (1998) etwas, „in denen sich das Gedächtnis der Nation Frankreich in besonderem Maße kondensiert, verkörpert oder kristallisiert hat“ (ebd.: 7). Als Erinnerungsorte werden demnach nicht nur geographische Orte verstanden, „sondern auch Ereignisse [...], Personen [...], Institutionen [...], Texte [...], Formulierungen von hoher emotionaler und symbolischer Relevanz [...]“ (Riedner 2019²: 5). Für die deutsche Geschichte wurde dieses Konzept von François/ Schulze (2002/2003) aufgegriffen und weiterentwickelt; sie rücken die Dynamik und Heterogenität von Erinnerungsgeschichte in den Mittelpunkt (vgl. Riedner 2019²: 5). So betonen sie, dass

die Vergangenheit [sich] verändert [...], indem sie von jeder neuen Generation von neuem begriffen, verstanden und konstruiert wird. Jede Generation schafft sich die Erinnerungen, die sie zur Bildung ihrer Identität benötigt (François, Schulze 2005: 7).

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache fand dieses Konzept erstmals Anwendung in den 2004 erschienenen Unterrichtsmaterialien „Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht“ (Schmidt/ Schmidt 2007). Auch wenn sich die Materialsammlung auf geographische Orte beschränkt, wird Geschichte in ihr nicht mehr als streng lineare Abfolge von Daten und Ereignissen begriffen, im Zuge derer die Gegenwart immer von ihrer Vergangenheit bestimmt ist (vgl. Altmayer 2009: 193). Schmidt/ Schmidt (2007) sehen die

ausgewählten Orte als „sichtbare, materielle Kristallisationspunkte für Erinnerungen“ (ebd.: 6), an denen Geschichte gebündelt wird (vgl. ebd.). Von der konkreten Anschaulichkeit der Erinnerungsorte ausgehend sollen die Lernenden auf die „zeit- und standortgebunden[e] unterschiedlich[e]“ (ebd.: 7) Bedeutungszuschreibung aufmerksam gemacht werden; der Konstruktionsprozess von Bedeutung soll veranschaulicht werden (vgl. ebd.). Hierfür werden verschiedene Materialien wie z.B. Texte, Lieder oder Bilder eingesetzt, wobei es sich bei Ersteren vorrangig

um (teilweise bearbeitete) authentische Texte [handelt], die in vielen Fällen auch die subjektive Perspektive von Betroffenen zum Ausdruck bringen und auf diese Weise versuchen, die symbolische Bedeutung eines Erinnerungsorts unmittelbar sichtbar und spürbar zu machen (Altmayer 2009: 194f.)

Der Einsatz von literarischen Texten fällt hingegen reduziert aus. So werden der autobiografische Text *Als ich ein kleiner Junge war* von Erich Kästner (1957) und der Beginn von Jorge Semprúns (1981) Roman *Was für ein schöner Sonntag!* thematisiert, sowie Goethes (1776) *Wandrer's Nachtlied*.

Das von Roger Fornoff entwickelte Modell der Erinnerungsorte für eine „landeskundliche[] Geschichtsvermittlung“ (2009: 505) hingegen beschränkt sich nicht auf reale Orte; so wurden die ausgewählten Gedächtnisorte „primär unter dem Gesichtspunkt ihrer Relevanz für das Verständnis des heutigen Deutschland“ bestimmt (ebd.: 507).⁶ Zentraler Aspekt des Modells ist die Arbeit mit

Texte[n], Bilder[n], Filme[n], Monumente[n] und andere[n] Medien, über die kollektive Erinnerungen gesellschaftlich aktualisiert und damit Prozessen der Interpretation und Sinnggebung unterworfen werden (ebd.: 505).

Somit können „Perspektivität, Varietät und Konfliktivität kollektiver Erinnerungen“ (ebd.: 506) für die Lernenden sichtbar gemacht werden. Dieser Anspruch steht allerdings im Kontrast zu den „basale[n] historische[n] »Fakten«“ (ebd.: 505), die ebenfalls vermittelt werden sollen. Erst auf deren Basis könnten Deutungen und Sinnzuschreibungen analysiert werden (vgl. ebd.); somit werden diese „Fakten“ und getrennt von „kollektive[r] Erinnerungsarbeit“ gesehen (ebd.). Riedner (2019²: 17) kritisiert an diesem Konzept, dass das Spannungsverhältnis beider Pole durch die Trennung nicht thematisiert bzw. didaktisch nutzbar gemacht werde (vgl. ebd.).

⁶ Zur Kritik an dieser Bestimmung siehe Riedner (2019): „Woran sich dies misst, bleibt allerdings undiskutiert. Die Formulierung weist zudem die Annahme einer einheitlichen, sich aus dem kollektiven Gedächtnis ergebenden Bestimmbarkeit der 'Identität der Bundesrepublik' hin, die [...] fragwürdig geworden ist“ (...).

Eine andere Herangehensweise an die Arbeit mit Erinnerungsorten wählt das Konzept von Camilla Badstübner-Kizik (2014), indem es diese für die fremdsprachliche Kulturdidaktik nutzbar macht. Sie sieht Erinnerungsorte als „authentische Anlässe zum fremdsprachlichen Reflektieren und versuchsweise (Mit-)Erleben“ (ebd.: 53), indem diese in der Gegenwart präsent sind, parallel dazu aber auch „synchron und diachron mehrfach vernetzt“ (ebd.: 52), sodass hierdurch auch „tiefer verankerte Denk- und Interpretationsmuster“ (ebd.) herausgearbeitet werden können. Auf diese Weise sieht Badstübner-Kizik die Möglichkeit für Lernende,

einen in seiner Wahrnehmung durch die Folie der fremden Sprache konditionierten *fremden Raum* [Hervorhebung im Original] als in zeitlicher Entwicklung begriffen, ungeschlossen, unterschiedlich deutbar, vielfältig und widersprüchlich, diachron und synchron vernetzt wahrzunehmen (ebd.).

Es gilt, eine Sensibilisierung dafür zu schaffen, dass kulturelle Kontexte deutungsabhängig und durch den jeweiligen Diskurs, in dem sie existieren und verhandelt werden, bestimmt sind. Erinnerungsorte bieten sich demzufolge also auch für die Förderung kulturbezogenen Lernens an. Des Weiteren sieht Badstübner-Kizik einen Mehrwert des Einsatzes von vielfältigen Medien, da Erinnerungsorte eben auch mehrmedial tradiert sind (vgl. ebd.: 46).

Während bereits in Badstübner-Kiziks Konzept der Fokus nicht mehr ausschließlich auf der Vermittlung landeskundlicher Aspekte liegt, ist der Schwerpunkt in Michael Dobstadts (2015¹) Arbeit darauf gesetzt, die Bedeutung und symbolische Zuschreibung eines jeweiligen Erinnerungsorts zu erforschen, um diese im Anschluss daran auf „ihre Hergestelltheit und damit ihre Veränderbarkeit im Diskurs zum Thema zu machen“ (Riedner 2019). In diesem Zusammenhang spricht Dobstadt (2015) auch von *Erinnerungsworten* wie bspw. „Wende“ und „friedliche Revolution“, welche er interpretierend und perspektivierend für einen Erinnerungsort wie zum Beispiel „Umbruch 1989/90“ sieht (vgl. ebd.: 157). Letztere werden hierdurch selbst erst im Diskurs konstruiert und sind davon nicht ablösbar (vgl. ebd.); dieser Aspekt soll den Lernenden ihre Rolle als Mitkonstrukteure diskursiver Bedeutungsbildung bewusst machen (vgl. Riedner 2019²: 19). Im Mittelpunkt steht somit nicht mehr die Vermittlung landeskundlicher Inhalte, sondern vielmehr die Konstruktivität von Wissen und Realität, welche sich in „ihrer jeweils vielfältigen und eben auch widersprüchlichen und konfliktiven Artikulation“ (ebd.) manifestiert (vgl. Dobstadt 2015: 166). Als korrespondierendes Lernziel hierzu sieht Dobstadt die symbolische Kompetenz nach Kramersch (2006) (vgl. Dobstadt 2015: 166).

Die Schulung dieser Kompetenz über eine Auseinandersetzung mit Erinnerungsorten sehen auch Dobstadt/ Magosch (2016). Ihr Konzept zum Erinnerungsort „Tschernobyl“ zielt nicht nur darauf ab, die Lernenden mit Diskursfähigkeit auszustatten; vielmehr geht es ihnen darum, diese für ein „sprachkonstitutive[s] Spannungsverhältnis von Sinnstabilisierung und Sinnverschiebung“ zu sensibilisieren (ebd.: 214). Des Weiteren gilt es, auf die Bedeutungsrelevanz der formalen Qualitäten einer Aussage aufmerksam zu machen (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund dieses Konzepts der Erinnerungsorte sollen die Lernenden im Rahmen eines Workshops durch die Arbeit mit verschiedenen ästhetischen Medien (dazu gehörten ein Videoclip, ein Film, eine Graphic Novel, eine literarische Erzählung sowie ein Songtext (vgl. ebd.: 217ff.)) einen Einblick in widersprüchliche Deutungsmöglichkeiten unterschiedlicher „Gegenwarten“ (ebd.: 226) erlangen (vgl. ebd.).

Betrachtet man die oben vorgestellte Auswahl an Umsetzungen des Konzepts der Erinnerungsorte, ist festzustellen, dass literarische Texte durchaus als Medium des Erinnerns im DaF-Unterricht eingesetzt werden; so beinhalten alle erläuterten Konzepte die Arbeit mit Literatur, wenn auch Umfang und Ausführlichkeit jeweils variieren. Die spezifische Literarizität spielt allerdings nur in den Arbeiten von Dobstadt (2015) und Dobstadt/ Magosch (2016) eine konkrete Rolle. Dass die ästhetische Dimension von Sprache im Hinblick auf die Arbeit mit Erinnerungsorten eine untergeordnete Rolle spielt, lässt sich auf der Basis einer oberflächlichen Betrachtung verschiedener Sammelbände zum Konzept der Erinnerungsorte anführen.⁷

Weiterführend ist zu fragen, was Literatur generell als Medium des Erinnerns (im DaF-Unterricht) auszeichnet; so fungieren literarische Texte vor dem Hintergrund der Assmann'schen kulturwissenschaftlichen Gedächtnistheorie als kulturelles Gedächtnis einer Gemeinschaft (vgl. Erll 2017: 179); sie sind somit auch Teil des kollektiven Gedächtnisses. Da für die vorliegende Arbeit das Erinnern an den Holocaust (und im Spezifischen der Täter-Opfer-Diskurs) in literarischen Texten im Fokus steht, gilt es zu klären, inwiefern sich Literatur, im

⁷ Vgl. bspw. Badstübner-Kizik, Camilla, Hille, Almut (Hrsg.) (2016): *Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im.

Vgl. auch Badstübner-Kizik, Camilla, Hille, Almut (Hrsg.) (2015): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition. / Auch: Pfeiffer, Waldemar, Badstübner-Kizik, Camilla (Hrsg.) (2015): *Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik. Band 7*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.

Vgl. auch Roche, Jörg, Röhling, Jürgen (Hrsg.) (2014): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. / Auch: Koreik, Uwe, Ohm, Udo, Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014): *Perspektiven Deutsch als Fremdsprache. Band 27*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Spezifischen aufgrund ihrer besonderen Literarizität, als Medium dieses Gedächtniskonzepts eignet. Zudem soll herausgearbeitet werden, was diese Besonderheit literarischer Texte speziell für die Holocaust-Thematik (und somit auch den Täter-Opfer-Diskurs) bedeutet.

2.3 *Erinnern mit Literatur*

Vor dem Hintergrund eines bedeutungs-, symbol- und wissensorientierten Kulturbegriffs im Rahmen der Kulturwissenschaften Deutsch als Fremdsprache, welchem wiederum ein konstruktivistisch geprägtes Verständnis vom Konstruktcharakter der Wirklichkeit zugrunde liegt (vgl. Kapitel 2.2), eignet sich Literatur im Kontext des Erinnerns besonders in ihrer Rolle als Zirkulationsmedium⁸. Erll (2017) führt hierfür den Begriff der *kollektiven Texte* (ebd.: 180) ein. Diese werden als „Vehikel der medialen Konstruktion und Vermittlung von Wirklichkeits- und Vergangenheitsversionen“ rezipiert (ebd.: 181). Der Konstruktcharakter tritt in den Vordergrund; der literarische Text wird nicht als verbindliches Element mit uneingeschränktem Realitätsanspruch betrachtet (vgl. ebd.). Voraussetzung dafür, dass einem literarischen Text eine Funktion im kollektiven Gedächtnis zukommt, ist die Anerkennung seines „Wirklichkeitsbezugs“ (vgl. ebd.). Im Kontext des Eingangs wiederholten Verständnisses von Kultur und „Wirklichkeit“ tritt die Fähigkeit literarischer Texte hervor, „Wirklichkeit auf ihre Konstruiertheit sichtbar zu machen“ (Dobstadt/ Riedner 2014: 161); dies ist vor allem ihrer ästhetischen Dimension geschuldet (vgl. hierzu Kapitel 1.2.1). Auch im Hinblick auf Gedächtnis und Erinnerung hält Erll (2017) diese Eigenschaft literarischer (in ihren Worten kollektiver) Texte fest, so würden jene „Wirklichkeits- und Vergangenheitsversionen einer Erinnerungskultur deutlich mitprägen“ (ebd.: 181).

Ein weiterer Aspekt, weshalb sich Literatur aufgrund ihrer besonderen Lesbarkeit für das Erinnern eignet, lässt sich aus der folgenden Erkenntnis Ernst Cassirers (1990) ableiten (vgl. Erll 2017: 168). Ihm zufolge ist Erinnerung verbunden mit einem

schöpferischen, konstruktiven Prozeß. Es genügt nicht, isolierte Daten aus vergangenen Erfahrungen herauszugreifen; wir müssen sie wirklich *er-innern*, neu zusammenstellen, organisieren und synthetisieren und sie zu einem Gedanken verdichten (85f.).

Erst durch Zusammenstellung, durch Kombination wird sie mit Bedeutung versehen, ihre Einbettung in einen Kontext wirkt sinnstiftend. In diesem Punkt gleicht das Erinnern sprachlichem Handeln, welches ebenfalls durch seine „Form“ Bedeutung erhält (vgl. Kapitel

⁸ Zur Bestimmung dieses Begriffs siehe Erll (2017): „Medien ermöglichen kulturelle Kommunikation nicht nur durch die Zeit hindurch, sondern auch über weite Räume hinweg. Zirkulationsmedien kommt die Aufgabe zu, große Erinnerungsgemeinschaften, in denen *face-to-face*-Kommunikation nicht mehr möglich ist, zu synchronisieren“ (148).

1.3.2). In literarischen Texten wird dies durch deren besondere Literarizität ersichtlich, welche den Fokus auf das formale Zueinander-Passen, auf die Äquivalenz der Verkettung von Worten legt (vgl. ebd.). Auch in der Gedächtnistheorie werden Erinnerungen durch „Form“ repräsentiert und gedeutet; Erll (2017) führt hierfür Topoi, Narrative und Ikonen an: „In ihnen verdichtet sich die Bedeutung der Vergangenheit“ (ebd.: 168). Bedeutungsbildung durch *Verdichtung* (ebd.), wie sie durch das Zusammenwirken formaler Aspekte von Sprache in Literatur entsteht, wird demnach auch als eine Eigenschaft von Gedächtnis und Erinnerung betrachtet. Sowohl Erinnern als auch literarische Texte konstituieren sich über den Kontext, in den sie eingebettet sind; diesen wiederum bringen sie durch ihre Form selbst mit; aus dieser Überschneidung heraus ergibt sich die Eignung von Literatur als Medium des Erinnerns im Fremdsprachenunterricht.

Nachdem gezeigt werden konnte, weshalb sich literarische Texte für das Erinnern im DaF-Kontext im Allgemeinen eignen, lässt sich anknüpfend daran die Frage stellen, ob sich Literatur auch für die spezifische Thematik des Erinnerns an den Holocaust (und damit auch den Täter-Opfer-Diskurs) anbietet. Diese Diskussion existiert bereits seit der Zeit kurz nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs. Einen der bekanntesten Beiträge hierzu stellt Theodor W. Adornos Ansicht dar, „nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben, ist barbarisch“ (1951: 30). Damit verbunden war die Auffassung, dass literarische Texte durch ihre ästhetische Dimension immer eine Art „Genuss“ bei ihren Rezipienten_innen erzeugen sowie Sinn stiften würden, welches dem Holocaust, dessen Ausmaß sich jeglichem Verständnis widersetze, nicht gerecht werden würde (vgl. Schlant 2001: 20). Eine weitere Problematik, die im Zusammenhang mit der literarischen Darstellung des Holocaust gesehen wurde, betraf die deutsche Sprache, genauer gesagt ihre Form, die sie durch den Nationalsozialismus erhalten hatte. Schlant (2001) spricht in diesem Zusammenhang von einer „Korruption der Sprache“, da formale Aspekte wie Syntax, Phonetik oder Semantik durch das sogenannte „Nazi-Deutsch“ negativ konnotiert waren (ebd.: 22f.). Jedoch stellte Steiner (1969) einige Jahre später fest, dass gerade in der literarisch-ästhetischen Verhandlung des Holocaust das Deutsche neue Vitalität erhalten habe (vgl. Schlant 2001:23).

Young (1992) betont in seinen Ausführungen zum *Beschreiben des Holocaust*, dass Literatur für das Erinnern an den Holocaust sogar unabdingbar sei:

Was vom Holocaust erinnert wird, hängt davon ab, wie es erinnert wird, und **wie die Ereignisse erinnert werden, hängt wiederum von den Texten ab, die diesen Ereignissen heute Gestalt geben** [Hervorhebung LP] (ebd.: 13f.).

Dieser Beobachtung zugrunde liegt die Ansicht, dass sich Gedächtnis und Geschichte nicht gegenseitig ausschließen, sondern wie Assmann (2006) diese Verbindung vor allem im Kontext der Nachgeschichte des Holocaust erkennt (vgl. Kapitel 2.1: 19), zusammenhängen (vgl. Young 1992: 16). Des Weiteren zielt Young in diesem Punkt auf die Rolle der von Jakobson (1971) definierten poetischen Funktion von (literarischer) Sprache, ihrer Literarizität, für die Bedeutungsbildung ab. Das Ziel einer literaturwissenschaftlich orientierten Holocaustforschung sei es,

zu verstehen, wie die historische Wirklichkeit und die Formen, in denen sie uns übermittelt wird, miteinander verknüpft sein können: **Es geht uns darum, das Was der Ereignisse aus dem Wie der Darstellung zu erkennen** [Hervorhebung LP] (Young 1992:19f.).

Damit knüpft Young außerdem an ein konstruktivistisch geprägtes Verständnis von Realität an (vgl. Feuchert/ Zinn 2005: 128); dieses liegt auch dem in Kapitel 1.2.1 definierten bedeutungsbezogenen Kulturbegriff zugrunde. Es gilt allerdings zu erwähnen, dass Young sich nur teilweise auf obigen Realitätsbegriff zu stützen scheint, denn die Existenz historischer Fakten des Holocaust außerhalb von Texten wird nicht vollständig bestritten (vgl. Young 1992: 17). Jedoch wird auf die Schwierigkeit hingewiesen, „diese Fakten jenseits der Formen, in denen wir sie gestalten, zu interpretieren, sie auszudrücken [...]“ (Young 1992: 17), was wiederum mit dem Konstruktcharakter von Wirklichkeit zusammenhängt. Lernenden im Fremdsprachenunterricht kann dieser Aspekt über eine literarizitätsorientierte Herangehensweise an die Texte bewusst gemacht werden; indem die Form in den Mittelpunkt gerückt wird, eröffnen sich verschiedene Deutungsmöglichkeiten des Erinnerens an den Holocaust und an den damit verbundenen Täter-Opfer-Diskurs. Auch vermeintlich objektive Erinnerungen an ein geschichtliches Ereignis sind konstruiert; den Lerner_innen wird ihre Rolle als Mitkonstrukteure_innen ihrer eigenen, unterschiedlichen „Wirklichkeiten“ über den Holocaust aufgezeigt. Die Lernenden erfahren in der Arbeit mit literarischen Texten zum bzw. über den Holocaust Multiperspektivität; der Umgang hiermit fördert auch eine Ausbildung und/oder Vertiefung der symbolischen Kompetenz nach Kramsch (2006).

Literatur kann aufgrund ihrer ganz eigenen Literarizität als Medium des Erinnerens im Fremdsprachenunterricht genutzt werden, sodass für die Lernenden die Mehrdeutigkeit der Repräsentation von Tätern und Opfern im Kontext des Holocaust-Erinnerns erfahrbar wird. Diese Darstellung im kollektiven Gedächtnis sieht Assmann (2013) durch erinnerungspolitische Schwerpunkte geprägt, welche sie in vier verschiedene zeitliche Phasen gliedert (vgl. ebd.: 182). Sie dienen dazu, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit untersuchten

Texte auf der Basis ihrer Entstehungs- bzw. Publikationszeit zeitlich in den Erinnerungsdiskurs zum Holocaust einzuordnen, um dann zu untersuchen, wie der Täter-Opfer-Diskurs in einer jeweiligen Phase aufgrund der spezifischen Literarizität der Texte verhandelt werden kann.

Im anschließenden Unterkapitel soll nun auf die einzelnen Phasen und ihre jeweiligen Normen und Zielsetzungen eingegangen werden.

2.4 Der Umgang mit dem Erinnern: Vier Modelle nach Aleida Assmann (2013)

In ihrer 2013 erschienen Publikation *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur* befasst sich Aleida Assmann mit Blick auf den Holocaust mit der Frage *Erinnern oder Vergessen?* (ebd. 2013: 180ff.). Dabei verweist sie auf den israelischen Philosophen Avishai Margalit, der für den problematischen Umgang mit der Vergangenheit der jüdischen Bevölkerung zwei Lösungen paradigmatisch gegenüberstellt: „Erinnern oder Vergessen, Vergangenheitsbewahrung oder Zukunftsorientierung“ (ebd.: 181). Für Assmann stellt sich diese Unterscheidung allerdings nicht als differenziert genug dar; ihr zufolge zeigt sich seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs, „dass sich die Formen des Umgangs mit traumatischen Vergangenheiten mehrfach verändert haben“ (ebd.: 182). Die jeweilige Verhandlung der Erinnerung an den Holocaust lasse sich in vier verschiedene zeitliche Phasen untergliedern, in denen die erinnerungspolitischen Schwerpunkte anders gesetzt seien (vgl. ebd.).

Dialogisches Vergessen benennt Assmann (2013) als erste Phase; zeitlich verortet wird diese direkt nach Ende des Zweiten Weltkrieges bis zum Ende der 1960er Jahre (vgl. ebd.: 182ff.). Der in dieser Zeit praktizierte Umgang mit dem Holocaust basiert nach Assmann auf der von Christian Meier (2010) formulierten These, dass Erinnern im Gegensatz zu der regulären Annahme, die Wiederholung eines Verbrechens zu verhindern, die zerstörerischen Elemente im Bewusstsein der Akteure hält und somit kein Frieden in die Gesellschaft einkehren kann (vgl. ebd.: 13f.). Schlussfolgern lässt sich hieraus, dass eben nicht das Erinnern Ruhe schafft, sondern nur das „Heilmittel des Vergessens“ (Assmann 2013: 182ff.). Assmann sieht dies als grundlegende Praxis an, welche nach dem Zweiten Weltkrieg angewandt wurde, um sowohl die (west) deutsche Gesellschaft wiederaufzubauen als auch „die Wiederaufnahme Westdeutschlands in das westeuropäische Bündnis“ (ebd.: 184) zu beschleunigen. Das Erinnern an den Holocaust fand in der Gesellschaft der 1950er und 60er Jahre nicht statt; vielmehr führte ein kollektives Beschweigen sowohl von Seiten der Alliierten als auch der Deutschen zu einem „dialogischen Vergessen“ (ebd.); „die Last der traumatischen und schuldhaften Vergangenheit [wurde] zunächst durch Vergessen entsorgt bzw. anästhesiert“ (ebd.). Assmann weist darauf

hin, dass das, was damals als „Vergangenheitsbewältigung“ bezeichnet wurde und heute die „Politik des Schlussstrichs“ heißt, auf Kosten des „Vergessens der jüdischen Opfer“ (ebd.: 185) geschah – ein Täter-Opfer-Diskurs existierte in dieser Nachkriegszeit nicht, die Erinnerung an die Schuld sollte durch rehabilitierende Maßnahmen aus der Welt geschafft werden (vgl. ebd.: 185f.). Die Funktion dieses Verhaltens sieht Lübke (1983) als Bemühung, „zwar nicht diese Vergangenheiten, aber doch ihre Subjekte in den neuen demokratischen Staat zu integrieren“ (ebd.: 578). Vergessen wurde nicht mit Verdrängen gleichgesetzt, sondern als Möglichkeit der Öffnung gegenüber einer positiven Zukunft gesehen (vgl. ebd.: 579; vgl. Assmann 2013: 486) und war demzufolge nicht ausschließlich negativ konnotiert:

[...] das war die zentrale Wert-Prämisse der Modernisierungstheorie, die nach 1945 in West und Ost als verbindliche Wertorientierung von alle Ländern Europas geteilt wurde (Assmann 2013: 186).

Assmann (2013) weist jedoch darauf hin, dass zeitgleich auch ein anderer Ansatz des Erinnerns formuliert wurde (vgl. ebd.: 187), welcher sich gegen das Vergessen aussprach. Zentrale Figur hierbei war Hannah Arendt, die vier Punkte hervorhob, welche Jahre später als Grundlage für eine neue Erinnerungskultur dienten (vgl. ebd.). Nach Arendt (1951) sei durch die Geschehen im Zweiten Weltkrieg die Zivilisation in ihren Grundstrukturen zerbrochen: „On the level of historical insight and political thought there prevails an ill-defined, general agreement that the essential structure of all civilizations is at the breaking point“ (ebd.: vii). Eine solch radikale Zäsur kann nicht einfach durch Vergessen überwunden werden bzw. nicht in der Hoffnung auf eine bessere Zukunft vergessen werden (vgl. ebd.; vgl. Assmann 2013: 187). Ein weiterer Punkt, den Arendt gegen das Vergessen anführt, ist die negative Offenbarung des absolut Bösen, welches sich in der Vernichtung der jüdischen Bevölkerung zeigte, „absolute because it can no longer be deduced from humanly comprehensible motives“ (Arendt 1951: ix; vgl. Assmann 2013: 188). Durch diese Zuschreibung hebt Arendt den Holocaust bereits vor seiner Benennung als solchen auf eine metaphysische Ebene; dieser wird „aus dem Zusammenhang der kontingenten Geschichte herausgelöst und auf die Ebene einer universalen Menschheitsgeschichte gehoben“ (Assmann 2013: 188). Hierdurch wird eine Antwort auf Handlungsebene notwendig, die durch eine Sicherung der Menschenwürde garantiert wird: „[...] human dignity needs a new guarantee which can be found only in a new political principle, in a new law on earth, whose validity this time must comprehend the whole of humanity [...]“ (Arendt 1951: ix). Als ebenso relevant sieht Hannah Arendt die Herausbildung einer ethischen Erinnerung an:

We can no longer afford to take that which was good in the past and simply call it our heritage, to discard the bad and simply think of it as a dead load which by itself time will bury in oblivion. [...] This is the reality in which we live (ebd.).

Weiterhin darauf zu hoffen, durch Vergessen den Holocaust „ungeschehen“ zu machen oder sich hierdurch eine bessere Zukunft zu versprechen, „are in vain“ (ebd.). Auch wenn Arendts vier Punkte zur selben Zeit formuliert wurden, in der ein Großteil der Gesellschaft am Konzept des Dialogischen Vergessens festhielt, fanden sie erst ab den 1980er Jahren im Erinnerungsdiskurs zum Holocaust Beachtung; Assmann nennt diese Phase *Erinnern, um niemals zu vergessen* (2013: 187ff.). Ihren Anfang fand sie in den 1960er Jahren, als sich der Standpunkt hinsichtlich der Darstellung des Verhältnisses von Tätern und Opfern radikal veränderte:

Mitte der 1960er Ära begann eine neue Ära des therapeutischen Diskurses (Alexander Mitscherlich und die Gründung des Sigmund-Freud-Instituts), des Diskurses der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule (Theodor W. Adorno, Max Horkheimer samt der Edition der Werke Walter Benjamins im Suhrkamp-Verlag) sowie des juristischen Diskurses (Fritz Bauer als Generalstaatsanwalt im Frankfurter Auschwitz-Prozess) (ebd.: 189).

