

# Denkbilder des kulturellen Gedächtnisses

## Tschechische Lesebuchtexte aus Remarques *Im Westen nichts Neues*

Ursula Stohler — Slavisches Seminar, Universität Zürich

### EINFÜHRUNG

Dieser Beitrag befasst sich mit der Frage, inwiefern Auszüge aus literarischen Werken, wie sie in Schullesebüchern vorkommen, zur literarischen Kategorie der sogenannten Denkbilder zu rechnen sind. Diese Frage stellt sich im Zusammenhang mit einem Forschungsprojekt, das die Mentalitätsgeschichte in der tschechischen Kultur des 20. und 21. Jahrhunderts zum Thema hat. In diesem Forschungsprojekt werden Veränderungen des kulturellen Gedächtnisses nachgezeichnet, indem elf jeweils vierbändige Lesebuchreihen für den Unterricht der tschechischen Literatur auf der Sekundarstufe von 1948 bis 2010 analysiert werden. Im Zentrum der Analyse stehen die ein- bis circa dreiseitigen Auszüge aus den literarischen Werken, welche in den Lesebüchern vorliegen. Im Projekt werden die Auszüge auf die folgenden Kriterien hin untersucht: Literaturdidaktische Handlungsanweisungen, der Einbezug von Weltliteratur, die Gender-Spezifika, der Umgang mit Literatur, die im Sozialismus verboten war, die Darstellung von Božena Němcová (1820–1862) und Karolina Světlá (1830–1899) als Klassikerinnen der tschechischen Literatur des 19. Jahrhunderts, die Präsenz von Modellwerken der sozialistisch realistischen Literatur. Als Teilgebiet des Kapitels zur Weltliteratur befasst sich die Studie auch mit der Repräsentation von deutscher Literatur in tschechischen Lesebüchern, und dabei geht sie unter anderem auf die unterschiedlichen Darstellungen von Erich Maria Remarques *Im Westen nichts Neues* ein. Im vorliegenden Beitrag sollen die Auszüge aus diesem Werk als Beispiel für die Verwendung und Definition von Lesebuchtexten als literarischer Kategorie des Denkbildes dienen. Der im vorliegenden Beitrag gewählte Fokus auf eine Analysekategorie — die Denkbilder als Lesebuchgattung — und auf die Präsenz eines Werkes — *Im Westen nichts Neues* als Illustration dazu — soll exemplarisch einen Aspekt der vielfältigen Forschungsarbeiten illustrieren, die im Rahmen dieses Projektes getätigt wurden. Das Projekt wurde von 2010 bis 2015 vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF) finanziell unterstützt und am Lehrstuhl für Tschechische Literatur der Pädagogischen Fakultät der Karlsuniversität in Prag sowie am Slavischen Seminar der Universität Zürich in der Schweiz durchgeführt.

Da in diesem Beitrag Lesebuchtexte als Kategorie besprochen werden, soll hier kurz auf deren Erscheinung und Sinn im Literaturunterricht eingegangen werden.



Der literaturdidaktische Zweck von Lesebuchtexten besteht einerseits darin, den Lernenden einen repräsentativen Text aus dem literarischen Werk zur detaillierten Analyse vorzulegen; die oft auf den Auszug folgenden Lektürefragen sollen diesen Lernschritt unterstützen. Andererseits stellen diese Auszüge auch einen Kanon dar, da die durch sie repräsentierten Werke als vorbildhaft betrachtet werden. Oft kommen mehrere Textausschnitte aus demselben literarischen Werk vor, wobei jeder Ausschnitt eine Schlüsselszene beinhaltet. Diese Schlüsselszenen, welche den Lesenden suggerieren, die wichtigsten Ausschnitte aus einem literarischen Werk darzustellen, müssen den Lernenden als eine Art Kurzversion eines Werkes vorkommen: Die zusammengestellten Ausschnitte aus verschiedenen Stellen eines Werkes nehmen in sich die Form einer Werkerzählung an.

Es mag ein wichtiges literaturdidaktisches Anliegen sein, dass in einem gelungenen Literaturunterricht nicht nur die Lesebuchtexte, sondern die gesamten Werke gelesen werden. Was in der Theorie selbstverständlich scheint, weicht in der Realität dem Pragmatismus der Lernenden und der vorherrschenden Prüfungstaktik — die Lernenden können kaum jedes der in den Lesebüchern exzerpierten Werke vollständig gelesen haben, wenn sie aus der Schule kommen. Vielmehr verstehen sie die dargestellten Werke als einen literarischen Kanon und die in den Auszügen dargestellten Szenen als kanonisierte Schlüsselszenen. Die Lesebuchtexte vertreten Werke, Autorinnen und Autoren sowie literarische Perioden, und diese wurden abhängig von den jeweiligen kulturell, politisch und wissenschaftlich vorherrschenden Theorien und Ideologien ausgewählt. In den nachfolgenden Ausführungen soll neben der mentalitätsgeschichtlichen Aussage auch der literaturdidaktischen Funktion dieser Lesebuchauszüge nachgegangen werden. In einem ersten Schritt werden verschiedene Studien zur Thematik der Denkbilder diskutiert. Danach werden die gewonnenen Erkenntnisse auf das Beispiel der Lesebuchauszüge aus Erich Maria Remarques Roman *Im Westen nichts Neues* angewendet, welcher von der post-sozialistischen Epoche an in verschiedenen tschechischen Lesebüchern präsent ist.

