



universität
wien

Dissertation / Doctoral Thesis

Titel der Dissertation / Title of Doctoral Thesis

„Erinnerung aus zweiter Hand. Die *born-free* Generation in
Südafrika und ihre Interpretation der Apartheid und des
demokratischen Übergangs.“

verfasst von / submitted by

Mag. Julia Sonnleitner

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien 2016 / Vienna 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:
A 092 307

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt / field of study as it appears on the student record sheet:
Dr.-Studium der Philosophie Kultur- und Sozialanthropologie

Betreut von / supervisor: Univ.-Prof. Doz. Mag. Dr. Brigitta Busch

Meinen Eltern, Dietmar und Dagmar, in Dankbarkeit gewidmet

We all need histories that no history book can tell, but they are not in the classroom – not the history classrooms, anyway. They are in the lessons we learn at home, in poetry and childhood games, in what is left of history when we close the history books with their verifiable facts.

Michel-Rolph Trouillot

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	i
Verzeichnis der Abkürzungen.....	ii
Verzeichnis der Abbildungen.....	ii
Hinweis zur Transkription.....	iii
1. Einleitung.....	1
1.1 Ein historischer Umbruch.....	1
1.2 Die Motivation für diese Arbeit und die damit verbundenen Ziele.....	3
1.3 Die Umsetzung des Projekts: mein Forschungsdesign.....	9
1.4 Stadt und Segregation: Kapstadt als Forschungskontext.....	12
1.5 Der Zugang zum Feld und die Art der Daten.....	14
1.6 Aufbau der Arbeit.....	16
2. Kapstadt als Forschungsort: historischer Abriss einer de-urbanisierten Stadt.....	18
2.1 Der Blick von oben. Oder: vom Standort zum Standpunkt.....	18
2.2 Stadt und Land: Die Politik der direkten und indirekten Regierung.....	19
2.3 Stadt, Moderne und Bürgerrechte: die zunehmende rassistische Exklusion von <i>Blacks</i> und <i>Coloureds</i>	23
2.4 Legalisierte Vertreibung: der Group Areas Act.....	24
2.5 Der demokratische Übergang.....	28
2.6 Die Auseinandersetzung mit der Apartheid im demokratischen Südafrika	30
2.6.1 Die Truth- and Reconciliation Commission (TRC).....	30
2.6.2 Mediale Bearbeitungen der TRC.....	32
2.6.3 Erinnerung und Erinnerungspolitik im demokratischen Südafrika: der Stand der Forschung.....	33
3. Das Forschungsdesign.....	36
3.1 Der Umgang mit <i>Race</i> als Analysekategorie.....	36
3.2 Der Zugang zum Feld.....	39
3.3 Die Schulen und ihr Erbe aus der Apartheid.....	43
3.3.1 Die Schulpolitik nach 1994.....	43
3.3.2 Die ehemals <i>white</i> Schulen in Suburbs	44
3.3.3 Die Schulen in Mitchell's Plain und Khayelitsha.....	45

4. Die Vergangenheit und ihre Repräsentation – theoretische Zugänge.....	47
4.1 Zwei Zugangsweisen zur Untersuchung der Vergangenheit.....	47
4.2 Geschichte und Wandel als Analysekategorie der Anthropologie.....	47
4.3 Vom Mythos zur Geschichte	50
4.4 Die Wiener Ethnohistorie: von der Kulturkreislehre zur Strukturgeschichte.....	51
4.5 Geschichte als legitimatorischer Anspruch in der Gegenwart.....	52
4.6 Autorisierungen: der Anspruch auf Wahrheit.....	54
4.7 Die Vergangenheit als Feld des Disputs.....	56
4.8 Die soziale Selektion von Erinnerung: autobiografisch und kollektiv	58
4.9 Das Problem des Verhältnisses zwischen „individueller“ und „kollektiver“ Erinnerung.....	60
4.10 Erinnerung ist nicht gleich Kultur	61
4.11 Die situative Bedingung von Erinnerung	62
4.12 Ansprüche auf Kontinuität.....	63
5. Die Weitergabe von historischem Wissen: das Konzept sozialen Lernens	66
5.1 Eine Akteur-zentrierte Perspektive auf die Weitergabe von Erinnerung	66
5.2 Wechselrahmung und der Gebrauch medialer Repräsentationen.....	68
5.3 Jugendliche als Akteure bei der Weitergabe von Erinnerung.....	69
5.3.1 Konzepte von Jugend	71
5.3.2 Wissen und Moral als Unterscheidungsmerkmal zwischen den Generationen	73
6. Methodologischer Rahmen.....	74
6.1 Der Subjektbegriff.....	74
6.2 Exkurs: Ideologie.....	77
6.2.1 Die Naturalisierung von Ideologie.....	77
6.2.2 Ideologie und gesellschaftliche Institutionen.....	78
6.2.3 Ein sprachphilosophischer Zugang zu Ideologie: Vološinov und der Kreis um Bachtin.....	79
6.2.4 Ideologie und Diskurs.....	81
6.3 Positionierungen: die Einstellungen gegenüber Diskursen und den mit ihnen assoziierten Gruppen.....	82
6.3.1 Die Ausrichtung zu Diskursen.....	82
6.3.2 Die Positionierung und das narrative Interview.....	85
6.4 Polyphonie in der Redewiedergabe.....	86
6.5 Intersubjektive Taktiken.....	88
6.6 Textsorten im Interview.....	89

6.6.1 Ein textlinguistischer Zugang zu Narration.....	89
6.6.2 Narration	91
6.6.2.1 Die szenisch-episodische Darstellung.....	91
6.6.2.2 Die chronikartige Darstellung.....	93
6.6.3 Argumentieren.....	94
6.6.4 Beschreiben.....	95
6.6.5 Die Verbindung von Textsorten in Interviews.....	95
7. Chronotopoi der Apartheid.....	97
7.1 Die räumliche Dimension in der Analyse von Erinnerung.....	97
7.2 Fleisch und Blut in Raum und Zeit: Bachtins Chronotopos-Begriff.....	98
7.3 Eine Adaption des Chronotopos.....	99
7.3.1 Relativität und Mehrzeitlichkeit.....	99
7.3.2 Der Chronotopos als Handlungsbedingung.....	100
7.3.3 Das Kriterium des inneren Wandels.....	101
7.3.4 Bestimmtheit und Unbestimmtheit von Zeit und Raum.....	101
7.3.5 Der Körper als Vermittlungsinstanz von Raum-Zeit-Beziehungen.....	102
7.3.6 Innen und Außen: Die Diskrepanz zwischen ErzählerIn und erzählten Figuren.....	103
7.3.7 Chronotopisches Genre und chronotopisches Motiv	104
7.4 Zum Prozess der Auswertung der Darstellungen	105
7.5 Apartheid war ein fernes Land: Der <i>abstrakte Chronotopos</i>	107
7.5.1 Die Enklave als „Apartheids-freier“ Raum.....	108
7.5.2 Die Innenperspektive auf die Enklave	109
7.5.3 Die „Ordnung“ der Enklave.....	111
7.5.4 Der Raum und seine Grenzen: Bewegungen.....	112
7.5.5 Blicke: Sehen und Wissen.....	114
7.5.6 Das Sprechen über Apartheid.....	118
7.5.7 Was ist eigentlich Apartheid?.....	119
7.6 <i>They were living under the apartheid law</i> : Der <i>konkrete Chronotopos</i>	120
7.6.1 Örtliche und zeitliche Konkretisierung.....	120
7.6.2 Mittel der Subjektivierung.....	122
7.6.3 Historische Zeit im <i>konkreten Chronotopos</i>	123
7.6.4 <i>They put them into race</i> : Bewegungen unter Zwang	124
7.6.5 Gesehen und erkannt werden: Blicke.....	126
7.6.6 Sich vor dem Blick verstecken.....	127

