



Dieser Beitrag konstatiert, dass in Deutschland die „Unfähigkeit zu trauern“ durch den Imperativ des Erinnerns abgelöst wurde und stellt die Frage: Worin kann in einer Situation, in der sich die Gesellschaft als Ganze der Erinnerungsaufgabe angenommen hat, der spezifische Beitrag der Literatur und des Literaturunterrichts überhaupt noch bestehen?

Literarisches Lernen in der Erinnerungskultur

Anmerkungen zu einer Aufgabe des Deutschunterrichts¹

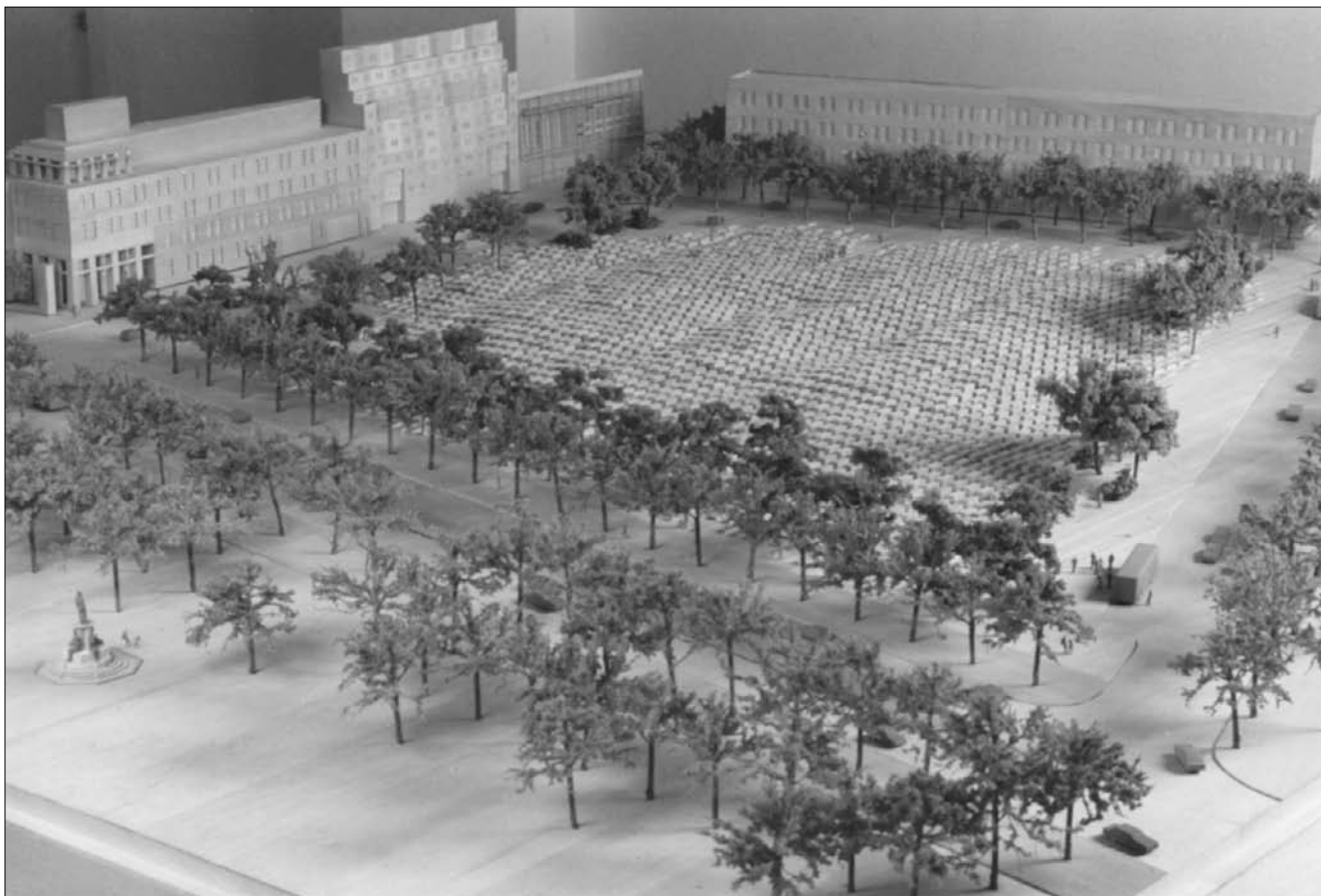
Von Clemens Kammler

In seinem 1991 erschienenen Buch „Erinnerung ist unsere Aufgabe“² vertritt Jochen Vogt die These, dass die deutsche Nachkriegsliteratur „Erinnerungs- und Trauerarbeit stellvertretend für eine Gesellschaft [geleistet habe], die solche Arbeit in ihrer Mehrheit und ihren repräsentativen Institutionen abgewehrt hat.“³ Dies habe ihr zwar den Ruf einer moralischen Instanz eingetragen, sie aber gleichzeitig überfordert, da

man von ihr verlangt habe, etwas zu leisten, was nur die Gesellschaft als Ganze zu leisten vermocht hätte.

Eineinhalb Jahrzehnte nach dieser damals zutreffenden Diagnose hat sich die Situation grundlegend gewandelt. Seit der Wende der Jahre 1989/90 erleben wir einen regelrechten Erinnerungsboom, der sich zwar in Wellenbewegungen mit Hochphasen in Gedenkjahren wie 1995 und 2005, aber letztlich doch mit

erstaunlicher Kontinuität vollzieht. Fernsehserien über Stalingrad oder Hitlers Frauen, aktuelle Spielfilme wie „Der Untergang“, „Napola“ oder „Sophie Scholl. Die letzten Tage“ belegen das aktuelle, der „Historikerstreit“ der achtziger Jahre, die „Goldhagen-Debatte“, die Diskussionen über das Berliner Holocaust-Denkmal oder über Martin Walsers umstrittene Friedenspreisrede das nachhaltige öffentliche Interesse an diesem Thema.