Im Fokus stand nicht länger die Perspektive „der Gesichtswahrung der Täter in der Mehrheitsgesellschaft“, sondern diejenige der jüdischen Opfer (ebd.: 189). Hierdurch tauschten auch die in der vorherigen Phase festgelegten Zuschreibungen von Erinnern und Vergessen die Rollen; so wurde Letzteres nun negativ bewertet und mit Verdrängung assoziiert, während Erinnern „zu einer ethischen und therapeutischen Pflicht“ aufgewertet wurde (ebd.: 190). Dieser Aspekt schlug auch in der Kritik der 68er Generation an ihren Eltern und dem Staat und die Nichtauseinandersetzung dieser Kriegsgeneration mit der NS-Vergangenheit nieder.⁹

Als „Schlüssel- und Wendejahr der deutschen Erinnerungskultur“ (ebd.: 191), in deren Zentrum der Holocaust stand, sieht Assmann (2013) das Jahr 1985. Das Erinnern an den Holocaust stützte sich auf die Basis „eines ethischen Erinnerungsvertrags zwischen den Deutschen als Nachfahren der Täter und den Juden als Überlebende und Nachfahren der Opfer“ (ebd.: 191); die politische und gesellschaftliche Anerkennung dieser „Rollenverteilung“ sieht Assmann als Ausgangspunkt für ein gemeinsames Erinnern, welches wiederum einer gemeinsamen Zukunft zugrundeliegend sei (vgl. ebd.), in welcher die jeweilige Erinnerung (also sowohl für die Täter als auch die Opfer) einen „unverzichtbaren Teil ihres kollektiven Selbstbildes“ darstellt (ebd.). Hierdurch erhielt das Erinnern an den Holocaust normativen

⁹ Zur 68er Bewegung und dem Nationalsozialismus vgl. bspw. bpb (2008): *Wider den Muff von 1000 Jahren. Die 68er Bewegung und der Nationalsozialismus* [website] <http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/68er-bewegung/51791/wider-den-muff-von-1000-jahren> [04. Oktober 2019]

Charakter, welcher auf der Basis des von Arendt formulierten Konzepts der ethischen Erinnerung gründete (vgl. ebd.).

Als dritte Phase definiert Assmann das *Erinnern, um zu überwinden* (2013: 191ff.); diese verortet sie in den 1990er Jahren (vgl. ebd.: 195). Während in der vorigen Phase die *Vergangenheitsbewahrung* im Mittelpunkt stand, liegt der Fokus nun auf der *Vergangenheitsbewältigung*; dieser Begriff wird losgelöst „von den alten pejorativen Assoziationen“ als neutraler Terminus wiedereingesetzt und neu bestimmt (ebd.: 192):

Vergangenheitsbewältigung [...] steht demgegenüber für eine sozialtherapeutisch begründete Erinnerungsform, die auf Versöhnung und eine gesellschaftliche und nationale Integration ausgerichtet ist. In diesem Fall wird das Erinnern nicht zu einer absoluten Norm erhoben, sondern als Mittel zu diesem Ziel eingesetzt (ebd.).

Erinnern dient demnach nicht dazu, die Rollenzuschreibungen von Kollektiven als Täter oder Opfer dauerhaft aufrechtzuerhalten, sondern mittels Versöhnung und Integration neue gesellschaftliche Werte und Normen zu definieren. In diesem Sinne kann Erinnern auch als ein therapeutisches Mittel um zu Vergessen bezeichnet werden; als Beispiele führt Assmann Wahrheitskommissionen wie die *Truth and Reconciliation Commission* in Südafrika oder die Kommissionen in Chile, Uruguay und Argentinien an, die während des Übergangs von Diktaturen in Demokratien in den 1980er und 90er Jahren tätig waren (vgl. ebd.: 193f.). Deren Form der Erinnerungspolitik wurde bestimmt von der Thematisierung der Verbrechen, dem Bekennen von Schuld und gegenseitiger Anerkennung im öffentlichen Raum, wodurch das Trauma der Opfer verringert und die Schuld der Täter abgetragen werden konnte (vgl. ebd.). Gleichzeitig rückte auch die von Hannah Arendt eingeforderte Sicherung der Menschenwürde in den Fokus einer internationalen politischen Agenda unter der Bezeichnung „Verbrechen gegen die Menschlichkeit“ (ebd.: 194). Auf diese Weise war es Opfern zum ersten Mal möglich, für sich selbst zu sprechen „und ihr Recht auf Anerkennung und Erinnerung in einer globalisierten Welt [einzufordern]“ (ebd.). Dies hat dazu geführt, dass Nationalstaaten (im Spezifischen Post-Diktatur-Gesellschaften) in der heutigen Zeit der Globalisierung als moralisch verantwortungsbewusste Akteure gesehen werden, die über das Erinnern an und die Anerkennung von Verbrechen und Opfern „eine in sich gespaltene Bevölkerung wieder zusammenzuführen und auf einen gemeinsamen Wertekonsens einzustimmen“ (ebd.: 195).

Das vierte und letzte Modell, welches Assmann (2013) anführt, geht im Gegensatz zum Vorherigen über das Erinnern eines einzelnen Staates hinaus; so beschreibt *Dialogisches Erinnern* „die wechselseitige Anerkennung von Opfer- und Täterkonstellationen in Bezug auf eine gemeinsame Gewaltgeschichte“, die mehrere Staaten miteinander teilen (vgl. ebd.: 197). Die Notwendigkeit eines solchen Konzepts wird darin gesehen, dass innerhalb einer Nation das

eigene erlittene Leid sehr viel Platz einnehme, wodurch kein Raum für das Leid gelassen werden würde, das anderen zugefügt wurde (vgl. ebd.: 196). Allerdings „[steht und fällt] [e]uropäische Dialogfähigkeit [...] mit dem Wissen um den eigenen Anteil an den Traumata der Anderen“ (ebd.: 198), sodass sich einseitiges Erinnern negativ auf die europäische Binnenkommunikation auswirkt (vgl. ebd.: 199). Über ein transnationales dialogisches Erinnern sieht Assmann die Möglichkeit, neue politische Strukturen und Perspektiven für die Gegenwart und Zukunft zu schaffen (vgl. ebd.: 200); eben das stellt auch das Ziel eines geeinten Europas dar. Die „Aufnahme der traumatischen Erinnerungen der anderen Seite ins eigene Gedächtnis“ (vgl. ebd.: 197) wird laut Assmann im Augenblick jedoch noch nicht als gängige Umgangsform für das Erinnern an eine gemeinsame Vergangenheit genutzt (vgl. ebd.), weshalb ihre Konzept des *Dialogischen Erinnerns* als eine Möglichkeit für die Zukunft gesehen werden kann. Dieser Aspekt kann, neben dem beschränkten Umfang dieser Arbeit als Grund betrachtet werden, weshalb kein literarischer Text dieser zeitlichen Phase untersucht wird.

Nachdem die von Assmann definierten vier Phasen, in welche sie das Erinnern an den Holocaust gliedert, erläutert worden sind, soll im nächsten Schritt versucht werden, die Begriffe *Täter* und *Opfer* zu bestimmen, sodass die herausgearbeiteten Aspekte in der Textanalyse verknüpft werden können.

3. Täter und Opfer – Begriffe im Diskurs

3.1. Zum Begriff des Täters

Der Begriffsdefinition des Duden nach bezog sich die ursprüngliche Bedeutung von „Täter“ im 15. Jahrhundert auf das Tun oder die Tat; der Begriff war also in einem neutralen Kontext verortet (vgl. Duden 2007: 838). Die negative Konnotation erhielt der „Täter“ erst durch die Erweiterung des Begriffs in „Missetäter“ und „Übeltäter“ im 16. Jahrhundert (vgl. Duden 2002:880); heute wird damit ganz allgemein eine „Person, die eine Straftat begangen hat“ bezeichnet (vgl. Duden 2010: 918). Fang (2017) weist darauf hin, dass das Lemma „Täter“ in Zusammenhang mit „NS-Verbrechern“ in Lexika oder Enzyklopädien zum Holocaust oder Judentum nicht erscheint (vgl. ebd.: 6), wie es hingegen im juristischen oder geschichts- und politikwissenschaftlichen Bereich der Fall ist.

Eine erste Grundlage zur Klassifizierung von Tätern im Nationalsozialismus lieferte Karl Jaspers 1946 durch seine Differenzierung der deutschen Kollektivschuld nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs in vier Schuldbegriffe. Als erstes benennt Jaspers die *Kriminelle Schuld*, welche Verbrechen als „objektiv nachweisbare Handlungen, die gegen eindeutige Gesetze verstoßen“, klassifiziert (Jaspers [1974] 2012: 19). Die *Politische Schuld* besteht aus

Handlungen der Staatsmänner innerhalb eines Staats, wodurch auch alle Staatsbürger eingeschlossen sind (vgl. ebd.). Hierdurch würden diese automatisch die Folgen der Handlungen bzw. Verbrechen eines Staats tragen, da den Bürgern durch dessen Ordnung ihr Dasein gegeben sei und es jeden Menschen Mitverantwortung sei, wie er regiert werde (vgl. ebd.). Die dritte Unterscheidung stellt die *Moralische Schuld* dar; sie nimmt die moralische Verantwortung des Individuums in die Pflicht (vgl. ebd.). Diese erstreckt sich auf alle Handlungen, einschließlich politischer und militärischer: „Niemand gilt schlechthin »Befehl ist Befehl«“ (ebd.). Als letzten Schuldtyp führt Jaspers die *Metaphysische Schuld* an, welche er auf eine grundlegende Solidarität zwischen „Menschen als Menschen“ (ebd.: 20) zurückführt. Diese lässt ihn mitverantwortlich werden

für alles Unrecht und alle Ungerechtigkeiten in der Welt, insbesondere für Verbrechen, die in seiner Gegenwart oder mit seinem Wissen geschehen. Wenn ich nicht tue, was ich kann, um sie zu verhindern, bin ich mitschuldig (ebd.).

Eine einheitliche Definition des Täterbegriffs ist auf der Basis dieses Konzepts (mittels dessen Jaspers der von den Alliierten formulierten These der Kollektivschuld der Deutschen widerspricht) nicht möglich, vielmehr wird hierdurch eine Unterscheidung verschiedener Tätertypologien befördert, innerhalb derer der Täterbegriff differenziert bestimmt werden kann.

Diese Praxis fand besonders in der Politik- und Geschichtswissenschaft Anklang (vgl. Fang 2017: 6). In seiner Studie unterscheidet Jäger (1982) die drei Tätertypen *Exzesstäter*, *Initiativtäter* und *Befehlstäter* (ebd.: 21). Erstere klassifiziert er als Täter, die ohne Befehl einen kriminellen Akt begangen haben, also aus eigenem Antrieb unter bestimmten Bedingungen (in diesem Fall der nationalsozialistischen Herrschaft) handelten (vgl. ebd.: 22). Initiativtaten hingegen führt Jäger auf Befehle zurück, an denen ein Täter allerdings auch in selbständigem Umfang beteiligt sein konnte (vgl. ebd.: 44). Der dritte Typus des Befehlstäters (Jäger spricht auch von Gehorsamstäter) handelt völlig unselbstständig; es beschreibt Fälle von Kriminalität, „in denen das individuelle Verhalten durch Befehle genau festgelegt war und dem Täter kein Raum für eigenes Ermessen blieb“ (ebd.: 62). Trotzdem liegen laut Jäger auch dieser Täterkategorie individuelle Motive zugrunde, sodass nicht von „Opfern“ des nationalsozialistischen Systems, die keine andere Wahl hatten, die Rede sein kann (vgl. ebd.).

Gerhard Paul (2002) greift diese Unterscheidung auf; nachdem er in einem ersten Schritt die zwei übergeordneten Kategorien *mittelbare* und *unmittelbare* Täter¹⁰, abhängig von der

¹⁰ „Aus heuristischen Zwecken werde ich im folgenden das kollektive Tätersubjekt in zwei Großgruppen unterteilen: in die Täter im engeren Sinne, zu denen ich jene Personengruppen wie die Judenreferenten und -berater, die (H)SSPF und die KZ-Kommandanten und ihre Stäbe zählen möchte, die die Judenverfolgung steuerten, organisatorisch leiteten und befehligten, ohne z.T. selbst jemals einen Juden getötet zu haben, sowie die Direkttäter an den Gruben und die Exzesstäter, die aus eigenem Antrieb mordeten. Von diesen tatnahen Gruppen

direkten Partizipation an der Vorbereitung und Durchführung der Verfolgung und Vernichtung von (jüdischen) Opfern, gebildet hat (vgl. ebd.: 15), werden im Anschluss weitere vier Unterkategorien unterschieden: der Weltanschauungstäter, der utilitaristisch motivierte Täter, der kriminelle Exzesstäter und der traditionelle Befehlstäter (vgl. ebd.: 61f.). Zu den Weltanschauungstätern zählt Paul diejenigen, die sich ihrer Taten genau bewusst waren und diese verüben wollten; ihre Weltanschauung war mit den rassistischen NS-Ansichten kongruent (vgl. ebd.: 61). Die zweite Kategorie des utilitaristisch motivierten Täters sah die jüdische Bevölkerung vor dem Hintergrund einer nationalsozialistischen Vorprägung und dem materiellen Notstand des Krieges als „überflüssige Esser“, sodass deren Vernichtung „notwendig“ war, um die Versorgung und das Überleben der Deutschen zu gewährleisten (vgl. ebd.). Der kriminelle Exzesstäter beging laut Paul „seine Taten vorrangig aus niederen materiellen und sexuellen Motiven heraus“, wobei der Antisemitismus als Legitimationsvorwand für andere individuelle Interessen genutzt wurde (vgl. ebd.). Der vierte Tätertypus, der traditionelle Befehlstäter, gehörte bspw. zu einem Polizeibataillon und agierte aus diesen arrangierten Bedingungen heraus; dabei musste er persönlich nicht unbedingt eine unverrückbare antisemitische Weltanschauung vertreten (vgl. ebd.: 61f.).

Auch in der Justiz setzt sich die Differenzierung verschiedener Tätertypen und die davon abhängige Begriffsdefinition, an welche in diesem Bereich immer auch das jeweilige Strafmaß gebunden ist, fort. Bereits in den Nürnberger Prozessen zwischen 1945 und 1949 wurden die NS-Täter hinsichtlich ihrer Verbrechen kategorisiert. Es wurde unterschieden zwischen „Vorbereitung zum Angriffskrieg (1), Verbrechen gegen den Frieden (2), Kriegsverbrechen (3) oder Verbrechen gegen die Menschlichkeit (4)“ (Rückerl 1979: 25f.). Fang (2017) merkt an, dass es sich auch hier um einen dynamischen Täterbegriff handelt, welcher durch die bis heute andauernde Aufarbeitung und die damit verbundene Ausdifferenzierung geprägt ist (vgl. ebd.: 6).

Im Bereich der literaturwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Holocaust findet diese Unterscheidung in Täterkategorien nicht statt; so bestimmen z.B. Feuchert/ Zinn (2005) in Anlehnung an Jaspers Definition von der kriminellen Schuld eines Menschen aus der heutigen Perspektive diejenigen als Täter,

werde ich die Täter im weiteren Sinne unterscheiden, unter die ich all jene am Judenmord mittelbar Beteiligten wie die Beamten der Zivilverwaltung subsumieren werde. Dazu zählen jene, die die Deportationen und Erschießungen vorbereiteten, an Razzien und Absperrungen teilnahmen, die Lager bewachten sowie schließlich auch die Ehefrauen, die ihren Männern den notwendigen emotionalen und sozialen Halt für ihr mörderisches Tun gaben“ (Paul 2002: 15).

die im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie an den Repressalien gegenüber Juden, Sinti, Roma, politisch Oppositionellen und Menschen mit Behinderung beteiligt gewesen sind [...] (ebd.: 131).

Zur Abgrenzung gegenüber anderen Beteiligten greift diese Definition auf die von Hilberg (1996) vorgenommene retrospektive Unterteilung in drei Gruppen zurück: Täter, Opfer und Zuschauer (vgl. ebd.: 9ff.).¹¹ Als zeitlichen Ausgangspunkt für diese Kategorisierung wird die Machtergreifung der Nationalsozialisten 1933 bestimmt (vgl. ebd.).

Heidrun Kämpers Begriffsbestimmung beruht hingegen auf Texten zum Schuldiskurs¹² in den Jahren 1945 bis 1955; demnach charakterisiert sie Täter als „die Funktionsträger der NSDAP und die Handlungsbeteiligten der nationalsozialistischen Herrschaft“ (Kämpfer 2008: XIII). Wie auch Feuchert/ Zinn (2005) geht Kämpfer von den Autorinstanzen, die ihr Korpus einschließt, aus (vgl. ebd. 2008: XII).

Anhand der zuvor angeführten Bestimmungen des Täterbegriffs ist zu erkennen, dass eine jeweilige Definition in Abhängigkeit zu dem jeweiligen Diskurs, im Rahmen dessen der Begriff verhandelt wird, steht. Innerhalb einzelner wissenschaftlicher Diskurse lassen sich daher Bedeutungen bestimmen, die in Differenz zueinander verstanden werden.

3.2 Der Opferbegriff

Wie schon der Begriff des Täters stellt sich auch der Opferbegriff differenziert dar. Etymologisch wird er vom Lateinischen „operari“ abgeleitet, was zunächst mit „eine Arbeit verrichten“ gleichbedeutend war, bevor es später zu „ein religiöses Opfer darbringen“ wurde (vgl. Botz 1997: 225). In diesem religiösen Bezugssystem antiker und jüdisch-christlicher Kulturen wird er meist in einen aggressiven und tödlichen Kontext der Gewalt gesetzt; der Tabubruch der Tötung eines Opfers wird in diesem religiösen Rahmen auf eine Metaebene gehoben und erfährt hierdurch eine bedeutende sakrale Zuschreibung (vgl. Assmann 2006: 72). In diesem Zusammenhang ist besonders das Menschenopfer hervorzuheben, welches seinen

¹¹ Es gilt anzumerken, dass Feuchert/ Zinn (2005) diese Unterscheidung übernehmen, um sie auf eine Kategorisierung der Verfasser von Holocaustliteratur zu übertragen (vgl. ebd.: 130). Der von ihnen untersuchte Täter-Opfer-Diskurs steht also in Abhängigkeit von der Autorinstanz und dessen Historie; somit liefern diese Aspekte den Kontext ihrer Analyse.

Zum Begriff der Holocaustliteratur vgl. Feuchert/ Zinn (2005: 127f.): „Hinsichtlich der Literatur, die sich mit dem Holocaust auseinandersetzt, hat sich der Begriff 'Holocaustliteratur' konventionalisiert, worunter all diejenigen literarischen Texte fallen, die einen oder mehrere der vielen Aspekte des Holocaust zentral behandeln. [...] Zu diesen Texten können neben Tagebüchern und Chroniken, die zur Zeit des Geschehens entstanden, auch Memoiren und Erinnerungen, die nach den Ereignissen von Betroffenen verfasst wurden, wie auch fiktionale Bearbeitungen (Romane, Gedichte, Dramen), die den Holocaust zentral behandeln, gehören.“

¹² Die von Kämpfer ausgewählten Texte sind nicht einer einzelnen Art zuzuordnen; so wurden u.a. literarische, biographische, wissenschaftliche und Gesetzestexte einbezogen (vgl. Kämpfer 2008: XXIVff.).

Ursprung in der biblischen Geschichte von Abraham und seinem Sohn Isaak hat (vgl. ebd.: 72f.). Das freiwillige Erleiden eines Opfertodes verbindet die reine Passivität des Opfers mit einer aktiven willigen Annahme, wodurch das Ereignis umgedeutet wird:

Indem sich der religiöse Märtyrer als <Opfer> in diesem Sinne versteht, deutet er ein passives Geschehen – die politische Unterlegenheit – in ein aktives Handeln – die religiöse Überlegenheit – um (ebd.: 73).

Vor diesem Hintergrund wird der Opfertod beinahe positiv konnotiert, da das Opfer für eine „höhere Sache“ gestorben ist, die über das menschliche Individuum hinausgeht (vgl. Botz 1997: 231). Dieser Opferbegriff steht im Gegensatz zu dem von Botz (1997) hervorgehobenen semantischen Feld, „in dem es darum geht, daß jemand durch jemanden oder durch etwas Schaden erleidet und umkommt“ (ebd.: 225). In diesem Sinne werde der Opferbegriff in Verbindung mit dem Täter-Opfer-Diskurs „auf den verschiedensten politischen, historiographischen, literarischen oder medialen Diskursebenen [...] anscheinend ganz nüchtern“ (ebd.), gebraucht, auch wenn es sich um ein negatives Verständnis handelt.

Die Ambivalenz des Opferbegriffs spiegelt sich auch in der lateinischen Sprache wider, wobei in diesem Punkt nicht von der Etymologie des Wortes auszugehen ist, sondern vielmehr von der semantischen Ebene. Das Opfer einerseits wird von der Opfermaterie andererseits unterschieden; beide Aspekte werden durch jeweils zwei Begriffe abgedeckt: *sacrificium* bzw. *immolatio* für Ersteres und *hostia* (ausschließlich auf das Abendmahl beschränkt) bzw. *victima* für Letzteres¹³ (vgl. Assmann 2006: 73). Assmann weist darauf hin, dass die beiden Worte *sacrificium* und *victima* als Lehnworte in die Volkssprache übergegangen sind und die Opfersemantik bis heute mitprägen (vgl. ebd.). Dabei markieren sie zwei kontrastive Pole, welche im deutschen Wort *Opfer* zusammenkommen:

[V]on lat. <sacrificium> (engl. <sacrifice>) wird der selbstbestimmte Einsatz des eigenen Lebens innerhalb einer religiösen oder heroischen Semantik abgeleitet; von lat. <victima> (engl. <victim>) das passive und wehrlose Objekt von Gewalt (ebd.).

Sowohl Assmann (vgl. ebd. 2006: 76) als auch Botz (vgl. ebd. 1997: 231f.) weisen auf die Problematik dieser Ambivalenz hin, welche sich nach dem Zweiten Weltkrieg in einer „stillschweigenden Vereinheitlichung“ (Assmann 2006: 76) der Holocaustopfer und den Soldatenopfern des Zweiten Weltkriegs im politischen und gesellschaftlichen Diskurs zeigte und sich auch im Erinnerungsort der Neuen Wache Unter den Linden in Berlin manifestiert, welche „den Opfern von Krieg und Gewaltherrschaft“ (ebd.) gewidmet ist. In diesem

¹³ Hierbei handelt es sich „bezeichnenderweise“ (Assmann 2006: 73) um weibliche Nomina; hierauf ist ein Frauenbild zurückzuführen, welches das weibliche Geschlecht grundsätzlich als schwach und unterlegen ansieht, wohingegen das Fehlen eines maskulinen Nomens impliziert, dass Männer durch ihre grundlegende Überlegenheit nie die Rolle des (passiven) Opfers fallen würden.

allumfassenden Gedenken einer universalen Viktimisierung werde die Differenz von Täter und Opfer aufgehoben (vgl. ebd.):

„Opfer“ waren alle, nicht nur die „Mitläufer“ sondern auch die meisten „(Mit-) Täter“. „Opfer-Sein“ befreite von den Gefühlen der Scham und Schuld, und es reduzierte die politischen Trennlinien innerhalb der überwiegenden Mehrheit der Bevölkerung. [...] Wer oder was sich gesellschaftlich als „Opfer“ bezeichnen kann, weist sich selbst letztendlich die Rolle des Passiven und Unschuldigen, einem anderen die des Täters und des Schuldigen zu (Botz 1997: 321).

Eigentlich klare Begriffsbestimmungen, wie sie in wissenschaftlichen Diskursen bestimmt werden, wurden durch die undifferenzierte (Selbst-)Viktimisierung aufgelöst und umgedeutet.

Im Kontext des Schulddiskurses nach dem Zweiten Weltkrieg definiert Kämpfer (2008) Opfer als diejenigen, „die vom Nationalsozialismus diskriminiert, verfolgt, eingesperrt wurden“ (ebd.: XII); darin eingeschlossen sind „Juden, Widerständler jeglicher Provenienz [...], Kirchenmänner, intellektuelle Kritiker“ (ebd.). Dieser Definition lassen sich Opfer eindeutig von Tätern abgrenzen; Feuchert/ Zinn (2005) machen allerdings darauf aufmerksam, dass sich eine offenbar so klare Einteilung in der Praxis oftmals problematisch zeigt (vgl.: 131). Dabei verweist er auf Primo Levi, der bereits 1990 festhält, dass

eine Differenzierung von Tätern und Opfern bei den mitunter als Kollaborateuren verschrieenen Mitgliedern von Judenräten und Kapos in Ghettos und Lagern sehr schwierig [ist], weshalb er sie einer „Grauzone“ zuordnet und von einer *impotentia judicandi* spricht (ebd.).

Eine differenzierte Betrachtung des jeweiligen Einzelfalls muss demzufolge einer möglichen Zuordnung immer vorausgehen.¹⁴

Es zeigt sich, dass auch der Opferbegriff differenziert betrachtet und in unterschiedlichen Diskursen jeweils anders verhandelt wird. Dies ließ sich auch für die Täter-Begriffsbestimmung festhalten.

¹⁴ Dies wird auch relevant, wenn es darum geht, Täter und Opfer von Zuschauern bzw. Nichttätern (in Kämpfers Worten) zu unterscheiden (vgl. Feuchert/ Zinn 2005: 131). Nach Hilberg gehörten zu dieser Gruppe die meisten Menschen in „Hitlers Europa“; zwar agierten sie nicht als Täter oder Opfer, aber sahen oder hörten von dem Geschehen (vgl. ebd.: 1996: 11). In ihrer Rolle als Zuschauer hatten sie mit diesen Vorgängen „»nichts zu tun«: sie wollten weder einem Opfer etwas zuleide tun noch von den Tätern mißhandelt werden“ (ebd.). Während Hilberg vor allem die damaligen neutralen Nachbarstaaten und die späteren Alliierten damit meint (vgl. ebd.), gehören zur Kämpfers Nichttätern „diejenigen Politiker und Gesellschaftskritiker, Theologen und Juristen, Wissenschaftler und Künstler, die weder verfolgt haben noch verfolgt wurden“ (ebd.: 2007: XIV). Deren Politik des Nichts-Tuns würde sich in der Nachkriegszeit in der Ambivalenz zwischen schuldbewusster Befindlichkeit und gleichzeitiger Rehabilitationsabsicht widerspiegeln (vgl. ebd.). Aufgrund des begrenzten Umfangs findet die Darstellung dieser Gruppe im Rahmen dieser Arbeit allerdings keine Berücksichtigung.

Für diese Arbeit ergibt sich somit die Frage, inwieweit die im wissenschaftlichen Diskurs differenzierten Begriffe von Täter und Opfer in den ausgewählten literarischen Texten unter Berücksichtigung deren besonderer Literarizität weiterführend oder auch anders verhandelt werden. Denn während der wissenschaftliche Diskurs wohl eher auf eine exakte Begriffsbestimmung ausgerichtet ist, rückt Literatur die Mehrdeutigkeit von Sprache (und somit auch von Begriffen) in den Fokus und schafft einen Raum für Deutungsmöglichkeiten, die auch im Widerspruch zueinander stehen können.

Nachdem in den drei vorigen Kapiteln die dieser Arbeit zugrundeliegenden theoretischen Konzepte erläutert wurden, geht es im nächsten Schritt nun darum, konkret in den ausgewählten Texten zu untersuchen, wie der Täter-Opfer-Diskurs im Kontext des Erinnern an den Holocaust verhandelt wird und was die spezifische Literarizität der literarischen Texte damit macht.

4. Die Textanalysen

4.1 Zur Begründung der Auswahl der literarischen Texte und Erläuterung der Vorgehensweise

Bevor die eigentlichen Analysen der Texte folgen, gilt es zunächst zu klären, weshalb sich diese Arbeit mit genau diesen literarischen Werken befasst. Zum ersten ist anzuführen, dass sich diese unter dem Aspekt der Entstehungs- bzw. Publikationszeit den ersten drei der von Assmann (2013) bestimmten zeitlichen Phasen des Umgangs mit der Erinnerung an den Holocaust zuordnen lassen und dadurch in den Erinnerungsdiskurs zum Holocaust eingeordnet werden können. So fällt Bachmanns Text *Unter Mördern und Irren*, der 1956/ 1957 entstand, in die Phase des *Dialogischen Vergessens* (vgl. Assmann 2013: 182ff.; vgl. Kapitel 2.4.: 28), *Jakob der Lügner* von Jurek Becker, der 1969 erstveröffentlicht wurde, in die zweite Phase *Erinnern, um niemals zu vergessen* (vgl. Assmann 2013: 187ff.; vgl. Kapitel 2.4.: 30) und Bernhard Schlinks *Der Vorleser*, 1995 publiziert, lässt sich der auf dieser Basis dem *Erinnern, um zu überwinden* (vgl. Assmann 2013: 191ff.; vgl. Kapitel 2.4.: 31) zuordnen. Allerdings ist anzuführen, dass auf der Grundlage eines Werkes aus der jeweiligen Phase kein Anspruch auf die Vollständigkeit der Darstellung des Täter-Opfer-Diskurses erhoben werden kann. Die einzelnen Texte stellen daher nur Fragmente dar, die als **eine** Möglichkeit der Verhandlung des Diskurses im Kontext des Erinnerns an den Holocaust betrachtet werden.