7.6.7 Die Grenze 1994.....	128
7.7 Zusammenfassung.....	129
8. <i>The people had enough</i> : Das Ende der Apartheid	132
8.1 Der demokratische Übergang als Wendepunkt.....	132
8.2 Beispiel SQ: Das Erkennen der Apartheid als Wendepunkt.....	132
8.2.1 Die Beschreibung der Apartheid aus der Logik des Chonotopos.....	133
8.2.2 Das Moment der Veränderung	134
8.3 Beispiel NB: Erinnerung als ethischer Impetus.....	135
8.3.1 Beschreibung aus der Logik des Chronotopos.....	136
8.3.2 Das Moment der Veränderung	137
8.4 Beispiel MS: Nelson Mandela als messianische Figur.....	138
8.4.1 Das Moment der Veränderung	138
8.4.2 Der demokratische Übergang als Heilsgeschichte.....	139
8.5 Gemeinsamkeiten in den Darstellungen: die Handlungsmacht der Massen.....	141
8.6 Unterschiede zwischen den Darstellungen: die Verweise auf autoritative Wissensquellen. .	143
8.7 Die eigene Biografie als Teil des nationalen Gründungsmythos.....	144
8.7.1 Erzählungen von „ZeugInnen“.....	144
8.7.2 Die visuelle Komponente der Erzählungen.....	147
9. Positionierungen zu geschichtlichen Quellen – die Bewertung von Wissen.....	149
9.1 Ein erweitertes Stance-Modell.....	149
9.2 „ <i>We didn't know any better</i> “: Der Topos des Nicht-Wissens.....	151
9.3 Weitergegebene Erinnerungen als Auftrag der älteren Generation.....	153
9.4 Die Autorisierung und Authentifizierung von Wissensquellen.....	157
9.5 Die Bewertung von Schulwissen als voreingenommene Perspektive des ANC.....	162
9.6 Über den angemessenen Platz der Vergangenheit in der Gegenwart	164
9.6.1 Das Unbehagen mit Geschichte: <i>leave the past in the past</i>	164
9.6.2 Das Aufspüren von Geschichte: <i>this is something I should know</i>	167
9.7 Schlussfolgerungen	170
10. Conclusio	172
10.1 Erinnerung „aus zweiter Hand“	172
10.2 Races bilden keine Erinnerungsgemeinschaften.....	173
10.3 Die Vorzüge des gewählten Forschungsdesigns.....	174

10.4 Stance als Methodologie für einen Rezeptions-zentrierten Zugang zu Erinnerung.....	176
10.5 Bezüge zu Wissensquellen und -formen.....	178
10.6 Raum als Analysekategorie in der Erinnerungsforschung	179
10.6.1 Der Chronotopos.....	179
10.6.2 Die Vergangenheit als Produkt situationsbedingter Hervorbringung.....	180
10.7 Der demokratische Übergang und das Potenzial neuer Geschichtsdiskurse.....	183
 11. Referenzen.....	 184
11.1 Bücher, Aufsätze.....	184
11.2 Filme	195
 12. Kurzfassung	 196
13. English Abstract.....	198
14. Lebenslauf.....	200

Danksagung

Ich danke allen InterviewpartnerInnen für ihre Zeit und ihre Offenheit. Sie haben durch das Erzählen ihrer Geschichten diese Dissertation ermöglicht.

Mein besonderer Dank gilt Brigitta Busch, durch deren Betreuung diese Arbeit ihre Form und ihren Schliff erhalten hat. Sie hat mich maßgeblich bei meinem bisherigen wissenschaftlichen Werdegang ermutigt und gefördert. Die Gespräche mit ihr und auch mit Thomas Busch waren immer Lichtblicke in meiner sonst einsamen Arbeit.

Die Interviews wären nicht möglich gewesen ohne die Vermittlung durch das *Centre for Popular Memory* der University of Cape Town, dessen Direktor Sean Field und die Mitarbeiterin Nuraan Allie, die Kontakte mit LehrerInnen, DirektorInnen und SchülerInnen für mich herstellten. Vielen Dank für die Zeit und den zusätzlichen Aufwand, den sie auf sich genommen haben. In diesem Zusammenhang möchte ich auch James Marsh für die Vermittlung an die Schulen in Khayelitsha danken.

Die nötige finanzielle Unterstützung für die Dissertation verdanke ich den Stipendien der Universität Wien (Förderstipendium, Forschungsstipendium und Stipendium für kurzfristige wissenschaftliche Aufenthalte im Ausland), dem Marietta-Blau-Stipendium des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung, mit dem mein einjähriger Forschungsaufenthalt in Kapstadt finanziert wurde und der großzügigen Unterstützung meiner Familie.

Thanks to Kathy, Jim, Laurie and Nick for the warm welcome and for making my landing in South Africa so smooth, to Nadeema, for wonderful Saturday afternoons at Starlings and for making English a language of my heart, to Michael, for the generosity and the time spent together, to Cornelia, for walks on the stormy foot of Tafelberg and for support.

Dank an Franz Gmainer-Pranzl für die Gespräche, die Unterstützung und den guten Zuspruch für alle meine Pläne.

Danke Maria und Dimitra für das Korrekturlesen und Astrid für die Hilfe bei den Grafiken.

Verzeichnis der Abkürzungen

ANC	African National Congress
CPM	Centre for Popular Memory
DA	Democratic Alliance
DP	Democratic Party
IFP	Inkatha Freedom Party
NP	National Party
PRAESA	The Project for the Study of Alternative Education in South Africa
TRC	Truth and Reconciliation Commission (Wahrheits- und Versöhnungskommission)

Verzeichnis der Abbildungen

<i>Abbildung 1: Das Stance Dreieck (stance triangle) von Du Bois (2007: 163).....</i>	<i>85</i>
<i>Abbildung 2: Skizze des abstrakten Chronotopos am Beispiel CK.....</i>	<i>107</i>
<i>Abbildung 3: Skizze des konkreten Chronotopos am Beispiel BM.....</i>	<i>107</i>
<i>Abbildung 3: Metapragmatische Positionierung nach Spitzmüller (2013: 273).....</i>	<i>151</i>

Hinweis zur Transkription

Redepausen, Zögern:

- kurze turn-interne Pause
- längere turn-interne Pause
- lange turn-interne Pause
- (1s) Pause – signifikant längere Pause als •••, Sekunden sind in Klammern angegeben

- (()) Kommentare zur Modulation innerhalb des durch < > bestimmten Abschnitts
- [] sonstige Kommunikationsmerkmale (Lachen, Husten, lautes Einatmen Ea, Ausatmen Aa) und Kommentare
- / turn-interne Unterbrechung; Änderung der Syntax
- // Zustimmungs- oder Aufmerksamkeitsäußerungen der Interviewerin (die nicht die Intention eines eigenen turns indizieren)
- No (Unterstreichungen) Betonung einer Silbe oder eines Wortes
- . Die Stimme wird gesenkt, der Satz syntaktisch abgeschlossen
- , Anhebung der Satzintonation, Weiterführung des Gedankens

1. Einleitung

1.1 Ein historischer Umbruch

Der 11. Februar 1990, Nelson Mandela steht auf der Balustrade der Cape Town City Hall. Auf der Balustrade ist es eng, so eng, dass Mandela, seine BegleiterInnen und die Reporter fast keinen Platz darauf finden. Mandela ist umringt von Mikrofonen und Videokameras, sogar an die Außenseite der schmiedeeisernen Balustrade klammert sich eine Traube von Menschen. Auf dem großen Platz vor der Cape Town City Hall, der Grand Parade, hat sich eine große Menge eingefunden, um in diesem Augenblick anwesend zu sein. Nelson Mandela wurde aus der Haft entlassen, es ist seine erste Rede an die vor ihm versammelten Menschen, an die Nation, an die Welt. Er beginnt seine Rede. „Amandla! Amandla! I Afrika! Mayibuye! My friends, comrades and fellow South Africans! I greet you all in the name of peace, democracy and freedom for all. I stand here before you not as a prophet but as a humble servant of you, the people.“¹ Dieser Augenblick ist das Symbol für eine neue Ära, für den Aufbruch eines der letzten afrikanischen Staaten aus Kolonialismus und Apartheid.

Kein Bild ist so ikonisch für den demokratischen Übergang wie dieses. Beim Betrachten denke ich, die Balustrade muss solide gebaut worden sein. Zur Zeit ihrer Erbauung, im Jahr 1905, sah Südafrika, damals noch kein eigener Staat, sondern Teil des British Empire, noch ganz anders aus. Der Platz vor der City Hall, die Grand Parade, war der Exerzierplatz des Militärs, welches von hier aus zu den Kolonialkriegen im Inneren des Landes aufbrach. Der Platz wird im Osten vom Castle of Good Hope begrenzt, einer fünfeckigen Festung, welche das erste bauliche Symbol und Zentrum europäischer Macht- und Expansionsbestrebungen war. In ihrer wechselnden Geschichte diente sie als Residenz, Waffenlager und Gefängnis. Während der Apartheid war dieses Gebiet um die City Hall, das historische Zentrum der Stadt, als eine White Group Area deklariert worden, an dem sich all jene, die als *non-white* klassifiziert worden waren, nur mit Pass und Arbeitsbewilligung aufhalten durften. Vielleicht war es Nelson Mandela auch möglich, von seinem erhöhten Standpunkt aus, über das Meer auf Robben Island zu blicken, jenem Hochsicherheitsgefängnis, in dem er 18 seiner 27 Jahre in Haft verbringen hatte müssen.

Im Jahr 1994, nach vier Jahren politischer Verhandlungen über die Ausgestaltung der Demokratie, hält Nelson Mandela seine Angelobungsrede als der erste demokratisch gewählte Präsident Südafrikas. Diesmal findet die Rede auf einer Bühne statt, die auf der Grand Parade aufgebaut ist.