## DENKBILDER

Will man Lesebuchtexte in eine literaturwissenschaftliche Kategorie fassen, so bietet sich diejenige der Denkbilder an. Dieser Begriff verbindet zwei essentielle Desiderate des Literaturunterrichts: die Anschaulichkeit und die Analyse, die Imagination und die Reflexion, Mythos und Logos, Dichtung und Denken (Nordhofen 1990, S. 61). Der Begriff Denkbild wird oft im Zusammenhang mit kurzen Prosastücken genannt, die aus der Feder von Walter Benjamin (1892–1940) stammen. Es handelt sich bei diesen Texten Benjamins um eine Mischung von Erinnerungen, Beschreibungen, Erzählungen und Überlegungen: Benjamin wollte der empirischen Art der Wissensaneignung eine intuitive entgegensetzen (Müller-Michaels 1996b, S. 37). Die Frage, inwiefern Literatur und Bildlichkeit verbunden sein sollen, ist bereits in Horaz' *Dictum ut pictora poesis* („wie ein Bild sei das Gedicht“) vorhanden. Während der deutschen Aufklärung forderte Gotthold Ephraim Lessing (1729–1781) in seinem *Laokoon*-Traktat, dessen Ursprung auf die berühmte bildhauerische Darstellung zurückgeht, eine klare Trennung der beiden Disziplinen und betonte dabei als wichtiges

Unterscheidungsmerkmal die Sukzessivität von literarischen und die Simultanität bei der darstellenden Kunst: In der Literatur können mehrere Handlungen nacheinander vermittelt werden, in der darstellenden Kunst nur wenige (Massberg, S. 31). Johann Joachim Winckelmann (1717–1786) verwendet den Begriff des Denkbildes, wenn er die Porzellankunst des Rokoko für ihre Verspieltheit und ihren Mangel eines „würdigen und belehrenden Denkbildes“ kritisiert, welche die Kunst der Antike auszeichne (ibid., S. 24). Auch bei Johann Gottfried von Herder (1744–1803) kommt der Begriff vor: Er verwendet ihn, um auf die Identität stiftende Funktion von Mythen für die Nationenbildung zu verweisen. Diese Mythen stellten Denkbilder dar, die andere Nationen aufnehmen und weiterentwickeln konnten (Müller-Michaels 1996b, S. 42–43). Zusätzlich benutzt Herder diesen Begriff in einer Ausgabe von Parabeln eines Autors aus dem frühen 17. Jahrhundert. Er verwendet ihn dort als Synonym für Emblem (Schulz 1968, S. 231–236). Das visuelle Element des Begriffes zeigt sich in der (allerdings eher seltenen) Anwendung im Sinne von „Denkmal“, „Monument“ im 18. Jahrhundert (ibid., S. 237). Es gibt Theorien, dass der Begriff des Denkbildes aus dem Holländischen, wo „Denkbeeld“ ein fester Begriff ist und übersetzt „Idee“ bedeutet, ins Deutsche gelangt sei (ibid., S. 223). Ab dem 19. Jahrhundert tritt er in literarischen Werken vermehrt auf und erlebt seine Blüte in der Literatur des 20. Jahrhunderts, wo er beispielsweise in Thomas Manns (1875–1955) *Joseph-Romanen*, in der Lyrik Stefan Georges (1868–1933), beim bereits erwähnten Benjamin, Günther Eich (1907–1972), Thomas Bernhard (1931–1989), Günther Kunert (geb. 1929), in der Literaturkritik, sogar in der Alltagssprache der Presse sowie in den philosophischen Werken Ernst Blochs (1885–1977), Theodor Adornos (1903–1969) oder Siegfried Kraucers (1889–1966) vorkommt (Schulz 1968, S. 237–238, Leifeld 2000, S. 276, Schläffer 1973, Müller-Michaels 1996a, S. 116).

In literaturdidaktischer Hinsicht werden Denkbilder im Zusammenhang von Kanonfragen erwähnt. Der Deutschdidaktiker Harro Müller-Michaels schlägt vor, dass Texte, die im Literaturunterricht behandelt und somit Teil des Schulkansons werden, exemplarisch für eine Epoche oder Gattung stehen, dass sie *Einstiegsstellen* für die Lernenden bieten und durch ihre *Komplexität* verschiedenen Interessen und Begabungen der Lernenden gerecht werden sollen. Die Komplexität soll weiter die Imagi-nationsleistung beim literarischen Lernen fördern. Seine Definition von Denkbildern kann für Lesebuchtexte übernommen werden:

*Denkbilder in der Literatur sind demnach so zu charakterisieren, dass sie den gestalteten Stoff in einem anschaulichen Bild bündeln, dass sie Erfahrung aufbewahren, die wiederzugewinnen lohnt, dass sie inkomplett sind, so dass sie die Phantasie zur Vollendung herausfordern, und dass Bilder und ihre Botschaften vielfältig ausdeutbar bleiben und doch einen Brennpunkt haben, der Erfahrungen und Projektionen vergleichbar macht.* (Müller-Michaels 1997, S. 121).

Seiner Ansicht nach besonders geeignet für die literarische Bildung sind persönliche Erinnerungen von Autoren, weiter Mythen, Sagen, Märchen und biblische Motive sowie Themen aus der Geschichte (Müller-Michaels 1996a, S. 120–122). Denkbilder, welche aus diesen Quellen schöpften, böten den Lernenden verdichtete Erfahrung aus der Vergangenheit zur Anknüpfung an die Gegenwart. Ihr literaturdidaktischer

Wert bestehe darin, dass sie über eine bloß museale Funktion hinausgehen: Die kulturellen Erzeugnisse aus der Vergangenheit werden nicht nur betrachtet — so wie man ein Bild oder eine Statue anschauen könnte — sondern sprachlich transportiert. Sie setzen bei den Lernenden Deutungsstrategien in Gang, welche das Vergangene mit der Gegenwart und der eigenen Rolle darin vergleichen. Dadurch sollen Werte erzeugt werden, welche die zukünftige Generation bei ihrer Lebensbewältigung begleiten sollen. Die Anwendung des Begriffes der Denkbilder auf Lesebuchtexte bietet sich weiter an, weil in den Lesebüchern Schlüsselszenen aus den gewählten literarischen Werken abgebildet werden — diese Texte sind literarisch besonders dicht und fordern die Lernenden zu Reflexionen und Analysen auf, auf welche manchmal in den Fragen, welche auf die Lesebuchtexte folgen, hingeleitet wird. Ferner fordert die Platzierung des Ausschnittes im Gesamtwerk die Denkleistung der Lernenden heraus: Sie müssen die Geschehnisse vor und nach den dargestellten kennen und sich vorstellen können, wobei in manchen Lesebüchern Einleitungen zu den Ausschnitten die Lernenden in dieser Aufgabe unterstützen. In den nachfolgenden Überlegungen werden diese Charakterisierungen von Denkbildern auf das Beispiel von Lesebuchtexten aus *Im Westen nichts Neues* angewendet.