(1) Modell des Berliner Holocaust-Denkmal von Peter Eisenman. Gesamtansicht.
 Quelle: Landesbildstelle Berlin, Modell Architects, 1998 © Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas

Dieses Interesse blieb nicht nur auf den Bereich von Politik und Medienkultur, nicht nur auf die Geschichtswissenschaft als dafür zuständige Spezialdisziplin beschränkt. „Alles spricht dafür,“ schreibt Jan Assmann in seinem viel beachteten Buch „Das kulturelle Gedächtnis“ „dass sich um den Begriff der Erinnerung ein neues Paradigma der Kulturwissenschaften aufbaut, das die verschiedenen kulturellen Phänomene und Felder [...] in neuen Zusammenhängen sehen lässt.“⁴

Man kann sagen, dass heute an die Stelle der von Vogt angesprochenen kollektiven Abwehrhaltung, der sprichwörtlichen „Unfähigkeit zu trauern“, die kennzeichnend für die deutsche Nachkriegsgesellschaft war, ein kultureller *Imperativ der Erinnerung* getreten ist, der auch und vor allem für die Bildungsinstitutionen

gilt. Es gibt keine Schulform der Sekundarstufe, deren Lehrpläne die Beschäftigung mit den Verbrechen des Nationalsozialismus nicht vorsähen, und selbst im Bereich der Grundschul- und Kindergartenpädagogik ist das Thema längst nicht mehr tabu.⁵ Entlastet ist die vormals überforderte Literatur, ist mit ihr der Deutschunterricht, der sie vermitteln soll, heute damit allemal. Aus dieser Konstellation ergibt sich die Frage, zu der ich in diesem Beitrag einige Überlegungen anstellen möchte: Worin kann in einer Situation, in der sich die Gesellschaft als Ganze der Erinnerungsaufgabe angenommen hat, der spezifische Beitrag der Literatur und des Literaturunterrichts überhaupt noch bestehen?

Nachgehen werde ich dieser Frage in zwei Schritten: Zunächst versuche ich eine allgemeine, nicht nur auf den Themenbereich „Nati-

onalsozialismus und Holocaust“ bezogene Antwort auf sie zu geben und die Deutschdidaktik in Bezug auf die Geschichtsdidaktik zu positionieren. Im zweiten Schritt diskutiere ich an Beispielen neuerer „Erinnerungslit+eratur“ zum Thema Holocaust und Krieg bzw. Nachkriegszeit den möglichen besonderen Erinnerungsbeitrag der Literatur, um zu der Frage zu gelangen, in welcher Weise der Literaturunterricht, und zwar vor allem in den höheren Klassen der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II,⁶ dieses Angebot nutzen kann.

Deutschunterricht und (literatur-)historisches Lernen

In einem Aufsatz des Sammelbandes „Grundzüge der Literaturdidaktik“⁷ hat Karlheinz

Fingerhut das besondere Erinnerungspotenzial von Literatur wie folgt umrissen: Indem sie „die Erfahrungen vergangener Generationen“ aus der Perspektive von Personen thematisiere, „die denken, handeln, empfinden, scheitern“, indem sie ihren Leser anbiete, „sich selbst in fiktive Welten zu begeben“, „Nähe zur subjektiven Zeiterfahrung, zur Lebenswelt“ herzustellen, sei sie besonders geeignet, Geschichtsbeusstsein zu fördern. In dieser Hinsicht sei sie herkömmlichen Darstellungen „im Bereich der Geschichte, und seien es Dokumentationen von ‚Alltagsgeschichte‘“, überlegen.⁸

Fingerhut sieht sich hierbei im Einklang mit empirischen Studien der Geschichtsdidaktik⁹, die belegen, dass eine bewusste Beziehung zu historischen Sachverhalten am ehesten gelingt, „wenn kognitive Zugriffsweisen mit emotional gesteuerten verbunden werden können.“¹⁰

Diese Feststellung dürfte sich mit der Alltagserfahrung der meisten Deutsch- und Geschichtslehrer (und insbesondere derer, die beide Fächer unterrichten) decken. Denn sie betont die Komplementarität von historischem Wissen und ästhetischer Erfahrung. Begriffe ohne Anschauungen sind leer – Anschauungen ohne Begriffe sind blind. Diese grundlegende Erkenntnis Kants prägte auch die Überlegungen seines Zeitgenossen Friedrich Schiller, der als Literat und Historiker für eine Korrektur aufklärerischen Denkens plädierte und ein Bildungskonzept entwickelte, das „Kopf“ und „Herz“ gleichermaßen gerecht werden sollte.

Konsens dürfte innerhalb der Deutschdidaktik und wohl auch zwischen Deutsch- und Geschichtsdidaktikern in drei weiteren Punkten bestehen: dass die Vermittlung eines „geschichtsstrukturierten Erfahrungsraums“ nicht Sache eines einzigen Faches sein kann, sondern *fächerübergreifende* Aktivitäten erfordert; dass *intermediale Lernarrangements* (bestehend aus literarischen Texten, Sachtexten, Filmen

und Medientexten) monomedialen vorzuziehen sind; und dass schließlich eine *Abkopplung reformpädagogischer und rezeptionstheoretischer Ansätze* (Stichworte: freies Schreiben, produktiver Literaturunterricht) von der historischen Dimension der Literatur problematisch wäre.¹¹

Dissens besteht in einer anderen Frage. Als Kernstück von Fingerhuts Analyse kann man die kritische Abrechnung mit einer bestimmten Begründung von Literaturgeschichte und literarischem Kanon als Unterrichtsgegenständen ansehen. Diese richtet sich gegen diejenigen Lehrpläne und Literaturdidaktiker, die in literarischen Werken „humane Botschaften“ verankert sehen und diese Werke wiederum als „repräsentativ“ für bestimmte Epochen setzen: so beispielsweise den „Werther“ für den „Sturm und Drang“ oder die „Iphigenie“ für die Klassik. Im Zuge der Postmoderne-Diskussion der achtziger und neunziger Jahre, so Fingerhuts Einwand, sei sowohl die Vorstellung obsolet geworden, „einem bestimmten literarischen Werk komme diese oder jene richtige Bedeutung zu“ als auch die Auffassung, es lasse sich im Sinne einer „richtigen“ Zuordnung zu einer bestimmten Epoche „historisch einordnen“. Denjenigen, die eine solche Auffassung heute noch vertreten, wirft er *pädagogischen Betrug* vor: Sie müssen, so spitzt er seine Kritik zu, „massiv die Augen vor den neueren Erkenntnissen der eigenen Gegenstandswissenschaften schließen [...]. Sie betrügen [...] ihre SchülerInnen durch eine Unterschlagung. Denn wie sollen diese lernen, mit der Polyvalenz von Literatur und den Widersprüchen von Deutungsangeboten im kulturellen Leben umzugehen, wenn sie immer nur mit eindeutigen Lernangeboten konfrontiert werden?“¹²

Um einen derartigen Betrug zu verhindern, schlägt Fingerhut im Einklang mit den von ihm selbst maßgeblich mitgestalteten NRW-Richtlinien für die Sekundarstufe II vor:

- Epochenbegriffe nicht mehr als „Sinneinheiten“, sondern als „Sinnstiftungsangebote“ zu begreifen und sich im Unterricht insbesondere auf so genannte „Epochenumbrüche“ zu konzentrieren, da hier die Relativität der Epochenkonstrukte exemplarisch deutlich werde;
- nicht das einzelne „literarische Kunstwerk“ (die so genannte „Ganzschrift“) als vermeintlichen „Repräsentanten“ seiner Epoche ins Zentrum des Unterrichts zu stellen, sondern themen- und problembezogen einzelne Werke und Textauschnitte zu kombinieren (so geht es beim „Werther“ nicht mehr darum, „was Goethe sagt“, sondern wie der Roman zeittypische Auffassungen über Natur, Liebe, Gefühl, Selbstmord in Frage stellt);
- literarische Texte in erster Linie nach den Kriterien der thematischen Relevanz und des lebensweltlichen Bezugs für die SchülerInnen und erst in zweiter Linie nach ihrer literarhistorischen und kulturellen Bedeutung auszuwählen.

Ziel eines solchen Unterrichts soll nicht das Vermitteln fixer Bilder vergangener Zeiträume, sondern ein forschendes Lernen sowie ein eigenständiger „Umgang mit widersprüchlichen Deutungen“ sein.¹³ Das Konzept steht somit für eine poststrukturalistisch inspirierte Praxis des Literaturunterrichts, die traditionelle literaturgeschichtliche Einheiten wie Autor, Werk und Epoche kritisch auf ihren Konstruktcharakter und ihre Funktion hin befragt und sich statt für den substanziellen Sinngehalt von Literatur für die historischen und sprachlichen Konstitutionsbedingungen von Sinn interessiert.¹⁴ An die Stelle der Fixierung vermeintlicher Einheiten und Substanzen tritt deren Dekonstruktion.

Ich stimme dieser Position grundsätzlich zu. Dennoch möchte ich Fingerhuts Ausführungen in drei Punkten ergänzen:

Erstens verfügen wir nicht über gesichertes Wissen darüber, ob und in welchem Umfang der von ihm vermutete pädagogische Betrug in

der Praxis des Deutschunterrichts überhaupt (noch) existiert. Aussagefähige empirische Untersuchungen über das literaturtheoretische und -didaktische Selbstverständnis heutiger DeutschlehrerInnen liegen nicht vor.¹⁵ Zu vermuten ist, dass viele von ihnen, gerade diejenigen der jüngeren und mittleren Generation, dem von Fingerhut eingeforderten poststrukturalistischen Bewusstsein näher stehen als der von ihm inkriminierten Position. *Zweitens* muss festgehalten werden, dass die Dekonstruktion traditioneller Epochenbegriffe im Literaturunterricht deren konstruktive Rezeption voraussetzt. So nützt es selbst angehenden Deutschlehrern wenig, wenn man ihnen im Studium mitteilt, dass Epochenbegriffe problematische Konstrukte seien und es bei dieser Mitteilung belässt. Denn diese Konstrukte leisten auf dem spezifischen Feld der Literaturgeschichte zunächst einmal „jene Reduktion der uns umgebenden Komplexität, ohne die wir (als Leser wie als Literaturwissenschaftler) schlichtweg orientierungslos und handlungsunfähig wären.“¹⁶ Inwieweit diese konstruktive Bedingung der Möglichkeit eines dekonstruktiv angelegten Literaturunterrichts auch curriculärer Bestandteil des Deutschunterrichts sein soll – und zwar nicht erst in der gymnasialen Oberstufe – bleibt also noch zu klären. *Drittens* muss auch ein *Lesarten relativierendes* Konzept von Literaturunterricht seine eigenen Grenzen reflektieren. Denn zum einen sind Lesarten literarischer Texte in unterschiedlichem Maße konsensfähig. Kaum ein Deutschlehrer oder Literaturhistoriker wird heute etwa bestreiten, dass Heinrich Manns „Untertan“ als allegorische Verkörperung jenes „hässlichen Deutschen“ interpretiert werden kann, den Adorno und Horkheimer als „autoritären Charakter“ beschrieben haben. Lediglich die Frage, ob und inwiefern ein solcher Typus noch Bezug zu den lebensweltlichen Problemen heutiger Schüler hat, dürfte Anlass zu

Diskussionen geben.¹⁷ Zum anderen kann ein identifikatorisches Lesen, das sich auf eine bestimmte Lesart fixiert, zwar nicht oberstes Ziel des wissenschaftspropädeutischen Unterrichts der Oberstufe sein; für die Förderung von Lesemotivation spielt es aber gerade in den unteren Jahrgangstufen eine erhebliche Rolle. Auch seine Bedeutung für den Bereich elementarer Werteerziehung dürfte unbestritten sein. So betont der niederländische Pädagoge und Holocaust-Forscher Ido Abram, dass Kinder bereits in sehr frühem Alter durch „die Macht des Erzählens“ „lernen [können] zu erfühlen und zu erfahren, „was einerseits Rassenwahn und Rassenhass, und was andererseits Menschlichkeit bedeutet“. Eine Erzählung, die solche Lernprozesse ermöglicht, müsse informativ sein, zur Auseinandersetzung anregen „und ihre Botschaft implizit und unnachgiebig transportieren“¹⁸ Auch wenn diesen Aussagen aus literaturdidaktischer Sicht einiges hinzuzufügen wäre,¹⁹ erscheinen sie mir im Kern plausibel.

Ich fasse zusammen: Es geht im Deutschunterricht darum, den Zusammenhang zwischen (re)konstruktiven und dekonstruktiven Bestandteilen literaturhistorischen Lernens beziehungsweise Erkennens im Auge zu behalten und zwar im Blick auf den curricularen Gesamtzusammenhang des Faches (und nicht nur auf die gymnasiale Oberstufe).

Zur Funktion von Literatur und Literaturunterricht im aktuellen Erinnerungsdiskurs

Auf den eben genannten Zusammenhang hat auch der Geschichtsdidaktiker Bodo von Borries hingewiesen.²⁰ Als Teiloperationen eines auf den Fokus Gegenwart gerichteten Geschichtsbewusstseins nennt er die (Re-)Konstruktion von Ursachen und Sinnzusammenhängen ausgehend von gegenwärtigen Gegebenheiten und die (De-)Konstruktion von Schlussfolgerungen und Orien-

tierungsangeboten, die in einer Narration enthalten sind. Welche besonderen Möglichkeiten bietet hier die Arbeit mit literarischen Narrationen im Verhältnis zu anderen diskursiven Positionen?