Unabhängig davon lassen sich weitere Gründe für die Auswahl anführen. So wurden die Texte zum einen danach ausgewählt, dass ihre jeweiligen sprachlichen Stile stark voneinander abweichen, was im Hinblick auf die Literarizität der Sprache und deren Rolle in der Verhandlung des Täter-Opfer-Diskurses für spannend gehalten wird. So verwendet Bachmanns

Unter Mördern und Irren eine Sprache, „die reich ist an Ambiguitäten und Verschlüsselungen, an Symbolik und Metaphorik, was die eigentliche Tiefenstruktur der Erzählung konstituiert“ (Philipp 2003: 38). Der Erzähler in Jurek Beckers Roman hingegen berichtet in einem flapsigen „Plauderton“ (Sulzbacher 2014: 229), „[d]aher bleibt auch die direkte Klage fast immer so ausgespart wie die direkte Anklage“ (Reich-Ranicki 1970). Dies verharmlost die Situation im Ghetto allerdings zu keinem Zeitpunkt, „[b]eiläufige, oft in Nebensätzen verborgene Bemerkungen genügen hier, *um* [Hervorhebung im Original] das Grauen zu verdeutlichen“ (ebd.). *Der Vorleser* wiederum erzählt in nüchterner, teils empathieloser Art von Opfern und Tätern (vgl. Schlant 2001: 263f.). Die den Werken jeweils eigene ästhetische Dimension von Sprache und deren Einfluss auf die Bedeutungszuschreibung ließe sich im DaF-Unterricht anhand der Betrachtung des Täter-Opfer-Diskurses im Kontext des Holocausts erinnern somit besonders hervorheben. Zudem wurden Schlinks und Beckers Texte ausgewählt, da diese an der Stellenbosch University in Seminaren im Undergraduate-Bereich des Fachs Deutsch bereits Thema waren und sich hierüber somit ein Bezug der Arbeit zum universitären DaF-Kontext herstellen lässt.

Bevor im Folgenden die Analysen der ausgewählten Texte folgen, soll in Kürze erläutert werden, wie bei der Untersuchung vorgegangen wird. Um am Ende dieser Arbeit Aussagen zum Täter-Opfer-Diskurs treffen zu können, stehen im Mittelpunkt der Analysen die Figuren und ihre Darstellung, bei deren Untersuchung auf Aspekte der literaturwissenschaftlichen Erzähltextanalyse (vgl. bspw. Lahn/ Meister 2013) zurückgegriffen wird. Dafür gilt es in einem ersten Schritt zu klären, welche Perspektive die Erzählinstanz einnimmt sowie der Ort des Geschehens, an dem sich die Erzählung abspielt. Im Anschluss daran werden einzelne, für die jeweilige Erzählung relevante Figuren näher betrachtet, sowohl im Hinblick auf ihre Beschreibung durch die Erzählinstanz als auch auf ihr eigenes Handeln und Sprechen. Dabei soll der Fokus zum einen darauf gerichtet sein, wie sich die im vorigen Kapitel dargelegten Begriffsbestimmungen in den Figuren zwar einerseits widerspiegeln, aber gleichzeitig auch durch die spezifische Literarizität der literarischen Sprache erweitert und/ oder verändert werden und wie sich der Täter-Opfer-Diskurs in den Texten auf dieser Basis darstellt. Zudem soll darauf eingegangen werden, inwiefern die Phasen des Erinnerns, die Assmann (2013) rekonstruiert und über welche die Texte in den Erinnerungsdiskurs eingebettet werden, ebenfalls in der Literatur aufgegriffen und verhandelt werden. Außerdem sollen bereits bestehende Publikationen miteinbezogen werden, die sich mit dem Täter-Opfer-Diskurs in einem der jeweiligen Texte befassen.

4.3 Textanalyse zu Ingeborg Bachmanns *Unter Mördern und Irren*

Im Mittelpunkt von Bachmanns Erzählung *Unter Mördern und Irren* steht eine Stammtischrunde von Männern, die über zehn Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges in einem Wiener Wirtshaus zusammenkommt. Unter ihnen befinden sich vier ehemalige Soldaten des Ersten und Zweiten Weltkrieges, die durch das Verbergen ihrer faschistischen Gesinnung vor der Öffentlichkeit auch in der österreichischen Nachkriegsgesellschaft noch bedeutende Rollen im Kulturbetrieb einnehmen. Gleichzeitig wird deutlich, dass auch die Gesellschaft durch ihr Schweigen und Vergessen zur Reintegration dieser Männer beiträgt. Hierfür stellvertretend stehen die beiden Figuren Friedl und der Ich-Erzähler, welche der jüngeren Generation angehören und über die Schuld derer durch das Schweigen diskutieren, allerdings zu keiner Lösung kommen. Stattdessen eskaliert die Situation, als die unbekannte Figur des „Mörders“, welche durch ihre groteske Darstellung den „realen Mördern“ den Spiegel vorhält, von ehemaligen Frontsoldaten getötet wird.

Der Einstieg in Bachmanns Text erfolgt *in medias res*, in Verbindung mit dem Hinweis auf die möglichen Akteure: „Die Männer sind unterwegs zu sich [...] (MI: 82)¹⁵. Der Gebrauch des definiten Artikels „die“ kann zum einen so gedeutet werden, dass der Erzähler auf eine bestimmte Gruppe von Männern verweist; andererseits könnten hierdurch auch Männer generell, also alle existierenden, gemeint sein. Die Erzählerfigur scheint demnach aus einer Nullfokalisierung heraus zu berichten; dies wird durch den Gebrauch des generischen Präsens untermauert, welches einen allgemeingültigen Charakter der Aussagen erzeugt. Was genau die Männer jedoch abends tun, wird in der Tätigkeitsbeschreibung „sind unterwegs zu sich“ nicht eindeutig verständlich; so kann diese Formulierung darauf hinweisen, dass sie auf dem physischen Weg zueinander, zu 'Ihresgleichen' sind. Es könnte sich jedoch auch um eine psychische Reise handeln, auf der sie in ihr Innerstes vordringen, zu ihrem 'wahren Ich'. Dies bekräftigen auch die Aktivitäten „[...] trinken und reden und meinen.“ (ebd.). Das Polysyndeton „und“ führt vor Augen, dass allen drei Aspekten eine gleichwertige Bedeutung zugeschrieben wird; das eine scheint das andere zu bedingen. Des Weiteren wird hierdurch der Eindruck eines unendlichen Kreislaufs erweckt, der sich fortwährend wiederholt und doch nicht zum Ziel führt. Der Erzähler unterstreicht die Unendlichkeit des Tuns, indem „wenn (sie)“ im darauffolgenden Satz anaphorisch eingesetzt wird (vgl. ebd.). „Meinen“ führt zu keinem

¹⁵ Die Sigle MI und die Seitenzahl beziehen sich auf die Ausgabe Bachmann, Ingeborg (1991): 'Unter Mördern und Irren'. In: Bachmann, Ingeborg (1991): *Das dreißigste Jahr. Erzählungen*. 8. Auflage. München, Zürich: Piper, 82-109.

Ausweg, das Verb impliziert kein aktives Handeln, dies lässt sich an Folgendem verdeutlichen: „[...] wenn sie meinen und ihre Meinungen mit dem Rauch aus Pfeifen, Zigaretten und Zigarren aufsteigen und wenn die Welt Rauch und Wahn wird [...]“ (ebd.). Rauch kann die Eigenschaft zugeschrieben werden, flüchtig, neblig zu sein, etwas zu verschleiern; dies wird hier auf die Meinungen der Männer projiziert. Das wiederum nimmt Einfluss auf deren Weltansicht, die „Realität“ verschwindet unter dem hüllenlosen Rauch. Im Hinblick auf die Darstellung von Tätern und Opfern ließe sich hieraus ableiten, dass deren „Realität“ ebenfalls neblig, unscharf und somit mehrdeutig bzw. ambivalent sein kann.

Die Erzählinstanz scheint aus einer externen Perspektive zu beobachten, sodass der Eindruck entsteht, es handele sich um einen heterodiegetischen Erzähler, der aus der Perspektive der Nullfokalisierung heraus erzählt. Dies befähigt ihn, einen genaueren Einblick in die Umstände, unter denen berichtet wird, zu geben. So hält er zur Ortsangabe fest: „Wir sind in Wien“ (ebd.). Zum Jahr, in welcher sich das Geschehen abspielt, äußert er sich weniger konkret: „[...] mehr als zehn Jahre nach dem Krieg.“ (ebd.). Ohne die Angabe, auf welchen Krieg dabei referiert wird, ist es dem Leser kaum möglich, etwas über die genauere zeitliche Einordnung herauszufinden. Dass eine solche Jahreszahlbestimmung für den Erzähler allerdings nicht von Relevanz ist, macht die Wiederholung im folgenden Satz deutlich. „»Nach dem Krieg« - dies ist die Zeitrechnung.“ (ebd.). Der wiederholte Gebrauch, sowie die Angabe in Anführungszeichen und die endgültig wirkende Feststellung, dass dies die Zeitrechnung sein, lassen erkennen, dass der Krieg auch zehn Jahre nach seinem Ende alle Lebensbereiche der Menschen überschattet und beeinflusst und somit jegliche andere Zeitangabe unwichtig macht. Von diesen Umständen ausgehend, welche die Rahmenhandlung konstituieren, steigt die Erzählinstanz nun in die Binnenerzählung ein. Dabei zeigt sich, dass es sich wohl doch um einen homodiegetischen Erzähler handelt: „An diesem Abend kam **ich** [Hervorhebung LP] mit Mahler in den »Kronenkeller« in der Inneren Stadt zu unserer Herrenrunde.“ (ebd.). Des Weiteren tritt der Tempus-Wechsel ins Präteritum hervor; wodurch deutlich gemacht wird, dass sich der Erzähler nun in der eigentlichen Gegenwart der erzählten Geschichte (der Binnenerzählung) befindet. Es wirkt, als würde er mehrere Rollen einnehmen, zwischen welchen er ohne Vorwarnung hin und her springt und somit immer eine gewisse Distanz zwischen seiner Figur und den anderen, bzw. der Geschichte bewahren. Hierdurch scheint es, als würden homo- und heterodiegetische Aspekte in seiner Person vereint werden, wodurch Erzählungen Bezug aufeinander nehmen können. So greift er das anfangs gezeichnete Bild „der Männer“ auf, die „redeten und meinten und erzählten [...] von der Geschichte und den Geschichten“ (ebd.). Der Aspekt, dass all diese Verben Ähnliches, wenn nicht sogar dasselbe

beschreiben, unterstreicht den repetitiven Charakter dieser Handlung; die Geschichte(n) scheinen sich immer zu wiederholen, sich permanent im Kreis zu drehen nicht zu einem Ziel zu gelangen. In Bezug auf die zunächst verwirrend anmutende Doppelung von „der Geschichte“ und „den Geschichten“ könnte ein möglicher Aufklärungsversuch dort ansetzen, „Geschichte“ in ihrer singulären Form nicht als eine Erzählung, sondern als „History“ zu verstehen und den Gebrauch im Plural auf gegensätzliche Weise, als „Stories“. Während Letzteres mit Subjektivität und Imagination verknüpft wird, erhebt Erstgenanntes einen „Wirklichkeits“-Anspruch, sodass die Grenze zwischen Fakten und Fiktion verschwimmt. Übertragen auf den Text könnte dies als Hinweis darauf zu verstehen sein, dass auch hier keine klare Abgrenzung zwischen „Wirklichkeit“ und Imagination vorgenommen werden kann (oder vielleicht auch will). Die Darstellung von Tätern und Opfern muss demnach auch in diesem Spannungsfeld betrachtet werden.

Auch die „Wirklichkeit“ der Männer scheint von einer Deutungsambivalenz bestimmt zu sein: „[...] wie die Irrfahrer und Dulder, wie die Titanen und Halbgötter“ (ebd.). Die Zusammenfügung von Gegensätzen, die bis in die Antike zurück gehen (vgl. die Odyssee), schiebt zwei Rollen übereinander bzw. lässt sie gleichzeitig werden. Auf der einen Seite stehen dabei die „Irrfahrer“, diejenigen, die eine falsche Richtung eingeschlagen haben, die fehlgeleitet und/ oder orientierungslos sind. „Dulder“ wiederum nehmen alles hin und hinterfragen nicht; schon gar nicht leisten sie aktiven Widerstand gegen etwas, sie arrangieren sich mit jeder Situation. Im Gegensatz dazu stehen „Helden“; diese haben Großartiges geleistet, Mut bewiesen und keine Angst, der Gefahr entgegenzutreten. Negative Aspekte werden einer solchen Person nicht zugesprochen. „Halbgötter“ sind sogar noch eine Stufe darüber anzusiedeln; sie sind (noch) nicht vollständig gottesgleich, jedoch kurz davor, diesen Status zu beanspruchen. Die harte Aneinanderreihung dieser Gegensätze lässt sich als Übereinanderschiebung der Gegensätze lesen; „Irrfahrer“ und „Dulder“ stilisieren sich im Reden und Meinen von „der Geschichte“ und „den Geschichten“ zu „Helden“ und „Halbgöttern“.

In Abgrenzung zu den Männern stehen „die Frauen“, welche „jetzt zu Hause die Betten aufschlugen und sich zur Ruhe begaben, weil sie mit der Nacht nichts anzufangen wußten“ (MI: 85). Durch den definiten Artikel „die“ wird eine klare Trennung von den Männern vorgenommen, es gibt „die Männer“ und „die Frauen“. Letztere werden zunächst als Opfer klassifiziert, bzw. nehmen diese Einordnung wohl selbst vor: „Mit den Gefühlen des Opfers lagen die Frauen da, [...] machten ihre Rechnungen mit der Ehe, den Jahren und dem

Wirtschaftsgeld [...]“ (ebd.). Indem auch „Opfer“ mit einem definiten Artikel versehen wird, wird der Eindruck erzeugt, als handle es sich bei dieser Gruppe um *die* Opfer schlechthin, als könnten sie auf gar keine andere Weise klassifiziert werden. Meyer (1998) sieht darin die Problematik des Textes, so würden verschiedene Arten von Opfern miteinander gleichgesetzt und dadurch eine Äquivalenz zwischen den Erfahrungen der Holocaust-Opfer mit denen der vernachlässigten Ehefrauen hergestellt werden (vgl. ebd.: 41). Allerdings lässt der Text durchaus erkennen, dass die Zuschreibung der Opfer-Rolle auf der subjektiven Selbsteinschätzung der Frauen basiert und daher als widersprüchlich zu betrachten ist. Den Frauen wird Manipulation, Verfälschung und Unterschlagung zugeschrieben (vgl. ebd.). Dies hat zum Ziel, die Wahrheit zu verschleiern, um eine Sache besser darzustellen, als sie tatsächlich ist. Diese „Bosheit“ (ebd.) gipfelt in der Ermordung der Männer, wenn auch nur im Traum (vgl. ebd.). Trotz dieser „Tat“, die der Erzähler implizit unterstellt, würden sich die Frauen weiterhin als Opfer verstehen, denn ihre Tränen würde lediglich sich selbst gelten (vgl. ebd.). Die Selbstbestimmung als „Opfer“ wird dadurch als widersprüchlich zum eigentlichen Verhalten entlarvt, wodurch der Texte eben keine Gleichsetzung mit den jüdischen Opfern vornimmt. Er deckt die Konstruiertheit dieser „Selbst“-Veropferung auf.

Im Anschluss an den „Exkurs“ zu den Frauen setzt die eigentliche Binnenerzählung fort; der Erzähler gibt Auskunft über die Akteure seiner Geschichte. Bisher nur in der kollektiven Form „wir“ bezeichnet, werden nun die Figuren namentlich eingeführt: „Haderer, Bertoni, Hutter, Ranitzky, Friedl, Mahler und ich [der Erzähler]“ (MI: 84). Zusammengesetzt scheint diese Gruppe aus zwei kleineren zu sein; hierbei ist das Abgrenzungsmerkmal von besonderem Interesse: „Mahler sagt: »Wir sind heute nur drei Juden«, und er fixierte Friedl und mich“ (ebd.). Dabei werden zwei Aspekte bedeutend; so sind die drei benannten Personen sind gar nicht jüdisch und die „echten“ Juden Steckel und Herz fehlen an diesem Abend (vgl. ebd.). Dies wiederum führt zu der Frage, wie sich eine solche Definition rechtfertigen lässt. Vor dem Hintergrund eines Krieges¹⁶ wird mit der jüdischen Bevölkerung wohl vorrangig die Bezeichnung „unschuldige Opfer“ vorgenommen, die absolut außerhalb der Täter-Diskussion stehen (vgl. bspw. Opferbegriff nach Kämper 2008: XII). Spiegelt man diese Assoziationen auf die im Text bestimmte Dreiergruppe, ergibt sich für diese ein Vergleich: Sie sind, laut Mahler, am Krieg so unschuldig wie die Juden. An dieser Stelle weist Meyer (1998) auf die Problematik hin, die sich aus dieser Zuschreibung ergibt. Durch die Erweiterung auf ein „deutsch-jüdisches Opferkollektiv“, wie Philipp (2003: 40) es zusammenfasst, würde den Opfern die jeweils

¹⁶ Es gilt festzuhalten, dass mit dem Krieg, welcher die Zeitrechnung bestimmt, auf den Zweiten Weltkrieg referiert wird (vgl. MI: 85: „Winter 1942“).

individuellen Erfahrungen implizit abgesprochen werden (vgl. Meyer 1998: 48). Gleichzeitig ergibt diese Kategorisierung im Umkehrschluss für die anderen Männer, dass sie Täter sind (vgl. bspw. Täter-Begriff nach Kämper 2008: XIII; vgl. auch Feuchert/ Zinn 2005: 131). Daher sollen im Folgenden einzelne Figuren der jeweiligen Gruppen genauer untersucht werden.

In einem ersten Schritt soll auf die Figur Haderers näher eingegangen werden. Dieser wird zunächst einmal aufgrund seiner Rolle während des Zweiten Weltkriegs als Offizier (vgl. MI: 85) eindeutig als Täter markiert (vgl. bspw. Täterbegriff nach Kämper 2008: XII; vgl. auch Feuchert/ Zinn 2005: 131; vgl. Kapitel 3.2). Allerdings unterläuft der Text sowohl durch die Darstellung der Figur als auch durch ihre gesellschaftliche Position diese Rolle bzw. lässt sie widersprüchlich werden. Letzteres impliziert bereits der Name, so lässt sich eine Verbindung mit dem Verb „hadern“ herstellen, für welches „der Haderer“ das (männliche) Nomen darstellt. Assoziieren lassen sich mit dieser Wortfamilie Eigenschaften wie wankend, uneindeutig, ambivalent und unfähig, eine klare Stellung zu beziehen, und stattdessen immer darauf bedacht, abzuwägen, was für die jeweilige Situation am besten ist. Ebenjene Charakterzüge scheinen auch die Figur auszumachen: „Er schimpfte auf alles, das heißt, er schimpfte immer auf die andere Seite, so daß die eine Seite erfreut war und ein andermal die andere, weil nun die eine die andere war“ (MI: 87). Die hierdurch entstehenden Widersprüche stiften Verwirrung; dies wird auch anhand der komplexen Satzstruktur betont. Der eigentlichen Aussage des Satzes, dem Hauptsatz „Er schimpfte auf alles, [...]“ folgt ein weiterer, erläuternder Hauptsatz, welcher wiederum durch einen konsekutiven und einen kausalen Nebensatz ergänzt wird. Die Konstruktion begünstigt, dass undeutlich wird, wer nun die „die eine“ und „die andere“ Seite darstellt und hebt hervor, dass Haderer mit seinem ambivalenten Verhalten bewusst zu spielen scheint, um sich einer Kategorisierung durch seine Umwelt zu entziehen. So ist es selbst dem Erzähler nicht möglich, Haderer zu durchschauen: „[...] denn ganz deutlich wurde es nie, wie Haderer eigentlich darüber und über noch anderes dachte [...]“ (MI: 85). Er scheint daher doch aus der Perspektive der Nullfokalisierung heraus zu berichten, wie zuvor angenommen; stattdessen ist sein Wissen auf das seiner eigenen Figur begrenzt, wodurch er auf die Perspektive der externen Fokalisierung eingeschränkt ist. Das Spiel mit zwei Gesichtern führt die Figur Haderers auch in Bezug auf seine Rolle im Krieg fort: „Haderer führte das große Wort. Das hieß, daß der Irrfahrer und Dulder in ihm schwieg und der Titan zu Wort kam [...]“ (MI: 85). Was bereits an früherer Stelle hervorgehoben wurde (vgl. dieses Kapitel: 42), spiegelt sich auch bei Mahler wider; er verkörpert alle drei Zuschreibungen gleichzeitig in einer Person, was die Ambivalenz seiner Persönlichkeit hervorhebt. Noch eindrucksvoller lässt sich dies in folgendem Textausschnitt analysieren:

»Durch den Krieg, durch diese Erfahrung, ist man dem Feind näher gerückt«, hörte ich jetzt Haderer sagen. »Wem?« [...] Bertoni erläuterte rasch: »Den Engländern, Amerikanern, Franzosen.« Haderer hatte sich gefaßt und fiel im lebhaft ins Wort: »Aber das waren doch für mich nie Feinde, ich bitte Sie! Ich spreche einfach von den Erfahrungen. [...]« »Ich möchte nichts missen, diese Jahre nicht, dies Erfahrungen nicht.« (MI: 92).

Zunächst einmal ist zu erkennen, dass die Figur das Nomen „Krieg“ mit „Erfahrung“ gleichsetzt; dies unterstreicht der kongruente Satzbau beider vorgestellter Nebensätze. Auf das Adverb „durch“ folgt ein Artikel und das jeweilige Nomen; zudem verstärkt der Demonstrativartikel „diese“ die gegenseitige Referenz. Da die Dimension der Grausamkeiten eines Krieges und deren Auswirkungen aber wohl das gängige Verständnis einer einfachen Erfahrung, positiv als auch negativ, bei weitem übersteigt, wird erkennbar, dass Haderer den Krieg und sein Ausmaß stark relativiert, es sogar in ein verzerrtes positives Licht rückt, indem er wehmütig daran zurückzudenken scheint. Des Weiteren ist die Leichtigkeit zu erkennen, mit welcher die Figur mit ihrer Widersprüchlichkeit spielt, mal auf „der einen“, mal auf „der anderen“ Seite (vgl. MI: 87) zu stehen scheint. Einerseits spricht er von „dem Feind“, wovon er annimmt, dass verstanden wird, von wem er spezifisch spricht. Sobald das Implizierte jedoch laut ausgesprochen wird und ihn hierdurch als einen Befürworter, bzw. Täter des Krieges offenbaren würde, reagiert er mit Empörung („[...] ich bitte Sie!“) und distanziert sich somit. Im nächsten Atemzug scheint er das allerdings zu widerrufen: „[...] Denken Sie doch bloß an die Neutralen, denen diese bitteren Erfahrungen fehlen, und zwar schon lange.« (MI: 92)“. Die „Neutralen“ werden abgeurteilt, ihnen wird „bittere Erfahrung“ abgesprochen, welche aber, indem sie ihnen versagt wird, anzeigt, dass sie von Haderer eigentlich positiv verstanden zu werden scheint. Hierdurch werden auf unterschwellige Weise auch die beiden anderen Kategorien „Freund“ und „Feind“ zum Thema gemacht; dies verhält sich ambivalent zu seiner vorhergegangenen, empörten Äußerung. Somit wird deutlich, dass das faschistische Gedankengut auch in der neuen Demokratie Krieg noch vorhanden ist; Haderer hat dieser zwar seine „öffentliche“ Gesinnung angepasst, nicht jedoch die private.

Es wurde bereits erwähnt, dass sich der Erzähler (auch stellvertretend für die restlichen Anwesenden betrachtet) der Ambivalenz Haderers durchaus bewusst ist (vgl. MI: 85); die Widersprüchlichkeiten und das damit verbundene Schauspiel offenzulegen, seinen „wahren“ Charakter der Öffentlichkeit aufzuzeigen, scheint er jedoch nicht anzustreben. In gewisser Weise spielt der Erzähler selbst mit, indem er die Situation unreflektiert hinnimmt. Somit kann es wohl als bezeichnend betrachtet werden, dass ausgerechnet ein am Rande der Gesellschaft stehender, „herumziehender, schmutziger, zwergenhafter Mensch mit einem Zeichenblock, der

sich aufdrängte, für ein paar Schilling die Gäste zu zeichnen“ (MI: 85) den widersprüchlichen Charakter anschaulich werden lässt:

Er hatte Haderer gezeichnet: [...] Grimassierend, ständig schauspielernd im Ausdruck. [...] Einen Blick, der stechend, bannend sein wollte und es nicht ganz war. [...] Von dem Bettelzeichner so hingestrichelt auf das Papier, sah er aus wie ein maliziöser Tod oder wie eine jener Masken, wie Schauspieler sie sich noch manchmal für den Mephisto oder den Jago zurechtmachen (MI: 86f.).

Ganz direkt wird hier das Schauspiel, welches Haderer mit der Gesellschaft treibt, thematisiert. Bemerkenswert ist zum einen, dass das, was hinter seiner „Maske“ zu stecken scheint, vom Erzähler wiederum mittels des Vergleichs mit einer Maske beschrieben wird. Die Widersprüchlichkeit, die sich hieraus ergibt, ließe sich so deuten, dass selbst das, was als „wirkliches“ Gesicht eines Menschen betrachtet wird, auch nur eine weitere Möglichkeit, eine weitere Maske, ist. Zudem wird erneut auf die Ambivalenz der Figur Haderers verwiesen; sowohl Goethes Mephisto, als auch Shakespeares Jago werden als intrigante, heuchlerische und zwiespältige Charaktere inszeniert. Anhand des Vergleichs mit Mephisto könnte außerdem ganz konkret auf die nationalsozialistische Vergangenheit Haderers verwiesen werden, versteht man diesen als intertextuellen Bezug zu Klaus Manns Roman *Mephisto* (1936). Dessen Protagonist, ein Schauspieler und Kulturschaffender, arrangiert sich im Dritten Reich zunächst mit den Machthabern, um seine gesellschaftliche Stellung zu sichern und übernimmt schließlich deren faschistisches Gedankengut.

Des Weiteren sticht hervor, dass der Erzähler diesen Vergleich vornimmt, sich also doch der Gegensätzlichkeit und des Theaterspiels Haderers bewusst zu sein scheint und es auch deuten kann; dies steht im Kontrast zu seiner früheren Behauptung, ihn nicht deuten zu können (vgl. MI: 85). Hieraus lässt sich ableiten, dass der Erzähler absichtlich vage in seiner Beschreibung Haderers bleibt; klare Zuschreibungen werden somit unterlaufen. Aus diesem Grund ist Haderer auch keineswegs über die Zeichnung beunruhigt (vgl. MI: 87); er weiß, dass er keine gesellschaftlichen Konsequenzen zu befürchten hat. Sein Beruf als Abteilungsleiter beim Rundfunk untermauert dies, „er erhielt in gemessenen Abständen sämtliche Ehrungen, Preise und sogar Medaillen“ (ebd.). Anstelle ihn für seine Täterschaft anzuklagen, erhält er „uneingeschränkten Beifall der ganzen Kritik“ (MI: 86), was deren ganze Ignoranz zu Tage treten lässt. Dies macht es nur einer außerhalb dieser Gemeinschaft agierenden Figur möglich, die offensichtliche Ambivalenz darzustellen, da sich diese nicht den geltenden Normen unterordnen muss.