¹ https://www.youtube.com/watch?v=-Qj4e_q7_z4; 05.12.2015

Die Kulisse dieser Rede erscheint geplanter, inszenierter, das Improvisierte des ersten Bildes ist der Feierlichkeit eines großen Staatsereignisses gewichen. Jetzt beginnt die Regierung der nationalen Einheit, The Government of National Unity. Sie ist als Übergangsregierung zur Implementierung demokratischer Institutionen und zur Ausarbeitung der Verfassung gedacht.

Die politischen Umbrüche des demokratischen Übergangs wirkten sich auch auf die Entstehung eines neuen öffentlichen Geschichtsdiskurses aus. Die Vergangenheit des Landes wurde neu gedeutet, Schulbücher und Geschichtsscurricula demgemäß entwickelt, Denkmäler zur Erinnerung an den Anti-Apartheidskampf errichtet, neue Gedenktage eingeführt und alte uminterpretiert. Mit der Wahrheits- und Versöhnungskommission (Truth and Reconciliation Commission – TRC), die 1997 ihre Arbeit aufnahm, wurde versucht, traumatisierende Erfahrungen von Gewalt aus der Zeit der Apartheid und des demokratischen Übergangs aufzuarbeiten. Südafrika stellt damit einen besonders interessanten Fall für die Frage dar, wie eine traumatisierende und polarisierende Vergangenheit bewältigt und gleichzeitig die Basis für eine gemeinsame Zukunft geschaffen werden kann. Besonders die Truth and Reconciliation Commission war mit dem Antrieb initiiert worden, dass Versöhnung und eine gemeinsame Zukunft nur möglich wären, wenn die vom Apartheidsregime begangenen Verbrechen gegen die Menschlichkeit aufgedeckt und zur Sprache gebracht würden. Im neuen Südafrika wurden also aktiv Schritte unternommen, sich der Geschichte und ihrer Aufarbeitung zuzuwenden.

Zwanzig Jahre nach den ersten demokratischen Wahlen ist eine Generation herangewachsen, welche die Zeit der Apartheid und des demokratischen Übergangs nicht mehr erlebt hat. Sie ist mit demokratischen Institutionen einerseits und vielen Kontinuitäten aus der Apartheid andererseits aufgewachsen. VertreterInnen dieser Generation wissen über die Zeit vor 1994 nur mittelbar aus Weitergegebenem: aus Erzählungen, aus Filmen, Büchern, Museen oder Musicals. Mein Interesse kristallisierte sich vor allem um diese Generation, die in Südafrika als *born-free generation* bezeichnet wird. Wie konstruieren VertreterInnen dieser Generation die Vergangenheit des Landes, die sie nur aus weitergegebener Erinnerung kennen? Folgende Teilaspekte dieser Frage stelle ich in den Mittelpunkt:

- Auf welche Diskurse greifen die befragten Jugendlichen zurück, um die Vergangenheit ihres Landes zu interpretieren?
- Wie bauen sie diese Diskurse in ihre Vergangenheitsdarstellungen ein?
- Auf welche Weise findet die räumliche und institutionelle Segregation der Apartheid Niederschlag in ihrer Interpretation der Geschichte?
- Wie stellen die befragten Jugendlichen die transgenerationale Weitergabe von Erinnerung

dar und wie positionieren sie sich zu ihr?

1.2 Die Motivation für diese Arbeit und die damit verbundenen Ziele

Die *Blue Bus Line* ist eine Route des Touristen-Busses, die vom Zentrum Kapstadts bis nach Hout Bay fährt. Sie beginnt in der alten Werft am Hafen, die zu einem noblen Einkaufszentrum umgebaut wurde, führt über den ältesten bebauten Teil Kapstadts, vorbei an der Slave Lodge, dem Gefängnis, in dem Sklaven und Sklavinnen vor ihrem Verkauf als Arbeitskraft auf Farmen eingeschlossen wurden, sie führt über die ehemaligen Farmen, die Nahrungsmittel und Wein zur Versorgung europäischer Schiffe nach Asien produzierten, vorbei an Villenvierteln und eng bebauten Gebieten mit kleinen Häusern aus Wellblech, und endet in Hout Bay, einem Fischerort. Als ich zum ersten Mal im Februar 2009 nach Südafrika reiste, waren es diese Gegensätze auf engstem Raum, die ich mit einer Mischung aus Interesse und Befremdung wahrnahm. Ich begann mich mit der Geschichte des Landes, und insbesondere mit Kapstadt, auseinanderzusetzen. Kapstadt und seine Umgebung wählte ich aus dem Grund als Forschungsort, weil es die Stadt mit der ältesten Geschichte des Kontaktes von Menschen aus Afrika, Europa und Asien in Südafrika ist. Hier hat sich die 400-jährige Geschichte dieses Kontaktes in den Schichten der baulichen Substanz akkumuliert. Kapstadt hat seinen Rang als politisches und finanzielles Zentrum zwar an Städte wie Johannesburg und Pretoria abgegeben, erschien mir aber aufgrund seiner Geschichte für mein spezifisches Interesse vielversprechender. Die ersten Fragen, die sich mir auf dieser Tour mit der *Blue Bus Line* stellten, waren mit dem Verhältnis von Reichtum und Armut auf so engem Raum verbunden. Wie kann es sein, dass derart unterschiedliche Stadtteile, wie das Hochhausviertel der Innenstadt und das muslimische Viertel Bo Kaap, der Vorort Pinelands und das Township Langa in einer solchen Dichte nebeneinander angeordnet sind? Dass sie nach wie vor derart sauberlich getrennt, oft Zaun an Zaun oder Straße an Straße, nebeneinander existieren? Wer lebt an diesen Orten, wer arbeitet dort? Im Umkreis von Schulen und in der Stadt bemerkte ich Schulkinder, erkenntlich an ihren Uniformen. Ich fragte mich, in welche Art von Schule diese Kinder gehen und ob sie gemeinsam in Klassen sitzen, die früher nach *Races*² getrennt waren. Meine Neugier richtete sich auf diejenigen,

2 Im vorliegenden Text werden die während der Apartheid rechtlich implementierten Kategorien von *Race*, nämlich *Black*, *Coloured*, *Indian* und *White* als Zitate des Apartheidsregimes oder der InterviewpartnerInnen verwendet. Ich gebrauche sie nicht als Fremdkategorisierung der Jugendlichen, sondern untersuche, wie die InterviewpartnerInnen diesen Begriffen selbst Bedeutung beimessen. Die englische Originalbezeichnung der Termini und ihre Kursivschreibung sollen indizieren, dass es sich dabei um sozialpolitische Konstrukte eines rassistischen Regimes handelt. Auch die Verwendung und Schreibweise des Begriffs *Race* ist dem Umstand geschuldet, dass erstens „Rasse“ im Deutschen aufgrund der Geschichte des Begriffs obsolet geworden ist und dass ich „*Race*“ zweitens als emischen (d. h. in Südafrika gebräuchlichen und nicht von der Anthropologin ins Feld gebrachten) Ausdruck sozialer Differenzierung behandle.

die zu jung sind, um die Apartheid miterlebt zu haben. Haben sie einen Bezug zur Vergangenheit, die sich an diesen Orten abgespielt hat, oder stehen sie dazu wie zur Geschichte eines fernen Landes? Wird die Erfahrung der Apartheid in den Familien weitergegeben? Aus diesem lokalen Kontext entwickelte sich das Thema dieser Arbeit, weitergegebene Erinnerung in Südafrika.

Im Vorfeld meiner Interviews und während der Zeit meines Forschungsaufenthaltes von Jänner 2011 bis Jänner 2012 begegnete ich in Gesprächen mit VertreterInnen älterer Generation immer der reflexartigen Meinung, dass die *born-free* Generation von Geschichte keine Ahnung habe, dass sie sich nicht für Politik interessiere, dass sie aber gleichzeitig auch „freier“ von rassistischen Vorurteilen sei als die älteren Generationen. In den Medien, in Interviews und Gesprächen kam eine ambivalente öffentliche Meinung über diese Generation zum Ausdruck: Einerseits die Sorge, dass sie die Apartheid „vergessen“ würde, wobei hier oft das Lamento einer fehlenden Wertschätzung gegenüber der älteren Generation mitschwang. Auch die Sorge, wie diese Generation es unter den derzeitigen politischen und ökonomischen Bedingungen schaffen würde, eine Ausbildung und einen guten Arbeitsplatz zu erlangen, war präsent: der regierende African National Congress (ANC) würde in erster Linie *black* Jugendliche fördern und sie mit Hilfe von Quoten an Schulen, Universitäten und Arbeitsplätze befördern, während *coloured* und *white* Jugendliche im neuen Südafrika benachteiligt würden. Ein weiteres Thema, das in Verbindung mit der *born-free* Generation immer wiederkehrte, war die Angst vor dem Abdriften der Jugendlichen in Kriminalität und Arbeitslosigkeit. Dies schlägt sich im Misstrauen der älteren Generationen gegenüber „zu vielen Rechten“ von Jugendlichen im demokratischen Südafrika nieder. Die junge Generation fordere zu viel und müsse für nichts kämpfen, war ein Satz, den ich oft zu hören bekam.