Michael Schmitz hat in einem kürzlich erschienenen Beitrag in der Zeitschrift „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“²¹ zwischen zwei konträren strategischen Positionen deutscher Erinnerungspolitik unterschieden: einer „*Strategie der Harmonisierung*“ des Verhältnisses zur eigenen nationalen Vergangenheit, die sich an der Relativierung deutscher Verbrechen sowie der Universalisierung des Opferbegriffes festmachen lasse, und einer „*Strategie der Problematisierung*“, die eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen fordere und für die letztere das „negative Bezugssystem“ darstellen, an dem die eigene Gesellschaft gemessen werden muss.²² Diskursive Elemente im Rahmen der Harmonisierungsstrategie seien zum Beispiel Michael Stürmers Beitrag zum Historikerstreit, Helmuth Kohls Besuch auf dem Bitburger Soldatenfriedhof oder Martin Walsers Friedenspreisrede; für die Problematisierungsstrategie stehe etwa Jürgen Habermas' These von der Notwendigkeit einer „postkonventionellen“ deutschen Identität, die sich an universalistischen Verfassungsprinzipien auszurichten habe und die erst nach Auschwitz und durch die Auseinandersetzung mit Auschwitz möglich geworden sei.²³

Lassen sich aktuelle literarische Texte diesen Strategien zuordnen? Bei dem international und auch als Schullektüre erfolgreichsten deutschen Roman zum Thema Auschwitz, Bernhard Schlinks „Der Vorleser“, in dem ein Fünfzehnjähriger ein erotisches Verhältnis zu einer etwa 20 Jahre älteren Frau eingeht, die sich später als ehemalige SS-Schergenin und als Analphabetin entpuppt²⁴, scheint es sich auf den ersten Blick so zu verhalten. Folgt man der Interpretation des Ger-

manisten Moritz Baßler, so wäre er eindeutig der Harmonisierungsstrategie zuzuordnen: „der Analphabetismus, die mangelnde Aufklärung war schuld an Hannas Taten – ich nehme an, dass Schlink [...] dies nicht direkt als Allegorie auf das deutsche Volk gemünzt haben will, aber die Verallgemeinerung stellt sich automatisch ein; was bliebe ohne sie schließlich von dem historischen Anspruch, aus dem das ganze Unternehmen doch lebt?“²⁵ Es sei, so Baßler, ein grundsätzliches Problem „realistisch-fiktionalen Erzählens zumal mit historischem Anspruch“, dass es „den Einzelfall plotten, aber stets das Allgemeine meinen muss, um zu funktionieren. Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet sei „das eigentlich Geschmacklose“ an dem Roman „die Anmaßung der Opferrolle“²⁶. Dieser von einer Reihe von Interpreten favorisierten Lesart des Romans steht jedoch eine andere gegenüber, die an dem Buch gerade die Einsicht lobt, dass die Vergangenheit nicht zu „bewältigen“ und dass „der eigentliche Schwerpunkt des Romans“ die kritische Auseinandersetzung der zweiten Generation mit dem Holocaust sei.²⁷ So schreibt der Schriftsteller Peter Schneider, wie Schlink Angehöriger der 68er-Generation, dieser habe das „bestgehütete und -verschlüsselte Geheimnis (s)einer Generation vom Panzer der Selbstgerechtigkeit befreit“.²⁸ Nach dieser Lesart müsste man den Roman zweifellos der Problematisierungsstrategie zuordnen.

Umgekehrt verhält es sich bei einem weiteren prominenten Beispiel zeitgenössischer Erinnerungsliteratur. Ruth Klügers Autobiographie „weiter leben. Eine Jugend“²⁹ ist auf den ersten Blick ein Paradebeispiel für die Problematisierungsstrategie. Der Gestus jüdischer (und atheistischer) Selbstbehauptung, die kritische Haltung gegenüber jeder Art von Denkmalspolitik („Museums-kult“), die provokative Ansprache an die deutschen Leser („Werdet streitsüchtig, sucht die Auseinandersetzung!“) und schließlich die

dekonstruktive Erzählhaltung, die immer wieder die „Differenz zwischen dem erinnernden Ich und dem Ich der Erinnerung“³⁰ betont, sprechen dafür. Doch ausgerechnet diese Autorin scheint sich in einem entscheidenden Punkt auf die Seite der Harmonisierer zu schlagen, wenn sie die These von der Einzigartigkeit des Holocaust zurückweist und in ihr die Gefahr einer Neutralisierung heutiger Völkermorde angelegt sieht.³¹

Dass bei Klügers wie Schlinks Texten einfache Zuordnungsversuche nicht greifen, dass sie konträre Lesarten provozieren, hängt nicht zuletzt mit ihrem Charakter als literarischen Texten zusammen. Eine besondere „Leistung“ von Literatur besteht aus diskurstheoretischer Sicht darin, dass sie als „Interdiskurs“ Wissen aus unterschiedlichen Fach- beziehungsweise Spezialdiskursen integriert, verarbeitet, kreuzt.³² Dabei – und das ist in diesem Zusammenhang entscheidend – lässt sich häufig „beobachten, dass literarische Diskurse sich gegenüber entgegengesetzten sozial dominanten diskursiven Positionen ambivalent verhalten, dass sie sie verfremden, mit ihnen spielen, ja sich ihnen gänzlich zu entziehen suchen.“³³ Man kann also sagen, dass Literatur ein *Problematisierungsmedium* par excellence ist und dass gerade darin aus pädagogischer Sicht ihre vielleicht entscheidende Qualität besteht. Voraussetzung dieser Qualität ist ihr Kunstcharakter, wie ihn unter anderem Niklas Luhmann bestimmt hat: „[...] das Kunstwerk [kann], indem es die reale Realität durch eine andere Realität dupliziert, von der aus die reale Realität beobachtet werden kann, es dem Betrachter [...] freigeben, in welchem Sinn er die Brücken schlagen will: idealisierend, kritisch, affirmativ oder im Sinne der Entdeckung eigener Erfahrung. [...] gerade dadurch, dass die Kunst ihre Form in den Dingen niederlegt, kann sie darauf verzichten, eine Entscheidung für Konsens bzw. Dissens oder zwischen Affir-

mation bzw. Kritik der Realitäten zu erzwingen.“³⁴

Aus dieser Offenheit resultiert ein erhebliches „Sozialisationspotenzial“, das nicht zuletzt im fächerübergreifenden Unterricht genutzt werden kann.³⁵ Soll dies geschehen, so muss die Konfrontation widersprüchlicher, aber auch die Problematisierung und möglicherweise Dekonstruktion dominanter, scheinbar unumgehbarer Lesarten spätestens im wissenschaftspropädeutischen Unterricht der gymnasialen Oberstufe zu einem zentralen Unterrichtsziel werden. Dabei geht es um „ein Lesen, das verfolgt, wie die Sprache eines Textes funktioniert, wie sie es schafft, Bedeutung zu erzeugen, zu verschieben, auszuhöhlen, kurzum: ins Wanken zu bringen“; ein Lesen, das „Irritationspunkte“ im Text aufsucht, die „Reflexion und Diskussion auslösen“.³⁶ Findet es nicht statt, wird also beispielsweise mit der Kanonisierung eines Romans wie „Der Vorleser“ auch eine hegemoniale Lesart kanonisiert, so behalten die Kritiker dieser Kanonisierung letztlich Recht.