Zu der Gruppe der „nicht-Juden“ zählt weiterhin Bertoni, der als Redakteur bei einer Zeitung arbeitet. Sein Beruf, der darauf ausgerichtet ist, die Bevölkerung mit aktuellen Nachrichten zu

versorgen, steht im Kontrast zur Darstellung der Figur; laut des Erzählers lebt er in der Vergangenheit „von vor zwanzig Jahren, er war nur in jener Zeit zu Hause“ (MI: 88). Damit wird auf die Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg referiert, diese wiederum wird als „düstere Zeit danach“ (vgl. ebd.) bezeichnet. Die Selbstwahrnehmung seiner Rolle innerhalb dieser scheint verzerrt:

Gern sprach auch er von der düsteren Zeit danach, wie er und ein paar andere Journalisten sich durchgebracht hatten in den ersten Jahren nach 1938, wie sie heimlich gedacht und geredet und angedeutet hatten, in welchen Gefahren sie geschwebt hatten, ehe auch sie die Uniform angezogen hatten, und nun saß er noch immer da mit seiner Tarnkappe [...] (ebd.).

Die Erinnerung an die Zeit des passiven Widerstands wird überhöht, die Aktionen Denken, Reden und Andeuten werden direkt benannt; in Verbindung mit dem Hinweis auf die Gefahr, welche diese zu Folge haben, wird das Verhalten als echter Widerstand markiert und die Journalisten als Opfer des Nationalsozialismus. Hierdurch soll der Aspekt, welcher das positive Selbstbild aufheben würde, in den Hintergrund gerückt werden, denn „auch sie [hatten] die Uniform angezogen“ (ebd.). Diese Metapher, welche auf die Beteiligung Bertonis am Krieg als Soldat (das heißt, als ein Täter; vgl. Kapitel 2.4: 35) deutet, dient der Verschleierung dieser im Widerspruch zu seiner Selbstdarstellung stehenden Rolle. Somit ist auch die Aussage des Erzählers, Bertoni säße noch immer mit seiner Tarnkappe da, mehrdeutig. Zum einen kann es auf die eigene Wahrnehmung der Figur als Opfer, das sich auch weiterhin vor den Nationalsozialisten verstecken muss und welches die Täter-Rolle ausblendet, bezogen werden. Auf der anderen Seite spielt es exakt auf letztere Verstrickung an; Tarnkappen sind Bestandteil der Ausrüstung eines Soldaten. Jedoch wird erkennbar, dass die Figur Bertonis sich der Ambivalenz beider Rollen bewusst ist und versucht, die eine durch die andere zu überlagern. „Er setzte seine Sätze vorsichtig“ (ebd.), wie bei einem Scrabble-Spiel, die Alliteration hebt den spielerischen Charakter seiner Sprache hervor. Diese hat seine eigentliche Sprache verdrängt, welche stellvertretend für die Seite, die es zu verdecken gilt, betrachtet werden kann (vgl. MI: 89). Auf diese Weise ist es ihm möglich, von der Gesellschaft akzeptiert als Redakteur zu arbeiten und über „den Mangel an [...] richtiger Information“ (MI: 88) beschämt zu sein; Letzteres steht dabei in direktem Widerspruch zu seiner eigenen, undurchsichtigen Sprache, welche er nur zu gebrauchen scheint, „wenn von »damals« die Rede war“ (MI: 89), also, um seine eigene Täterschaft zu kaschieren. Philipp (2003) sieht in einer Sprache, die „reich ist an Ambiguitäten und Verschlüsselungen, an Symbolik und Metaphorik“ (ebd.: 38), den Versuch, die problematische Vergangenheit zu überblenden; eben das scheint die Figur umzusetzen. Indem Bertoni sich selbst in der Rolle als Opfer darstellt, rückt er die eigentlichen Opfer des

Nationalsozialismus in den Hintergrund; gleichzeitig werden andere als Täter markiert, wobei nicht deutlich wird, wer genau diese sind.

Die Figur Ranitzkys, welche nun näher betrachtet werden soll, nimmt im Gegensatz zu den beiden zuvor besprochenen keine ambivalente Position ein, sondern hebt durch ihre „Eindeutigkeit“ das widersprüchliche Agieren anderer hervor. Die von ihm angefertigte Zeichnung hebt laut dem Erzähler „das Schöntuergesicht, das schon nicken wollte, ehe jemand Zustimmung erwartete“ (MI: 89), hervor, „[s]elbst seine Ohren und seine Augenlider nickten auf der Zeichnung“ (ebd.). „Schöntuerei“ wird einerseits als eine Form der Schmeichelei, als besonders liebenswertes Benehmen, betrachtet; trennt man die Substantivierung jedoch auf, ergibt sich eine weitere Deutungsmöglichkeit. „Tuerei“ (sowie auch „Tuer“) kann als das Vortäuschen von etwas gemeint sein, jemand „tut nur so“. „Schön“ kann wiederum mit den Adjektiven „gut“, „nett“ oder „freundlich“ assoziiert werden, welches in der Kombination mit „Tuerei“ als das Vortäuschen eines „schönen“ Charakters verstanden werden kann. Setzt man die unterschiedlichen Bedeutungen in einen Kontext, verkörpert Ranitzky eine Figur, die Freundlichkeit vortäuscht und anderen Menschen schmeichelt, wenn es zu ihrem eigenen Nutzen ist. Darauf lässt auch die Personifikation der nickenden Ohren und Augenlider schließen; des Weiteren ist eine Zeichnung statisch, sodass die nickende Bewegung eigentlich nicht darzustellen ist. Indem der Erzähler dies jedoch trotzdem beschreibt, wird der einschmeichelnde, vortäuschende Charakter Ranitzkys betont, welcher seine Zustimmung zu allem gibt, was für seine Person von Vorteil ist. Bezogen auf die Vergangenheit stellt der Erzähler fest: „Ranitzky [...] hatte immer zugestimmt“ (MI: 89), war deswegen „zwei Jahre lang ohne Bezüge gewesen nach 1945 und vielleicht sogar in Haft“ (ebd.), was ihn offensichtlich als Täter (vgl. bspw. Täter-Begriff nach Feuchert/ Zinn 2005: 131) markiert. Zudem scheint er, im Gegensatz zu Haderer oder Bertoni, seine Ansichten nicht zu verschleiern, er ist „unbelehrbar“ (vgl. MI: 90). Eben wegen jenes eindeutigen Verhaltens wirkt es besonders absurd, wie die Gesellschaft auf ihn reagiert:

Alle **schwiegen** [Hervorhebung LP], wenn Ranitzky mit einem Wort die Vergangenheit berührte, denn es hatte keinen Sinn, Ranitzky gegenüber offen zu sein. Man *vergaß* [Hervorhebung LP] das besser und *vergaß* [Hervorhebung LP] ihn besser; wenn er am Tisch saß, duldete man ihn **schweigend** [Hervorhebung LP] (MI: 89).

Es ist nicht als Zufall zu betrachten, dass die Darstellung mit Formen des Verbs „schweigen“ eingerahmt wird; auf diese Weise erhält es den Charakter eines Leitmotivs. Ebenso kann „vergessen“ eingeordnet werden, welches durch den doppelten, kurz aufeinanderfolgenden Gebrauch Betonung erhält. In einem weiteren Schritt ließe sich diese Position gegenüber dem

Täter auf den Krieg an sich übertragen; durch das Schweigen soll ein Vergessen ermöglicht werden. Andererseits ist den Figuren durchaus bewusst, dass die Unbelehrbarkeit Ranitzkys (vgl. MI: 90) thematisiert werden müsste: „»[...] Darum sagt es ihm keiner. Aber man müßte es ihm trotzdem sagen.«“ (ebd.). Mahler, der diese Äußerung macht, weist mittels dieses Widerspruchs auf den widersprüchlichen Umgang der Gesellschaft mit dem Täter hin. Dieser gipfelt darin, dass Ranitzky wieder in seinen alten Beruf als Professor an der Universität zurückgekehrt ist und „in seiner >Geschichte Österreichs< alle Seiten umgeschrieben [hatte], die die neuere Geschichte betrafen, und sie neu herausgegeben“ (MI: 89f.) hatte. Dies kann mehrdeutig verstanden werden; zum ersten könnte es sich hierbei um eine Chronik handeln, die er in seiner Rolle als Geschichtspräsident den veränderten Gegebenheiten nach dem Zweiten Weltkrieg angepasst hat. Weiterhin ist dies auch auf sein eigenes Curriculum Vitae zu spiegeln, welchen er „auf dem Papier“ angleicht, jedoch persönlich „unbelehrbar“ bleibt: „Ranitzky, der möchte sein Reich noch einmal kommen sehen [...]“ (MI: 97). Mittels des intertextuellen Verweises auf das „Vaterunser“ wird angedeutet, dass in Ranitzkys (wie auch in Haderer) die NS-Ideologie auch im demokratischen Nachkriegsösterreich weiterlebt.

Noch deutlicher wird eine gesellschaftliche Ambivalenz in Bezug auf die Täter-Rolle anhand der Figur Hutters hervorgehoben:

Hutter war ein Freigegebener, ohne Scham, ohne Skrupel. Alle mochten ihn, [...] So weit waren wir mit der Zeit gekommen, daß wir ständig sagten: gebt diesen frei! (MI: 90).

Versteht man das Kollektiv „wir“ stellvertretend für die Gesellschaft, handelt es sich bei dieser „freigegebenen“ Figur um einen rehabilitierten Täter, dem seine Kriegsvergehen vergeben worden sind. Hutter scheint einfach Glück gehabt zu haben; dies spiegelt auch das Bild, welches der Erzähler von ihm zeichnet, wider: „Er liebte die Welt der Vorbereitungen, der Meinungen über alles, der Kalkulation, der Intrigen, der Risiken, des Kartenmischens“ (MI: 91). Die Figur wird als ein Spieler dargestellt, für den das Leben ein großes Glücksspiel ist; dies impliziert auch seinen Beruf als „Geldgeber“ (MI: 90). Indem die gesamte Welt auf die Dimension eines Spiels reduziert wird, werden auch Scham und Skrupel „überflüssig“, handelt es sich doch „nur um ein Spiel“ und nichts Ernsteres. Die Gemeinschaft scheint das bereitwillig zu akzeptieren, „[a]lle mochten ihn“ (ebd.). Die Anmerkung des Erzählers, so weit seien sie mit der Zeit gekommen, lässt darauf schließen, dass dieses Verhalten keine Ausnahme darstellt, sondern „Schweigen“ und „Vergessen“ (vgl. dieses Kapitel: 48) alltägliches Programm ist.

Betrachtet man die oben besprochenen Figuren Haderer, Bertoni, Ranitzky und Hutter im Vergleich, ist zu erkennen, dass alle vier ambivalente Rollen einnehmen. Nach außen hin, am

Tage, sind sie in die Nachkriegsgesellschaft integriert und vertreten die „neue >Geschichte Österreichs<“ (vgl. MI: 89). In der Nacht jedoch, nach Innen hin, „wühlten [sie] in der Erinnerung, in manchem Dunkeln, das keiner ganz preisgab, bis es dahin kam, daß ihre Gestalten [...] wieder Uniformen trugen“ (MI: 84f.), was ihre Rolle als Täter hervortreten lässt. Zudem fungieren sie als Träger der faschistischen Ideologie. Dieser inneren Überzeugung haben sie auch „mehr als zehn Jahre nach dem Krieg“ (MI: 82) nicht abgeschworen. Widersprüchlich ist zudem das Verhalten der Gesellschaft gegenüber diesen Figuren; anstatt sie aufgrund ihrer Täterschaft und unveränderter Ansichten gegenüber dem Nationalsozialismus (im Besonderen bei Haderer und Ranitzky) auszuschließen, wird ihre Rolle während des Zweiten Weltkrieges ausgeschwiegen und ignoriert. Dies geschieht, obwohl ein Bewusstsein hierfür existiert. Das lassen die widersprüchlichen, schwammig wirkenden Aussagen des Erzählers erkennen. Infolgedessen können die Figuren in der Gemeinschaft verbleiben, sie nehmen sogar wichtige Positionen ein und üben so weiter Einfluss auf ihre Umwelt aus: „Das Verfälschen des Vergangenen mündet also hier direkt in die strukturelle Reproduktion des Verleugneten“ (Meyer 1998: 44). Dabei spiegelt das „Verfälschen des Vergangenen“, welches durch die ambivalente Figurenzeichnung dargestellt wird, *Dialogisches Vergessen* wider. Genau dadurch widerspricht der Text allerdings auch der Phase, schließlich unterläuft er in der sprachlichen Verhandlung des Vergessens und Beschweigens eben jenes und erinnert hierdurch an die Täter sowie an das faschistische Gedankengut, dass auch in der „neuen“ Demokratie auf latente Weise vorhanden ist.

Dieser Gruppe stehen die eingangs als „Juden“ bezeichneten gegenüber, die Figuren Mahler, Friedl und der Erzähler selbst, wobei die beiden Letzteren hinsichtlich der Täter-Opfer-Konstellation besonders aussagekräftig wirken. Daher soll als nächstes die Figur Friedls analysiert werden. Dieser spricht in einem privaten Gespräch mit dem Erzähler offen das ambivalente Verhalten im Umgang mit den Tätern des Nationalsozialismus an: „»Verstehst du«, fragte er, »warum wir beisammen sitzen?«“ (MI: 95). Er drückt sein Unverständnis über die Ignoranz der Gesellschaft aus und die unhinterfragte Wiedereingliederung der Täter; hiervon scheint er sich nicht auszunehmen. Dies wird in der von ihm vorgebrachten Anklage des Umgangs mit den Opfern deutlich:

Juden sind gemordet worden, weil sie Juden waren, nur Opfer sind sie gewesen, so viele Opfer, aber doch wohl nicht, damit man heute endlich draufkommt, schon den Kindern zu sagen, daß sie Menschen sind? [...] Es bedarf doch dieser Einsicht gar nicht. Wer weiß denn hier nicht, daß man nicht töten soll?! [...] Wer sind wir denn, daß man uns solche Dinge sagen muß?« (MI: 100 f.)

Die Figur Friedls prangert die Thematisierung der jüdischen Opfer innerhalb des gesellschaftlichen Diskurses an; anstelle die Frage einer (Mit-) Schuld und der daraus resultierenden Konsequenzen zu diskutieren, flüchtet man sich in Phrasen, deren Unsinnigkeit durch die rhetorischen Fragestellungen betont wird. Dabei spricht Friedl in der Wir-Form für das Kollektiv und hebt somit die Verstrickung aller hervor; hierdurch schließt er sich auch selbst mit ein. Gleichzeitig sieht er sich selbst in Abgrenzung zu „denen da drinnen“ (MI: 102), diese scheint er als „die Mörder“ zu betrachten, für welche sich, seiner Meinung nach, die Zeiten ändern, während die Opfer solche bleiben (vgl. MI: 100). In einer solchen Position sieht er auch sich gefangen, was er als Rechtfertigungsgrund anführt, warum er die Täter nicht öffentlich anklagt. Zum einen ist er ebenso wie der Erzähler als junger Schriftsteller auf die Gunst der Vertreter des Kulturbetriebs angewiesen (vgl. MI: 86). Des Weiteren führt er an, dass er aufgrund seiner Frau und den drei Kindern er Haderer vielleicht einmal brauchen könne, „du [der Erzähler] weißt überhaupt nicht, was für ein starkes Argument das ist, fast für alles. Mit zweiundzwanzig habe ich geheiratet. Was kann ich dafür.“ (MI: 98). Besonders beachtenswert ist der letzte Satz, mit welchem er sich von seiner Verantwortung lossagt. Friedl bedeutet, dass nicht er selbst, sondern die äußeren Umstände verantwortlich sind, was ihn von seiner Verantwortung freispricht. So sieht er auch seine Rolle im Krieg, er *musste* mitmachen (vgl. MI: 99), wodurch er sich selbst in Abgrenzung zu „einigen“, „andere[n]“ und den „meisten“ (ebd.) sieht. Dass er sich mittels einer solchen Abgrenzung selbst betrügt, führt ihm ein jüdisches Opfer vor Augen: „Nein, machen sie bloß keinen Unterschied. Für mich ist da kein Unterschied, und zwar für immer. [...] Ich werde nicht unter die Mörder gehen“ (ebd.). An dieser Stelle wird deutlich, dass keine Unterscheidung zwischen Nationalsozialisten und Soldaten bzw. aktiven Kriegsteilnehmern als Tätern gemacht werden kann. Die Figur Friedls verhält sich auch diesem Aspekt gegenüber ignorant; hierdurch wird ihre Ambivalenz in mehrfacher Hinsicht herausgehoben. Zum ersten darin, dass zwar das widersprüchliche Verhalten der Gesellschaft in Bezug auf einen Täter-Opfer-Diskurs direkt anspricht, jedoch den daran schließenden nächsten Schritt, eine Veränderung anzustreben, nicht macht, sondern zurück zu den vorgegebenen Mustern geht. Des Weiteren verhält Friedl sich hinsichtlich seines eigenen Rollenverständnisses widersprüchlich, einerseits schließt er sich in das Kollektiv und dessen Schuldfrage mit ein, auf der anderen Seite grenzt er sich allerdings wieder von den anderen ab; er sieht sich vielmehr in einer Opferrolle.

Wie bereits die Charaktere vor ihm, erweist sich auch der Erzähler nicht als eindeutig. Einerseits zeichnet er dabei von sich selbst ein Bild, das mit der restlichen Gesellschaft übereinzustimmen scheint – er weiß um die (Täter-)Rolle der anderen Männer im Zweiten Weltkrieg, ordnet sich

jedoch den gesellschaftlichen Regeln unter, dies zu verschleiern, zu verschweigen, um es schließlich vergessen zu können (vgl. bspw. dieses Kapitel: 50). Der Erzähler gibt hierdurch ein klares Bild der Gesellschaft wieder: „Alle operierten sie also in zwei Welten und waren verschieden in beiden Welten“ (MI: 94). Während sie „unter einem anderen Gesetz“ (ebd.) Täter gewesen waren, wir diese Rolle nach dem Krieg verschleiert und beschwiegen. Eine einfache Dichotomie zwischen Gut und Böse ist somit nicht (mehr) möglich, denn „[e]s war kaum zu begreifen, es ging ja so unmerklich vor sich, jetzt sind wir wieder vermischt [...]“ (MI: 96). Die komplexe Satzstruktur spiegelt die Verstrickungen und Strukturen der Gesellschaft wider. Zu dieser zählt sich auch der Erzähler: »Wir wissen es auch. Und was tun wir?« (MI: 96). Die rhetorische Frage betont die Ignoranz der Gesellschaft hinsichtlich ihrer Rollen während des Krieges; die Kollektivform „wir“ zeigt dies an. Auch die Figur des Erzählers und die Friedls, an welchen er die Frage richtet, werden darin eingeschlossen; auch sie haben sich durch ihr Schweigen mitschuldig gemacht. Versinnbildlicht wird dies am Ende der Erzählung, als die Figur „auf der Innenfläche meiner Hand das Blut [sah]“ (MI: 109). „Blut an den Händen haben“, metaphorisch für die Schuld einer Person gemeint, kann an dieser Stelle sowohl im übertragenen als auch wörtlichen Sinne verstanden werden; dies wiederum betont verstärkt die Schuld der Figur. Der Erzähler scheint das anzunehmen, weshalb er auch nicht „erschauerte“ (vgl. ebd.), sondern vielmehr positiv darauf zu reagieren scheint. Die Deutung eines Schutzes aus Blut, welcher auf den ersten Blick an Siegfried den Drachentöter aus der Nibelungensage angelehnt scheint, wird umgedreht. So geht es nicht um einen Schutz von der Außenwelt; stattdessen soll diese gegen „die Ausdünstung meiner Verzweiflung, meiner Rachsucht, meines Zorns“ (ebd.) geschützt werden. Diese Schlussfolgerung könnte auf den Krieg und die Täterschaft des Erzählers bezogen werden, auch im Hinblick auf seine Rolle in der Nachkriegsgesellschaft. Da er wie Friedl deutlich jünger als die anderen ist, kann ihr Schweigen stellvertretend für das der jüngeren Nachkriegsgesellschaft gesehen werden, die hierdurch das Vergessen mitträgt.

In Bachmanns Text tritt neben den hier bereits beschriebenen Figuren noch eine weitere hervor, die es zu beachten gilt. Der „Mörder“ fungiert bereits durch seine Bezeichnung als vollständiger Gegensatz zu den anderen Akteuren, weshalb anhand seiner Figur deren Ambivalenz offengelegt werden kann: „Er ist das groteske Gegenteil zu Haderer & Co und dient dazu, [...] die Normalität der realen Mörder zu unterstreichen“ (Wandruszka 2007: 62). Indem die Figur des Mörders sich selbst karikiert, wirkt er irrsinnig, deckt gleichzeitig jedoch die „realen Mörder“ (ebd.) auf, ebenso wie den Irrsinn der Umwelt, die diese unter sich duldet. Die

Nachkriegsgesellschaft in der Erzählung setzt sich somit aus Mördern und Irren zusammen, wie es der Titel der Erzählung schon andeutet.

Aufgezeigt wird dies anhand der Figur des Mörders, die sich dazu bestimmt sah, „ein Mörder zu sein, wie manche dazu bestimmt sind, Helden oder Heilige [...] zu sein“ (MI: 104). Der Vergleich beider „Bestimmungen“ wirkt besonderes abstrus, da die Personengruppen „Mörder“ und „Heilige“ bzw. „Helden“ vollkommen gegensätzlich konnotiert sind. Zudem zeigt sich auch sein Verhalten als widersprüchlich, sieht man dieses im Kontext der Vorgehensweise eines „normalen“ Mörders, einfach „zu morden“ (ebd.). Die Figur findet kein geeignetes Opfer, da es niemanden gäbe, den er hätte hassen können (vgl. MI: 105); diese Gegebenheit zur grundlegenden Voraussetzung für die Ermordung eines Menschen zu machen scheint keine „typische“ Eigenschaft eines Mörders zu sein. Auch als er zum Militär einberufen wird, kann er dies nicht ablegen; so weigert er sich, bei den Schießübungen das Ziel zu treffen: „Ich schoß, [...] mit Zielsicherheit daneben“ (MI: 105). Das Nomen „Zielsicherheit“ und das Verb „daneben schießen“ stehen sich in ihrer jeweiligen Bedeutung konträr gegenüber, sodass die Kombination beider die Abstrusität und Ambivalenz des Verhaltens betont. Seine Rechtfertigung scheint auf den ersten Blick ebenso widersprüchlich, offenbart darin jedoch vielmehr den Charakter der anderen Soldaten:

Ich war ja ein einfacher Mörder, hatte keine Ausrede, und meine Sprache war deutlich, nicht blumig wie die der anderen. »Ausradieren«, »aufreiben«, »ausräuchern«, solche Worte kamen für mich nicht in Frage [...] (MI: 106).

Zum ersten lässt sich erkennen, welche Eigenschaften die Figur zu denjenigen eines „einfachen Mörders“ definiert: „keine Ausrede“ und eine „deutliche Sprache“. Dies bezieht sich wohl auf das eigene Verhalten, kein willkürliches Opfer zu töten, sondern nur eines, dem man negative Gefühle gegenüber besitzt, und des Weiteren darauf, dass „Mörder-Sein“ offen zu thematisieren. Besonders ambivalent stehen sich die Beschreibung der „blumigen Sprache“ der anderen und die vom Mörder damit assoziierten Verben gegenüber. So kann davon ausgegangen werden, dass „blumig“ andere Assoziationen hervorruft als die an dieser Stelle genannten. Mittels dieser Abstrusität wird die sinnenleerte Willkürlichkeit der NS-Ideologie offengelegt sowie der Selbstbetrug der Gesellschaft durch dessen Verschweigen. Dies wird auf die Spitze getrieben mit der rhetorischen Frage: „Diese Männer waren ja keine Mörder, nicht wahr?“ (MI: 107), die anderen Soldaten hätten schließlich nur ihr Pensum erledigt (vgl. ebd.); Töten als militärische Pflicht scheint nicht zum Täter zu machen. Die Widersprüchlichkeit dieser Aussage wird durch den Gebrauch des Stilmittels unterstrichen, dessen eigentliche Bedeutung, nämlich die Festlegung eines Aspekts als allgemeingültig, hierdurch ins Gegenteil verkehrt wird.

Der „Mörder“ führt vor Augen, dass die nationalsozialistische Ideologie auf latente Weise immer noch in der Gesellschaft verankert ist; dies zeigt sich in der Eskalation am Ende der Erzählung, als die Figur des Mörders von ehemaligen Frontsoldaten ermordet wird (vgl. MI: 108f.). Die genauen Umstände bleiben im Dunkeln, denn auch zu dieser Tat äußert sich die Gesellschaft nur vage: „Auf Haderer redete jemand ein, dieser Oberst vermutlich, [...]: »...unbegreifliche Provokation ... ich bitte Sie ... alte Frontsoldaten ...«“ (MI: 109). Die Figur des Mörders hat sich zum Opfer gemacht, um die anderen zu Mördern zu machen: „So wird der Unbekannte schließlich zum Opfer desselben 'Wahnes', dessen Bann er erst durch seinen Sieg über 'das sogenannten Böse' in sich selbst durchbricht“ (Philipp 2003: 50). Dadurch tritt noch einmal in aller Deutlichkeit die Ambivalenz der Gesellschaft im Umgang mit Tätern (und auch Opfern) heraus.

Für die Analyse von Bachmanns Text lässt sich abschließend festhalten, dass die Figuren und das gesellschaftliche Umfeld, in welches sie eingebettet sind, ambivalent dargestellt werden. Dies konnte mittels der Analyse der ästhetischen Dimension der literarischen Darstellung herausgearbeitet werden. Die Täter-Rolle, welchen den Figuren durch ihre Beteiligung am Krieg als Soldaten zugeschrieben wird und die damit den Begriffsbestimmungen von bspw. Kämper (2008) oder Feuchert/ Zinn (2005) (vgl. Kapitel 3.1: 35) entspricht, wird unterlaufen. Eben dadurch wird allerdings deutlich, dass durch die gesellschaftliche Integration der Täter, welche auf Schweigen und Vergessen basiert, das faschistische Gedankengut auf latente Weise in der Nachkriegszeit weiterlebt. Dabei spielt auch die jüngere Generation, vertreten durch die Figuren Friedl und den Erzähler, und deren Abhängigkeit von der älteren Täter-Generation, eine entscheidende Rolle. Die „Gesichtswahrung der Täter in der Mehrheitsgesellschaft“ (Assmann 2013: 189) wird erkennbar, auch durch den Aspekt, dass der Text (bis auf eine Ausnahme) keine jüdischen Opfer zu Wort kommen lässt. Diese haben im öffentlichen Diskurs keinen Platz, was dadurch offengelegt wird, dass die „Täter“ sich selbst als „Opfer“ kategorisieren. Diese Selbstzuschreibung führt jedoch in eine Sackgasse, wie beispielhaft die Darstellung der Frauen zu Beginn der Erzählung zeigt.

Inhaltlich spiegelt die Darstellung von Tätern und Opfern somit auf der einen Seite die Phase des *Dialogischen Vergessens* wider, gleichzeitig steht der Text jedoch auch „quer“ dazu. So unterläuft er das Schweigen und Vergessen, indem er diese Praxis thematisiert und dadurch an den Holocaust erinnert.

4.4 Textanalyse zu Jurek Beckers Roman *Jakob der Lügner*

Den Kern des Romans *Jakob der Lügner*, der 1969 erstveröffentlicht wurde, bildet die Geschichte des Juden Jakob Heyms, welche retrospektiv von einem anonymen Erzähler wiedergegeben wird. Diese Binnenerzählung spielt zur Zeit des Nationalsozialismus in einem jüdischen Ghetto, in welchem sowohl die Figur Jakobs als auch die des Erzählers leben. Als Jakob eines Tages zufällig eine deutsche Radiosendung belauscht, erfährt er, dass die Armee bis in die Stadt Bezanika vorgerückt ist. Aus einer Notsituation heraus, um seinen Freund Mischa zu retten, benutzt er diese Information als Grundlage für die Lüge, er besitze ein Radio. Da der Besitz dessen im Ghetto strengstens untersagt ist, begibt er sich mit dieser Behauptung in große Gefahr, trotzdem verbreitet sich die Lüge wie ein Lauffeuer unter den jüdischen Ghattobewohnern. Obwohl die Lüge Jakob belastet, schafft er es nicht, diese aufzudecken. Als er bemerkt, welche Hoffnung und welchen Überlebenswillen das vermeintlich existierende Radio bei den anderen weckt, entschließt er sich dazu, die Lüge aufrechtzuerhalten und erfindet weitere Nachrichten über den Vormarsch der russischen Armee. Dass seine Lügen Wirklichkeit werden, erlebt Jakob sowie die meisten Bewohner des Ghettos nicht mehr; sie werden am Ende der Geschichte deportiert. Im Zug ins Konzentrationslager lernt Jakob den Erzähler kennen und berichtet ihm von seiner Lüge über das Radio. Als einer der Wenigen überlebt der Erzähler den Krieg und entschließt sich, über das Leben im Ghetto und Jakobs Geschichte zu erzählen.