Parallel dazu existiert auch eine positive Vision hinsichtlich dieser Jugendlichen, eine, die sie als potenzielle TrägerInnen von Versöhnung, gesellschaftlicher Einheit und Wohlstand sieht. Durch die Aufhebung der Apartheidsgesetze hätten *black* und *coloured* Jugendliche jetzt die nie dagewesene Chance, an Schule und Universität durchzustarten. Aufgrund der Durchmischung von *black*, *coloured* und *white* Jugendlichen in Schulen, an denen zur Apartheid nur *Whites* zugelassen waren, würde gegenseitiges Verständnis und Freundschaft gefördert. *Black* und *coloured* Jugendliche hätten mit der Öffnung der Bildungsinstitutionen die Möglichkeit des sozialen Aufstiegs.

Demgegenüber wird die soziale Mobilität von *black* Jugendlichen oft als besonders problematisch gesehen. In einem Kontext wie Südafrika, in dem rassische Kategorisierungen, Klasse und Wohnort so eng miteinander assoziiert werden, wird die Inkongruenz einer dieser Faktoren als untypisch, unnatürlich und in manchen Fällen sogar als pathologisch betrachtet. Das Argument, das hier häufig bemüht wird, ist das der Entfremdung von *black* Jugendlichen gegenüber ihrer Kultur. Eine solche

Auffassung der älteren Generationen (und zum Teil auch der wissenschaftlichen Literatur) über afrikanische Jugendliche als „verlorene Generation“, die über die Vergangenheit nichts weiß und in der Moderne noch nicht angekommen ist, ist auch aus anderen afrikanischen Kontexten bekannt. Hier werden (süd-)afrikanische Jugendliche meist als Problem behandelt: sie wären im Zwiespalt zwischen Tradition und Moderne gefangen, wobei sie die eine verlassen und die andere noch nicht erreicht haben (vgl. Comaroff/Comaroff 2000, Berliner 2005b). Die Vorstellung eines Bruchs, einer Diskontinuität zwischen Tradition und Moderne, in der die Jugendlichen verhaftet sind, zieht sich durch viele Arbeiten über Jugendliche in Afrika. Ein Ziel meiner Arbeit ist es daher, die vielschichtigen Wechselbeziehungen zwischen Kontinuität und Bruch in den Darstellungen der Jugendlichen über die Vergangenheit auszuloten: Welche Diskurse weben sie in ihre Darstellungen ein und von welchen möchten sie sich distanzieren? Es geht mir um die Frage, wie meine GesprächspartnerInnen geschichtliche Diskurse, in denen die Ideologien verschiedener Epochen abgelagert sind, in ihre Darstellungen der Vergangenheit einweben. Im Zentrum steht hier, was sie selbst zu diesen Diskursen über die *born-free* Generation und ihr geschichtliches Wissen zu sagen haben und wie sie dazu Stellung beziehen.

Und warum ausgerechnet Erinnerung? Warum ausgerechnet eine Generation befragen, die die Vergangenheit, um die es hier geht, nicht erlebt hat? Von der mir hundertmal erklärt wurde, dass sie sich für alles mögliche andere interessiere, nur nicht für diese Vergangenheit? Der Wert einer solchen Dissertation, so das Fazit in vielen Gesprächen, könne eigentlich nur in ihren pädagogischen Schlussfolgerungen liegen, in der Auslotung von Defiziten und Errungenschaften des Geschichtsunterrichts seit 1994. Ob also die vielen Veränderungen im Lehrplan, diese „elegantly phrased policy papers“ (Alexander 2002a: 58) an der Basis, nämlich bei den SchülerInnen, angekommen seien. Genau darum, das soll an dieser Stelle gesagt sein, geht es mir nicht. Auch wenn das Thema pädagogischer Vermittlung plausibel und naheliegend ist, steht nicht der Geschichtsunterricht an Schulen im Mittelpunkt dieser Arbeit. Es geht auch nicht um den Vergleich zwischen den Erkenntnissen einer institutionell verankerten Historiographie und den Mythen über die Vergangenheit, wie sie Leute wiedergeben, die sich nicht professionell mit Geschichte beschäftigen. Das Zentrum dieser Dissertation bildet die Fragestellung, wie die befragten Jugendlichen die Vergangenheit konstruieren und welche Bezüge sie herstellen, wenn sie über Geschichte sprechen. Nur insofern spielt der Geschichtsunterricht eine Rolle, als er als Wissensrepositorium von den befragten Jugendlichen relevant gesetzt wird. Doch zurück zur Frage, warum ausgerechnet die Weitergabe von Erinnerung an diese Generation von Interesse sein soll.

Erstens reizte es mich, den Zuschreibungen zu dieser Generation, wie ich sie oben dargestellt habe, auf den Grund zu gehen. Ich fragte mich, warum es so wichtig zu sein scheint, der *born-free* Generation ein völliges Desinteresse für Geschichte zu attestieren. Mein eigener Hintergrund spielte in dieser Hinsicht eine vielleicht nicht unwesentliche Rolle. Wie oft war mir in Diskussionen mit meinen Großeltern über den Nationalsozialismus in Österreich die Herausforderung ihres Standpunktes als illegitim abgesprochen worden, weil sie es waren, die diese Zeit erlebt hatten, und ich, als Nachgeborene, nicht urteilen dürfe. Wenn die *born-free* Generation also vorgeworfenermaßen keine Ahnung von der Geschichte hatte, war das für mich unmittelbar ein Indiz dafür, dass sie vielleicht nur einen anderen Standpunkt in Bezug auf diese Geschichte einnahm als jene, die sie selbst erlebt hatten und deswegen den Anspruch auf eine größere Authentizität und Legitimität einer bestimmten geschichtlichen Interpretation erhoben. Diese Unterscheidung zwischen selbst erlebter und weitergegebener Erinnerung kann die soziale Funktionen der Abgrenzung zwischen denen haben, „die es erlebt haben“ und deshalb den Anspruch erheben zu können zu wissen, „wie es wirklich war“ und denen, die es nicht erlebt haben und es sich deswegen „nicht vorstellen können“. Diese Unterscheidung wurde bereits von Maurice Halbwachs (1887/1939) als eine nur scheinbare Unterscheidung aufgedeckt, was in Kap. 4.8 noch weiter ausgeführt wird.

Zweitens interessiert mich, wie VertreterInnen dieser Generation die Vergangenheit repräsentieren, weil sie mit anderen öffentlichen Diskursen über die Geschichte der Apartheid aufgewachsen ist als diejenigen, die während der Apartheid sozialisiert wurden. Vor 1994 wurde die Geschichte der Kolonialzeit und der Apartheid vor dem Hintergrund der Ideologie Weißer Überlegenheit (*White Supremacy*) gelehrt, um damit die Politik des Regimes zu rechtfertigen. Eine Revision dieser Sicht auf die Geschichte des Landes und die Re-Kontextualisierung Südafrikas in der Geschichte Afrikas in den neuen Lehrplänen, Geschichtsbüchern, Denkmälern und medialen Repräsentationen war die Absicht geschichtspolitischer Maßnahmen im neuen Südafrika. Denn auch die Zeit seit 1994 stand unter politischen Voraussetzungen, die bestimmte geschichtliche Diskurse förderten und andere ausklammerten. Mit einem Diskursbegriff nach Foucault, der dieser Arbeit zugrunde liegt, frage ich nach den Möglichkeitsbedingungen von geschichtlichen Diskursen: was ist im gegenwärtigen Südafrika über die Vergangenheit denk- und sagbar? Gleichzeitig gehe ich davon aus, dass die mitunter traumatischen Erfahrungen, welche die Eltern- und Großelterngeneration unter der Apartheid gemacht haben, und der Diskurs über Geschichte, den die Apartheidsregierung förderte und propagierte, nicht von einem Tag auf den anderen, und auch nicht nach 20 Jahren der Demokratie, verschwunden sind. Die kolonialen und totalitären Regimes haben ihre Spuren in der

Art und Weise, wie in verschiedenen Kontexten, z. B. in der Schule, zu Hause, im Wohngebiet über die Vergangenheit gesprochen wird, hinterlassen. Diese Ablagerung verschiedener historischer Zeiten und Ideologien in den diskursiven Bezügen der Jugendlichen zu erforschen, ist daher ein weiteres Ziel der Dissertation.