Dass Literatur, unbenommen ihrer Eignung für fächerverbindenden Unterricht, immer auch *als Literatur*, das heißt als spezifische sprachliche Form, gelesen werden muss, zeigt ein drittes Beispiel. Ähnlich wie Schlinks „Vorleser“ ist auch Reinhard Jirgls Roman „Die Unvollendeten“³⁷, der die Vertreibung und Flucht einer sudetendeutschen Familie thematisiert, Gegenstand einer vehementen Kritik geworden. Der Sozialpsychologe Harald Welzer ordnet ihn ohne Umschweife der Harmonisierungsstrategie zu³⁸. Welzer hat in dem Buch „Opa war kein Nazi“³⁹ gezeigt, dass im kollektiven Gedächtnis deutscher Familien die Tendenz besteht, aus einem Tätervolk ein Opfervolk zu machen.⁴⁰ Diese Tendenz glaubt er auch in einer ganzen Reihe neuerer Generations- und Familienromane, unter anderem in „Die Unvollendeten“, zu erkennen.

Problematisch an Welzers Lektüre ist zunächst, dass er Jirgls ortho- und typographische Kunstsprache, die in der Tradition Arno Schmidts anzusiedeln ist, lediglich als Lesebarriere wahrnimmt.⁴¹ Gerade sie setzt aber Bedeutungsassoziationen frei, die den historischen Kontext der beschriebenen Ereignisse, nämlich „die Verbrechen an den europäischen Juden [...] stets unausgesprochen mit im Erzählraum“ stehen lässt.⁴²

Besonders intensiv setzt sich Welzer mit einer Passage auseinander, in der Erich, der leibliche Vater des Ich-Erzählers, als junger SS-Mann Zeuge eines Todesmarsches wird. Ein Häftling wird von einem der Wachhunde angegriffen und erschlägt diesen, was den Scharführer und seine Leute dazu veranlasst, das Feuer auf alle Gefangenen zu eröffnen. Erich, der die Szene als traumatisch erlebt, desertiert daraufhin – so Welzers Kommentar – „in eine Art Bewusstlosigkeit aus Überwältigung. Wieder zu sich gekommen, reflektiert er: „Ich weiß bis heute nicht, ob ich 1 der Häftlinge erschossen hab. Od die eigenen Leute. Od die Hunde. Ob ich überhaupt jemanden getroffen hab. Keine Ahnung, was aus den Häftlingen u: aus den SS-Leuten geworden ist.“ Der Autor Jirgl, so Welzer, bemühe hier eine „'gnädige Ohnmacht' [...], um das Verbrechen in einem moralisch indifferenten Raum verschwinden zu lassen“. Es stehe somit „unscharf im historischen Raum.“⁴³

Diese Unschärfe, gepaart mit einem „geschmeidigen“ Verhältnis zur Tätergeneration, wirft Welzer Jirgl vor. Ist der erste Teil dieser Kritik schon deshalb diskussionswürdig, weil er sich gegen ein spezifisches Merkmal literarischer Sprache als solches richtet, so lässt sich der zweite nur dann aufrecht erhalten, wenn man den Kontext der kritisierten Szene und darüber hinaus den Kunstcharakter des gesamten Romans außer Acht lässt. Indem er die Aussagen einer einzelnen Figur im „historischen Raum“ situiert, blendet Welzer den

literarischen Raum aus, in dem sie tatsächlich angesiedelt ist. In diesem ist der junge SS-Mann Erich einer, der in der genannten Passage zwar seine Geschichte erzählt, aber auch einer, über den im weiteren Verlauf des Romans erzählt wird – und zwar aus der Perspektive seines Sohnes, des eigentlichen Erzählers in Jirgls Roman. Dieser beschreibt ihn keineswegs als sympathische oder glaubwürdige Figur, sondern als einen, der ständig unter- und wieder auftaucht und endgültig aus dem Leben der Mutter verschwindet, als diese schwanger wird. Das Leitmotiv des Romans, der Satz: „Wer seiner Familie den Rücken kehrt [...], der taugt nichts.“⁴⁴, den Hanna, die „unbeugsame“ und geliebte Großmutter des Erzählers, ständig wiederholt, ist auf keine Figur des Romans so sehr gemünzt wie auf diesen Erich, den abwesenden Vater des Erzählers. Entsprechend kommentiert letzterer seine eigene Geburt: „So war 1 Anfang: ?meiner....Niemand's Sohn [...]“⁴⁵. An diesem einen Satz lässt sich die Problematik von Welzers Deutung zeigen. Die Einmaligkeit der eigenen Existenz, die Möglichkeit von Identität, wird durch die Ziffer („1 Anfang“) und das Fragezeichen („?meiner“) in Frage gestellt – und es ist das Nichtvorhandensein des Vaters im Leben des Sohnes, die sie fragwürdig macht. Gerade durch seine Abwesenheit gewinnt der Vater destruktive Macht im Leben des Sohnes (vergleiche das gegen die orthographische Konvention groß geschriebene Wort „Niemand“). Eine so dargestellte Vaterfigur als symbolische Repräsentation des im kollektiven Gedächtnis deutscher Familien entnazifizierten Opas zu interpretieren, erscheint mir wenig plausibel.

Umberto Eco hat in einer Auseinandersetzung mit der dekonstruktivistischen Literaturtheorie darauf hingewiesen, dass zwar „keine Regeln verbürgen, welche Interpretationen die ‚besten‘ sind“, aber dass es doch solche gibt, anhand

derer man entscheiden kann, „was ‚schlecht‘ ist“.⁴⁶ Eine derartige Regel lautet: „Eine partielle Textinterpretation gilt als haltbar, wenn andere Textpartien sie bestätigen, und sie ist fallen zu lassen, wenn der übrige Text ihr widerspricht.“⁴⁷ Damit sind auch einem Relativismus der Lesarten Grenzen gesetzt.