Die Handlung beginnt mit einem inneren Monolog der Erzählinstanz, die sich bereits mit dem allerersten Wort als Ich-Erzähler zu erkennen gibt (JL: 7)¹⁷. Er berichtet über seine Faszination für Bäume und deren Bedeutung für ihn; so sind wohl entscheidende Lebensereignisse in irgendeiner Weise mit Bäumen verbunden:

Mit neun Jahren bin ich von einem Baum gefallen, einem Apfelbaum übrigens, und habe mir die Hand gebrochen. [...] Ich erwähne das deshalb, weil es als beschlossene Sache gegolten hat, daß ich einmal Geiger werden sollte [...] Also kein Geiger. [...] Ein paar Jahre später [...] habe ich das erstmal in meinem Leben mit einem Mädchen gelegen, unter einem Baum. [...] Und wieder ein paar Jahre später ist meine Frau Chana unter einem Baum erschossen worden (JL: 8).

Diese Bäume, im religionsgeschichtlichen Kontext als Symbol des Lebens verstanden, sind für den Erzähler zu konkreten, real existierenden *Lebensbäumen* geworden. Bäume verkörpern somit das Leben im doppelten Sinne; die symbolische Bedeutung wird von der Erzählerfigur auf den physischen Gegenstand projiziert. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die Verzweiflung über das Verbot von Pflanzen und Bäumen im Ghetto deuten: „Aber warum

¹⁷ Die Sigle JL und die Seitenzahl beziehen sich auf die Ausgabe: Becker, Jurek [1969] (2018): *Jakob der Lügner*. 37. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch.

verbieten sie uns die Bäume?“ (JL: 9). Das Verbot Letzterer führt dem Erzähler somit auf ganz plastische Weise das Verbot und die Abwertung seiner Existenz bzw. der jüdischen Gruppe, zu welcher er gehört, vor Augen:

Das Verbot von Bäumen repräsentiert für die Erzählerfigur persönlich den Versuch der Nationalsozialisten, die Juden zu entindividualisieren und entmenschlichen (Sulzbacher 2014: 223).

Die Sinnlosigkeit dessen wird durch seine rhetorische Frage hervorgehoben. Dieser lässt sich zudem entnehmen, dass sich zwei Gruppen gegenüberstehen, „sie“ und „uns“, die Ghettobewohner, zu welchen der Erzähler sich zugehörig zählt. Die Einordnung in die Kategorien Täter und Opfer scheint immer noch gegenwärtig zu sein; dies verdeutlicht der Gebrauch des historischen Präsens, als die Erzählfigur in die Welt des Ghettos eintaucht. Des Weiteren verweist die Bemerkung, er habe schon tausendmal versucht, „diese verfluchte Geschichte loszuwerden, immer vergebens“ (JL: 9) darauf hin, dass aus der Erzählgegenwart der Rahmenerzählung eigentlich retrospektiv über Erlebnisse (in der Binnenerzählung) berichtet werden soll. Allerdings wirken diese für die Gegenwart des Erzählers noch omnipräsent und bedeutungsvoll, er befindet sich noch immer in seiner Rolle als Opfer. Dies könnte als Grund gesehen werden, weshalb ohne eine Unterscheidung des Tempus in beiden Erzähldimensionen abwechselnd agiert wird. Die immanente Präsenz der Vergangenheit und des damit verknüpften Opfer-Seins wird dadurch unterstrichen, dass sich der Erzähler selbst daran erinnern muss, dass er diese Rolle hinter sich gelassen hat: „Ich lebe, das ist ganz unzweifelhaft. Ich lebe, und kein Mensch kann mich zwingen, zu trinken und mich an Bäume zu erinnern [...] und an alles, was damit zu tun hat“ (JL: 24). Der anaphorische Gebrauch von „Ich lebe“ verdeutlicht die Ungläubigkeit der Figur hierüber; dies lässt es notwendig werden, sich selbst immer wieder daran zu erinnern bzw. es sich „einzureden“. Trotzdem scheint sich der Erzähler nicht vollständig davon befreien zu können, vielmehr wird es als eine Art Zwang empfunden, bescheiden und für seinen gegenwärtigen Status dankbar zu sein:

So gesehen **muß** [Hervorhebung LP] ich sehr zufrieden sein, manchmal fühle ich mich sogar beschenkt, die Leute sind freundliche, zuvorkommend, geben sich alle Mühe, geduldig auszusehen, **ich kann** [Hervorhebung LP] mich **nicht** [Hervorhebung LP] beklagen (ebd.).

Die Verwendung der Modalverben *müssen* und (nicht) *können* impliziert den gesellschaftlichen und persönlichen Druck, dem sich der Erzähler unterworfen zu sehen scheint, sich nicht mehr mit der Opferrolle auseinanderzusetzen, diese hinter sich zu lassen:

Er kann sich von den Erlebnissen nicht frei machen und sieht sich mit einem Alltag konfrontiert, der eigentlich keinen Raum mehr für die Erinnerungen an die Zeit im Ghetto lässt (Sulzbacher 2014: 225).

Indem öffentliches, gemeinsames Erinnern verwehrt bleibt, bleibt dem Erzähler das versagt, was Assmann (2013) in der Phase des *Erinnerns, um niemals zu vergessen* als zentralen Aspekt beschreibt, nämlich die politische und gesellschaftliche Anerkennung seiner Opferrolle (vgl. ebd.: 191; vgl. Kapitel 2.3). Dabei geht es gar nicht darum, Mitleid zu erregen oder Rechenschaft einzufordern, der Erzähler möchte „lediglich“ darüber sprechen:

»Du brauchst mir überhaupt nichts zu beweisen!« sage ich noch einmal. »Ja, doch. Aber als der Krieg zu Ende war, war ich gerade erst...« »Leck mich am Arsch«, sage ich, stehe auf und gehe. [...] Oder ich liege im Bett mit Elvira. [...] Wir atmen noch schwer, wir haben noch nie darüber gesprochen, da fragt sie mich plötzlich: »Sag mal, stimmt es eigentlich, daß du...« Weiß der Teufel, wer es ihr erzählt hat, ich höre das Mitleid in ihrer Stimme und werde verrückt (JL: 25).

Ein „normales“ Gespräch über die Erlebnisse während des Nationalsozialismus bleibt dem Erzähler durch die Gesellschaft verwehrt und hält ihn in der Vergangenheit. Dies spiegelt sich im Ende des Texts wider, dieser endet nicht auf Ebene der Rahmenhandlung, sondern mit der Binnenerzählung, im Zug ins Konzentrationslager (vgl. JL: 283). Indem der Text thematisiert, dass das Erinnern im öffentlichen Diskurs eben nicht thematisiert wird, zeigt er eine Gemeinsamkeit mit der Erzählung Bachmanns, welcher in der Phase des *Dialogischen Vergessen* entstand, sich durch deren Thematisierung jedoch „quer“ dazu stellt (vgl. Kapitel 4.3: 54). Beckers Text steht somit ebenfalls konträr zu den Aspekten des Erinnerns zur Zeit der Publikation, wie Assmann (2013: 187ff.) sie bestimmt. Jedoch ließe sich anführen, dass eben durch die Abwesenheit eines öffentlichen Erinnerns und deren Konsequenzen für den Erzähler auf die Notwendigkeit der Verhandlung im öffentlichen Erinnerungsdiskurs aufmerksam gemacht wird, sodass die Erzählung auf diese Weise doch die Phase des *Erinnerns, um niemals zu vergessen* widerspiegelt.

Der Zug, in welchem die Geschichte endet, markiert auch den Ausgangspunkt beider Erzählebenen, da der Erzähler den Verursacher dieser „gottverdammte Geschichte“ (JL: 9), Jakob Heym, auf der Zugfahrt persönlich kennenlernt und dadurch dessen Geschichte erfährt (vgl. JL: 279). Diese wiederum bietet schließlich den Anlass der Erzählung. Somit ist der Protagonist der Binnenerzählung eigentlich die Figur Jakob Heyms, dessen Geschichte vom Erzähler, der ebenfalls als Nebenfigur in der Handlung auftritt (vgl. ebd.), wiedergegeben wird. Zwar handelt es sich hierdurch eigentlich um einen homodiegetischen Erzähler, allerdings scheint dieser auch heterodiegetische Züge zu haben, dahingehend, dass er nur Teil der ganzen Geschichte von Jakobs Radio wird, als ihm diese berichtet wird. Seine eigenen Wahrnehmungen als Figur in der Binnenhandlung scheinen dazu nicht allzu viel beizutragen:

„Wenn er überhaupt selbst auftaucht, dann meist als stummer Zuschauer oder als Teil einer handelnden Masse“ (Sulzbacher 2004: 222). Auch im Hinblick auf die Erzählperspektive der eingebetteten Erzählung zeigen sich Ambivalenzen im Verhältnis zwischen Erzählinstanz und Figur. Einerseits wäre anzunehmen, dass eine interne Fokalisierung vorliegt, da der Erzähler eigentlich nur das Wissen Jakobs wiedergibt und somit auf dessen Perspektive beschränkt ist. Oder aber, er nimmt eine der ganzen Erzählung übergeordneten Rolle ein, sodass von einer Nullfokalisierung gesprochen werden kann. Ein Argument hierfür wäre, dass im Text auch Passagen aus der Perspektive anderer Figuren wiedergegeben werden, über die Jakob keine Kenntnis besitzen kann (vgl. bspw. die Abholung Professor Kirschbaums, vgl. JL: 196ff.). Dass jedoch keine der beiden Annahmen uneingeschränkt zutreffend ist, wird durch die Erzählinstanz selbst erläutert:

Mein wichtigster Gewährsmann ist Jakob, das meiste, was ich von ihm gehört habe, findet sich hier irgendwo wieder [...] Aber ich sage das meiste, nicht alles, mit Bedacht sage ich das meiste [...] Immerhin erzähle ich die Geschichte, nicht er, Jakob ist tot, und außerdem erzähle ich nicht seine Geschichte, sondern eine Geschichte. [...] (JL: 43f.).

Das eigene unzuverlässige Erzählen wird an dieser Stelle explizit hervorgehoben, weshalb sich schlussfolgern lässt, dass dies ein zentrales Element darstellt; dieses wird im Verlauf der Erzählung auch wiederholt angezeigt.¹⁸ Die dreifache Erwähnung von „das meiste“ unterstreicht, dass „reale“ mit imaginierten Erlebnissen vermischt werden; die „Wirklichkeit“ der Erzählung ist eine vom Erzähler vorgedeutete. Betont wird dieser Aspekt durch die Gegenüberstellung der Personalpronomen „ich“ und „er“, ebenso wie des Possessivpronomens „seine“ und des indefiniten Artikels „eine“. Obwohl diese Wörter eigentlich per definitionem keine Gegensatzpaare bilden, erzeugen sie dieselbe Wirkung, wodurch die Differenz zwischen der „Wirklichkeit“ Jakobs und der des Erzählers hervorgehoben wird. Letzterer beruft sich zudem auf weitere Quellen wie den Ghettobewohner Mischa (vgl. JL: 44) oder den zu jenem Zeitpunkt entnazifizierten Nationalsozialisten Preuß (vgl. JL: 209f.). Aber auch diese Quelle bietet keine Garantie, vielmehr wird explizit auf die Unwahrscheinlichkeit dessen Berichts hingewiesen: „[...] denn das Stück dazwischen kann sich sehr wohl anders zugetragen haben, ich meine sogar, viel eher anders als so“ (JL: 207f.). Diese Äußerung ließe sich exemplarisch dafür lesen, wie sich die gesamte Erzählung verhält; die Ereignisse sind eine

¹⁸ Vgl. bspw.: „Wir wollen jetzt ein bißchen schwätzen, wie es sich für eine ordentliche Geschichte gehört“ (JL: 24). Der Gebrauch des umgangssprachlichen Verbs „schwätzen“ lässt auf ein **schlichtes Gespräch** bzw. einen „Schwatz“ schließen, bei dem es weniger um ernsthafte, relevante Themen geht als vielmehr um Oberflächlichkeiten wie zum Beispiel die neusten Gerüchte in der Nachbarschaft. Diese implizieren gewöhnlicherweise nicht, dass es sich ausschließlich um reale Ereignissen oder Tatsachen handelt, sondern (auch) um Imagination.

Deutungsmöglichkeit des Erzählers, welche keinen Anspruch darauf erheben, als vollständige „Wirklichkeit“ verstanden zu werden. Vielmehr sind sie wohl als Angebot zu betrachten, mit denen die Erzählinstanz versucht, den Geschehnissen und dem Opfer-Dasein einen Sinn zuzuschreiben: „Viel wichtiger ist, daß ich finde, so könnte oder sollte es sich zugetragen haben“ (JL: 44f). Ganz konkret sichtbar wird dies anhand der beiden Enden der Binnenerzählung, „das von Jakob und uns allen erlebte“ (JL: 257), und eines, welches sich der Erzähler „in Jahren zusammengezimmert“ hat (JL: 258). Deren Konstruiertheit wirkt mittels des Verbs *zusammenzimmern*, im Kontext des Handwerkens gedeutet, plastisch greifbar; zudem deutet es aber auch auf die Fragilität der Konstruktion bzw. des Endes hin, denn etwas *Zusammengezimmertes* vermittelt nicht unbedingt Stabilität. Jedoch ist die zusätzliche Information der Dauer des Konstrukts zu beachten, die sich stärkend ausgewirkt haben könnte. In beiden Fällen kann sie als Versuch der Figur gesehen werden, ihre Rolle über die eines Opfers hinaus zu erweitern.

Für die Frage nach der Erzählperspektive ergibt sich also ein vieldeutiges Bild, was eine klare Auflösung erschwert. Vielleicht ließe sich am ehesten festhalten, dass eine interne Fokalisierung mit der Erzählerfigur als Ausgangspunkt vorliegt, der Erzähler als genau so viel „Wissen“ wie seine Figur selbst besitzt. Zwar agiert er sowohl in der Rahmen- als auch in der Binnenerzählung und „weiß“ in Gesamtheit mehr als die anderen Figuren. Zu sagen, dass aus der Perspektive der Nullfokalisierung heraus berichtet werden würde, erscheint in Bezug auf die Unzuverlässigkeit des Erzählers, der seine Darstellung selbst ja lediglich als Deutungsangebot ohne Anspruch auf vollständige „Wahrheit“ offenlegt, trotzdem fragwürdig. Hierdurch macht er sich auf doppelte Weise zum homodiegetischen Erzähler der Binnenhandlung, neben seiner Rolle als Nebenfigur auch in den Teilen der Geschichte Jakobs, in welchen er eigentlich nicht anwesend ist. Indem sein Wissen zum Teil der Figuren wird, wird auch er dadurch ein Teil, bzw. zur Figur. Der eigentliche, bzw. „heimliche Protagonist“ (Sulzbacher 2014: 222) der Erzählung wäre somit nicht „Jakob, der Lügner“, sondern vielmehr der Erzähler, aus dessen Perspektive heraus Jakobs Geschichte gedeutet wird (vgl. ebd.). und sowohl Täter als auch Opfer (zu denen er selbst gehört) dargestellt werden. Die beiden letzteren Parteien sollen im Folgenden genauer untersucht werden; dabei wird mit der Gruppe der Opfer begonnen.

Bevor auf einzelnen Figuren, die zur Gruppe der Opfer gezählt werden können, spezifischer eingegangen wird, lässt sich ein Aspekt anführen, der für das Kollektiv gilt. Dabei steht der erste gleich im Widerspruch dazu, denn die einzelnen Figuren werden eben nicht alle gleich dargestellt, sondern als differenzierte und dadurch mehrdimensionale Charaktere. Durch ihre

jüdische Abstammung sind sie auf einer übergeordneten Ebene zwar alle Opfer des Nationalsozialismus (vgl. bspw. die Täter-Definitionen von Kämper 2007: XIII und Feuchert/Zinn 2005: 131), trotzdem geht die Darstellung der einzelnen Figuren im Text über diese Begriffsbestimmung hinaus. Als ein Beispiel hierfür ließe sich die Figur Piwowa anführen, obwohl dieser von einem Aufseher erschossen worden ist und dadurch eindeutig zum Opfer wurde, wird er als unangenehmer Charakter beschrieben: „Piwowa ist streitsüchtig. [...] Piwowa hat vorher im Wald gearbeitet, als Wilddieb“ (JL: 23). Die Charakterisierung seiner Figur als „streitsüchtig“ und „diebisch“ (abgeleitet von dem Aspekt, dass er ein „Wilddieb“ war) zeichnen ihn nicht als besonders sympathische Figur. Indem er den Besitz anderer gestohlen hat, hat er diesen Personen Schaden zugefügt, welche nach der Begriffsbestimmung Botz (1997: 225) zu Opfern werden. Somit ist er Opfer und Täter zugleich. Seine Figur zeigt sich demnach ambivalent, ebenso wie die des Lebensmittelhändlers Rosenek, dessen Namen auf eine jüdische Herkunft schließen lässt. Obwohl das ihn wie die anderen Ghettobewohner (abgesehen von den Deutschen) als Opfer klassifiziert, ist er im Gegensatz zu diesen „der wohlgenährte“ (JL: 226), was ihn von der breiten, unterernährten Masse abgrenzt: „Seine Waage steht im Verdacht der Ungenauigkeit nach stets derselben Richtung, nur so kann sie ihm zu dem Bäuchlein verholffen haben“ (ebd.). Der „Verdacht der Ungenauigkeit“, der an dieser Stelle geäußert wird, lässt sich so deuten, dass Rosenek die Ghettobewohner um deren Lebensmittel betrügt, um selbst „wohlgenährt“ zu sein. Sein Mitleid mit Mischa führt zwar dazu, dass er diesen nicht „abzockt“, allerdings kann es als so gut wie sicher betrachtet werden, dass er das Betrügen generell nicht ablegen wird: „»Weil du es bist«, sagt Rosenek. »Aber erzähl es um Himmels willen keinem.« (JL: 228). Auch er vereint auf dieselbe Weise wie Piwowa Täter und Opfer in einer Person. Am ambivalentesten in dieser Hinsicht ist wohl die Figur Jakobs, auf diese soll jedoch zu einem späteren Zeitpunkt noch im Detail eingegangen werden.

Wie Sulzbacher (2014) bemerkt, stellen die jeweiligen Individuen jüdische Stereotype dar, die allerdings „unter völlig verschiedenen kulturellen Bedingungen lebten“ (ebd.: 244). Obwohl dies Einfluss auf deren „jüdische Identität“ (ebd.) genommen habe, sodass diese teilweise kaum mehr vorhanden gewesen sei, „fallen sie alle gleichermaßen der Verfolgung durch die Nationalsozialisten zum Opfer“ (ebd.). Hierdurch stelle der Text die Arbitrarität des Antisemitismus der Nationalsozialisten heraus (vgl. ebd.).

Was die Gruppe der Opfer zusätzlich zu ihrer Heterogenität weiterhin eint, ist der fehlende aktive Widerstand gegen die Nationalsozialisten:

Und der Widerstand, wird man fragen, wo bleibt der Widerstand? [...] Jedenfalls haben wir bis zur letzten Sekunde stillgehalten, und ich kann nichts mehr daran ändern. Mir ist nicht unbekannt, daß ein unterdrücktes Volk nur dann wirklich frei werden kann, wenn es Beihilfe zu seiner Befreiung leistet, wenn es dem Messias wenigstens ein Stückchen entgegengeht. Wir haben es nicht getan [...] Es hat da, wo ich war, keinen Widerstand gegeben (JL: 98f.).

Der Erzähler spricht in der Kollektivform „wir“ und schließt mit seiner Aussage somit alle jüdischen Opfer ein, die sich mit ihm in diesem Ghetto befinden. Interessant scheint der religiöse Bezug auf die Befreiung des jüdischen Volkes durch einen Messias; hierdurch wird an die Befreiung der Juden aus der ägyptischen Herrschaft erinnert. Indem sie aus Ägypten ausgezogen sind, sind sie ihrem Messias (der dem jüdischen Glauben nach noch kommen wird) aktiv entgegengegangen. Die Passivität der Juden im Nationalsozialismus steht in Kontrast dazu; der Erzähler kann diesem Gehorsam in der retrospektiven Betrachtung keinen Sinn zuschreiben, weshalb er statuiert: „Wahrscheinlich werde ich nie damit fertig, ich habe es nicht besser verdient“ (JL: 99). Die Rat- und Rastlosigkeit, die die Erzählerfigur im Hinblick auf das Verstehen dieses passiven Erduldens erlebt, könnten als eine Art Mitschuld daran gedeutet werden, sich auf zweifache Weise nicht aus der Opferrolle befreien zu können. Zum einen nicht während des Nationalsozialismus und andererseits, als Folge daraus, auch nicht auf extradiegetischer Ebene. Indem selbst der jüdische Erzähler keine Erklärung für dieses Verhalten findet, wird die kontroverse Frage aufgeworfen, inwiefern Opfer durch passive Unterordnung und fehlenden Widerstand für ihr Schicksal zu einem gewissen Grad als mitverantwortlich zu sehen sind. Jenseits der Diskussion um die ethische Vertretbarkeit dieser Behauptung führt sie zu einer weiteren Ausdifferenzierung der Darstellung der Opfer, dies hebt auch Kasper (1998: 148) hervor. Zudem sieht sie in der Lüge Jakobs, die bei den Ghettobewohner „Hoffnung auf Weiterleben und Zukunft“ (ebd.) auslöst, einen „»unheroische[n]« geistige[n] Widerstand“ (ebd.).

Wie bereits erwähnt wurde, zeigt sich die Darstellung der Figur Jakob Heyms und sein Verhalten als besonders ambivalent, dies wird bereits anhand seines Namens bzw. seiner „Namensvetter“ bekannt. Im biblischen Kontext gilt Jakob als der dritte Erzvater der Israeliten, deren Nachkommen die Juden sind. Bevor dieser jedoch dazu wird, erschleicht er sich durch eine Lüge den Segen seines blinden Vaters Isaak (vgl. Gen 27, 1-40), was als Ausgangspunkt seiner späteren Entwicklung zum Stammvater Israels betrachtet werden kann. Der Titel „Jakob der Lügner“ könnte auf diesen Bibeltext zurückzuführen sein, so führt die Lüge Jakob Heyms (zumindest zwischenzeitlich) zu etwas Gutem, indem sie den anderen Ghettobewohnern Hoffnung schenkt. Andererseits stellt eben diese Geschichte auch die Grundlage für das

antisemitische Vorurteil des lügenden Juden dar, mit welchem der Text spielt. Zwar wird dieses durch die Lüge Jakobs scheinbar bestätigt, allerdings wird diese aufgrund ihrer positiven Auswirkung auf das Leben der Ghattobewohner legitimiert: „[M]oralisch scheinbar nicht integrires Verhalten [wird] als listiges Bestehen vor der Macht einer feindlichen Umwelt notwendig“ (Kasper 1998: 147). Hierdurch wird die Konstruiertheit dieses Stereotyps, welche auf der Willkürlichkeit der nationalsozialistischen Rassenideologie gründet, offengelegt; darauf verweist auch Sulzbacher (2014: 243). Im Gegensatz zu den negativen Effekten, welche vor diesem ideologischen Hintergrund mit einem lügenden Juden assoziiert werden, erfährt Jakobs Schwindelei positive Resonanz:

Alte Schulden beginnen eine Rolle zu spielen, verlegen werden sie angemahnt, Töchter verwandeln sich in Bräute, in der Woche vor Neujahrsfest soll Hochzeit gehalten werden, die Leute sind vollkommen verrückt, die Selbstmordziffern sinken auf Null (JL: 83).

Die Lüge verbreitet neue Hoffnung, welche unabdingbar an den Lebenswillen geknüpft ist. Die Feststellung, dass dies verrückt sei, zeigt an, dass die im Textauszug beschriebenen Vorgänge, welche unter anderen Umständen (bzw. aus heutiger Perspektive) als völlig normal wahrgenommen werden würden, im Ghetto nicht der Regel entsprechen. Die Umdeutung von Gewöhnlichem in Ungewöhnliches, „das Prinzip der Umkehrung“ (Kasper 1998: 142), unterstreicht die Gewöhnlichkeit Letzteres für die Opfer; die abnormalen Bedingungen des Ghettos sind dort zur Normalität geworden, was wiederum dessen unvorstellbare Grausamkeit hervorhebt. Indem die Lüge Jakobs somit positiv konnotiert zu sein scheint, wird auf konträre Weise die „Wirklichkeit“ zum Negativen. Dies wird besonders im Selbstmord Kowalskis deutlich, nachdem Jakob ihn darüber aufgeklärt hat, in welcher Relation Lüge und Wahrheit zueinander stehen: „Ein Geständnis hatte seinen Tod zur Folge“ (JL: 256). Einerseits ließe sich an dieser Stelle behaupten, dass Kowalski der Lüge Jakobs zum Opfer gefallen ist, Letzterer dadurch zum Täter wird (ausgehend von der Opfer-Bestimmung nach Botz 1997: 225). Zum anderen könnte allerdings auch angeführt werden, dass eben nicht die Lüge, sondern die Wahrheit ihn zum Opfer gemacht hat. In diesem Sinne argumentiert auch der Erzähler:

Und ich habe ihm [Jakob] gesagt: »Nicht du bist schuld an Kowalskis Tod, sondern er hatte es dir zu verdanken, daß er bis zu diesem Tag gelebt hat.« (JL: 257).

Die Form der Syntax untermauert seine Meinung. So ist zum ersten das Personalpronomen „du“, welches als Subjekt der wörtlichen Rede fungiert, direkt an die Partikel „nicht“ gereiht, zudem steht dies an prominenter erster Stelle im Satz. Hierdurch wird der Eindruck erweckt, dass nicht Jakob Schuld am Selbstmord Kowalskis hat, dafür aber etwas oder jemand anderes. Wer oder was genau das allerdings ist, bleibt in der Schwebe; dies unterstreicht die

Abhängigkeit der „Wirklichkeit“ von der Deutung eines jeden Einzelnen. Somit lässt die jeweilige Perspektive Jakob zum Täter werden oder eben nicht. In jedem Falle ist wohl festzuhalten, dass die Motive für den Ursprung der Lüge nicht bösaartig sind, denn durch diese rettet Jakob Mischa möglicherweise vor dem Tod:

Und dann sieht Jakob mit Entsetzen, daß Mischa durch nichts mehr aufzuhalten ist, nur noch durch Gewißheit. [...] »Ich habe ein Radio« sagt Jakob. [...] Mischa bleibt reglos sitzen, [...] ganz plötzlich ist morgen auch noch ein Tag (JL: 31f.).

Jakob scheint sich in seiner Rolle als Lügner selbst als Täter wahrzunehmen, was seine hierzu konträren Selbstwahrnehmung zeigt: „Er ist gezwungen worden, verantwortungslose Behauptungen in die Welt zu setzen, der ahnungslose Idiot da hat ihn gezwungen [...]“ (JL: 32). Er versucht sein Verhalten zu rechtfertigen, indem er die eigene Handlungsverantwortung auf Dritte überträgt und sich somit als Opfer deren Zwangs darstellt; dies wird durch die Wiederholung des Partizips von „gezwungen“ betont. Dies zeigt sich wiederholt in Jakobs unbegründetem Zorn auf die Reaktion der anderen Ghettobewohner (vgl. JL: 69f.; vgl. JL: 71; vgl. JL: 73). Ein Umdenken findet allerdings statt, als die Figur Jakobs die positiven Auswirkungen seiner Tat bemerkt: „Die erste Lüge, die vielleicht gar keine war, so klein nur, und Kowalski ist zufrieden. Da ist es wert, die Hoffnung darf nicht einschlafen, sonst werden sie nicht überleben“ (JL: 75). Er stellt sich seiner Verantwortung, wenn auch auf konträre Weise:

Und wenn wir alle tot sein werden, dann war es ein Versuch, das ist es wert. Bloß es muß ihm genug einfallen, [...] er muß die Antworten erfinden (ebd.).