Die dritte Motivation, sich mit dem Thema weitergegebener Erinnerung in Südafrika zu beschäftigen, sind die kulturalistischen Ansätze, welche die Diskussion über Erinnerung und „kollektives Gedächtnis“ im deutschsprachigen Raum prägen. Sie gehen stark von Konzepten gesellschaftlicher Kohärenz und der Kontinuität von Tradierung aus. Modelle wie jenes von Jan und Alaida Assmann über das kulturelle und das kommunikative Gedächtnis, welche zusammen das kollektive Gedächtnis bilden, haben auf diesem Gebiet einen großen Einfluss (z. B. Assmann 1992). Das Modell, an das ich mich für die gesellschaftliche Funktionsweise von Erinnerung in dieser Arbeit anlehne, ist der Begriff des Archivs von Foucault (2001/1968: 869f.). Entgegen einer Auffassung, welche Gesellschaften oder Gruppen danach einteilt, ob sie artifizielle Speicher geschichtlicher Erzählungen besitzen oder nicht, und deswegen über ein kanonisiertes und länger zurückreichendes Wissen über die Vergangenheit verfügen, fragt Foucault nach den Möglichkeitsbedingungen des Archivs: warum werden in einer bestimmten historischen Epoche bestimmte Schriftstücke aus dem Staub des Archivs geholt? Warum werden bestimmte bauliche Spuren aus der Vergangenheit von allgemeinen Abbaustellen für Baumaterial auf einmal zu denkmalgeschützten Erinnerungsorten? Warum werden bestimmte Artefakte als Erinnerungsstücke identifiziert? Welche Mechanismen sind am Werk, dass diese Spuren der Vergangenheit mit bedeutungsvollen Erzählungen verknüpft werden und von Teilen der Gesellschaft als Zeichen ihrer Kontinuität angeeignet werden? Was sind also die Mechanismen der Selektion von relevanten Vergangenheitsbezügen, aus denen ein Diskurs entsteht? Damit verknüpft Foucault materielle Formen der Erinnerung mit den Praktiken und Bedingungen ihrer (Wieder-)Aneignung. Ein Modell der Erinnerung wie das von Jan und Alaida Assmann, das dermaßen auf einer Vorstellung von Kontinuität und Kohärenz von Gesellschaften beruht, kann nicht erklären, wie antagonistische Geschichtsauffassungen und historische Brüche in der geschichtlichen Interpretation zustande kommen. Foucaults Diskursbegriff hingegen bringt die Entstehung von Diskursen mit Kämpfen in der Machtkonstellation in Zusammenhang. Historische Quellen sind demnach nicht neutral, sondern entstehen unter bestimmten politischen Bedingungen, die mit einer selektiven Wissensproduktion einhergehen. Demgemäß liegt dieser Arbeit eine Auffassung von Gesellschaft zugrunde, die sie als einen ständigen Prozess von Stabilisierung und Destabilisierung, von Kontinuität und Brüchen, von Mehrdeutigkeit und Widersprüchlichkeit begreift.

Schließlich geht es mir darum, die Bezüge der befragten Jugendlichen zu bestimmten Diskursen mit Subjektivierungsweisen zu verknüpfen, also den Zusammenhang von Erinnerung und Aspekten der Identität zu ergründen. Wenn wir mit Foucault vom Zusammenhang zwischen Machtkonstellationen und einer spezifischen Wissensproduktion ausgehen, die diese hervorbringen, dann schlagen sich gesellschaftliche Widersprüche demgemäß auch in unterschiedlichen Standpunkten in der Interpretation von Geschichte nieder. Der Bezug zu einem geschichtlichen Diskurs bedeutet daher die Einnahme eines bestimmten Standpunktes bezüglich der Vergangenheit. Gleichzeitig sind diese Standpunkte auch sozial kodiert, das heißt durch die Wahl der diskursiven Bezüge positionieren sich SprecherInnen in Bezug auf die soziale Welt. Denn diskursive Standpunkte sind registriert, sie haben eine soziale Bedeutung (Silverstein 2003). Demzufolge ist das Sprechen über Vergangenheit auch als Logik der Praxis zu verstehen, als soziale Positionierung in einem Diskurs. Ich distanziere mich von Auffassungen, die Erinnerung mit einem eindimensionalen und zementierenden Begriff von Kultur in Zusammenhang zu bringen. Hier ist der Zusammenhang von Erinnerung und Subjektivität immer schon im Vorhinein klar: VertreterInnen einer bestimmten Kultur erinnern sich auf eine bestimmte Art und Weise, weil sie VertreterInnen einer bestimmten Kultur sind. Demgegenüber wird die Relation zwischen Erinnerung und Subjektivität in dieser Arbeit anders hergeleitet: indem SprecherInnen sich auf Erinnerungsdiskurse beziehen, stellen sie soziale Identifizierungen her. Nicht ein vorgegebener und von mir registrierter Teilaspekt ihrer Subjektivität ist der Ausgangspunkt meiner Analyse, sondern die von meinen InterviewpartnerInnen getätigten Annäherungen und Abgrenzungen zu bestimmten Diskursen. Es hat sich nämlich gezeigt, dass Abgrenzungen *innerhalb* einer von außen herangetragenen Kategorie, wie beispielsweise Ethnizität, für die Selbstpositionierung der SprecherInnen eine weitaus wichtigere Rolle einnehmen. Dieses Phänomen hat beispielsweise Monika Palmberger (2010) in Bezug auf die Erinnerung an den Bosnien-Krieg in Mostar/Bosnien-Herzegovina aufgezeigt. Die jüngere Generation möchte sich nicht in erster Linie gegenüber religiös oder ethnisch definierten Anderen abgrenzen, sondern gegenüber der geschichtlichen Interpretation der älteren Generation: diese gleicht nämlich die (schlechtere) Gegenwart immer mit einer (besseren) Vorkriegs-Vergangenheit ab, die für immer verloren ist.

In diesem Sinne untersuche ich in meiner Arbeit, welche Differenzen von den InterviewpartnerInnen hergestellt werden und welche möglichen anderen Differenzen zugunsten von Allianzen marginalisiert werden. Denn auch wenn ein Bruch zwischen zwei Generationen konstatiert wird, ist das nicht aus der Erfahrung allein erklärbar, sondern aus der Bedeutung, die dieser Erfahrung beigemessen wird. So verfolge ich in dieser Dissertation außerdem das Ziel, die

eigenen Subjektivitätskonstruktionen der InterviewpartnerInnen zu untersuchen und gleichzeitig den Rahmen der aktuellen Bedingungen und Möglichkeiten dieser Subjektivitätskonstruktionen im gegenwärtigen Südafrika miteinzubeziehen. Ein kulturell so heterogener Kontext wie Südafrika eignet sich besonders, um in der Erinnerungsforschung eine andere Stellung anhand eines Diskurs-zentrierten Ansatz zu beziehen. Denn damit können Erklärungsansätze von Kohärenz und Tradition, von schriftlich und schriftlos, von kommunikativ und kulturell, von ethnischen und rassistischen Kategorisierungen hinterfragt werden. Sowohl auf dem Gebiet der Erinnerungsforschung als auch bezüglich der *born-free* Generation gilt es, neue Ansätze umzusetzen. So können Ergebnisse, die im spezifischen historischen Milieu Kapstadts entwickelt wurden, mit seiner langen Geschichte von Kolonialismus und Apartheid und mit seinem gegenwärtigen Prozess der Neukonfiguration ererbter sozialer Differenzen dazu beitragen, innovative Zugangsweisen zur Erinnerungsforschung auch für andere regionale Kontexte zu entwickeln.

1.3 Die Umsetzung des Projekts: mein Forschungsdesign

Ein Ziel dieser Arbeit besteht darin, die Frage nach geschichtlicher Interpretation mit der Untersuchung zu verknüpfen, wie bestimmte Subjektpositionen in den Darstellungen der interviewten Jugendlichen eingenommen werden. Mein Forschungsdesign war darauf ausgelegt, VertreterInnen der *born-free* Generation mit einem möglichst heterogenen sozialen Hintergrund zu befragen. Heterogen ist hier dezidiert nicht auf die Kategorie *Race* beschränkt, sondern meint auch Aspekte wie den Schulstandort, den Wohnort der Jugendlichen, das Einkommen der Haushalte, das Religionsbekenntnis, die Sprachen, Geschlecht, Ethnizität usw. Die Auswahl der Standorte der Schulen zielte darauf ab, ein möglichst heterogenes Spektrum an SchülerInnen interviewen zu können. Diese Standorte versprachen aufgrund ihres geschichtlichen Hintergrundes (vgl. Kap. 2) ein breites Spektrum an Biografien und sozialem Hintergrund der SchülerInnen zu öffnen. Aufgrund dessen, dass sowohl die Lebenswelten der interviewten Jugendlichen sehr unterschiedlich sind, und die Biografien heterogenen Verläufen folgen, möchte ich die InterviewpartnerInnen in meiner Repräsentation auf keine wie auch immer gearteten „Typen“ reduzieren, beispielsweise nach dem Schema *black – middle-class – former white school*. Das lehne ich ab, weil es den vielfältigen biografischen Erfahrungen, den oftmals verschlungenen Wegen von Migration innerhalb Südafrikas bzw. innerhalb Kapstadts und den verschiedenartigen sozialen Räumen, in denen sich die Jugendlichen bewegen, nicht gerecht werden kann. Eine solche Typisierung der ForschungspartnerInnen, die Analyse des Datenmaterials anhand der Kategorie von *Race* und ihre Verwendung als eine Variable zur Darstellung der Ergebnisse ist leider immer noch Praxis mancher

Forschungsarbeiten. Diese bespreche ich in Kap. 3.1 ausführlicher, um die Wahl meines spezifischen Forschungsdesigns zu begründen. Mit diesem beabsichtige ich, nicht die Kategorie *Race* als die Grundlage für den Vergleich zwischen den Interviews zu wählen, sondern die Möglichkeit zu haben, Gemeinsamkeiten und Unterschiede erstens auf möglichst viele Faktoren zurückführen zu können und den Jugendlichen zweitens die Identifikationen selbst zu überlassen. Mir ist bewusst, dass auch das Konzept einer distinktiven Generation ein Konstrukt ist, doch ist es meiner Ansicht nach offener für Selbstpositionierungen der InterviewpartnerInnen. Außerdem ist der Begriff *born-free generation* in Südafrika eine geläufige Bezeichnung für diese Gruppe, die, so meine Beobachtung, zunehmend in den Fokus wissenschaftlicher und medialer Aufmerksamkeit rückt. Damit stammt dieses Konstrukt nicht nur aus meiner Relevanzsetzung, sondern auch aus dem Kontext meines Forschungsfeldes.