Ein Unterrichts, der sich das Ziel setzt, diese Grenzen zu erkennen und zu problematisieren, kann in vier Schritten vorgehen⁴⁸: In einer ersten Phase der subjektiven Aneignung eines literarischen Textes wird den SchülerInnen die Gelegenheit gegeben, individuelle Lesarten zu produzieren und zur Diskussion zu stellen, die in einer zweiten Phase am Text unter Einbezug des Kontextes der entsprechenden Passage überprüft werden. In der dritten Phase lassen sich dann konkurrierende oder abweichende Lesarten im Blick auf den Text und seine poetische Verfassung auf ihre Stichhaltigkeit überprüfen, bevor in der vierten Phase unter Heranziehung nichtliterarischer Texte und Dokumente die Beziehung von Text und historischen Kontexten thematisiert wird. Während also zunächst der literarische Text als Korrektiv seiner konkurrierenden Lesarten fungiert, kann zuletzt historisches Wissen zum Korrektiv des literarischen Textes werden – einem Korrektiv allerdings, das seinerseits auslegungsbedürftig ist.

Schluss

Die über ein Jahrzehnt dauernde Debatte über das Berliner Holocaust-Denkmal wurde mit der Entscheidung für einen Entwurf Peter Eisenmans beendet, der den Titel „Wogendes Stelenfeld“ hat. Es handelt sich um ein Feld aus unterschiedlich großen Steinquadern, das individuell begehbar ist. Als Begründung für diese Entscheidung wurde angeführt, dass dieser Entwurf in derart radikaler Weise dem Prinzip der Abstraktion verpflichtet sei, dass hier jegliche Form kollektiver



(2) Innenansicht des Denkmals von Peter Eisenman.

Quelle: Boris Mehl, Ansicht Baugelände, August 2004 © Stiftung Denkmal für die ermordeten Juden Europas

Symbolrezeption verhindert werde.⁴⁹ So heißt es in einem Erläuterungsbericht des Architekten Peter Eisenman: „Das Ausmaß und der Maßstab des Holocaust machen jeden Versuch, ihn mit traditionellen Mitteln zu repräsentieren, unweigerlich zu einem aussichtslosen Unterfangen. [...] Das traditionelle Denkmal wird durch seine symbolische Imagination repräsentiert. Denkmäler solcher Art [...] werden gleichzeitig gesehen und verstanden. [...] In unserem Denkmal gibt es kein Ziel, kein Ende, keinen Weg hinein oder hinaus. Die Zeit der Erfahrung des Individuums gewährt kein weiteres Verstehen, denn ein Verstehen ist nicht möglich.“⁵⁰

An die Stelle des Verstehens, so Eisenman weiter, träten Irritation und individuelle Erfahrung.

Ich komme vor diesem Hintergrund zu meiner Ausgangsfrage zurück: Worin kann in einer Situ-

ation, in der sich die Gesellschaft als Ganze der Erinnerungsaufgabe angenommen hat, der spezifische Beitrag des Literaturunterrichts bestehen? Er kann, in dem Maße, in dem er die Möglichkeiten der Literatur als Problematisierungsmedium nutzt, auch die ästhetischen Voraussetzungen bewusst machen, die eine individuelle und kollektive Symbolrezeption und somit Verstehensprozesse bedingen. Denn solche Prozesse werden, ungeachtet der Berliner Entscheidung, die sie von vorneherein zu verhindern versucht, weiterhin stattfinden. Deshalb geht es darum, Einsicht in die Gewalt der Interpretationen und damit auch in die Begrenztheit eigener Diskurspositionen zu vermitteln. Darin könnte ein wichtiger Beitrag der ästhetischen Erziehung – und damit auch des Literaturunterrichts – zur Erinnerungskultur bestehen.

Summary

This article is based on the thesis that „Die Unfähigkeit zu trauern“ (the inability to grieve), which characterized German society in the aftermath of the Second World War, has now been substituted by an “imperative of memory”, which is valid for institutions of education. This paper questions whether courses in literature can make a special contribution to the remembrance of the past. After investigating how literary and historical education can complement one another, this article demonstrates the special status of literature in the discourse of memory and explores the pedagogical possibilities, which result from the status of literature as a “medium of problematisation”.