## LESEBUCHPRÄSENZ VON *IM WESTEN NICHTS NEUES*

Betrachtet man die Präsenz der ausländischen Literatur in den untersuchten tschechischen Lesebüchern, so lässt sich ein Unterschied zwischen der sozialistischen Zeitspanne und derjenigen ab 1989 feststellen. Von 1948 bis in die 1960er-Jahre waren Werke, die außerhalb des tschechoslowakischen Kulturraums entstanden, in den Lesebüchern nur sehr limitiert vorhanden. Erst ab den 1970er-Jahren tauchen einige Werke aus ausländischen Literaturen in den Lesebüchern auf; allerdings kamen mit Vorzug solche Werke vor, die sich mit der sozialistischen Ideologie vereinbaren liessen. Nach der Wende von 1989 ändert sich diese Prioritätensetzung fundamental. Werke aus der nicht-tschechischen Literatur machen nun in allen der untersuchten Lesebüchern die Hälfte der präsentierten Texte aus, und oft sind die Kapitel zur Weltliteratur denjenigen zur tschechischen voranstellt. Die deutsche Literatur ist nun in ihren verschiedensten Facetten vertreten, und darunter fällt auch Remarques *Im Westen nichts Neues*. Dieses Werk aus dem Jahr 1928 ist einer der bekanntesten Romane zur Thematik des Ersten Weltkrieges (Remarque 1993). Er ist bekannterweise den jungen Männern gewidmet, welche mit unrealistischen Vorstellungen in den Krieg zogen und von den Schützengräben aus einen grausamen und ihnen sinnlos vorkommenden Kampf gegen junge Männer anderer Nationen führten. Er thematisiert neben den Gräueln des Krieges auch Werte wie Freundschaft, Lebensfreude und Völkerverbundenheit.

*Im Westen nichts Neues* erscheint in tschechischen Lesebüchern erst nach der Wende von 1989. Im Literaturunterricht der sozialistischen Epoche kommt der Roman nicht vor, wahrscheinlich, weil sich der Roman zu wenig für die sozialistische Propaganda instrumentalisieren liess. Das Thema des Krieges ist in den untersuchten Lesebüchern aus der sozialistischen Epoche zwar prominent, allerdings kommen dort vorzugsweise Werke vor, welche den Zweiten Weltkrieg thematisierten, während Werke über den Ersten Weltkrieg seltener sind. Diese Wahl hing mit der sozia-

listischen Kulturpolitik zusammen, welche das Schreckensregime der Faschisten instrumentalisierte, um die sozialistische Regierung zu rechtfertigen und die russische Armee als Befreierin feiern zu können. *Im Westen nichts Neues* hingegen rapportiert auf neutrale Weise den Drill in der Ausbildung der jungen Menschen in der Armee und die Sinnlosigkeit und Unmenschlichkeit des Krieges.

Auszüge aus *Im Westen nichts Neues* kommen in sechs der untersuchten Lesebuchreihen vor, wobei es sich bei zweien um Neuauflagen handelt (Sochrová 2010, S. 124–126, Martinková 2009, S. 93–96). Da in den Neuauflagen keine Veränderungen an der Präsentation dieser Texte zu verzeichnen sind, werden nur die vier Variationen in den anderen Lesebuchreihen betrachtet. Ein erstes Mal wird der Roman in einem Band der Lesebuchreihe Věra Martinkovás exzerpiert, der 1993 herauskam (Martinková 1993, S. 93–96). Im Jahr 2000 bringt Marie Sochrová einen Band ihrer Lesebuchreihe heraus, in welchem der Roman ebenfalls thematisiert wird (Sochrová 2000, S. 149–150); in Vladimír Prokops Lesebuchreihe findet sich im dritten Band, der 2006 erschien, ebenfalls ein Auszug sowie in Josef Soukals von 2007 (Prokop 2006, S. 21–23, Soukal 2007, S. 74–79).<sup>1</sup>

## IDYLLE, KAMERADSCHAFT UND KRIEG: LESEBUCH VON 1993

Im Band von Martinková aus den post-sozialistischen 1990er-Jahren kommen drei Auszüge aus *Im Westen nichts Neues* vor, die ihrerseits eine Art von denkbildnerischer Werkerzählung ergeben. Ich fasse sie unter dem Titel *Idylle und Kameradschaft*. Im ersten Auszug badet die Hauptperson Paul Bäumer mit seinen Kameraden in einem Fluss. Als Französisinnen vorbeikommen, versuchen die jungen Männer, mit ihrem bruchstückhaften Französisch mit ihnen zu kommunizieren und sie zu einem Treffen zu überreden. Solch ein Unterfangen ist für beide Parteien nicht einfach zu arrangieren, da ihre Regierungen miteinander im Krieg stehen und sie jeweils füreinander Feinde darstellen. Im zweiten Auszug treffen die jungen Männer heimlich in der Nacht im Haus der Französisinnen ein, bringen Essen mit und verbringen Zeit mit ihnen. Der dritte Auszug entbehrt der Idylle der beiden vorangehenden Szenen und stellt dar, wie Paul seinen Kameraden Katczinsky retten will, der für ihn eine Art Vaterfigur ist. Paul trägt den verwundeten Kat, wie er ihn nennt, auf dem Rücken vom Schlachtfeld zu einer Sanität. Kat stirbt kurz darauf, da er durch einen Granatsplitter am Kopf getroffen worden ist.