Anstatt die Lüge aufzudecken, spinnt er diese weiter. Zum einen ließe sich als Grund hierfür annehmen, dass er immer noch zu feige ist, sich als Lügner (und somit als ein Täter) zu demaskieren und daher aus bloßer Eigennützigkeit und Selbstschutz agiert. Andererseits kann die bewusste Entscheidung für die Tat bzw. deren Weiterführung auch als „Opfer“ Jakobs betrachtet werden, dass er für die Hoffnung und das Überleben der anderen erbringt. Dieses „Opfer“ ist dabei im Sinne eines *sacrificium* zu verstehen, als der Einsatz des eignen Lebens zum Wohle der anderen (vgl. Assmann 2006: 73). Die Zugehörigkeit zur Gruppe der jüdischen Opfer hat ihn zu einem Täter werden lassen. Durch das Weiterspinnen der Lüge zur Aufrechterhaltung der Hoffnung verstrickt er sich immer weiter darin und in seine Täterschaft, wodurch er sich vor sich selbst immer wieder legitimieren muss:

Er war zu bescheiden, argwöhnte er, [...] Bei jeder Neuigkeit hat ihm Befangenheit im Wege gestanden, irgendein schlechtes Gewissen [...] Aber dieses Vorgehen war von Grund auf falsch, so wurde letzte Nacht errechnet, ein Lügner mit Gewissensbissen wird sein Leben lang ein Stümper bleiben. In dieser Branche sind Zurückhaltung und falsche Bescheidenheit nicht angebracht [...] (JL: 150f.).

Indem das Lügen als Branche mit einem Beruf gleichgesetzt wird, wird Distanz erzeugt, die schlechte Seite dieser Tat wird somit ausgeblendet und Jakobs Verhalten legitimiert. Zudem werden positive Charakterzüge wie Bescheidenheit und Moral („schlechtes Gewissen“, „Gewissensbisse“) ins Negative verdreht, wodurch das Lügen wiederum positiv erscheint. Die Figur Jakobs belügt sich selbst, um das Belügen der anderen rechtfertigen zu können; hierauf ist auch seine Wut zurückzuführen, wenn die von ihm vorgedeutete „Wirklichkeit“ hinterfragt wird, wie durch den Arzt Kirschbaum: „Mußt du Professor mir in meinen Feierabend spucken, in meinen schwerverdienten“ (JL: 193). An dieser Stelle wird erneut auf das Lügen als Beruf referiert, wodurch Jakob Abstand von den negativen Zuschreibungen eines Lügners schafft. Diese Rolle, die Jakob innerhalb des Ghettos inne hat, greift jedoch nicht auf die eingangs erwähnte, übergeordnete Opferrolle über, welche bedingt ist durch seine jüdische Abstammung. Er wird zusammen mit den anderen Bewohnern des Ghettos deportiert (vgl. JL: 278) und wird das Konzentrationslager nicht überleben (vgl. JL: 44). Somit werden in der Figur Jakobs auf höchst ambivalente Weise die Begriffsbestimmungen von Täter und Opfer miteinander verknüpft, wenn auch über zwei Ebenen hinweg.

Während Jakob auf übergeordneter Ebene als Opfer klassifiziert werden kann, ist dies auch in Bezug auf die Gruppe der Täter auf Basis ihrer Zugehörigkeit zur deutschen Ghettoverwaltung festzuhalten (vgl. bspw. die Täter-Begriffsbestimmungen von Kämper 2007: XIII und Feuchert/Zinn 2005: 131). Des Weiteren sind die meisten deutschen Akteure nur durch ihren Beruf bzw. ihre Funktion im nationalsozialistischen Apparat „namentlich“ gekennzeichnet (bspw. JL: 10: „der Soldat“; JL: 18: „der Wachhabende“; JL: 33: „der Anführer der Wachmannschaft“). Diese kollektive Anonymisierung steht im Gegensatz zu den jüdischen Figuren, die individuelle Vor- und Nachnamen tragen und die Heterogenität ihrer Gruppe dadurch markieren. Dagegen wirkt die Gruppe der Deutschen homogen, wodurch die Willkürlichkeit der nationalsozialistischen Rassenideologie wiederholt vorgeführt wird. Derselbe Effekt wird durch den Vergleich eines Deutschen mit dem Komiker Charlie Chaplin erzielt, der von den Nationalsozialisten als Jude bezeichnet wurde, obwohl er keiner war (vgl. Spiegel Online 1989):

Es sieht beinahe ein bißchen komisch aus, nichts für die deutsche Wochenschau, eher wie ein Spaß aus der Stummfilmzeit, wenn der kleine Polizist Charlie versucht, den Riesen mit den buschigen Augenbrauen zur Strecke zu bringen, und er müht sich ab, und der Große merkt es gar nicht. Alle wissen, daß Mischa ihn hochheben könnte und in Stück reißen (JL: 33).

Die körperliche Überlegenheit des Juden Mischas gegenüber dem deutschen Wachhabenden negiert durch den Vergleich mit einem Film die Vorstellung des (deutschen) Ariers als

überlegene Rasse und legt somit die arbiträre Ideologie offen. Zum anderen lässt dieses komische Moment, dass im Ghetto völlig unpassend zu sein scheint, die Tragik der Situation und die Grausamkeit der Täter besonders hervortreten. Denn aller Komik zum Trotz wird so lange weiter geprügelt, bis „ein dünner Blutstrom aus Mischas Mundwinkel rinnt“ (JL: 33). Ein weiteres Element, um die Brutalität der Täter herauszuheben, ist ein locker wirkender Ton, mit dem ihre Taten beschrieben werden: „Er [Piwowa] ist frech geworden, [...] und folgerichtig hat ihn der Mann in seinem Zorn erschossen“ (JL: 22f.). Indem die Ermordung Piowos als „folgerichtig“ beschrieben wird, scheint die Tat gerechtfertigt zu werden; der Täter wird von seiner Schuld entlastet, da das Opfer durch sein „frech-sein“ selbst für seinen Tod verantwortlich ist. Es mutet merkwürdig an, dass die jüdischen Opfer das Verhalten der Täter mit flapsigem Ton kommentieren, scheint deren Brutalität dadurch doch heruntergespielt oder sogar rechtfertigt zu werden. Jedoch ließe sich diese Form des Tons auch auf gegensätzliche Weise deuten; so ist die Grausamkeit so unbegreiflich, als dass die Vorgänge im Ghetto nur durch einen flapsigen, sarkastischen Umgang damit zu ertragen sind:

Mit dem Plauderton weicht der Erzähler dem vollen Schrecken der Ereignisse aus, er distanziert sich durch ihn vom eigenen Schmerz (Sulzbacher 2014: 229).

Der Terror ist zum Alltag geworden, nur so lässt er sich ertragen; diese verkehrte Normalität spiegelt sich in der Sprache wider. Damit wird allerdings kein verharmlosender Effekt erzeugt – indem Brutalität normal erscheint, wird sie doppelt markiert und wirkt umso eindrücklicher. In diesem Sinne ist auch die folgende Beschreibung der Wachen zu verstehen: „Die Wachen benehmen sich ganz normal, sie schreien oder dösen oder stoßen wie immer“ (JL: 67). Die Normalität im Ghetto ist eine verkehrte, wodurch deren Abnormalität hervortritt.

Nicht alle der Täter-Gruppe Zugehörigen werden, ganz einfach gesprochen, als prügelnde Monster dargestellt, denn manche von ihnen scheinen „menschliche“ Züge zu besitzen (vgl. Kasper 1998: 144). Als erstes Beispiel könnte der Wachhabende angeführt werden, der Jakob nach Hause schickt, nachdem sich ein Soldat einen „Spaß“ mit seiner Todesangst erlaubt hat (vgl. JL: 17f.)¹⁹: „»Wohnst du weit von hier?« fragt er. »Keine zehn Minuten.« »Geh nach Hause.«“ (JL: 19f.). Die Gedanken Jakobs, die auf diese Entscheidung folgen, zeigen zum einen an, wie selten so etwas vorkommt, andererseits lassen sie sich aber auch so deuten, dass das Hervorblitzen von menschlicher Gnade nicht überzubewerten ist:

¹⁹ Eine ähnliche Art des „Spaßes“ der Deutschen mit der Angst der jüdischen Opfer zeigt sich bei der Deportation Elisa Kirschbaums: „Elisa Kirschbaum bleibt hinter dem Wagen stehen, ohne sich nach ihren Begleitern umzublicken. Einer öffnet die Wagenklappe, an ihrer Innenseite ist ein kleines Fußbrett, sie will hinaufsteigen. Da fährt der Wagen an, Elisa Kirschbaum tritt ins Leere und fällt auf den Damm. [...] Näherwohnende erzählen später, die Deutschen hätten gegrinst, als handelte es sich um einen oft erprobten Spaß“ (JL: 243f.). Das bereits verängstigte Opfer wird in aller Öffentlichkeit gedemütigt, ihm wird jede menschliche Würde abgesprochen.

Soll man das glauben? Zu wie vielen hat er das schon gesagt, und sie sind nicht hier herausgekommen? Was wird er mit dem Revolver machen, wenn Jakob sich umdreht? (JL: 20).

In diesem Sinne argumentiert auch Kaiser (1992:115) mit seinem Begriff der „zynischen Objektivität“; er begreift das Verschonen Jakobs als Gleichgültigkeit des Deutschen und weniger als Mitgefühl. Vor dem Hintergrund dieser Deutung ließe sich auch die Reaktion des Vorgesetzten auf den Umstand, dass der Jude Schmidt sein Eisernes Kreuz trägt, erklären:

Er nimmt das Angebinde Schmidt von der Brust, steckt es in seine Tasche, notiert keinen Namen, erschießt keinen Übeltäter. Behandelt den Zwischenfall wie eine nette Abwechslung, die abends in der Kneipe allgemeine Heiterkeit auslösen wird (JL: 129).

Die Beschreibung des Verhaltens des Deutschen hebt durch ihre vollständige Gegensätzlichkeit zu der erwarteten Reaktion (JL: 129: „»[...] Sie werden dich dafür abknallen wie einen verrückten Hund!«) die Arbitrarität der Gewalt der Täter hervor.²⁰ Diese ist auf unterschwellige Weise immer präsent und wirkt in ihrer subtilen Ausprägung mindestens, wenn nicht sogar noch bedrohlicher wie die direkte Form roher Gewalt. Dies wird anhand der beiden Figuren Preuß und Meyer veranschaulicht, deren Verhalten sich vollkommen gegensätzlich darstellt. Während Preuß „höflich“ (JL: 197) und taktvoll wirkt (JL: 199: „»Sie haben völlig recht. Entschuldigen Sie bitte.«“), wird Meyer aufbrausend und brutal gezeichnet (JL: 199: „In Meyer sträubt sich dies und jenes, er will aufspringen, auffahren, aufschreien [...].“). Trotzdem zeigt sich die Gefahr, in welcher sich der jüdische Arzt Kirschbaum befindet, aber weniger durch die physisch dargestellte Brutalität Meyers als durch die „relative Freundlichkeit dieses Preuß“ (JL: 202), der eine subtile Bedrohlichkeit zugrunde liegt. Deutlich wird dies zum einen durch sein höfliches, aber „bestimmtes“ (JL: 198; JL: 202) Handeln, sowie durch die „prägnante Analyse“ (JL: 205) der Situation, in der sich der Professor befindet:

» [...] Ihre Lage ist nicht eben beneidenswert, ich verstehe das schon. Wenn es Ihnen gelingt, den Sturmbannführer zu retten, stehen sie wohl nicht sehr günstig vor ihren eigenen Leuten dar. Und wenn es Ihnen nicht gelingt...« (JL: 205).

Indem eine Sprache der Relativierung genutzt wird („nicht eben beneidenswert“, „nicht sehr günstig“) und der letzte Satz nicht beendet wird, tritt die prekäre Lage besonders eindrücklich

²⁰ Es gilt anzumerken, dass diese Szene auch als eine Art des „Widerstandes“ des Juden Schmidts über seine Unterdrücker betrachtet werden könnte, welcher insoweit als „erfolgreich“ zu bewerten wäre, als dass er damit „durchgekommen“ ist. In diesen Kontext ließe sich auch die Äußerung des Erzählers einordnen, Schmidt habe seinen Spaß gehabt (vgl. JL: 129). Ob die Auflehnung gegen die Täter von diesen allerdings auch als solche empfunden wurde, bleibt dahingestellt. So wäre zu vermuten, dass in diesem Falle Schmidt nicht mit dem Leben davongekommen wäre; ganz eindeutig lässt sich dies aus dem Verhalten des Vorgesetzten jedoch nicht ableiten.

hervor und lässt gleichzeitig die Brutalität Preuß' erkennen, die auf psychischer Ebene angewandt wird. Sein vordergründig höfliches und verständnisvolles Verhalten zeigt sich schließlich nicht als menschliches Mitgefühl, sondern eiskalte Berechnung. Somit ist auch er „nur“ ein Teil der nationalsozialistischen Vernichtungsmaschinerie.

Die einzige Täter-Figur, dem so etwas wie eine Moral nicht vollständig abgesprochen werden könnte, ist der Soldat, der Kowalski verprügelt. Dies wirkt zunächst einmal widersprüchlich, denn zuerst schlägt er unerbittlich auf den Juden ein und lässt an diesem seine gesamte, aufgestaute Wut aus: „Der Soldat schlägt und schlägt, Marotzke kriegt schon wieder Heimaturlaub und er nicht“ (JL: 108), und lässt auch nur von Kowalski ab, weil „der Durchfall sein Recht [verlangt]“ (ebd.), nicht etwa aus Mitleid oder Erschöpfung. Nach seinem Klosettbesuch scheint er allerdings erst zu realisieren, mit welcher unsinnigen Gewalt er Kowalski angegangen ist:

Die Kisten, er [der Soldat] hat die Kisten ganz vergessen, er blickt nur in das geschwollene Gesicht von Kowalski [...] und er wirkt bekümmert. Bei Jakobs Augenlicht, er wirkt bekümmert [...] (JL: 110).

Aus Reue lässt er zwei für das Opfer Kowalski fallen, was für „sein weiches Herz“ (ebd.), sein Mitgefühl mit den Opfern sprechen würde. Das dies von der Figur Jakobs jedoch für unwahrscheinlich gehalten wird, zeigt sich darin, dass die möglicherweise gute Absicht des Soldaten hinterfragt wird: „Er verliert sie, oder er läßt sie fallen, eine Frage, die nie zu klären sein wird, ebensowenig wie seine Motive, sofern es sich um Absicht handelt“ (JL: 110f.). Mitgefühl scheint als Grund dieses Verhaltens nicht in Betracht gezogen zu werden, es wirkt gänzlich unwahrscheinlich. Sulzbacher (2014: 247) begründet dies damit, dass die jüdischen Opfer kaum persönlichen Kontakt mit den Tätern hatten und diese daher nur als Teil des faschistischen Vernichtungsapparats wahrnahmen. Anschaulich wird dies in der Szene in der Herschel Shtamm erschossen wird: „Ein einzelner trockener Schuß nur, die zwei Hände hatten, wie gesagt, reichlich Zeit, alles bestens vorzubereiten“ (JL: 139). „Die zwei Hände“ stehen pars pro toto für den Täter als ganze Person, sie werden personifiziert (vgl. Sulzbacher 2014: 246). Durch die Reduzierung auf die ausführenden Körperteile, auf die „Tatwaffen“ wird der Täter anonymisiert: „Der Mörder geht in der anonymen Masse der Täter unter“ (ebd.), er ist lediglich ein Rädchen in einer großen Maschine.

Falls das Verhalten des Soldaten allerdings tatsächlich auf das Vorhandensein einer zwischenmenschlichen Verantwortung zurückzuführen ist, wirft dies wiederum die Frage auf, ob dies den Täter nicht sogar noch grausamer macht, als andere. Denn in diesem Falle handelt

er nicht aus einer Verblendung heraus, sondern ist sich der moralischen Verwerflichkeit seines Handelns durchaus bewusst; dies hält ihn jedoch nicht von der Tat ab.

Abschließend soll noch auf die eine Täter-Figur eingegangen werden, die allen anderen übergeordnet ist, der Sturmbannführer Hardtloff. Zwar tritt seine Figur nie direkt auf, sondern ausschließlich in Form von Anordnungen, aber genau diese dienen den anderen Tätern als Grundlage ihres Handelns. So ist er verantwortlich für die Ghettoverordnung (vgl. JL: 8), welche, wie bereits zuvor erwähnt wurde, Bäume verbietet (und damit im übertragenen Sinne auch das Lebensrecht der jüdischen Bewohner). Zudem „läßt“ (JL: 100) er Juden zur Warnung der anderen erschießen, wobei eben jenes Verb zwar Passivität im Hinblick auf den konkreten Akt des Erschießens signalisiert, ihn dadurch allerdings nicht weniger zum Täter macht (basierend auf der Täter-Begriffsbestimmung der *mittelbaren* und *unmittelbaren* Täter von Paul 2012: 15). Betrachtet man die Anweisungen der Figur als Grundlage für den Umgang der Täter mit den Opfern, ließe er sich auch als „Täter aller Täter“ bezeichnen. Obwohl er sich hierdurch in der Rangordnung des Ghettos an höchster Stelle befindet, scheint ihn genau dieser Aspekt am Ende das Leben zu kosten (vgl. JL: 213). Der jüdische Arzt Kirschbaum, ein Opfer Hardtloffs, begeht lieber Selbstmord, als diesem das Leben zu retten (vgl. JL: 207); er lässt die Figur des Sturmbannführers zum Opfer der eigenen Täterschaft werden.

Für die Gruppe der Täter lässt sich insgesamt festhalten, dass sie auf eine ganz eigene Weise „differenziert“ dargestellt werden. Zwar wird deutlich, dass alle in dieser Analyse besprochenen Figuren Teil eines deutschen Täter-Kollektivs (basierend auf der Begriffsbestimmung von bspw. Kämper 2008 oder Feuchert/ Zinn 2005; vgl. Kapitel 3.1: 35) sind, innerhalb dessen allerdings durchaus unterschiedliche Charakterzüge zeigen. Am anschaulichsten wurde dies wohl im konträren Verhalten der Figuren Meyer und Preuß. Trotzdem mündet alles Handeln früher oder später in Grausamkeit oder Gewalt gegen die jüdischen Opfer, sodass sich darüber eine homogen wirkende deutsche Täter-Gruppe herausbildet. Dies wird bereits durch die „Benennung“ der meisten Figuren nach ihrer Funktion im Apparat des Faschismus deutlich. Obwohl das Verhalten einzelner Täter menschliche Züge erahnen lässt, werden diese aufgrund des Sadismus anderer hinterfragt und als unwahrscheinlich gekennzeichnet.

Im Gegensatz zu den Tätern werden die jüdischen Opfer als individuelle Charaktere gezeichnet, wodurch antisemitische Stereotype zwar einerseits bedient werden, dadurch zum anderen allerdings die Willkürlichkeit der nationalsozialistischen Rassenideologie aufgedeckt wird, worauf Sulzbacher (2014: 243) hinweist. Die differenzierte Darstellung führt zudem dazu, dass die Figuren nicht nur als eindimensionale Opfer dargestellt werden; durch die

Heraushebung negativer Charakterzüge und Verhaltensweisen wird ihre Rolle erweitert und zeigt sich ambivalent.

Hinsichtlich der Zuordnung zu der von Assmann (2013) definierten Phase des *Erinnerns, um niemals zu vergessen* konnte gezeigt werden, dass sich der Text einerseits konträr dazu verhält; so wird anhand der Erzählerfigur deutlich, dass die der Phase zugeordneten Aspekte des Erinnerns eben nicht thematisiert werden. Allerdings zeigt sich möglicherweise darin, dass der Text dies tut, die Notwendigkeit des Erinnerns an den Holocaust, was nach Assmann (2013) „zu einer ethischen und therapeutischen Pflicht“ (ebd.: 190) aufgewertet wurde. Hinsichtlich der Darstellung der Täter-Opfer-Konstellation kann zudem festgehalten werden, dass die beiden sich gegenüberstehenden Figurengruppen eindeutig markiert sind, diese „deutlich“ erinnert werden. Dabei wirkt die Erinnerung an den Holocaust wohl auch insofern normativ, dass die Darstellung unterschiedlichster Formen von Gewalt, die am Ende alle Täter eint, das „absolut Böse“ (Arendt 1951: ix) offenlegt. Auf welche Weise die differenzierten Darstellung der (Opfer-) Figuren vor diesem Hintergrund zu deuten ist, zeigt sich ambig. Folgt man der Theorie Sulzbachers (2014), dass die stereotypen Eigenschaften der Offenlegung der Willkürlichkeit des faschistischen Systems dienen, wird der normative Charakter des Holocaust betont. Zum anderen ließe sich die Fehlbarkeit der Opfer aber auch so deuten, dass ihre Rolle im Kontext des Holocaust sie nicht automatisch auf eine Ebene hebt, die über dem Rest der Gesellschaft verortet ist. Ihre „Fehler“ könnten eine Basis der „Identifikation“ schaffen (in diesem Sinne, dass sie nicht nur Opfer, sondern auch Menschen sind), um auf Augenhöhe mit früheren „Tätern“ und ihren Nachkommen gemeinsam zu erinnern.

4.5 Textanalyse zu Bernhard Schlinks *Der Vorleser*

Der 1995 veröffentlichte Roman Schlinks setzt sich aus drei Teilen zusammen, innerhalb derer die Geschichte des Erzählers, Michael Berg, und Hanna Schmitz, einer ehemaligen KZ-Aufseherin beschrieben wird. Der fünfzehnjährige Michael lernt die deutlich ältere Hanna durch Zufall kennen und sie beginnen ein Verhältnis miteinander. Eines Tages verschwindet sie, ohne Michael Bescheid zu sagen oder Angaben von Gründen. Der Erzähler sieht sie erst wieder, als er im Rahmen seines Jurastudiums einem KZ-Prozess beiwohnt; dort erfährt er, dass Hanna während der NS-Zeit als Aufseherin in den Lagern gearbeitet hat. Während des Prozesses erkennt Michael Berg, dass Hanna Analphabetin ist, dies aber der Öffentlichkeit verschweigt. Stattdessen macht sie falsche Angaben, was ihr eine lebenslängliche Freiheitsstrafe einbringt. Michael, der Hannas Verhalten nicht verstehen kann, lässt die

Erinnerung an sie nicht los und er beginnt Jahre später, für sie Geschichten auf Band zu sprechen und sie ihr ins Gefängnis zu schicken. Mithilfe seiner Kassetten lernt Hanna lesen und schreiben und beginnt, sich mit Literatur über den Holocaust auseinanderzusetzen. Als ihre Entlassung ansteht, besucht Michael sie im Gefängnis und organisiert ihr eine Wohnung und Arbeit. Am Morgen ihrer Entlassung erhängt sich Hanna und hinterlässt Michael etwas Geld mit der Bitte, es der jüdischen Überlebenden aus dem Prozess zukommen zu lassen.

Die Rahmenhandlung der Erzählung findet zehn Jahre nach dem Ende des dritten Teils statt (vgl. V: 205)²¹, welcher nach dem Tod Hannas endet. Aus der Perspektive der internen Fokalisierung heraus berichtet der autodiegetische Erzähler Michael Berg retrospektiv über die verschiedenen Stationen seines Lebens, in denen er mit Hanna in Berührung kam. Explizit sichtbar wird diese Ebene allerdings erst nach der Binnenerzählung, in welche der Text in medias res einsteigt:

Als ich fünfzehn war, hatte ich Gelbsucht. [...] Ich schämte mich, so schwach zu sein. Ich schämte mich besonders, als ich mich übergab. [...] Die Frau, die sich meiner annahm, tat es fast grob (V: 5f.).

Aus dieser Handlungsebene „taucht“ er immer wieder auf, was sich durch einen Tempuswechsel ins Präsens verdeutlicht: „Ich weiß, daß ich es [Hannas Gesicht] schön fand. Aber ich sehe seine Schönheit nicht vor mir“ (V: 14). Hierdurch zeigt sich zum einen die zeitlose Gültigkeit der Bemerkungen, gleichzeitig wird hierdurch allerdings auch angedeutet, dass die Erzählinstanz wohl keinen klaren Blick auf die Ereignisse hat, von welchen sie berichten will. Denn physische Schönheit lässt sich nur mit den Augen bestätigen und nicht durch das angebliche Wissen darum. Dies hebt hervor, dass die „Realität“ der Erzählung durch den subjektiven Blick des Erzählers vorgedeutet ist, was sich auch am Ende des Texts zeigt. So wird angegeben, dass die Geschichte im Kopf des Erzählers bereits viele Male geschrieben wurde, „immer wieder ein bißchen anders. [...] So gibt es neben der Version, die ich geschrieben habe, viele andere“ (V: 205). Der Anspruch auf „Wirklichkeit“ der vorliegenden Geschichte manifestiert sich lediglich darin, „daß ich sie geschrieben und die anderen Versionen nicht geschrieben habe“ (ebd.). In diesem Punkt wird die Subjektivität einer vermeintlich objektiven „Wirklichkeit“ deutlich, die auch auf die Darstellung von Tätern und Opfern Einfluss nimmt.

²¹ Die Sigle V und die Seitenzahl beziehen sich auf die Ausgabe: Schlink, Bernhard (1997): *Der Vorleser*. Zürich: Diogenes.

Die Beziehung von Michael und Hanna beginnt damit, dass „[s]ie [...] die Arme um mich [legte], die eine Hand an meine Brust und die andere auf mein steifes Geschlecht“ (V: 26). Hannas Worte: „»Darum bist du doch hier!« (ebd.), können wie eine Anweisung oder ein Befehl verstanden werden, mit welcher der Erzähler zu etwas gedrängt wird, was er eigentlich gar nicht will. Dies deutet er selbst an: „Ich wußte nicht, was ich sagen sollte. Nicht ja, aber auch nicht nein“ (V: 27). Er scheint eine ambivalente Meinung dazu zu haben, welche durch Hannas Sprache und Handeln in eine Richtung geleitet wird. In Zusammenhang mit seinem minderjährigen Alter wird er hierdurch zum (Missbrauchs-)Opfer Hannas, deren Täterschaft im ersten Teil des Romans auf ihrer psychischen und physischen Gewalt über Michael basiert. Diese Täter-Opfer-Konstellation scheint zunächst einmal aus dem Kontext des Zweiten Weltkrieges herausgelöst zu sein. So erleidet „lediglich“ jemand durch jemand anderen Schaden (vgl. Botz 1997: 225), bzw. wird zum passiven und wehrlosen Objekt von Gewalt (vgl. Assmann 2006: 73). Allerdings spiegeln sich bereits darin Strukturen wider, denen auch Opfer des Krieges bzw. des Nationalsozialismus unterworfen sind. So merkt der Erzähler an:

Ich hatte nach kurzem Kampf kapituliert, [...] In den kommenden Wochen habe ich nicht einmal mehr kurz gekämpft. Wenn sie drohte, habe ich sofort bedingungslos kapituliert (V: 50).

Die Verben (*bedingungslos*) *kapitulieren* und *kämpfen* können wohl eher dem Wortschatzbereich eines Krieges zugeordnet werden als dem einer normalen Beziehung. Die Figur Michael Bergs scheint somit denselben Tätern zum Opfer zu fallen, wie die jüdischen Opfer im Dritten Reich; er scheint mit Letzteren gleichgesetzt zu werden, wenn auch in einem erweiterten Sinne. Vor diesem Hintergrund ist auch Michaels Funktion als „Vorleser“ zu verstehen, in welche Hanna ihn durch das wiederholte Ausspielen ihrer Macht hineindrängt: „»Lies es mir vor!« »Lies selbst, ich bring´s dir mit.« [...] Aber als ich am nächsten Tag kam und sie küssen wollte, entzog sie sich. »Zuerst mußt du mir vorlesen.«“ (V: 43). Ihre Dominanz manifestiert sich zum einen im Gebrauch des Imperativs, zum anderen durch das Modalverb *müssen*, beides wirkt wie ein Befehl, den die Figur Hannas Michael erteilt. Darin zeigen sich Parallelen zu ihrer Rolle als Täterin während des Nationalsozialismus, denn auch dort mussten die jüdischen Gefangenen ihr vorlesen (vgl. V: 112). Der Erzähler wird aufgrund seiner Beziehung zu Hanna Opfer derselben Täter, die auch für den Holocaust verantwortlich sind (vgl. Kämper 2008: XII; vgl. Kapitel 3.1: 35); dies sieht Schlant (2001: 268) darin bestätigt, dass ihn erst das „wahre“ jüdische Opfer explizit auf seine Opfer-Rolle hinweist:

»Was ist diese Frau brutal gewesen. Haben Sie´s verkraftet, daß sie mit fünfzehn... Nein, Sie sagen selbst, daß Sie ihr wieder vorzulesen begonnen haben, als sie im Gefängnis war. [...]« (V: 202).