Anmerkungen

- 1) Der Beitrag ist die leicht überarbeitete Version eines Vortrages auf der Tagung „Geschichtsunterricht im Dialog“, die vom 29. April – 1. Mai 2005 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster stattfand.
- 2) Vogt, Jochen: Erinnerung ist unsere Aufgabe, Über Literatur, Moral und Politik 1945-1990, Opladen 1991.
- 3) Vogt 1991, 12.
- 4) Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis, Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München 3/2000, 12.
- 5) Vgl. Moysich, Jürgen, Heyl, Matthias: Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg 1998.
- 6) Zu den Problemen einer Behandlung des Themas in der Primarstufe und den unteren Klassen der Sekundarstufe I vgl. Kammler, Clemens: Strategien des Erinnerns, Zur „Erziehung nach Auschwitz“ im Literaturunterricht der neunziger Jahre, in: Der Deutschunterricht 4/1997, 58-69.
- 7) Fingerhut, Karlheinz: Didaktik der Literaturgeschichte, in: Bogdal, Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik, München 2002, 147-165.
- 8) Vgl. Fingerhut 2002, 148f.
- 9) Vgl. Borries, Bodo von, Pandel, H.-J., Rösen, J.: Geschichtsbewusstsein empirisch, Pfaffenweiler 1991.
- 10) Fingerhut 2002, 148.
- 11) Eine solche Abkopplung wird von Fingerhut vermutet (vgl. 156); allerdings fehlen empirische Untersuchungen darüber, inwieweit literarhistorische Bildung im Unterricht tatsächlich erreicht bzw. verfehlt wird, weitgehend (vgl. Fritzsche, Joachim: Formelle Sozialisationsinstanz Schule, in: Groeben, Norbert, Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick, Weinheim und München 2004, 202-249, hier: 221)
- 12) Fingerhut 2002, 152.
- 13) Vgl. Fingerhut, 162 ff.
- 14) Vgl. hierzu zusammenfassend: Förster, Jürgen: Analyse und Interpretation, Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen, in: Bogdal, Klaus-Michael, Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik, München 2002, 231-246, sowie: Kammler, Clemens: Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis, Positionen und Modelle, Baltmannsweiler 2000.
- 15) Fingerhut macht sie lediglich an Harro Müller-Michaels' Konzept der „Denkbilder“ und an den bayerischen Lehrplänen fest (vgl. 150).
- 16) Vogt, Jochen: Einladung zur Literaturwissenschaft, München 1999, 202.
- 17) Vgl. hierzu Kammler, Clemens: „Der Untertan“ als Lehrmeister? Zur Frage der Überlebensfähigkeit eines Kanontextes, in: Knoche, Susanne, Koch, Lennart, Köhnen, Ralph (Hrsg.): Lust am Kanon, Denkbilder in Literatur und Unterricht. Frankfurt am Main - Berlin - Bern - Bruxelles - New York - Oxford - Wien 2003, 195-204.
- 18) Vgl. Abram, Ido: Rassenwahn und Rassenhass – Lehren aus der Shoah, in: Schreier, Helmut, Heyl, Matthias (Hrsg.): Das Echo des Holocaust. Pädagogische Aspekte des Erinnerns, Hamburg 2/1994, 185-198, Zit. 197.
- 19) Zur weiterführenden Auseinandersetzung mit dem Thema vgl. Köster, Juliane: Archive der Zukunft. Der Beitrag des Literaturunterrichts zur Auseinandersetzung mit Auschwitz, Augsburg 2001.
- 20) Vgl. hierzu die Überlegungen, die Bodo von Borries für den Geschichtsunterricht angestellt hat in: Borries, Bodo von: Mindeststandards für das Fach Geschichte? Die Lebensweltbedeutsamkeit von Historie im Blick, in: Becker, Gerold u.a. (Hrsg.): Standards, Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten, Friedrich Jahresheft XXIII 2005, 102-104.
- 21) Schmitz, Michael: Die Kunst des Erinnerns. Das Berliner Holocaust-Denkmal im Fokus von nationaler Identität und Abstraktion, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Jahrgang 55, Heft 12, Dezember 2004, 726-744.
- 22) Natürlich handelt es sich bei dieser Opposition um ein Konstrukt; allerdings belegen die von Schmitz angeführten Beispiele dessen Plausibilität.
- 23) Vgl. Schmitz, Michael, 728-730.
- 24) Schlink, Bernhard, Der Vorleser, Zürich 1995.
- 25) Baßler, Moritz: Der deutsche Pop-Roman, Die neuen Archivisten, München 2002, 74.
- 26) Baßler 2002, 75.
- 27) Zur Darstellung der Debatte vgl. Köster, Juliane: Bernhard Schlink, Der Vorleser, München 2000, 19-26.
- 28) Zit. nach Köster 2002, 23.
- 29) Klüger, Ruth: weiter leben. Eine Jugend, München 1994.
- 30) Vgl. Angerer, Christian: „Wir haben im Grunde nichts als die Erinnerung.“ Ruth Klügers „weiter leben“ im Kontext der neueren KZ-Literatur, in Sprachkunst, Beiträge zur Literaturwissenschaft, Jahrgang XXIX/1998, 61-83, Zit. 80.
- 31) Vgl. hierzu den unterstützenden Kommentar von Heidelberger-Leonard, Irene: Ruth Klüger, weiter leben. Eine Jugend. München 1996, 92: „Wo eine barbarische Vergangenheit als abgeschlossen musealisiert wird, werden die heutigen Verbrechen, die sich durchaus in der Verlängerung dieser Vergangenheit einschreiben, leicht neutralisiert.“
- 32) Vgl. Link, Jürgen: Literaturanalyse als Interdiskursanalyse, Am Beispiel des Ursprungs literarischer Symbolik in der Kollektivsymbolik, in: Fohrmann, Jürgen, Müller, Harro: Diskurstheorien und Literaturwissenschaft, Frankfurt/Main 1988, 284-307.
- 33) Link, Jürgen, Link-Heer, Ursula: Diskurs/Interdiskurs und Literaturanalyse, in: Lili. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Jg. 20, 1990, H. 77, 88-99, Zit. 97.
- 34) Luhmann, Niklas: Die Kunst der Gesellschaft, Frankfurt am Main 3/1999, 231f.
- 35) Vgl. Abraham, Ulf, Launer, Christoph: Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht, Baltmannsweiler 2002, 31f.
- 36) Vgl. Förster, Jürgen: Literatur als Sprache lesen. Sarah Kirsch „Meine Worte gehören mir nicht“, in: Bark, Joachim, Förster, Jürgen: Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Texte und Kommentare, Stuttgart – Düsseldorf – Leipzig 2000, 214-228, Zit. 220. Als Beispiele für solche Irritationspunkte nennt Förster die Ambiguität von Wörtern, den Widerspruch zwischen buchstäblicher und bildlicher Bedeutung, die Uneindeutigkeit der Syntax sowie die paradigmatischen und syntagmatischen Beziehungen der Wörter bzw. Satzteile (vgl. 221).
- 37) Jirgl, Reinhard: Die Unvollendeten. Roman, München, Wien 2003.
- 38) Vgl. Welzer, Harald: Schön unscharf. Über die Konjunktur der Familien- und Generationsromane, in: Mittelweg 36, 1/2004, 53-64.
- 39) Welzer, Harald, Moller, Sabine, Tschuggnall, Karoline: Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt am Main 4/2003.
- 40) Welzer 2004, 58.
- 41) Vgl. Welzer 2004, 58.
- 42) Vgl. hierzu Menke, Timm: Reinhard Jirgls „Die Unvollendeten“ – Tabubruch oder späte Erinnerung? In: Glossen, Oktober 2004 (<http://www.dickinson.edi//glossen/heft20/menke.html>).
- 43) Vgl. Welzer 2004, 58f.
- 44) Jirgl, 8.
- 45) Jirgl, 152.
- 46) Eco, Umberto: Zwischen Autor und Text. Interpretation und Überinterpretation, München 1996, 59.
- 47) Eco 1996, 73.
- 48) Ein solches Vorgehen, das gängigen Phasenmodellen im Literaturunterricht entspricht, ist sicher nur eine methodische Möglichkeit unter mehreren.
- 49) Vgl. Schmitz 2004, 738f.
- 50) Eisenman, Peter, zit. nach Schmitz 2004, 738.