Zwei Drittel der denkbildnerischen Werkerzählung bestehen aus der Idylle, welche die deutschen jungen Soldaten und die französischen Frauen zeigen. Der Fluss, der die beiden Gruppen trennt, versinnbildlicht die Nationalitätengrenze, welche im Krieg Gültigkeit hat, jedoch im Privatleben und in der Lebensfreude der jungen Menschen überwunden werden kann. Das Hauptthema dieser beiden Ausschnitte ist die zwischenmenschliche Annäherung, Lebenslust und die Liebe, welche zwischen den jungen Männern und den Frauen möglicherweise sprießen könnte, wenn die Umstände des Krieges wegfallen würden. Die vorkommenden Motive bieten den Lernenden insofern Identifikationsmöglichkeiten an, als das Thema der gegenseitigen

1 Bei der Lesebuchreihe von Prokop handelt es sich um ein Skript und nicht um ein staatlich beglaubigtes Lehrmittel. Da es jedoch beliebt ist, wurde es in die Studie einbezogen.

Anziehung bei Jugendlichen in dieser Entwicklungsphase zentral ist. Den weiblichen Lernenden werden durch die Präsenz von Frauen in diesem Textausschnitt Identifikationsmodelle geboten, auch wenn diese Frauen nur aus der Sicht der männlichen Hauptperson gezeigt werden und die Lesenden von deren emotionalem Innenleben nichts erfahren. Dies ist das einzige Lesebuch, das in seinen Auszügen aus *Im Westen nichts Neues* auch Frauen zeigt. In allen anderen Denkbildern zu diesem Roman kommen nur Männer vor. Diese Lesebuchreihe zeigt generell mehr Werke von Frauen als dies bei den anderen der Fall ist.

Das letzte Drittel der denkbildnerischen Werkerzählung handelt von Kameradschaft. Der Fokus liegt auf der Hauptperson Pauls und seinen physischen Anstrengungen, um seinen Kameraden Kat zu retten, dem er sich emotional stark verbunden fühlt, da er ihn in die Tücken des Kriegswesens eingeweiht hat. Während in den vorherigen beiden Szenen eine Gruppe von Menschen vorkam und die Schauplätze aus einer gewissen Entfernung betrachtet wurden, erhalten die Lesenden hier eine Nahaufnahme Pauls vorgesetzt. Sie erfahren, wie er sich bis zur Erschöpfung bemüht, Kat in Sicherheit zu bringen, wie ihm schwarz vor den Augen wird, er zittert und ihm der Schweiß ausbricht. Diese Großaufnahme Pauls am Rande des körperlichen Kollapses kontrastiert mit der Leichtigkeit und physischen Annehmlichkeit des Schwimmens und der Gesellschaft der Frauen in den vorhergehenden Szenen. Statt Lebensfreude wird hier Tod und der damit einhergehende Verlust von kameradschaftlicher enger Verbundenheit thematisiert. Das Thema des Krieges zeigt diese denkbildnerische Werkerzählung nicht in erster Linie anhand von Gefechten, Schüssen oder Explosionen, sondern in seiner Konsequenz für zwischenmenschliche Beziehungen.

Wenden wir nun die weiter oben dargelegten Kriterien für die Qualifikation eines Textes als Denkbild auf die dargestellten Auszüge an. Die Einstiegsstellen in den Text, welche den Lernenden einen Bezug zu ihrer eigenen Lebens- und Erfahrungswelt ermöglichen, bieten sich über das Thema der Jugend und der Anziehung der Geschlechter füreinander sowie der sommerlichen Sorglosigkeit, welche im Text vorkommt und die Kriegsthematik des Romans unterbricht. Auch die dargestellte physische Verausgabung Pauls bei seinem Versuch, seinen Kameraden zu retten, kann Jugendliche ansprechen, welche oft dazu tendieren, ihre körperliche Leistungsfähigkeit an ihre Grenzen zu bringen. Weiter sind Freundschaften, wie im Ausschnitt diejenige zwischen Paul und Kat angedeutet werden, in diesem Alter essentielle Stützen für die jungen Menschen auf dem Weg ins Erwachsenwerden. Die Horizonterweiterung durch das Fremde, das Literatur den Lesenden bietet, geschieht hier durch die Thematik des Krieges und des Todes. Die ausgewählten Texte bieten somit mehrere Vergleichsmöglichkeiten mit der Lebenswelt der Lernenden und fordern sie in der dargestellten Komplexität zur Konkretisierung ihrer Vorstellung von Kriegserlebnissen für das Individuum heraus.

## UNSINNIGKEIT VON MILITÄRISCHEM DRILL: LESEBUCH VON 2000

Für den Band aus der Lesebuchreihe von Sochrová, der sieben Jahre später als der oben diskutierte herauskam, wurden andere Ausschnitte aus *Im Westen nichts Neues* gewählt. Der Fokus ist hier auf den Schikanen, welche die Rekruten in ihrer militärischen Ausbildung erleben, und auf der Frage, wie die Rückkehrer mit ihren Kriegser-



lebnissen umgehen konnten, wenn sie die Kämpfe auf den Schlachtfeldern überlebt haben. Die Ausschnitte werden durch eine Zusammenfassung der Romanhandlung und der Bedeutung des Werkes eingeleitet. Den Lernenden wird damit die Imaginationsleistung, den Ausschnitt im Gesamten des Romans zu platzieren, weitgehend abgenommen; andererseits verstärkt die Einleitung die Bereitschaft der Lernenden, die neuen Denkbilder aufzunehmen, da sie ein Bedeutungsnetzwerk aktiviert.