Beachtenswert ist, dass sich die Selbstdarstellung des Erzählers ambivalent dazu zeigt. So sieht er sich durch die Beziehung zu Hanna nicht als Opfer, sondern fühlt sich vielmehr schuldig. Zum einen deswegen, weil er Hanna vor seinen Schulfreunden verleugnet hat (vgl. V: 72). Schlant (2001: 261) sieht diesen Verrat sowie den späteren vor Gericht, als Michael den Richter nicht über Hannas Analphabetismus informiert, stellvertretend für den Vorwurf, welchen die 68er Generation ihren Eltern in Bezug auf den Holocaust macht: „Schweigen im Sinne des Unterdrückens einer »Wahrheit« [wird] unmißverständlich als Verrat gekennzeichnet“ (ebd.). Aus dieser Anklage der Kriegsgeneration ergibt sich für den Erzähler auch die „zweite“ Schuld, denn er verurteilt die NS-Täter dieser Generation ebenso wie diejenige,

die sich der Wächter und Schergen bedient oder sie nicht gehindert oder sie nicht wenigstens ausgestoßen hatte, als sie sie nach 1945 hätte ausstoßen können (V: 87).

Allerdings wird dies durch den Aspekt unterlaufen, dass der Erzähler „eine Verbrecherin geliebt hatte“ (V: 129). Dabei sieht er seine Situation als stellvertretend für die der 68er Generation im Allgemeinen:

Wie sollte es ein Trost sein, daß mein Leiden an meiner Liebe zu Hanna in gewisser Weise das Schicksal meiner Generation, das deutsche Schicksal war, dem ich mich nur schlechter entziehen, das ich nur schlechter überspielen konnte als die anderen (V: 163).

„Das deutsche Schicksal“ meint dabei die Schuld, die Michaels Generation auf unverschuldete und unwissende Weise durch die Beziehung zu Tätern und Mitwissern des Holocaust auf sich geladen hat (vgl. V: 162). Als Mechanismus, der für diese Schuld verantwortlich gemacht wird, benennt der Erzähler seine Liebe zu Hanna, wodurch die Frage eröffnet wird, inwiefern ein Gefühl schuldig machen kann. Denn mit „Liebe“ wird gemeinhin assoziiert, dass sie nicht planbar oder steuerbar ist und somit auch nicht bewusst verantwortet werden kann. Die Vorstellung von der „Liebe auf den ersten Blick“ verdeutlicht dies, die Gefühle nehmen dabei Überhand und lassen die Beteiligten zu ihren „Opfern“ werden. Dies erfährt auch Michael Berg, stellvertretend für seine Generation. Der Text erweitert somit den Opfer-Diskurs dahingehend, dass die Generation des Erzählers als Opfer derselben Täter klassifiziert, welche auch für den Holocaust verantwortlich waren (vgl. Schlant 2001: 268), jedoch als „Opfer der Liebe“. Dies könnte im Sinne des *Erinnerns, um zu überwinden* (vgl. Assmann 2013: 191ff.; vgl. Kapitel 2.4: 31) als Versuch der *Vergangenheitsbewältigung* (Assmann 2013: 192), der Auflösung der jeweiligen Rollenfixierung von Tätern und Opfern betrachtet werden.

Ob das Gefühl von Zuneigung oder Liebe allein schuldig machen, hinterfragt der Text zwar einerseits, auf der anderen Seite wird jedoch auch gezeigt, dass ein daraus resultierendes

Gefühl oder Verhalten im Widerspruch dazu stehen kann. So beschreibt der Erzähler ein „Betäubtsein“ (V: 97), welches während der Gerichtsverhandlung nicht nur ihn ergreift: „Nach einer Weile meinte ich, ein ähnliches Betäubtsein auch bei anderen beobachten zu können. [...] Am stärksten wirkten sie bei Richtern und Schöffen“ (V: 97f.). Indem die Gefühle, welche für (menschliche) Lebewesen charakteristisch sind, als betäubt beschrieben werden, wirken die Figuren maschinengleich, ihnen wird das Mensch-Sein abgesprochen. Vor diesem Hintergrund wird auch den NS-Tätern, mit deren „Rücksichts- und Teilnahmslosigkeit, ihrer Stumpfheit“ (V: 98) das von Michael beschriebene Betäubtsein verglichen wird, jegliche Humanität abgesprochen und die unmenschliche Grausamkeit des Faschismus unterstrichen. Dass allerdings die „Betäubung“ (V: 98) der KZ-Häftlinge bzw. der Opfer des Holocaust ebenfalls damit verglichen wird, wirkt grotesk. Die Empfindungen von Tätern und Opfern würden dadurch austauschbar werden, wie Hahn (2005: 232f.) hervorhebt; der Holocaust scheint relativiert zu werden. Der Erzähler scheint sich dieser Problematik durchaus bewusst, so reflektiert er:

Darf man derart vergleichen? Wenn ich in einem Gespräch Ansätze eines solchen Vergleichs machte, betonte ich zwar stets, daß der Vergleich den Unterschied [...] nicht relativiere, daß der Unterschied vielmehr von der allergrößten, alles entscheidenden Wichtigkeit sei (V: 99).

Betrachtet man die wohl rhetorisch gemeinte Frage losgelöst von den darauffolgenden Erläuterungen, ließe sich mit großer Wahrscheinlichkeit sagen, dass diese ein „Nein“ als Antwort impliziert. Der direkt darauffolgende Konditionalsatz, eingeleitet mit der Konjunktion „wenn“, markiert die vermutete Antwort allerdings als nichtig. Die rhetorische wird hierdurch allerdings nicht zu einer offenen Frage, vielmehr zeigt sich, dass der Erzähler sie gegenteilig meint, denn sonst würde er nicht weiterhin vergleichen. Zwar weist er darauf hin, dass *vergleichen* von *relativieren* zu trennen sei. Indem er jedoch keine Unterschiede, sondern nur Gemeinsamkeiten anführt und daher nicht beides gegeneinander abwägt (wie es der Duden 2019 für die Bedeutung von *vergleichen* anführt), lässt sich eben keine Differenzierung der Verben vornehmen. Vor diesem Hintergrund kann also nicht von einer *Vergangenheitsbewältigung* (vgl. Kapitel 2.4) gesprochen werden; stattdessen handelt es sich wohl vielmehr um „Relativierung“.

Die „Betäubung“, von welcher der Erzähler befallen ist, lässt seine Figur auch insofern ambivalent wirken, als dass diese eine ungewöhnliche Wahrnehmung von Tätern und Opfern zur Folge hat. So nimmt er zum einen die Schilderungen der Opfer distanziert, ohne einen Ansatz von Empathie wahr (vgl. V: 98; vgl. V: 114); zum anderen zeigt er diese Emotionslosigkeit auch in Bezug auf Hannas Taten: „Ich [...] stellte mir Hanna bei dem, was

ihr vorgeworfen wurde, so deutlich vor, wie ich nur konnte [...] Es war, wie wenn die Hand den Arm kneift, der von der Spritze taub ist“ (V: 96). Mittels des Vergleichs wird die psychische Verfassung des Erzählers auf einer physischen Ebene spürbar gemacht, wodurch es noch abstruser erscheint, dass die „Anklage“, die „Schwere des Vorwurfs“ und die „Stärke des Verdachts“ (V: 93) ihn nicht erschrecken. Im Gegensatz dazu zeigt er Emotionen, wenn es um Hannas Analphabetismus geht. Dies verdeutlicht die Anapher „deswegen“, welche ein Gefühl des Einprasselns erzeugt, dem sich der Erzähler wohl ausgesetzt sieht: „Deswegen hatte sie sich vorlesen lassen. Deswegen hatte sie mich [...] das Schreiben und Lesen übernehmen lassen [...] Deswegen hatte sie sich [...]“ (V: 126f.). Bemerkenswerterweise scheint der Erzähler sich des Spannungsfeldes, in welchem er sich befindet, bewusst zu sein; so statuiert er: „Ich wollte Hannas Verbrechen zugleich verstehen und verurteilen. [...] Ich bin damit nicht fertig geworden“ (V: 151f.). Die Aussichtslosigkeit seines Vorhabens, welches bereits durch die Bedeutungen der beiden Verben „verstehen“ und „verurteilen“, die sich gegenseitig ausschließen, von Beginn an gegeben ist, wird durch sein Scheitern bestätigt. Somit lässt der Versuch der Auflösung dieser Diskrepanz ihn einerseits zum Opfer werden, auf der anderen Seite macht er sich durch die Relativierung von Tätern und Opfern des Holocaust schuldig.

Hahn (2005) sieht im Verhalten Michaels eine „transgenerationelle[] nichtjüdische[] deutsche[] Empathielosigkeit (ebd.: 232), was ihn (stellvertretend für seine Generation) nicht zum Opfer derselben Täter macht, die auch für den Holocaust verantwortlich sind. Daher wird der Erzähler auch als Komplize Hannas bezeichnet (vgl. ebd.: 238).

Es wird deutlich, dass die Erzählerfigur Michael Berg ambivalent zu betrachten ist. Einerseits wird anhand seiner Figur die „Schuld“ der 68er Generation aufgezeigt. Dies eröffnet die Frage, inwiefern die Zuneigung oder Liebe, die als „Schuld-Mechanismus“ fungiert, nicht eher den Opfer-Diskurs erweitert, indem sie die Akteure zu Opfern derselben Täter werden lässt, die auch für den Holocaust verantwortlich sind. Dies widerfährt ihm zudem im Missbrauch durch Hanna. Im Widerspruch dazu steht sein Verhalten bzw. seine Aussagen gegenüber der jüdischen Opfer und seine Empathielosigkeit, welche ihn „Täter-nah“ wirken lassen.

Auch die Figur Hanna Schmitz zeigt eine widersprüchliche Darstellungsweise. Obwohl ihre Täter-Rolle während des Zweiten Weltkrieges im ersten Teil des Romans noch nicht explizit thematisiert wird, lässt sich ihre Vergangenheit in ihrem Verhalten gegenüber Michael Berg erkennen:

Sie hatte den schmalen ledernen Gürtel in der Hand, den sie um ihr Kleid tat, machte einen Schritt zurück und zog ihn mir durchs Gesicht. [...] Sie holte noch mal aus.

Aber sie schlug nicht noch mal. Sie ließ den Arm sinken und den Gürtel fallen und weinte. [...] Ihr Gesicht verlor alle Form (V: 54).

Die Aussage, dass ihr Gesicht alle Form verlor, kann mehrfach verstanden werden; zum einen wörtlich, wie der Erzähler es zu meinen scheint: „Aufgerissene Augen, aufgerissener Mund, die Lider nach den ersten Tränen verquollen, rote Flecken auf Wange und Hals“ (ebd.). Andererseits lässt sich dies auch im übertragenen Sinne deuten; Hanna verliert ihre für die Nachkriegsgesellschaft geformte „Maske“ für einen kurzen Augenblick und gibt einen Einblick hinter diese Fassade. Dass sich darin bereits ihre Täterinnen-Rolle abzeichnet, scheint zu einem späteren Zeitpunkt der Erzählung auf indirekte Weise durch den Erzähler bestätigt zu werden, als er berichtet welche Form Hanna in seinen Gedanken annimmt: „[...] Hanna steht dazwischen und schreit Kommandos, das schreiende Gesicht eine häßliche Fratze, und hilft mit der Reitpeitsche nach“ (V: 141). Die Peitsche weist Ähnlichkeiten mit dem „schmalen, ledernen Gürtel“ (V: 54) auf; ebenso kann die „häßliche Fratze“ in Bezug zu dem Formverlust des Gesichts (vgl. ebd.) gesetzt werden. Auch Schlant (2001: 261) sieht in Hannas gewalttätigen Ausbrüchen die Bestätigung ihrer Rolle als Täterin; gleichzeitig wird durch die Äquivalenzsetzung der Szenen Michael Berg wiederholt als Opfer derselben Täter markiert, die auch für den Holocaust verantwortlich sind (vgl. dieses Kapitel: 71).

Die Rolle, welche die Figur Hanna Schmitz im Prozess einnimmt, unterscheidet sich einerseits nicht von denen der anderen Angeklagten; dies wird auch dadurch ersichtlich, dass die Anklage für das Kollektiv verfasst ist und Hanna darin nur die Nummer „zu vier“ darstellt (V: 101):

Der andere Hauptanklagepunkt galt der Bombennacht, in der alles zu Ende ging. Die Wachmannschaften und die Aufseherinnen hatten die Gefangenen, mehrere hundert Frauen, in die Kirche eines Dorfes gesperrt [...] Es fielen nur ein paar Bomben [...] Die eine traf das Pfarrhaus [...] Eine andere schlug in den Kirchturm ein. [...] das Gestühl fing Feuer. Die schweren Türen hielten stand. Die Angeklagten hätten sie aufschließen können. Sie taten es nicht, und die in der Kirche eingeschlossenen Frauen verbrannten (V: 103).

Hanna ist damit also genau so Täterin (vgl. bspw. Begriffsbestimmung nach Kämper 2008: XIII; vgl. Feuchert/ Zinn 2005: 131; vgl. Kapitel 3.1: 35), wie die anderen Angeklagten. Andererseits wird sie gleichzeitig auch als dieser Gruppe nicht zugehörig dargestellt: „Die anderen Angeklagten bestritten, damit irgendwann irgend etwas zu tun gehabt zu haben. Hanna gab so bereitwillig zu, daran teilgenommen zu haben“ (V: 106). Die anonymen „anderen“ stehen auf der einen Seite, während die Figur Hannas auf einer anderen steht. Der Eindruck einer klaren Trennung beider Parteien wird auch durch die Struktur beider Sätze, welcher dieselbe ist, unterstrichen. Hannas „Alleinstellungsmerkmal“ scheint dabei zum einen ihr

Bewusstsein dafür zu sein, Verantwortung für ihre Taten zu übernehmen: „Hanna wollte es richtig machen“ (V: 105). Gleichzeitig wird ihr Verhalten vor Gericht in einem Spannungsfeld zwischen eben jenem Verantwortungsbewusstsein und dem Nicht-Erkennen ihrer Schuld gezeichnet (worin sie sich wiederum nicht von anderen Angeklagten in anderen Prozessen abhebt, wie Schlant (2001: 263f.) bemerkt):

Hanna verstand nicht, was der Vorsitzende damit fragen wollte. »Ich habe... Ich meine... Was hätten Sie denn gemacht?« Das war von Hanna als ernste Frage gemeint. Sie wußte nicht, was sie hätte anders machen sollen, anders machen können [...] »Als hätte ich... hätte nicht... hätte ich mich bei Siemens nicht melden dürfen?«

Indem der Erzähler betont, dass diese Frage kein Scherz von Seiten Hannas war, wird ihre ideologische Verblendung zur Naivität „herabgestuft“; dies betont auch die eigentlich rhetorische Frage am Ende, die von Hanna allerdings ganz ernst gemeint ist. Ihre naive Art scheint somit auch als Grund zu fungieren, weshalb ihr der Erzähler abspricht, ein „Gefühl für den Kontext, für die Regeln, nach denen gespielt wurde“ (V: 105) zu haben. Wenn Hannas Naivität sie bereits „weniger“ als Täterin wirken lässt, macht ihr Analphabetismus sie schließlich selbst zum Opfer ihrer Mitangeklagten:

Bis die behäbig-gehässige Angeklagte dran war. Sie wußte es. »Fragen Sie die da!« Sie zeigte mit dem Finger auf Hanna. »Sie hat den Bericht geschrieben. Sie ist an allem Schuld, sie allein, und mit dem Bericht hat sie das vertuschen und uns reinziehen wollen.« (V: 121).

Um einer Schriftprobe aus dem Weg zu gehen, nimmt die Figur fälschlicherweise alle Schuld auf sich: „Indem Hanna zugab, den Bericht geschrieben zu haben, hatten die anderen Angeklagten leichtes Spiel“ (V: 130). Hanna wird zum „Spielball“ der anderen; sie wird zum „Sündenbock“ stilisiert, wodurch ihre Mitschuld, die eigentlich nach wie vor existiert und die sie auch einräumt (vgl. V: 123; vgl. V: 131), in den Hintergrund gerät. Der Analphabetismus mache Hanna, laut Bartov (2000), zum Opfer äußerer Umstände, worin sich Parallelen zum Schicksal der jüdischen Opfer zeigen würden; beide Opfererfahrungen würden dadurch in Relation gesetzt werden (vgl. ebd.: 30f.). Die Figur Hannas wird hierdurch auch zum Opfer derselben Täterinnen wie Michael Berg, was widersprüchlich wirkt, denn in Bezug auf Letzteren ist ja eben sie als Täterin auch Mitglied eben jener Täter-Gruppe. Sie wird somit gleichzeitig als Täterin und Opfer aufgrund ihres Analphabetismus dargestellt; dieser Aspekt scheint auch dadurch betont zu werden, dass die Figur Hanna Schmitz, sobald sie lesen und schreiben konnte, begonnen hat, sich mit dem Holocaust auseinanderzusetzen: „»[...] Nachdem Frau Schmitz lesen gelernt hat, hat sie gleich angefangen, über KZs zu lesen.«“ (V: 194). Diese Aussage kann so gedeutet werden, dass die Figur erst mit der Fähigkeit des Lesens und des

Schreibens moralische Verantwortung entwickelt hat, sie erst dann ihre Naivität ablegen und sich ihrer Täterschaft umfassend bewusst werden konnte:

Schlink scheint sagen zu wollen, daß Hannas Kriminalität und generelle Brutalität mit ihrem Analphabetismus Hand in Hand gingen und daß Hanna, sobald sie lesen konnte, auch moralisch wach wurde (Schlant 2001: 264).

Wenn die Funktion von Hannas Analphabetismus so verstanden wird, markiert dieser sie für den Zeitpunkt ihrer Taten als mental nicht zurechnungsfähig und lässt so ihre gesamte Rolle als Täterin hinterfragbar werden. Für den Erzähler scheint dies die einzig erträgliche Deutungsmöglichkeit zu sein: „[...] Hanna hat sich nicht für das Verbrechen entschieden. Sie hatte sich gegen die Beförderung bei Siemens entschieden und war in die Tätigkeit als Aufseherin hineingeraten“ (V: 128). Indem er sich jedoch gleichzeitig eingesteht, „damals und seitdem immer wieder“ (ebd.) darüber nachgedacht zu haben, dass nicht der Analphabetismus für ihre Taten verantwortlich gemacht werden kann, deutet der Text auf indirekte Weise an, dass dies eben keine Rechtfertigung darstellt. Auch wenn Michael Berg betont, dass er diesen Gedanken jedes Mal wieder verworfen hätte, wirkt der Nachsatz „Nein, habe ich mir gesagt“ (ebd.) doch so, dass er sich dieses „Nein“ fast zwanghaft vor Augen halten muss.

Auch wenn eigentlich klar gesagt werden kann, dass die Figur Hannas aufgrund ihrer Taten eindeutig als Täterin des Nationalsozialismus bestimmt werden kann, scheint der Text durch Hannas Analphabetismus, welcher als Grund für ihr Verhalten verstanden werden kann, diese Rollenzuschreibung unterlaufen zu wollen. Gleichzeitig wird indirekt jedoch angedeutet, dass ihre „Behinderung“ eben nicht als Rechtfertigungsgrund für ihre Täterinnen-Rolle zu betrachten ist.

Abschließend soll noch auf die Darstellung der jüdischen Opfer eingegangen werden, die den Brand in der Kirche überlebt haben. Nach der Begriffsbestimmung von Kämper (2008: XII) stellen „Mutter“ und „Tochter“ die einzigen „tatsächlichen“ Opfer im Roman dar, jedoch werden sie genau so unpersönlich benannt, wie bspw. „die Angeklagten“ (V: 109). Auch die Darstellung der Emotionen der Opfer bleibt distanziert; die Opfer kommen im Prozess kaum selbst zu Wort, wenn es darum geht, ihre Erfahrungen zu erzählen. So schildert nicht die Figur der Tochter die Erlebnisse in der Bombennacht, sondern der Erzähler berichtet auf der Basis ihres Buchs, dass die Überlebende darüber verfasst hat, von diesen. Die Distanz der Erzählinstanz zu den Ereignissen spiegelt deren nüchternen Ton wider: „Die meisten Frauen sind nicht erstickt, sondern in den hell und laut lodernden Flammen verbrannt“ (V: 118). An dieser Stelle wird eine metaphorische Sprache von *lauten* Flammen genutzt, diese werden also

personifiziert, um die Schreie der verbrennenden Frauen anzudeuten. Die Gefühle der Opfer, bzw. das Mitgefühl mit ihrem Leid, die eine solche Darstellung eigentlich hervorhebt, bleiben jedoch aufgrund der Perspektive, aus der berichtet wird, nicht greifbar. Die fehlende Empathie der Erzählinstanz tritt erneut hervor. Ebenso neutral wie die Schilderung des Feuers ist die der Figur der Tochter, „alles an ihr wirkte sachlich: Haltung, Gestik, Kleidung“ (V: 200), selbst ihre Sprache beschreibt der Erzähler als neutral (vgl. ebd.). Sowohl ihre „Sachlichkeit“ als auch ihr „altersloses“ Gesicht (ebd.) verhindern, dass das Opfer als Individuum mit eigenen Emotionen wahrgenommen werden kann. Die Namen- und Gesichtslosigkeit der Figur könnte so gedeutet werden, dass sie stellvertretend für die unzähligen Opfer des Holocaust zu betrachten ist; in diese Sinne argumentiert Schlant (2001: 267). Vor diesem Hintergrund würde die Tochter in der Verweigerung der Absolution Hannas exemplarisch für alle jüdischen Opfer allen Tätern die Absolution versagen. Hierdurch hebt der Text hervor, dass kein Aspekt, auch nicht die „Behinderung“ Hannas, als Rechtfertigungsgrund für die Täter des Holocaust fungieren darf:

»Haben Sie einen Vorschlag für die Verwendung des Geldes? Es für irgendwas zu verwenden, was mit dem Holocaust zu tun hat, käme mir wie eine Absolution vor, die ich weder erteilen kann noch will.« (V: 203).

Jedoch behält die Tochter die Dose (vgl. V: 204), welche mit einer Kindheitserinnerung verknüpft wird: „»Als Mädchen hatte ich eine Teedose für meine Schätze. [...]«“ (V: 202). Damit wird dieser Gegenstand mit der Erinnerung an eine Zeit geknüpft, in welcher die Figur noch kein Opfer war. Schlant sieht dies als Signal einer Bereitschaft zum Gespräch (ebd.: 2001: 267f.). Zu sagen, dass sich darin die Phase des *Erinnerns, um zu überwinden* widerspiegelt, wäre allerdings eine vage Behauptung. Vielmehr scheint dieses in der der Verhandlung der „Schuld“ der 68er Generation, beispielhaft anhand der Figur Michael Bergs, versucht zu werden (vgl. dieses Kapitel: 74).

Die distanzierte Darstellung der jüdischen Opfer rückt die 68er Generation, repräsentiert durch Michael Berg, und deren Einordnung in den Täter-Opfer-Diskurs in den Fokus. Dabei zeigt die ambivalente Darstellung der Figuren das Spannungsfeld zwischen Opfer-sein und Täter-Nähe auf; einerseits wird Michael Berg zum Opfer derselben Täter, die auch für den Holocaust verantwortlich sind, andererseits führt seine Beziehung zu Hanna dazu, das Leid der jüdischen Opfer zu relativieren. Das Spannungsfeld, in welchem er operiert, spiegelt der Text auch in der der Verhandlung der Täterinnen-Rolle der Hanna Schmitz wider. So scheint deren Darstellung zum einen zu vermitteln, dass eine „Behinderung“ als Rechtfertigungsversuch für das Täter-

Sein fungieren kann. Zum anderen wird dies allerdings auch unterlaufen bzw. als nichtig markiert.

Die Ambivalenz des Textes deckt die Problematik auf, welche die Phase des *Erinnerns, um zu überwinden* bergen kann; indem nämlich die Schuld der einen überwunden wird, kann die Anerkennung des Leids der anderen relativiert werden oder in den Hintergrund geraten.

5. Die Ergebnisse der Textanalysen im Vergleich

Betrachtet man die Erkenntnisse der Textanalysen im Vergleich, lässt sich zum Ersten festhalten, dass die Rollen von Tätern und Opfern in allen drei Texten anders verhandelt werden.

So zeigt Bachmanns Text *Unter Mördern und Irren*, wie die Täter des Nationalsozialismus in die Nachkriegsgesellschaft integriert sind und dass die faschistische Ideologie hierdurch in der „neuen“ Demokratie auf latente Weise weiter existiert. Dabei konnte herausgestellt werden, dass die Gesellschaft durch ihr Schweigen und Vergessen dies mitträgt. Das ambivalente Verhalten der Figuren und des gesellschaftlichen Umfelds, in welches sie eingebettet sind, dient dazu, die Rolle als Täter zu unterlaufen. Indem die Analyse den Fokus auch auf die sprachliche Form der Darstellung gelegt hat, konnte die Widersprüchlichkeit und deren Bedeutung für den Täter-Opfer-Diskurs im Text herausgearbeitet werden.

Jakob der Lügner hingegen rückt die Darstellung von Tätern und Opfern im Ghetto in den Mittelpunkt, wobei herausgearbeitet werden konnte, dass die Literarizität der sprachlichen Darstellung die Rollen differenziert und hierdurch mehrdimensional werden lässt. Dies führt dazu, dass die jüdischen Figuren nicht auf ihr Opfer-Dasein beschränkt werden, sondern ihre Rolle darüber hinaus erweitert wird. Zudem wird hierdurch die Willkürlichkeit der faschistischen Ideologie offengelegt. Die Täter werden auf einer anderen Ebene „differenziert“ gezeichnet, wie gezeigt werden konnte. So wirken diese Figuren zwar im Vergleich untereinander durch ihre Sprache und ihr Verhalten unterschiedlich, allerdings werden sie über die Gewalt und ihre Grausamkeit, die allen Handlungen sowohl in direkter als auch in latenter Form zugrunde liegt, doch als homogene Gruppe erkennbar gemacht. Dies konnte zudem anhand der Form der „Benennung“ der Figuren, welche ihrer Funktion im Apparat des Nationalsozialismus entspricht, gezeigt werden. Bernhard Schlinks *Der Vorleser* erweitert den Täter-Opfer-Diskurs auf die zweite Generation und das Spannungsfeld, in dem diese sich bewegt. Dabei konnte anhand der ambivalenten Darstellung der Figur Michael Bergs, welche sich auch über die sprachliche Form konstituiert, gezeigt werden, wie dieser einerseits zum Opfer derselben Täter wird, die für den Holocaust verantwortlich sind, die Beziehung zu

Letzteren allerdings auch die Sicht auf die Opfer des Nationalsozialismus relativieren kann. Dies wiederum lässt die Figur Täter-nah erscheinen. Dieses Spannungsfeld spiegelt sich auch in der Darstellung der Täterinnen-Rolle von Hanna Schmitz wider. Auf implizite Weise wird die Frage in den Raum geworfen, inwiefern ihr Analphabetismus das Täter-sein rechtfertigt und sie dadurch nicht vielmehr selbst zum Opfer wird. Jedoch wird dies gleichzeitig zum einen durch den Erzähler, zum anderen durch die Figur der Tochter unterlaufen.

Indem jeder Text den Täter-Opfer-Diskurs auf andere Weise darstellt, spiegelt sich die Komplexität des Diskurses wider. Dies lässt sich auch in Beziehung zu den Phasen des Erinnerns setzen, über welchen die Texte in den Erinnerungsdiskurs zum Holocaust eingebettet wurden.

Ingeborg Bachmanns Erzählung, welche der Phase des *Dialogischen Vergessen* zugeordnet werden kann, zeigt sich ambivalent gegenüber dieser Phase, einerseits dadurch, dass die „Gesichtswahrung der Täter in der Mehrheitsgesellschaft“ (Assmann 2013: 189) mittels der ambivalenten Figuren hervorgehoben wird, welche zudem den fehlenden jüdischen Opfer-Diskurs erkennbar machen. Andererseits stellt sich der Text in der Thematisierung des Schweigens und Vergessens aber auch „quer“ zum *Dialogischen Vergessen*, da er eben genau dieses thematisiert und dadurch an den Holocaust erinnert.

Auch Beckers Text verhält sich zu der Phase des Erinnerns, welcher er aufgrund seiner Publikationszeit als zugehörig betrachtet wird, ambivalent. So wird inhaltlich die Phase des *Erinnerns, um niemals zu vergessen* zum einen unterlaufen, indem der Erzählerfigur (öffentliches) Erinnern im Text vorenthalten wird. Andererseits werden jedoch sowohl die Täter- als auch die Opfer-Figuren, anders als in Bachmanns Text, auf „direkte“ Weise erinnert und nicht implizit durch das ambivalente Verhalten der Figuren. Zudem wird der Holocaust durch die Darstellung der Grausamkeit der Täter zur normativen Instanz erhoben, die es zu erinnern gilt. Insofern spiegelt der Text also doch den Erinnerungsdiskurs, den Assmann (2013) für diese zeitliche Phase rekonstruiert, wider.