Meinem Forschungsdesign liegt methodologisch der Vergleich zugrunde. Dieser ist implizit die Basis fast aller anthropologischer Forschung (vgl. Gingrich/Fox 2002: 20). Der explizite oder epistemologische Vergleich in der anthropologischen Methodologie ist jedoch etwas, das hier einer Klarstellung bedarf. Von jenen Arten des expliziten Vergleichs, die Andre Gingrich und Richard Fox in der Einleitung ihres herausgegebenen Bandes vorstellen, ist jedoch keiner für meine Zwecke wirklich dienlich: ich stelle keinen regionalen Vergleich an, sondern beschränke mich auf eine Stadt. Ich stelle keinen zeitlichen Vergleich an, etwa im Sinne einer Langzeitstudie oder eines Vergleichs zwischen verschiedenen Generationen. Ich ziehe auch keinen Makro-Rahmen zum Vergleich heran, weil ich innerhalb der nationalen Grenzen Südafrikas bleibe. Von diesen drei Möglichkeiten würde mein Forschungsdesign am ehesten in die Kategorie des regionalen Vergleichs fallen. Denn ich habe die sechs Schulen, an denen ich Interviews führte, primär nach ihrem Standort ausgesucht. Diese Standorte identifizierte ich aufgrund ihrer geschichtlichen Entstehung und Entwicklung während der Apartheid als jene mit der größten anzunehmenden Unterschiedlichkeit. Der Umstand, dass viele dieser Schulen (und ihre Nachbarschaft) nach 1994 nicht mehr für eine *Race* gesetzlich beschränkt waren, fügte noch einen neuen Aspekt der Heterogenität *innerhalb* der Schulen hinzu.

Die beiden größten Schwierigkeiten des Vergleichs, so stellt Adam Kuper (2002) fest, sind die Vergleichbarkeit und die Einheiten des Vergleichs. Ein so kleinräumiger lokaler Vergleich wie zwischen verschiedenen Stadtteilen Kapstadts ist deswegen mit dem Vorbehalt gewählt, dass diese Stadtteile keine isolierten Einheiten darstellen, sondern, wenn man so will, Teile ein- und desselben Systems sind. Geburtsort, aktueller Wohnort, Schulstandort und Freizeitort fallen für die InterviewpartnerInnen meist nicht zusammen. Die Kongruenz von Ort, *Race* und Klasse, wie die

Apartheidsregierung sie gewaltsam herstellen wollte, besteht im demokratischen Südafrika nicht mehr. Dennoch hat die Raumpolitik der Apartheid nachhaltig das gegenwärtige Stadtbild geprägt und ihre Auswirkungen auf die verschiedenen Stadtteile hinterlassen (vgl. Kap. 2). Mit diesem eher regional definierten Vergleich möchte ich mich gegen eine rassistisch definierte Vergleichseinheit stellen, wie sie die in Kap. 3.1 dargestellten Studien verwenden. Denn gerade die Debatte von Vergleichseinheiten hat in der südafrikanischen Anthropologie eine lange Geschichte. Im Gegensatz zur frankophonen Anthropologie, die in der Tradition des strukturalistischen Vergleichs Lévi-Strauss' steht und den vergleichenden Methoden der Wiener diffusionistischen Schule (vgl. Gingrich 2002: 230f.) war die Haltung der britischen Anthropologie gegenüber dem Vergleich eine der kritischsten (vgl. Gingrich/Fox 2002: 4f.). Insbesondere der Anthropologie an englischsprachigen Universitäten in Südafrika waren Vergleiche von ethnisch und rassistisch definierten Einheiten aus einer kritischen Opposition zur Sozialpolitik der Apartheid suspekt und in manchen Zeiten methodologisch obsolet (vgl. Kuper 2002). Die politische Isolation Südafrikas bewirkte, dass der wissenschaftliche Austausch mit AnthropologInnen aus dem Ausland in den 1970er und 1980er Jahren sehr eingeschränkt war. Besonders die marxistische Perspektive wandte ihren Blick den Effekten der Apartheid zu und betrachtete Fragen von Kultur und Ethnizität als zweitrangig und als Werkzeug der Unterdrückung. In Südafrika herrschte daher die Tendenz vor, gesellschaftliche Prozesse primär durch die Wirkungsmacht des Staates und dem Staat nahestehender Unternehmen wie der Minenindustrie zu erklären. *Blacks* und *Coloureds* wurden in diesem Paradigma als eine gleichermaßen proletarisierte Gruppe gesehen und als „so-called *Coloured*“ oder „*Black*“ bezeichnet. Eine solche wissenschaftliche Praxis muss vor dem Hintergrund einer klassifizierenden, vergleichenden und beschreibenden Ethnografie gesehen werden, die von der Apartheidsregierung gefördert und vor allem an afrikaanssprachigen Universitäten betrieben wurde (vgl. Kuper 2002). Daher ist der Vergleich, der zunächst immer ein Problem der Klassifikation ist, im Forschungskontext von Südafrika heikel.

Meine Entscheidung, von einer Alterskohorte auszugehen, die nicht ethnisch oder rassistisch definiert ist, sondern national (d. h. südafrikanisch), und lokalspezifisch auf Kapstadt bezogen ist, hat daher zwei Gründe. Der erste ergibt sich aus der akademisch-politischen Geschichte des südafrikanischen Kontexts, den ich soeben umrissen habe. Der zweite ergibt sich aus meinem spezifischen Zugang zum thematischen Feld der Erinnerung. Mein Ziel ist es, die Vergangenheitsdarstellungen der Jugendlichen auch unter dem Aspekt der sozialen Identifizierung zu verstehen. Mit anderen Worten, die Problemstellung wird anders abgegrenzt: nicht vordefinierte Gruppen sind der Ausgangspunkt für den Vergleich, wer sich wie erinnert, sondern der Vergleich kommt in der Analyse zur Anwendung. Ich untersuche, an welche Diskurspositionen sich die Jugendlichen annähern und von

welchen sie sich distanzieren wollen. Der Vorteil des Vergleichs zwischen den Darstellungen meiner InterviewpartnerInnen wurde in der Analyse deutlich. Erst durch die Unterschiede zwischen den Darstellungen entdeckte ich bestimmte Elemente in Interviews, die mir ohne einen solchen Vergleich nicht so frappant aufgefallen wären. Warum ist etwas in den einen Darstellungen so präsent, was in anderen Darstellungen völlig fehlt und umgekehrt? Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Räumlichkeit der Vergangenheitsdarstellungen brachten mich zur chronotopischen Analyse des Verhältnisses zwischen Raum und Zeit (vgl. Chronotopos-Kapitel). Die unterschiedlichen Quellen für Bezüge zur Vergangenheit und der unterschiedliche Stellenwert, der diesen Quellen beigemessen wird, war ein weiterer Punkt, der erst durch den Vergleich Kontur erlangte (vgl. Kap. 9).