Literatur

- Abraham, Ulf, Launer, Christoph: Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht, Baltmannsweiler 2002.
- Abram, Ido: Rassenwahn und Rassenhass - Lehren aus der Shoah, in: Schreier, Helmut, Heyl, Matthias (Hrsg.): Das Echo des Holocaust. Pädagogische Aspekte des Erinnerns, Hamburg 2/1994, 185-198.
- Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis, Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen, München 3/2000.
- Baßler, Moritz: Der deutsche Pop-Roman, Die neuen Archivisten, München 2002.
- Borries, Bodo von, Pandel, H.-J., Rösen, J.: Geschichtsbewusstsein empirisch, Pfaffenweiler 1991.
- Borries, Bodo von: Mindeststandards für das Fach Geschichte? Die Lebensweltbedeutsamkeit von Historie im Blick, in: Becker, Gerold u.a. (Hrsg.): Standards, Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten, Friedrich Jahresheft XXIII 2005, 102-104.
- Eco, Umberto: Zwischen Autor und Text. Interpretation und Überinterpretation, München 1996.

– Fingerhut, Karlheinz: Didaktik der Literaturgeschichte, in: Bogdal, Klaus-Michael, Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik, München 2002, 147-165.

– Förster, Jürgen: Literatur als Sprache lesen. Sarah Kirsch „Meine Worte gehorchen mir nicht“, in: Bark, Joachim, Förster, Jürgen: Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Post-strukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Texte und Kommentare, Stuttgart – Düsseldorf – Leipzig 2000, 214-228.

– Förster, Jürgen: Analyse und Interpretation, Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen, in: Bogdal, Klaus-Michael, Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik, München 2002, 231-246.

– Fritzsche, Joachim: Formelle Sozialisationsinstanz Schule, in: Groeben, Norbert, Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick, Weinheim und München 2004, 202-249.

– Heidelberger-Leonard, Irene: Ruth Klüger, weiter leben. Eine Jugend. München 1996.

– Jirgl, Reinhard: Die Unvollendeten. Roman, München, Wien 2003.

– Kammler, Clemens: Strategien des Erinnerns, Zur „Erziehung nach Auschwitz“ im Literaturunterricht der neunziger Jahre, in: Der Deutschunterricht 4/1997, 58-69.

– Kammler, Clemens: Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis, Positionen und Modelle, Baltmannsweiler 2000.

– Kammler, Clemens: „Der Untertan“ als Lehrmeister? Zur Frage der Überlebensfähigkeit eines Kanontextes, in: – Knoche, Susanne, Koch, Lennart, Köhnen, Ralph (Hrsg.): Lust am Kanon, Denkbilder in Literatur und Unterricht. Frankfurt am Main - Berlin - Bern - Bruxelles - NewYork - Oxford - Wien 2003, 195-204.

– Klüger, Ruth: weiter leben. Eine Jugend, München 1994.

– Köster, Juliane: Bernhard Schlink, Der Vorleser, München 2000.

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

– Link, Jürgen: Literaturanalyse als Interdiskursanalyse, Am Beispiel des Ursprungs literarischer Symbolik in der Kollektivsymbolik, in: Fohrmann, Jürgen, Müller, Harro: Diskurstheorien und Literaturwissenschaft, Frankfurt/Main 1988, 284-307.

– Link, Jürgen, Link-Heer, Ursula: Diskurs/ Interdiskurs und Literaturanalyse, in: Lili. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Jg. 20, 1990, H. 77, 88-99.

– Luhmann, Niklas: Die Kunst der Gesellschaft, Frankfurt am Main 3/1999.

– Menke, Timm: Reinhard Jirgls „Die Unvollendeten“ – Tabubruch oder späte Erinnerung? In: Glossen, Oktober 2004 (<http://www.dickinson.edi/glossen/heft20/menke.html>).

– Moysich, Jürgen, Heyl, Matthias: Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg 1998.

– Schlink, Bernhard: Der Vorleser, Zürich 1995.

– Schmitz, Michael: Die Kunst des Erinnerns. Das Berliner Holocaust-Denkmal im Fokus von nationaler Identität und Abstraktion, in:

Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Jahrgang 55, Heft 12, Dezember 2004, 726-744.

– Vogt, Jochen: Erinnerung ist unsere Aufgabe, Über Literatur, Moral und Politik 1945-1990, Opladen 1991.

– Vogt, Jochen: Einladung zur Literaturwissenschaft, München 1999.

– Welzer, Harald, Moller, Sabine, Tschuggnall, Karoline: Opa war kein Nazi. Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis, Frankfurt am Main 4/2003.

– Welzer, Harald: Schön unscharf. Über die Konjunktur der Familien- und Generationsromane, in: Mittelweg 36, 1/2004, 53-64.

Der Autor

Clemens Kammler studierte an der Ruhr-Universität Bochum Germanistik, Philosophie und Sozialwissenschaften und absolvierte von 1980 bis 1982 das Referendariat für das Lehramt an Gymnasien am Studienseminar Recklinghausen. Er promovierte 1984 mit einer Arbeit über die Diskurstheorie Michel Foucaults. Von 1983 bis 1996 arbeitete er als Lehrer an verschiedenen Gymnasien in NRW, von 1995 bis 1996 war er Fachleiter für Deutsch am Studienseminar in Bochum. 1996 erhielt er den Ruf auf eine Professur für „Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik“ mit dem Schwerpunkt „Literaturwissenschaften und Literaturdidaktik“ an der Universität Bielefeld, die er von 1997 bis 2001 innehatte, bevor er im Wintersemester 2001/2002 an die Universität Duisburg-Essen wechselte. Seine Arbeitsschwerpunkte, zu denen er zahlreiche Publikationen vorgelegt hat, liegen in den Bereichen Literaturdidaktik, Neuere deutsche Literatur (insbesondere Gegenwartsliteratur) und Literaturtheorie. Kammler ist unter anderem Mitherausgeber der Zeitschrift „Praxis Deutsch“ und der „Oldenbourg Interpretationen“ und war von 2002 bis 2004 im Vorstand des „Symposion Deutschdidaktik“.

Literarisches Lernen in der Erinnerungskultur

Kammler, Clemens

In: UNIKATE: Berichte aus Forschung und Lehre / Heft 26 (2005)

Dieser Text wird über DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt.

Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

URN: [urn:nbn:de:hbz:464-20190312-164618-7](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:464-20190312-164618-7)

Link: <https://duepublico.uni-duisburg-essen.de:443/servlets/DocumentServlet?id=48349>

Rechtliche Vermerke:

Sofern nicht im Inhalt ausdrücklich anders gekennzeichnet, liegen alle Nutzungsrechte bei den Urhebern bzw. Herausgebern. Nutzung - ausgenommen anwendbare Schrankenregelungen des Urheberrechts - nur mit deren Genehmigung.

Quelle: Druckausg. erschienen bei ESSENER UNIKATE 26, 2005, ISBN 3934359264