Der erste Auszug bringt die inhaltlichen Unterschiede der Schulbildung, welche bislang die Hauptinhalte im Alltag der jungen Männer gewesen waren, mit dem Training für die neuen Rekruten zum Vorschein: Die schöngeistige Bildung, Philosophie, Ideen, Bücher — sie zählen nichts mehr auf dem Exerzierplatz, denn dort gelten nur Gehorsam und Dressur als wichtige Eigenschaften. Der Auszug berichtet ausführlich von den Schikanen, die sie vom Korporal Himmelstoss erleiden müssen, von der sinnlos scheinenden Detailversessenheit des Korporals in den Bereichen Ordnung, Sauberkeit und Disziplin, unter der die jungen Männer zusammenzubrechen drohen.

Im zweiten Ausschnitt reflektiert der Ich-Erzähler die Bedeutung dieses Trainings für die spätere Kriegserfahrung und stellt den aus dem Drill entstandenen Kameradschaftsgeist heraus. Der dritte Ausschnitt stammt aus dem Schlussteil des Romans und erzählt, wie die Hauptperson nach einer Verletzung in einem Sanatorium rekonvalesziert und sich fragt, wie diese Generation nach einem solchen Kriegstrauma, wie es der Erste Weltkrieg mit seinen Kämpfen auf den Schlachtfeldern und in den Schützengräben den jungen Männern zugefügt hat, wieder in die kriegsunversehrte Gesellschaft zurückkehren könne. Der vierte Ausschnitt enthält den abschließenden Kommentar, dass die Hauptperson schließlich an einem Tag gefallen sei, an welchem von der Kriegsfront berichtet wurde, dass sie relativ ruhig gewesen sei. Die Nichtigkeit des Schicksals einer Einzelperson in Kriegsgeschehen sticht in diesem Kommentar besonders hervor.

Betrachten wir nun die Einstiegsstellen, welche den Lernenden ermöglichen sollen, Verknüpfungen der im Text präsentierten Themen mit eigenen Erfahrungen herzustellen. Der erste Ausschnitt bietet solche Einstiegsstellen, indem er die Inhalte der schulischen Bildung mit derjenigen der militärischen kontrastieren lässt. Die Werke Schopenhauers werden erwähnt, die kulturellen Inspirationen von Platon bis Goethe, der Geist und die Gedanken. Diese schöngeistigen Lehrinhalte werden den stumpfsinnigen Tätigkeiten auf dem Exerzierplatz gegenübergestellt, darunter das Polieren von Knöpfen, das Salutieren, Gehorchen und Marschieren. Den Lernenden bieten die Nennungen von Schulstoff Identifikationspotential mit den Figuren aus dem literarischen Werk. Diese Identifikationsmomente werden durch die nachfolgend geschilderten Schikanen, welche die Rekruten ertragen müssen, gebrochen: Die jungen Lesenden erweitern ihren Erfahrungshorizont, indem sie die sinnlosen Betätigungen der Figuren an dieser Stelle des Romans vorgesetzt erhalten. Gleichzeitig haben die Darstellungen der Bosheiten des Korporals, dem die Rekruten gehorchen müssen, das Potential, bei den Lesenden Empathie auszulösen — eine wichtige Leistung von Literatur und eine der Gründe, warum diese ihren Platz im Schulunterricht hat.

Die Komplexität, welche gemäß der weiter oben angeführten Definition Denkbildern zu eigen ist, zeigt sich hier in der Erweiterung des Erfahrungshorizontes der Lernenden, wenn in den Romanausschnitten das Unverständnis der Gesellschaft gegenüber den Kriegsversehrten thematisiert wird. Die jungen Lesenden kommen in

Kontakt mit einem essentiellen Moment aus der neueren europäischen Geschichte, der ihnen ohne die literarische Illustration nicht so eindringlich hätte vermittelt werden können. Motive aus der Geschichte, wie weiter oben dargelegt, eignen sich besonders für Denkbilder, da sie die Lernenden dem kulturellen Gedächtnis ihrer Gesellschaft zuführen.

Die ausgewählten Ausschnitte präsentieren keine Kriegsszene. Im vorher besprochenen Ausschnitt aus dem Lesebuch, das sieben Jahre zuvor herausgekommen war, kam der Kriegsschauplatz vor, als die Hauptperson Paul ihren Freund Kat zu retten versucht. In den Ausschnitten, die in diesem Lesebuch des Jahres 2000 vorkommen, ist der Kriegsschauplatz ausgeklammert: Die Lesenden erfahren nur von den Vorbereitungen zum Kriegseinsatz und von der Frage nach den Heilungsversuchen der Kriegsversehrten danach. Diese Auslassung von Schilderungen des unmittelbaren Kriegsgeschehens lässt das dargelegte Denkbild des Heroischen, das aus äußerer Betrachtung mit Krieg in Verbindung gebracht werden kann, entbehren, übrig bleibt der Eindruck von sinnlosem Drill sowie Bitterkeit über die Nichtigkeit des Lebens einer Einzelperson im Zusammenhang mit Kriegsgeschehnissen.

An die Ausschnitte schließen sechs Fragen an die Lernenden an, welche deren literarischer Lernprozess steuern sollen. Die meisten dieser Fragen sind textorientiert: Sie fordern den Lernenden literarische Analysen ab, die auf die Wirkungsfunktion der Sprache im Text abzielen. Beispielsweise wird gefragt, wie der schikanierende Korporal charakterisiert werde oder wie die Ironie im Titel des Buches zu erklären sei. Einige der Fragen sind weltorientiert; sie bezwecken, das Werk im Literaturkanon zu verorten, indem sie die Lernenden anhalten, nach Werken mit ähnlichen Themen zu suchen oder indem sie an die historischen Bedingungen zur Entstehungszeit des Romans herangeführt werden sollen. Direkt leserorientierte Fragen kommen nicht vor. Das wären Fragen, welche die Lernenden veranlassen würden, ihre eigenen Gefühle und Erfahrungen mit dem Gelesenen in Verbindung zu bringen und zu hinterfragen.