1.4 Stadt und Segregation: Kapstadt als Forschungskontext

Um die Tragweite der räumlichen Dimension für die Erinnerung zu begreifen, müssen wir uns für einen Augenblick die Zentralität der Raumpolitik während der Apartheid vergegenwärtigen. Sie stellte die verschärfte Spitze einer Politik dar, die bereits in den Kolonialregimes des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts weichenstellende Vorläufer hatte. Wie die Segregation und Hierarchisierung einer nach *Race* klassifizierten Bevölkerung in der Horizontalen, also durch konkrete Planungsregimes in der Geschichte Kapstadts ausgetragen wurde, ist Gegenstand des 2. Kapitels. Hier sollen nur jene Gesetzgebungen kurz umrissen werden, die für die Eltern- und Großelterngeneration der befragten Jugendlichen eine Rolle spielten. Das Gesetz des Group Areas Acts band Menschen nach rassistischen Kategorien an einen bestimmten Ort. Jenseits dieses für sie bestimmten Ortes durften sie sich nur mit Pass und eingetragener Arbeitserlaubnis bewegen. Die Einheitlichkeit dieser solchermaßen nach Rasse kategorisierten Orte wurde durch Zwangsumsiedlungen umgesetzt: die als *black* oder *coloured* klassifizierten Personen mussten ihre bisherigen Wohnorte räumen und bekamen als „Entschädigung“ Häuser oder Wohnungen in den neu entstehenden Wohnorten in der Umgebung Kapstadts zugeteilt. Diese befanden sich in großer Entfernung zur Stadt, waren auf minderwertigem Bauland gebaut, verfügten über eine schlechte Infrastruktur und bestanden aus stark heterogenen Gruppen, deren einzige Gemeinsamkeit die Klassifizierung nach einer bestimmten Rasse war. Die Apartheidsregierung schreckte auch nicht davor zurück, jene stark durchmischten Arbeiterbezirke, die ihr ein besonderer Dorn im Auge waren, völlig abzureißen. District Six in Kapstadt und Sophiatown in Johannesburg sind Beispiele dafür. Die Einteilung der Bevölkerung in Rassen gewährte den Menschen aufgrund dieser Kategorisierung eingeschränkten Zugang zu Orten, Räumen und Institutionen und ließ sie außerdem

in unterschiedlichem Grad an der Moderne teilhaben. Das Homeland, jene ruralen Gebiete, die *Blacks* zugewiesen wurden, war emblematisch für Rückschrittlichkeit, Tradition und zeitlichen Stillstand, während jene Orte, die für *Whites* reserviert waren, mit Fortschritt, Moderne und Geschichtlichkeit assoziiert wurden. Diese spezifische Übereinstimmung zwischen rassistischer Klassifikation, Raum und Zeitlichkeit ist charakteristisch für die Politik der Apartheid, die bestrebt war, eine solche Kongruenz effektiv durch die Gesetzgebung herzustellen. Mit dem Ende der Apartheid wurde dieser Isomorphismus von *Race*, Raum und Zeitlichkeit aufgebrochen. Aufgrund dieser historischen Begebenheiten stellt sich die Frage, welchen Platz die Kategorie des Raumes in den Darstellungen der befragten Jugendlichen über die Vergangenheit einnimmt.

Das Ergebnis dieser Analyse der Erzählungen nach räumlichen als auch nach zeitlichen Kriterien der Strukturierung behandle ich in Kap. 7. In diesem Kapitel wird untersucht, wie die befragten Jugendlichen das Erleben der Apartheid ihrer Familienangehörigen darstellen. Um diese eigentümliche Konstellation von Raum und Zeit analytisch fassen zu können, lege ich den Begriff des Chronotopos von Michail Bachtin auf die Spezifika meines Materials um. In manchen Erzählungen lassen die Jugendlichen Orte entstehen, die von der Apartheid völlig abgehoben zu sein scheinen und damit auch die Menschen, die hier dargestellt werden. In anderen Erzählungen wiederum wirkt die spezifische Räumlichkeit des Ortes, an dem die Erzählung spielt, als jenes strukturierende Prinzip, das den Fortgang der Geschichte überhaupt erst erklärt. Die Figuren dieser Darstellungen sind in den Möglichkeiten ihres Handelns von den Gesetzmäßigkeiten, die ihnen ein bestimmtes räumliches Regime auferlegt, beschränkt. Bachtin liefert mit seinem Essay über den Chronotopos eine Analyse von Erzählungen, die das Menschenbild bestimmter Epochen aus den Handlungsmöglichkeiten der Personen in spezifischen Raum-Zeit-Konstellationen erklärt. Dieses Menschenbild kann nur mithilfe der Darstellung des menschlichen Lebens und des menschlichen Körpers auf bestimmten Abschnitten der Zeit und des Raumes realisiert werden. Umgekehrt lassen sich Zeitlichkeit und Räumlichkeit in Erzählungen nur durch das Medium des menschlichen Körpers vermitteln. Das Konzept des Chronotopos eignet sich daher sehr gut, die Erinnerung an eine so stark verräumlichte Politik wie die der Apartheid zu analysieren.

Die Wahl der theoretischen und methodologischen Zugänge für die Untersuchung dieses Forschungsthemas ergeben sich aus meiner Fächerkombination in Kultur- und Sozialanthropologie, Sprachwissenschaft und Slawistik. Die Erhebung der Daten folgt ethnografischen Methoden, während ich mich für die Auswertung primär an eine diskurslinguistische Methodologie angelehnt habe. Dem fachlichen Umfeld der Kultur- und Sozialanthropologie entstammen meine theoretischen Zugänge zum Thema Erinnerung. Den slawistischen Beiträgen zur Literaturtheorie

verdanke ich meinen Zugang zu Bachtin.

1.5 Der Zugang zum Feld und die Art der Daten

Als ich vom einjährigen Forschungsaufenthalt in Kapstadt nach Wien zurückkehrte, war einer der schönsten Momente, auf mein Rad zu steigen und zu denken: ich kann überall hinfahren. Ich bin frei. Dieser Moment übertraf alle anderen bezüglich des Gefühls, wieder zu Hause zu sein. Es war die unmittelbare Erinnerung an eine vertraute, durchaus körperliche Erfahrung, mich in meiner Umgebung zu bewegen und die Stadt zu benutzen. Durch den Aufenthalt in Kapstadt war mir die Selbstverständlichkeit dieser Alltagserfahrung offenbar erst zu Bewusstsein gekommen, und zwar nicht in Kapstadt selbst, in der Fremde also, sondern bei meiner Rückkehr nach Wien. In den ersten Wochen nach meiner Rückkehr nahm mich dieser Unterschied im Erleben der Stadt völlig ein. Diese Erfahrung schärfte meine Aufmerksamkeit in Hinblick auf die räumliche Dimension meines Forschungsaufenthaltes, auf die geschichtliche Entstehung des gegenwärtigen Kapstadt, die Praktiken der Jugendlichen, sich in diesem Raum zu bewegen und die räumliche Dimension ihrer Darstellungen der Apartheid und des demokratischen Übergangs.

Wenn ich zurückverfolge, was die ersten praktischen Reiseinformationen waren, die mir von Bekannten übermittelt wurden, dann erinnere ich mich in erster Linie an Warnungen, die das Betreten bestimmter Orte betreffen. Noch vor meiner Reise wurde die Räumlichkeit Kapstadts zu einem Stückwerk betretbarer und zu meidender Gebiete, in denen ich mich nur mit Vorsicht und eingeschränkt würde bewegen können. Ich wusste zwar, dass es bestimmte Orte gab, an denen ich mich sicher aufhalten konnte, doch der restliche Raum verschwamm zu einer Zone potenzieller Gefahr. Das hatte zur Folge, dass ich mich in der Zeit unmittelbar nach der Ankunft nur in einem winzigen Radius selbstständig bewegte und mich für Touren in weiter entfernte Gebiete der Stadt oder der Umgebung Bekannten und Freunden anschloss. Ich begann herauszufinden, wer ein Nexus für die Erweiterung meiner Bewegungsmöglichkeiten in die unterschiedlich besetzten Räume sein könnte. Langsam begann dieser diffuse, „gefährliche“ Raum mehr Konturen anzunehmen. Mit wem konnte ich mich zu welcher Tageszeit sicher in einem historisch *black* Township bewegen, mit wem in einem historisch *coloured* Wohngebiet, mit wem konnte ich am Abend durch die Straßen der Innenstadt spazieren, mit wem konnte ich an den Strand fahren (und an welchen). Da mein Forschungsdesign es erforderte, mich über die Grenzen historisch besetzter Räume zu bewegen, musste ich mir Strategien erschließen, mit der Zeit auch selbstständig an diese Orte zu gelangen.

Ich stellte fest, dass man sich zu bestimmten Zeiten an Orten bewegen kann, die sonst als gefährlich

gelten (exemplarisch das Township als die ständig vermittelte No-go-Area) und wiederum Orte, die zu den Geschäftsöffnungszeiten sicher sind zu anderen Zeiten eine eher zu meidende Zone werden können (das Zentrum der Stadt beispielsweise). Die Möglichkeiten mich fortzubewegen konnte ich mir also anhand von drei Koordinaten errechnen: der Ort, der Zeitpunkt, die Begleitung. Allerdings erforderte dieses Wissen um die Zugänglichkeit eines Ortes eine längere Zeit der Vorbereitung und Information. Ich musste ausloten, welche Informationen über einen Ort (die manchmal zwischen „völlig unbetretbar“ bis „unproblematisch“ schwankten), für mich persönlich brauchbar waren. Das Auto stellte eine unglaubliche Erweiterung meines Bewegungsspielraumes dar. Wie in einer Kapsel konnte ich damit von einem sicheren Ort über die breiten Autobahnen der Stadt zum anderen sicheren Ort gelangen und nötigenfalls von einem Ort schnell verschwinden, wenn er mir nicht sicher erschien. Um zu wissen, welcher Ort zu welcher Zeit mit welcher Begleitung zugänglich ist, musste ich den Kontakt zu Personen suchen, die entweder selbst an diesen Orten wohnten oder sie aufgrund ihrer Arbeit oder Verbindungen soweit kannten, um gemeinsam mit mir an diese Orte zu fahren und mich gleichzeitig in den jeweiligen Kontext einzuführen. Ich musste mir Knotenpunkte suchen, mit denen ich mir den Zugang zu meinem Feld erschließen konnte, der sich zunächst als ein Problem des *sicheren* Zugangs darstellte.