Der Täter-Opfer-Diskurs, welchen *Der Vorleser* thematisiert, spiegelt die Aspekte des *Erinnerns, um zu überwinden* wie schon die beiden vorigen Texte in Bezug auf „ihre“ Phasen, widersprüchlich wider. Einerseits kann die Überwindung der „Schuld“ der 68er Generation, wie sie der Text anhand der Figur Michael Bergs thematisiert, als Ausdruck ebenjener Phase gedeutet werden. Andererseits wird darin jedoch auch die Problematik des *Überwindens* dargestellt, indem die Schuld der jüdischen Opfer relativiert wird.

Somit lässt sich festhalten, dass sich die literarischen Texte in ihrer Verhandlung des Täter-

Opfer-Diskurses auch auf den Erinnerungsdiskurs zum Holocaust, den Assmann (2016) rekonstruiert, an sich beziehen.

5.1 Bedeutung der Ergebnisse für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Südafrika

Es stellt sich die Frage, wie sich die Ergebnisse der Analyse für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Südafrika nutzbar machen lassen. Vor dem Hintergrund eines literarizitätsorientierten Sprachunterrichts könnte die Ambivalenz der Figuren, die über die ästhetische Dimension der literarischen Sprache herausgearbeitet werden konnte und welche den Täter-Opfer-Diskurs in den einzelnen Texten mitgestaltet, in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt werden. So ließe sich an diesem Punkt eine Didaktik der Literarizität für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht ansetzen, welche ja darauf ausgerichtet ist, die Lernenden für die poetisch-literarische Dimension von Sprache und Kommunikation zu sensibilisieren sowie sie auf die Konstruiertheit von Bedeutungsbildung, an deren Prozess die Lernenden selbst beteiligt sind (vgl. vgl. Dobstadt, Riedner 2016: 218; vgl. Dobstadt/ Riedner 2011²: 110). Ausgehend von den Begriffsbestimmungen von bspw. Feuchert/ Zinn (2005) oder Kämper (2008) (oder auch anderen, wie sie in Kapitel 4 dargestellt sind), könnten die einzelnen Figuren unter dem Aspekt der Form (vgl. Dobstadt/ Riedner 2016: 229; vgl. Kapitel 1.3.2: 16) ihrer sprachlichen Darstellung untersucht werden, um für die Lernenden auf die Widersprüchlichkeit, in welcher die Figuren zu ihrer vorläufigen Begriffsbestimmung dargestellt sind bzw. agieren, erfahrbar zu machen. Indem die ambivalenten Figuren in den einzelnen Texten einen jeweils eigenen Täter-Opfer-Diskurs bilden, der sich verschieden zu dem jeweils anderen zeigt, wird die Vielstimmigkeit des Diskurses offengelegt.

Zum anderen lässt sich über die literarische Auseinandersetzung mit dem Täter-Opfer-Diskurs im Kontext des Holocaust eine Brücke zum Erinnerungsdiskurs im Südafrika der Postapartheid²² schlagen. Dieser wurde nach dem Ende der Apartheid 1994 vor allem durch die durch die Arbeit des *Truth and Reconciliation Commission* (TRC) geprägt. Diese sollte die im Namen der Apartheids-Politik begangenen Verbrechen öffentlich machen und untersuchen (vgl. Riedner 2019: 27). Auf das Ziel dieser Kommission verweist auch Assmann (2013: 193f.); sie sieht diese beispielhaft für das *Erinnern, um zu überwinden* an. Dabei gingen die Meinungen über die TRC im öffentlichen Diskurs allerdings auseinander, wie sich zum Ende des 20. Jahrhunderts zeigt, als ihrem Verständnis als „public form for the production of memory“

²² Für einen umfassenderen Überblick vgl. Riedner (2019: 27-33).

(Nuttall/ Coetzee 1998: 3) der „Vorwurf“ gegenübersteht, „die TRC habe viel eher in Richtung einer allgemeinen Amnesie gewirkt“ (Riedner 2019: 28). Im Hinblick auf diese Kritik an der Erinnerung an die Apartheid ließe sich Schlinks *Der Vorleser* als „case study“ (Nates 2012: 30) ansetzen, für welchen herausgearbeitet werden konnte, dass die ambivalente Darstellung von Tätern und Opfern zur Relativierung des Holocaust führen kann (vgl. Kapitel 5: 80). Über die Auseinandersetzung mit dem Täter-Opfer-Diskurs könnte zudem die Beschäftigung mit der „Rolle der Elterngeneration gegenüber der Apartheid“ (von Maltzan 2014: 90) angeregt werden.

Ein weiterer Kritikpunkt an der TRC stellte die systematische Aussparung der „Anerkennung der alltäglichen Erfahrung der Apartheid und deren Folgen“ (Riedner 2019: 29) dar, wodurch die erlebte strukturelle Gewalt verschwiegen werde (vgl. ebd.). Der Täter-Opfer-Diskurs in Bachmanns *Unter Mördern und Irren*, welcher das Schweigen und Vergessen der Nachkriegsgesellschaft und die damit verbundene Integration der Täter und des faschistischen Gedankenguts thematisiert, könnte, ebenfalls als „case study“ im Sinne Nates (2012) dafür genutzt werden, um das mögliche Verschweigen der Verbrechen der Apartheid zu thematisieren.

Einen anderen Zugang zur Erinnerung an die Apartheid bietet der Roman Jurek Beckers, indem der Täter-Opfer-Diskurs in *Jakob der Lügner* im Rahmen eines jüdischen Ghettos dargestellt wird. Die Grausamkeit des Holocaust, die das „Miteinander“-Leben von Tätern und Opfern hervorhebt, repräsentiert den Inbegriff eines Verbrechens gegen die Menschlichkeit, wodurch sich eine Brücke zur Unterdrückung der nicht-weißen Bevölkerung während der Apartheid schlagen ließe. Vor diesem Hintergrund spielen in Südafrika die Tagebücher Anne Franks eine wichtige Rolle (vgl. Riedner 2019¹: 32).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die literarischen Texte und der in ihnen dargestellte Täter-Opfer-Diskurs vor allem als „case study“ für die Erinnerung an die Apartheid nutzbar machen lassen. Hierdurch kann über das Erinnern in der fremden Sprache eine Brücke zum Erinnern in der eigenen geschaffen werden. Denn das Erinnern scheint im Hinblick auf die #RhodesMustFall-Bewegung, verbunden mit der Forderung „Fees must fall“ und „Decolonizing the Curriculum“ vor allem im südafrikanischen Hochschulwesen von Bedeutung zu sein.

6. Ein Fazit

Zum Abschluss dieser Arbeit soll nun noch einmal in Kürze rekapituliert werden, wie im Rahmen dieser Arbeit vorgegangen wurde.

In einem ersten Schritt wurde aufgezeigt, wie sich die Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht entwickelt hat und dass aktuellen Ansätzen im Rahmen eines kulturbezogenen Lernens neue Möglichkeiten eröffnet wurden. Im Mittelpunkt des kulturbezogenen Lernens mit literarischen Texten steht dabei deren ästhetische Dimension, ihre Literarizität. Dieses Konzept, welches auf die von Roman Jakobson bestimmte poetische Funktion der Sprache aufbaut, rückt die Äquivalenz der Verkettung von Wortfolgen in den Mittelpunkt und lockert die scheinbar feste Dichotomie zwischen Bedeutung und Referenz. Indem die Lernenden einen Umgang mit der nie ganz aufzulösenden Unausrechenbarkeit der literarischen Sprache erlernen, soll der Komplexität einer globalisierten, mehrsprachigen Welt Rechnung getragen und ein neuer Blick auf die Welt eröffnet werden (vgl. Dobstadt 2009: 26; vgl. Dobstadt/ Riedner 2011: 8). Um die Lernenden für die besondere Literarizität der literarischen Sprache zu sensibilisieren, formulieren Dobstadt/ Riedner (2014: 156) eine Didaktik der Literarizität, deren Konzeption und Zielsetzung herausgearbeitet wurde.

Im nächsten Schritt wurde auf das *Erinnern* im Kontext Deutsch als Fremdsprache eingegangen, wobei zunächst die zugrundeliegende kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorie erläutert wurde. Diese stützt sich auf das von Halbwachs entwickelte Konzept des *kollektiven Gedächtnisses*, welches von Assmann (2006) weiter zum *sozialen* und *kulturellen* Gedächtnis ausdifferenziert wurde. Wie sie diese definiert, wurde gezeigt. Das daran anschließende Kapitel befasste sich mit dem Umgang mit dem Erinnern im Bereich Deutsch als Fremdsprache, wobei besonders das Konzept der *Erinnerungsorte* im Fokus der Ansätze stand, über welche ein kurzer Überblick gegeben wurde. In einem nächsten Schritt wurde dann auf das Erinnern mit Literatur eingegangen, wobei gezeigt werden konnte, dass sich literarische Texte besonders für das Erinnern an den Holocaust eignen, auch wegen ihrer spezifischen Literarizität.

Darauf folgte die Ausführung der von Aleida Assmann (2013) konstruierten, zeitlichen Phasen des Erinnerns an den Holocaust, über welche die für diese Arbeit ausgewählten literarischen Texte aufgrund ihrer Entstehungs- bzw. Publikationszeit in den Erinnerungsdiskurs zum Holocaust eingeordnet wurden. Nachdem die Schwerpunkte der einzelnen Phasen Erinnerns, wie Assmann sie festhält, erläutert wurden, galt es, auf die im wissenschaftlichen Diskurs vorhandenen Begriffsbestimmungen von *Tätern* und *Opfern* näher zu beleuchten. Dabei ergab sich die Frage, inwieweit die im wissenschaftlichen Diskurs

differenzierten Begriffe von Täter und Opfer in den ausgewählten literarischen Texten unter Berücksichtigung deren besonderer Literarizität weiterführend oder auch anders verhandelt werden.

Im Anschluss an eine Begründung der Textauswahl sowie der Erläuterung der Vorgehensweise der Untersuchung ging es schließlich darum, die Texte daraufhin zu analysieren, wie sich die im vorigen Kapitel dargelegten Begriffsbestimmungen in den Figuren zwar einerseits widerspiegeln, aber gleichzeitig auch durch die spezifische Literarizität der literarischen Sprache erweitert und/ oder verändert werden und wie sich der Täter-Opfer-Diskurs in den Texten auf dieser Basis darstellt. Zudem wurde darauf eingegangen, inwiefern die Phasen des Erinnerns, die Assmann (2013) rekonstruiert, ebenfalls in der Literatur aufgegriffen und verhandelt worden sind. Zudem wurden bereits bestehende Publikationen in die Analyse miteinbezogen, die sich mit dem Täter-Opfer-Diskurs in einem der jeweiligen Texte befassen.

Im Zuge der Analyse der einzelnen Texte konnte herausgestellt werden, dass mittels der ästhetischen Dimension der sprachlichen Darstellung die Figuren von Tätern und Opfern ambivalent gezeichnet werden, wodurch differenzierte Begriffsbestimmungen unterlaufen und/ oder erweitert wurden. Dies spiegelt die Komplexität des Diskurses wider. Zudem wurde herausgehoben, wie sich durch die Darstellung des Täter-Opfer-Diskurses auch die Phasen des Erinnerns in den Texten widerspiegeln, wenn auch auf ambivalente Weise.

Der letzte Schritt bestand darin, die Bedeutung der Ergebnisse für das Fach Deutsch als Fremdsprache in Südafrika aufzuzeigen. Im Hinblick auf die bereits erwähnte Ambivalenz der Figuren wurde darauf hingewiesen, dass sich diese als Anknüpfungspunkt für eine Didaktik der Literarizität eignet, um die Lernenden auf die Vielstimmigkeit des Täter-Opfer-Diskurses aufmerksam zu machen. Des Weiteren konnten sich die Texte aufgrund der Erkenntnisse der Analysen in den Erinnerungsdiskurs im Südafrika der Postapartheid einordnen lassen, wobei resümiert wurde, dass sich der Holocaust vor allem als „case study“ für die Auseinandersetzung mit der Apartheid nutzbar machen lässt. Vor diesem Hintergrund nimmt die Beschäftigung mit der literarischen Verhandlung des Täter-Opfer-Diskurses im Kontext des Erinnerns an den Holocaust im Fremdsprachenunterricht eine besondere Brückenfunktion ein, woraus sich ihre Relevanz für das Fach ableiten lässt.

7. Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Bachmann, Ingeborg (1991): 'Unter Mördern und Irren'. In: Bachmann, Ingeborg (1991): *Das deißigste Jahr. Erzählungen*. 8. Auflage. München, Zürich: Piper.

Becker, Jurek [1969] (2018): *Jakob der Lügner*. 37. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch.

Schlink, Bernhard (1997): *Der Vorleser*. Zürich: Diogenes.

Sekundärliteratur

Adorno, Theodor W. (1951): 'Prismen. Kulturkritik und Gesellschaft'. In: Adorno, Theodor W./ Tiedemann, Rolf (Hrsg.) (1998): *Kulturkritik und Gesellschaft I. Gesammelte Schriften. Band 10/1*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Altmayer, Claus (2016) (Hrsg.): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Altmayer, Claus (2014): 'Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache'. In: Altmayer, Claus, Dobstadt, Michael, Riedner, Renate, Schier, Carmen (Hrsg.) (2014): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 25-37.

Altmayer, Claus (2013): 'Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven'. In: Grub, Frank Thomas (2013) (Hrsg.): *Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Edition, 11-30.

Altmayer, Claus (2009): 'Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien und Kopiervorlagen'. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. 14/1, 193-195.

Altmayer, Claus (2006): Landeskunde als Kulturwissenschaft: Ein Forschungsprogramm. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. 32, 181-199.

Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext: Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicum.

Altmayer, Claus, Koreik, Uwe (2010): 'Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache. Einführung in den Themenschwerpunkt'. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. 15/2, 1-6.

Altmayer, Claus, Scharl, Katharina (2010): '„Ich bin stolz, ein Deutscher zu sein.“ Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache'. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. 15/2, 43-59.

- Arendt, Hannah (1951): *The Origins of Totalitarianism*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Assmann, Aleida (2017): *Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen*. 4. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag. / Auch: Ahrens, Rüdiger, Schneider, Edgar W. (Hrsg.) (2017): *Grundlagen der Anglistik und Amerikanistik*. 27. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Assmann, Aleida (2013): *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*. München: C.H. Beck.
- Assmann, Aleida (2006): *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: C.H. Beck.
- Assmann, Aleida, Assmann, Jan (2018): »Wahr ist, was uns verbindet!« Dankesrede anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels 2018. [website]
<https://www.friedenspreis-des-deutschen-buchhandels.de/445722/> [30. Oktober 2019]
- Assmann, Jan (1999): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Beck.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2014): '„Erinnerungsorte“ in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial'. In: Mackus, Nicole, Möhring, Jupp (Hrsg.) (2014): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011. Göttingen: Universitätsverlag, 43-64.
- Bartov, Omer (2000): 'Germany as Victim'. *New German Critique*. 80, 29-40.
- Biermann, Kai, Hommerich, Luisa, Musharbash, Yassin, Polke-Majewski, Karsten (2019): *Attentäter mordete aus Judenhass* [Zeit online, website]
<https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2019-10/anschlag-halle-helmkamera-stream-einzeltaeter> [04. November 2019]
- Botz, Gerhard (1997): 'Opfer/Täter-Diskurse. Zur Problematik des „Opfer“-Begriffs'. In: Diendorfer, Gertraud, Jagschitz, Gerhard, Rathkolb, Oliver (Hrsg.) (1998): *Zeitgeschichte im Wandel*. Innsbruck/ Wien: Studien-Verlag, 223-236.
- Cassirer, Ernst (1990): *Versuche über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*. Hamburg: Felix Meiner.
- Dobstadt, Michael (2015): 'friedliche Revolution – Wende – Friedliche Revolution: Erinnerungsworte der DDR als Gegenstand einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde in DaF/DaZ'. In: Fandrych, Christian, Dobstadt, Michael, Riedner, Renate (Hrsg.) (2015): *Linguistik und Kulturwissenschaft: Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderen Disziplinen*. Frankfurt am Main: Lang, 151-173.

- Dobstadt, Michael (2010): 'Von der rezeptionsästhetischen und interkulturellen Literaturdidaktik zur Fokussierung von „Literarizität“. Überlegungen zur Arbeit mit Literatur in Deutsch als Fremdsprache'. In: Joachimsthaler, Jürgen, Kotte, Eugen (Hrsg.) (2010): *Kulturwissenschaft(en). Konzepte verschiedener Disziplinen*. München: Meidenbauer, 203-216.
- Dobstadt, Michael (2009): '„Literarizität“ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache'. *Deutsch als Fremdsprache*. 1/46, 21-30.
- Dobstadt, Michael, Magosch, Christine (2016): 'Der „Erinnerungsort Tschernobyl“ in deutschsprachigen ästhetischen Texten (Literatur, Film, Musik, Graphic Novel). Ein Workshop an der Taras-Schewtschenko-Universität zu Kiew, November 2014'. In: Freudenfeld, Regina et al. (Hrsg.) (2016): *In Sprachwelten über-setzen*. Göttingen: Universitätsverlag 2016, 213-232.
- Dobstadt, Michael, Riedner, Renate (2018): 'Geteilte Geschichte. Erinnerungsorte'. *Magazin Sprache*. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/21325739.html?forceDesktop=1> [06. Oktober 2019]
- Dobstadt, Michael, Riedner, Renate (2016): 'Eine „Didaktik der Literarizität“ für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache'. In: Brüggemann, Jörn, Dehrmann, Mark-Georg, Standke, Jan (Hrsg.) (2016): *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 215-236.
- Dobstadt, Michael, Riedner, Renate (2014): 'Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach'. In: Altmayer, Claus, Dobstadt, Michael, Riedner, Renate, Schier, Carmen (Hrsg.) (2014): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 153-168.
- Dobstadt, Michael, Riedner, Renate (2012): 'Vieldeutige Texte – vieldeutige (Kon-) Texte. Von der Dynamisierung der Text-Kontext-Beziehung zur Erweiterung kultureller Handlungskompetenz'. In: Hess-Lüttich, Ernest W.B., Albrecht, Corinna, Bogner, Andrea (Hrsg.) (2012): *Cross Cultural Communication. 22. Re-Visionen. Kulturwissenschaftliche Herausforderungen interkultureller Germanistik*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 371-388.
- Dobstadt, Michael, Riedner, Renate (2011): 'Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht'. *Fremdsprache Deutsch*. 44, 5-14.
- Dobstadt, Michael, Riedner, Renate (2011): 'Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache'. In: Ewert, Michael, Riedner, Renate, Schiedermaier, Simone (Hrsg.) (2011): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: iudicum, 99-115.
- Die Bibel (1989): *Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift. Altes und Neues Testament*. München: Pattloch.

- Duden (2019): *vergleichen* [online Wörterbuch]
<https://www.duden.de/rechtschreibung/vergleichen> [11. November 2019]
- Duden (2010): *Das Bedeutungswörterbuch*. 4. Auflage. Mannheim u.a.: Dudenverlag
- Duden (2007): *Das Herkunftswörterbuch*. 4. Auflage. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Duden (2002): *Das Bedeutungswörterbuch*. 3. Auflage. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Eagleton, Terry (1992): *Einführung in die Literaturtheorie*. Stuttgart: Metzler.
- Ehlers, Swantje (2010): 'Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze'. In: Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta, Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: De Gruyter, 1530-1543.
- Erl, Astrid (2017): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. 3. Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Fang, Chunguang (2017): *Das Täterbild in der Überlebenden-Literatur. Ein Vergleich der Täterbilder in der frühen und späten Lagerliteratur von Buchenwald und Dachau*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition. / Auch: Feuchert, Sascha et al. (Hrsg.) (2017): *Gießener Arbeiten zur neuen deutschen Literatur und Literaturwissenschaft 34*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Feuchert, Sascha, Zinn, Katja (2005): 'Multiperspektivität als Kernkonzept eines didaktischen Umgangs mit Holocaustliteratur'. In: Duncker, Ludwig, Sander, Wolfgang, Surkamp, Carola (Hrsg.) (2005): *Perspektivenvielfalt im Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fornoff, Roger (2009): 'Erinnerungsgeschichtliche Deutschlandstudien in Bulgarien. Theoriekonzepte-unterrichtspraktische Ansätze-Lehrerfahrungen'. *InfoDaF*. 36/6, 499-517.
- François, Etienne, Schulze, Hagen (Hrsg.) (2005): *Deutsche Erinnerungsorte. Eine Auswahl*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Philipp, Frank (2003): 'Die Banalität des Guten: Ingeborg Bachmanns Plädoyer für eine Neue Menschlichkeit in der Erzählung *Unter Mördern und Irren*'. *Literatur für Leser*. 26/1. Berlin: Peter Lang, 37-51.
- Hahn, Hans-Joachim (2005): *Repräsentationen des Holocaust. Zur westdeutschen Erinnerungskultur seit 1979*. Heidelberg: Winter.
- Hilberg, Raul (1996): *Täter, Opfer, Zuschauer. Die Vernichtung der Juden 1933-1945*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch.

- Jakobson, Roman (1971): 'Linguistik und Poetik'. In: Ihwe, Jens (Hrsg.) (1971): *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven. Band II/1: Zur linguistischen Basis der Literaturwissenschaft, I*. Frankfurt am Main: Athenäum, 142-178.
- Jakobson, Roman (1966): 'Closing statement: linguistics and poetics'. In: Sebeok, Thomas Albert (Hrsg.). (1966): *Style in Language*. Cambridge: M.I.T Press, 350-377.
- Jaspers, Karl [1974] (2010): *Die Schuldfrage. Von der politischen Hoffnung Deutschlands*. München/ Zürich: Piper.
- Jäger, Herbert (1982): *Verbrechen unter totalitärer Herrschaft. Studien zur nationalsozialistischen Gewaltkriminalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Kaiser, Herbert (1992): 'Jurek Becker: Jakob der Lügner'. In: Kaiser, Herbert, Köpf, Gerhard (Hrsg.) (1992): *Erzählen. Erinnern. Deutsche Prosa der Gegenwart. Interpretationen*. Frankfurt am Main: Diederichsen, 106-124.
- Kasper, Elke (1998): 'Nicht zu erinnernde Vergangenheit. Zu Jurek Beckers Roman *Jakob der Lügner*'. In: Braese, Stephan, Gehle, Holger, Kiesel, Doron, Loewy, Hanno (Hrsg.) (1998): *Deutsche Nachkriegsliteratur und der Holocaust*. Frankfurt/ New York: Campus, 141-155.
- Kast, Bernd (1994): 'Literatur im Anfängerunterricht'. *Fremdsprache Deutsch*. 11, 4-13.
- Kämper, Heidrun (2007): *Opfer-Täter-Nichttäter. Ein Wörterbuch zum Schuldiskurs 1945-1955*. Berlin/ New York: de Gruyter.
- Kramsch, Claire (2011): 'Symbolische Kompetenz durch literarische Texte'. *Fremdsprache Deutsch*. 44, 35-40.
- Kramsch, Claire (2012): 'The symbolic dimensions of the intercultural'. *Language Teaching*. 44/03, 354-367.
- Kramsch, Claire (2006): 'From Communicative Competence to Symbolic Competence'. *Modern Language Journal*. 90/2, 249-252.
- Kramsch, Claire (1995): 'Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht'. In: Bredella, Lothar (Hrsg.) (1995): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum: Brockmeyer, 51-66.
- Kramsch, Claire, Huffmaster, Michael (2008): 'The political promise of translation'. In: Burwitz-Melzer, Eva (Hrsg.) (2008): *Fremdsprachen Lehren und Lernen mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht in Schule und Hochschule*. *FLuL – Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 37, 283-297.
- Lahn, Silke, Meister, Jan Christoph (2013): *Einführung in die Erzähltextanalyse*. 2. Auflage. Stuttgart/ Weimar: J.B. Metzler.

- Maltzan, Carlotta von (2014): 'Zum Wert von „Kultur“ und Literatur im Fremdsprachenunterricht: Beispiel Südafrika'. In: Altmayer Claus, Dobstadt, Michael, Riedner, Renate, Schier, Carmen (Hrsg.) (2014): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 87-96.
- Meier, Christian (2010): *Das Gebot zu vergessen und die Unabweisbarkeit des Erinnerns. Vom öffentlichen Umgang mit schlimmer Vergangenheit*. München: Siedler.
- Meyer, Imke (1998): '„Ein Schandgesetz erkennt man, nach dem alles es angerichtet ist“: Täter-Opfer-Konstellationen in Ingeborg Bachmanns Erzählung „Unter Mördern und Irren“'. *Modern Austrian literature*. 37/1, 39-55.
- Nates, Tali (2012): 'Holocaust Education in South Africa'. *The Holocaust and the United Nations Outreach Programme: Discussion Papers Journal Volume II*, 25-34.
- Neidlinger, Dieter, Pasewalck, Silke (2011): 'Literatur und Kultur. Überlegungen zum Stellenwert von Literatur in der Kulturvermittlung und ein Unterrichtsentwurf zum Tell-Mythos'. In: Ewert, Michael, Riedner, Renate, Schiedermaier, Simone (Hrsg.) (2011): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: iudicum, 144-162.
- Neustadt, Eva, Zabel, Rebecca (2010): '„Ist die Kirche eigentlich ein Kirche?“ Empirische Erforschung kulturbezogenen Lernens bei Lernenden des Deutschen als Fremdsprache'. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. 15/2, 61-80.
- Nora, Pierre (1998): *Zwischen Geschichte und Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Paul, Gerhard (2002): 'Von Psychopathen, Technokraten des Terrors und »ganz gewöhnlichen« Deutschen. Die Täter der Shoah im Spiegel der Forschung'. In: Paul, Gerhard (Hrsg.) (2002): *Die Täter der Shoah. Fanatische Nationalsozialisten oder ganz normale Deutsche? Dachauer Symposium zur Zeitgeschichte Bd. 2*. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Reich-Ranicki, Marcel (1970): *Das Prinzip Radio. Jurek Beckers Roman „Jakob der Lügner“*. [Zeit Online, website] <https://www.zeit.de/1970/47/das-prinzip-radio> [30. Oktober 2019]
- Riedner, Renate (2019¹): 'Kollektives Gedächtnis und Erinnerungsorte in Deutsch als Fremdsprache. Theorie und Praxis für die Arbeit mit fortgeschrittenen Deutschlernenden im südafrikanischen Hochschulkontext'. *Acta Germanica*. 47, 23-41.
- Riedner, Renate (2019²): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungsorte in Deutsch als Fremdsprache. Theorie und Praxis für die Arbeit mit fortgeschrittenen Deutschlernenden im südafrikanischen Hochschulkontext*. Stellenbosch [unveröffentlicht, ungekürzte Fassung des vorigen Artikels]

- Riedner, Renate (2010): 'Literatur, Kultur, Leser und Fremde – Theoriebildung und Literaturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache'. In: Krumm, Hans-Jürgen, Fandrych, Christian, Hufeisen, Britta, Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin/New York: De Gruyter, 1544-1554.
- Rückerl, Adalbert (1979): *Die Strafverfolgung der NS-Verbrechen 1945-1978. Eine Dokumentation*. Heidelberg: c.f.müller.
- Schlandt, Ernestine (2001): *Die Sprache des Schweigens. Die deutsche Literatur und der Holocaust*. München: C.H. Beck.
- Schmidt, Sabine, Schmidt, Karin (Hrsg.) (2007): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien und Kopiervorlagen*. Berlin: Cornelsen.
- Spiegel Online (1989): *Der kleine Tramp und der große Diktator* [website]
<https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13494067.html> [19. Oktober 2019]
- Sulzbacher, Laura (2014): *Literarische Zeugnisse. Zur Erinnerung an den Holocaust in der deutschen Nachkriegsliteratur*. Chemnitz: Claus.
- Wandruszka, Marie Luise (2007): 'Ingeborg Bachmann und Hannah Arendt. Unter Mördern und Irren'. In: Österreichische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.) (2007): *Sprachkunst. Beiträge zur Literaturwissenschaft. Jahrgang XXXVIII/2007. 1. Halbband*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 55-66.
- Young, James Edward (1992): *Beschreiben des Holocaust. Darstellung und Folgen der Interpretation*. Frankfurt am Main: Jüdischer Verlag.