## **DRILL DER MILITÄRISCHEN AUSBILDUNG UND TRICHTERSZENE: LESEBUCH VON 2006**

Der Band der Lesebuchreihe, den Prokop im Jahr 2000 herausgab, enthält drei Ausschnitte aus *Im Westen nichts Neues*. Sie sind durch eine Einführung eingeleitet, welche die Handlung und Bedeutung des Romans skizzieren. Die ersten Ausschnitte sind mit demjenigen identisch, der in der Lesebuchtextanalyse oben vorgekommen war und die Unsinnigkeit des militärischen Drills in der Ausbildung der Rekruten schildert. Die Einstiegsstellen in den Text sind wiederum, wie in der vorherigen Analyse gezeigt, durch die Nennung von Schulstoff im ersten Abschnitt gegeben: Die Lernenden können sich bis zu einem gewissen Punkt mit der Hauptperson identifizieren, die ihnen vom Alter und der Ausbildung her ähnlich sein könnte. Der nachfolgend geschilderte Drill der militärischen Ausbildung erweitert den Erfahrungshorizont der Lernenden, welche mit dieser Art von sinnlosen Schikanen zwecks Vorbereitung auf einen Kampfeinsatz in ihrem Leben wahrscheinlich noch nicht begegnet sind.

Der dritte Ausschnitt beschreibt, wie sich die Hauptperson im Kugelhagel in einen Trichter retten kann. Kurz darauf sucht ein feindlicher Soldat dort ebenfalls



Zuflucht. In Panik sticht Paul mit seinem Dolch auf ihn ein. Im Verlauf der Erzählung schwindet Pauls feindliche Einstellung gegenüber dem anderen Soldaten und er nähert sich ihm physisch wie emotional an: Er versucht, ihm seine Wunden zu verbinden, bringt ihm Wasser zu trinken und versucht den Sterbenden zu beruhigen. Der Ausschnitt endet in dem Moment, als sich Paul bewusst wird, dass er für einige Zeit weder aus dem Trichter auf das Kampffeld zurückkehren, wo ihn die Schüsse der Gewehre treffen würden, noch den Verwundeten vor dem Sterben retten kann. Paul muss warten, bis sich das Gefecht gelegt hat und ist dadurch dazu verdammt, mitzuverfolgen, wie der Soldat der feindlichen Armee langsam den Verletzungen erliegt, die er ihm zugefügt hat.

Der Schauplatz hat sich bei diesem dritten Ausschnitt von der Kaserne auf das Schlachtfeld verlagert. Ein weiterer Unterschied zwischen den ersten beiden und dem dritten Ausschnitt besteht im Wechsel von einer Vielzahl von Handlungen, Menschen und zeitlichen Abschnitten zu einer Reduktion von diesen Elementen. Die Vielzahl der Handlungen in den vorangehenden Ausschnitten zeigt sich in der Schilderung der militärischen Ausbildung, in welcher die Schikanen des Korporals detailliert aufgezählt werden. Es kommen verschiedene Personen vor: Die Kameraden der Hauptperson werden genannt, darunter diejenigen aus der Schule, die sich ebenfalls freiwillig zur Armee gemeldet haben sowie die neuen, von denen viele unteren Bevölkerungsschichten entstammen. In zeitlicher Hinsicht zeigt sich die Vielzahl darin, dass sich die dargestellte militärische Ausbildung über einen Zeitraum von zehn Wochen erstreckt. Im dritten Ausschnitt reduziert sich diese Vielzahl an Elementen; es tritt gleichsam eine Verlangsamung des Geschehens ein, welche dadurch an Intensität gewinnt. Anstelle der verschiedenen Kameraden Pauls sind nun nur noch er und der feindliche Soldat, der zu ihm in den Trichter gelangt, da. Während Paul in seiner Ausbildung einer Menge Schikanen seines Vorgesetzten ausgesetzt war, ist er hier ausschließlich mit einer Handlung beschäftigt, der Konsequenz auf sein in Panik getätigtes Erstechen des fremden Soldaten. Der zeitliche Rahmen der dargelegten Handlung — die Messerattacke und der einsetzende Sterbeprozess — erstreckt sich auf einige Stunden oder Tage. Die Verlangsamung schafft Raum für die Gedankengänge der Hauptperson, die einen Gesinnungswandel durchmacht, von Kampf- und Tötungsbereitschaft zu Versuchen, das Leben des von ihm verwundeten Soldaten zu retten oder zumindest sein Leiden zu lindern, indem er seine Wunden verbindet und ihm zu trinken gibt.

Eines der Grundelemente der Kategorie der Denkbilder, wie sie in diesem Beitrag definiert werden, ist die Komplexität in den präsentierten Ausschnitten. Im erwähnten dritten Ausschnitt kommt diese Komplexität besonders zum Vorschein, da er die Einteilung in Freund und Feind in Frage stellt. Paul nimmt den Soldaten, der zu ihm in den Trichter rollt, zuerst als Feind wahr und sticht deswegen auf ihn ein. Danach jedoch wandelt sich seine Ansicht und sein Verhalten: Er versucht den Angegriffenen zu verarzten und ihm zu erklären, er sei ein Kamerad, kein Feind. Während man zu Kriegszeiten unter Kameradschaft normalerweise die enge emotionale Beziehung und gegenseitige Hilfsbereitschaft unter Angehörigen derselben Armee versteht, verkehrt sich hier dieser Begriff in sein Gegenteil, da er auf einen Menschen angewendet wird, der eigentlich ein Feind sein sollte. Diese Umkehrung von Normen fordert die Lernenden zum Denken heraus.

## DIE AUSFÜHRLICHE TRICHTERSZENE: LESEBUCH VON 2007

Im Band der Lesebuchreihe von Soukal, die ein Jahr später als der vorher besprochene erschien, ist *Im Westen nichts Neues* mit nur einem Auszug vertreten. Es handelt sich dabei um dieselbe Trichterszene wie im oben diskutierten Lesebuch, allerdings in einer ausführlicheren Variante. Im Lesebuch von Prokop endete die dargestellte Szene in dem Moment, als die Hauptperson den feindlichen, verwundeten Soldaten zu verarzten beginnt und sich danach darauf gefasst macht, auf dessen Sterben warten zu müssen. Hier, im Band der Lesebuchreihe von Soukal hingegen, ist das dargelegte Denkbild dadurch erweitert, dass sich die Hauptperson nicht nur emotional, sondern auch gedanklich dem französischen Soldaten annähert. Er beginnt mit ihm zu sprechen, auch dann, als der feindliche Soldat bereits gestorben ist. Paul fängt an, sich Gedanken zur Herkunft, dem sozialen Stand und der Familie des Erstochenen zu machen. Schließlich öffnet er die Tasche des Soldaten und findet darin dessen Dokumente, darunter ein Foto von der Frau und den Töchtern des Mannes sowie einen Brief von ihr. Der französische Soldat, der für ihn als Feind zuerst abstrakt gewesen war, nimmt in Pauls Vorstellung in seinem Sterben menschliche Konturen an.

Die Einstiegsstellen in den Text bieten hier weniger Identifikationspotential für die Lernenden, als dies in den anderen Auszügen der Fall gewesen war, sind jedoch immer noch gegeben. Der Auszug beginnt *in medias res* mit den Schritten, die Paul am oberen Ende des Trichters hört, bevor der feindliche Soldat zu ihm in den Trichter gelangt. Die Tatsache, dass das Werk in der ersten Person des Singulars gehalten ist, erleichtert es den Lernenden, sich in die Geschehnisse, welche die Hauptperson erlebt, hineinzusetzen. Die denkbildnerische Stärke dieses Auszuges liegt allerdings in der Komplexität, die sich in der Wandlung der mentalen Haltung der Hauptperson ergibt. Pauls Horizont erweitert sich, als er den Menschen hinter dem abstrakten Begriff des Feindes findet. Seine Gedankengänge lassen ein Bild vom Leben des getöteten Soldaten und den Leuten entstehen, welche für diesen wichtig sind. Diese Ausführungen erfolgen schrittweise, zuerst wie bereits erwähnt über die physische Annäherung, als Paul den französischen Soldaten verarztet und ihm zu trinken gibt, zu einer gedanklichen und emotionalen, als er versucht, herauszufinden, wer diese Mann gewesen war, wer seine Frau war, wie sie ausgesehen hat, wie es ihr wohl gehen werde, wenn sie vom Tod ihres Mannes erfährt, bis zur Feststellung der sozialen Schicht, aus der er stammt, sowie seines Berufes und seines Namens. Diese schrittweise, konkretisierende Gedankenarbeit stellt im Kern einen Aspekt der Leistung von Auseinandersetzungen mit Literatur dar: Die gedankliche Ergänzung zu der beschränkten Auswahl, welche jeder Kommunikationsform innewohnt. Literatur kann immer nur einen Teil der Wirklichkeit darlegen; ihre Unbestimmtheitsstellen müssen die Lesenden auf dem Hintergrund des ihnen zur Verfügung stehenden Erfahrungsschatzes ergänzen.

Auf den Text folgen drei Zitate und zwei Fragen. Das erste Zitat entstammt einer zeitgenössischen Rezension, die besagte, dass der Roman in zwei Jahren nicht mehr gelesen würde. Die anderen beiden sind Meinungen anderer Autoren zum Trauma, das der Erste Weltkrieg bei den jungen Soldaten ausgelöst hatte. Die eine Frage fordert die Lesenden auf, darüber nachzudenken, welche anderen literarischen Werke

zur Kriegsthematik sie kennen. Diese Frage schafft Bezüge zu anderen Werken und ist damit weltorientiert. Die zweite Frage fordert die Lernenden auf, darüber nachzudenken, worin die nicht abflauende Faszination dieses Romans bei den Lesenden begründet liege. Diese Frage ist textorientiert, da die Antwort in der Wahl des Sujets und der sprachlichen Umsetzung zu suchen ist. Eine deutlich leserorientierte Frage, zu deren Beantwortung die Lernenden ihre eigene Erfahrungswelt mit der Lektüre verbinden können, liegt nicht vor.

## SCHLUSSWORT

Dieser Beitrag hat sich mit der literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Kategorie der Denkbilder befasst, die hier als Kategorie für Lesebuchtexte verwendet wurden. Die Auszüge aus den literarischen Werken, die in Lesebüchern für den Literaturunterricht vorkommen, stellen einen Bestandteil des kulturellen Gedächtnisses einer Nation dar. Die Denkbilder konservieren Erinnerungen, transponieren Werte und enthalten Handlungs- und Denkaufforderungen für die nächste Generation. Am Beispiel der Darstellung von *Im Westen nichts Neues* in tschechischen Lesebüchern wurde dargelegt, wie solche Denkbilder ihre literaturdidaktische Funktion erfüllen können, solange sie den Lernenden Einstiegsstellen bieten und eine inhaltliche Komplexität aufweisen, welche ihren Horizont erweitert und sie zu gedanklicher Projektionsleistung hinführt. Die Wahl, für den vorliegenden Beitrag bei der Analyse den Fokus auf einen deutschen Roman und dessen Repräsentation in tschechischen Lesebüchern zu legen, erfolgte, weil damit ein wichtiger Aspekt des Forschungsprojektes angesprochen wird: Die bemerkenswert hohe Anzahl an Werken aus nicht-tschechischer Literatur, die ihren Platz im tschechischen Literaturunterricht hat. Gleichzeitig soll die aufgezeigte Auseinandersetzung mit der Kategorie des Denkbildes darlegen, inwiefern literarische Werke und deren schulische Vermittlung das Denken und die Bilder, die sich Menschen von der kulturellen Vergangenheit ihrer Gesellschaft machen, prägen können.

## LITERATUR

**Köhnen, Ralph:** Vorwort. In derselbe:

*Denkbilder: Wandlungen literarischen und ästhetischen Sprechens in der Moderne.* Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 1996, S. 7–13.

**Leifeld, Britta:** *Das Denkbild bei Walter Benjamin:*

*Die unsagbare Moderne als denkbare Bild.* Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2000.

**Martinková, Věra:** *Čítanka 3: Alternativní učebnice pro 3. ročník středních škol.* Trizonia, Prag 1993.

**Martinková, Věra:** *Čítanka 3.* Fraus, Plzeň 2009.

**Massberg, Andreas:** Der Laokoonstreit

Winckelmanns und Lessings: Zwischen Bildung und Einbildung, oder: Vom Erwachsenwerden des Rezipienten. In: Ralph Köhnen (Hrsg.): *Denkbilder: Wandlungen literarischen und ästhetischen Sprechens in der Moderne.* Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 1996, S. 15–36.

**Müller-Michaels, Harro:** Denkbilder: Zu Geschichte und didaktischem Nutzen einer literarischen Kategorie. *Deutschunterricht: Magazin für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer aller Schulformen* 49, 1996a, S. 114–122.

- Müller-Michaels, Harro:** Herder — Denkbilder der Kulturen: Ein poetisches und didaktisches Konzept der Denkbilder. In: Ralph Köhnen (Hrsg.): *Denkbilder: Wandlungen literarischen und ästhetischen Sprechens in der Moderne*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 1996b, S. 37–49.
- Müller-Michaels, Harro:** Kanon — Denkbilder für das Gespräch zwischen Generationen und Kulturen. In: Hubert Ivo — Kristin Wardetzky (Hrsg.): *aber spätere Tage sind als Zeugen am weisesten: Zur literarisch-ästhetischen Bildung im politischen Wandel*. Volk und Wissen Verlag, Berlin 1997, S. 117–126.
- Nordhofen, Eckhard:** Die Aufhebung des Bilderverbots: Bild und Metapher in Literatur und Philosophie. In: Martin Lüdke — Delf Schmidt (Hrsg.): *Denkbilder, Selbstbilder, Zeitbilder*. Rowohlt Verlag, Hamburg 1990, S. 61–77.
- Prokop, Vladimír:** *Čítanka k Přehledu světové literatury 20. století (pro výuku literatury na středních školách)*. O.K.-soft, Sokolov 2006.
- Remarque, Erich Maria:** *Im Westen nichts Neues*. Kiepenheuer & Witsch, Köln 1993.
- Schlaffer, Heinz:** Denkbilder: Eine kleine Prosaform zwischen Dichtung und Gesellschaftstheorie. In: Wolfgang Kutteneuler (Hrsg.): *Poesie und Politik: Zur Situation der Literatur in Deutschland*. W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 1973, S. 137–154.
- Schulz, Eberhard Wilhelm:** Zum Wort „Denkbild“. In derselbe: *Wort und Zeit: Aufsätze und Vorträge zur Literaturgeschichte*. Karl Wacholtz Verlag, Neumünster 1968, S. 218–252.
- Sochrová, Marie:** *Čítanka III. k Literatuře v kostce*. Fragment, Havlíčkův Brod 2000.
- Sochrová, Marie:** *Čítanka III. k Literatuře v kostce pro SŠ*. Fragment, Praha 2010.
- Soukal, Josef:** *Čítanka pro III. ročník gymnázií*. Pedagogické nakladatelství, Praha 2007.

## RESUMÉ / RÉSUMÉ

### **Denkbilder kulturní paměti: Remarquovo Na západní frontě klid ve výběru českých učebnic**

Článek vychází z badatelského projektu věnovaného historii mentalit v české kultuře 20. a počátku 21. století se zaměřením na učebnice české literatury pro střední školy, zvláště pak využití úryvků z literárních děl. Analyzována je přitom otázka, v jaké míře jsou dané úryvky schopny poskytnout žákům kulturní a historické znalosti i sociální kompetenci. Tyto výňatky jsou konceptuálně uchopeny jakožto *Denkbilder*, jak zní termín opakovaně využívaný v germanistických studiích pro krátké prozaické texty, které podněcují uvažování a představivost. Vzhledem k vysokému počtu textů zastoupených v českých čítankách, jež projekt zpracovává, se článek zaměřuje na různé prezentace klasického německého románu E. M. Remarque *Na západní frontě klid* z roku 1929 a ukazuje, jak může být jediné literární dílo představeno v učebnicích odlišně a nabídnout žákům odlišné způsoby, jak se k textu vztáhnout a uplatnit své kognitivní a imaginativní schopnosti.

### **Denkbilder of Cultural Memory: Remarque's All Quiet on the Western Front as Anthologized in Czech School Textbooks**

This article presents a research project on the history of mentalities in Czech culture of the 20th and the beginning of the 21st century. The project analyses textbooks for the teaching of Czech literature for secondary schools. It focuses in particular on the excerpts from the literary works and analyses their potential for the learners to acquire cultural and historical knowledge as well as personal skills. These excerpts are conceptualized here as *Denkbilder*, a term that has been used repeatedly in German

literature studies recently to define short prose texts that stimulate imagination as well as reflection. Responding to the high number of literary works from world literature in the Czech textbooks analysed for the project, this article addresses the contrasting presentations of one classic of German literature, Erich Maria Remarque's 1929 novel *All Quiet on the Western Front* (*Im Westen nichts Neues*). It illustrates how a single literary work can be presented in different ways in literature textbooks, offering the learners different approaches for relating to the text and activating their cognitive and imaginative resources.

### **KLÍČOVÁ SLOVA / KEY WORDS**

česká literatura; německá literatura; dějiny mentalit; čítanky; didaktika; Erich Maria Remarque / Czech literature, German literature, history of mentalities, textbook studies, *Denkbilder*, theories of teaching, Erich Maria Remarque