Zwei Organisationen, das Centre of Popular Memory und PRAESA (The Project for the Study of Alternative Education in South Africa), beide an der University of Cape Town (UCT) angesiedelt, waren für mich solche Knotenpunkte. Durch die wissenschaftliche und gesellschaftspolitische Arbeit dieser beiden Organisationen eröffneten sich für mich Schulen als jene Orte, an denen ich forschen konnte. Schulen stellten aus verschiedenen Gründen die praktikabelste Lösung für den Zugang zu meiner Zielgruppe dar. Der offensichtlichste Grund ist der, dass die Schule jener Ort ist, an dem sich VertreterInnen meiner Zielgruppe zu einen großen Teil ihres Alltags aufhalten. Zweitens stellten die ausgesuchten Schulen einen Vorteil bezüglich der Logistik und Infrastruktur dar: Sie befinden sich an Orten, die über breite Hauptstraßen und Autobahnen leicht zu erreichen sind, was eine höhere Sicherheit für mich darstellte: Ich musste nicht durch verwinkelte, enge Gassen in stark bevölkerten Gebieten fahren, in denen ich leicht angehalten werden oder die Orientierung verlieren konnte. Schulgelände gelten außerdem als sichere Orte, viele sind eingezäunt und haben einen Sicherheitsdienst angestellt. In allen Schulen war ein Raum vorhanden, eine leere Klasse oder eine Bibliothek, in der wir einigermaßen ungestört Interviews führen konnten. Drittens waren die ausgesuchten Schulen bereits in eine langjährige Projektarbeit mit dem CPM bzw. mit PRAESA involviert. Aus meiner Verbindung zu den beiden Organisationen entwuchs die hauptsächliche Motivation der LehrerInnen bzw. DirektorInnen, mir Zugang zu ihren Schulen und damit einen Kontakt zu den SchülerInnen zu verschaffen. Die Erfahrungen, die ich während meines

Aufenthalts in Kapstadt machte, hielt ich in einem Forschungstagebuch fest. Es war ein wichtiger Bestandteil meiner täglichen Reflexionsarbeit und half mir später auch bei der Analyse und beim Schreiben. Meine Vorgehensweise beim Forschungsaufenthalt und die Kontakte zu meinen ForschungspartnerInnen sind Gegenstand des anschließenden Kapitels.

1.6 Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit ist in vier Abschnitte gegliedert:

- die Einführung in den Forschungskontext von Kapstadt (2. Kapitel) und das sich daraus ergebende Forschungsdesign (3. Kapitel),
- theoretische (4. und 5. Kapitel) und methodologische (6. Kapitel) Grundlagen der Arbeit,
- die Ergebnisse: die raum-zeitliche Dimension der Erzählungen (7. Kapitel), die Erzählung des demokratischen Übergangs (8. Kapitel) und die Positionierung der Jugendlichen gegenüber weitergegebenem Wissen (9. Kapitel) und
- der Schluss (9. Kapitel).

Der erste Teil, Kapitel 2, führt in den lokalen und historischen Kontext von Kapstadt ein. Besondere Berücksichtigung findet hier die Raumpolitik des Kolonial- und Apartheidsregimes sowie der demokratische Übergang und der damit einhergehende ideologische Wandel in der Interpretation der Kolonialzeit und der Apartheid. In Kapitel 3 argumentiere ich, dass sich aus diesem lokalen und historischen Zusammenhang von Kapstadt meine spezifische Vorgehensweise bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen und der Schulstandorte ergibt.

Im zweiten Abschnitt, Kapitel 4 und 5, werden Debatten der Erinnerungsforschung, und zwar insbesondere anthropologische Herangehensweisen an das Thema, diskutiert. Dem Diskurs über die Weitergabe von Erinnerung und dem Konzept von Jugend in diesem Zusammenhang ist Kapitel 5 gewidmet. Die methodologische Grundlage für die Analyse der Daten, Positionierung oder *stance in discourse*, mit Hilfe derer ich die Bewertung von Diskursen und die Ausrichtung zu sozialen Gruppen untersuche, wird in Kapitel 6 behandelt.

Der Ergebnisteil ist in drei Abschnitten aufgebaut. Im ersten, Kapitel 7, geht es um die Dimension von Raum und Zeit in den Darstellungen der Jugendlichen, die ich mit dem Konzept des Chronotopos erfasse. Mit dem Thema des demokratischen Übergangs in den Erzählungen der Jugendlichen befasste ich mich im zweiten Abschnitt, Kapitel 8. In Kapitel 9 untersuche ich, wie die

InterviewpartnerInnen verschiedene geschichtliche Quellen bewerten und wie sie sich zu weitergegebenen Erinnerungen und positionieren.

Im Schlusskapitel (Kapitel 10) werden die Ergebnisse der Forschung nochmals zusammengefasst und ihre Implikationen hinsichtlich der Erinnerungsforschung, dem regionalen Kontext Südafrikas und der Methodologie erörtert.

2. Kapstadt als Forschungsort: historischer Abriss einer de-urbanisierten Stadt

2.1 Der Blick von oben. Oder: vom Standort zum Standpunkt

Der Antrieb, meine Forschung an sechs verschiedenen Schulstandorten in Kapstadt durchzuführen ergab sich aus dem Antrieb, möglichst unterschiedliche Perspektiven auf die Geschichte Südafrikas kontrastieren zu können. Für meine Forschung habe ich Interviews mit Jugendlichen an Schulen gewählt, welche aufgrund ihres Standortes die größte anzunehmenden Vielfalt in Bezug auf historische Standpunkte erwarten ließen. Diese Standorte befinden sich in jenen Gebieten, welche zur Zeit der Apartheid segregiert und jeweils einer *Race* zugeschrieben waren, den Group Areas. Vom geschichtlichen Prozess der Segregation, den Erinnerungen an die Apartheid von BewohnerInnen dieser Group Areas und der Thematisierung der Apartheid im demokratischen Südafrika handelt dieses Kapitel. Die Schulen stellten für den Zugang zu meiner Zielgruppe, nämlich 16-18jährigen Jugendlichen, die praktikabelste Lösung dar: Schulen sind sichere Orte für die Feldforschung und hier halten sich Jugendliche dieser Altersgruppe zu einem großen Teil ihres Alltags ohnehin auf. Der Umstand, dass Schulen der Ausgangspunkt meiner Forschung waren, bedeutet jedoch nicht, dass ich den Schulen einen bevorzugten Stellenwert bezüglich der Vermittlung von geschichtlichem Wissen und weitergegebener Erinnerung einräume. Ich gehe im Gegenteil davon aus, dass die Aneignung geschichtlichen Wissens vielmehr in heterogenen Kontexten erfolgt, sodass nicht *einem* Schauplatz der Vorzug gegeben werden kann (vgl. Kap. 4). Meine Fragestellung ist darauf ausgelegt, zu erforschen, welche dieser Kontexte, sei es die Schule, Bezugspersonen oder Institutionen wie religiöse Gruppen oder NGOs und ihre jeweiligen Diskurse von den GesprächspartnerInnen in den Interviews relevant gesetzt werden. Daher stellt die Vermittlung des geschichtlichen Wissens in der Schule nicht mein zentrales Interesse dar. Die Entscheidung, diese Schulstandorte auszuwählen, ergab sich aus dem Bestreben, möglichst unterschiedliche Perspektiven auf die weitergegebene Erinnerung und die Interpretation der Gesichte zu erhalten. Der Zusammenhang zwischen einem geografischem *Standort* in der Stadt und einem zu erwartenden historischen *Standpunkt* ist einer, welchen ich in diesem Kapitel ausführe. Wie Field und Swanson (2007: 7f.) bemerken, ist die Perspektive, von der aus man auf Kapstadt blickt, nicht neutral: in einer Stadt, deren Gestalt derart von einer Geschichte der Zwangsumsiedlungen und Group Areas geprägt ist, sagt ein solcher Standpunkt immer auch etwas über die Betrachterin und ihre Positionierung aus. Der Standort, den ich für die folgende Einleitung gewählt habe, ist die Spitze des Tafelbergs, denn von dort aus kann man vergleichsweise viele Teile Kapstadts überblicken.

Der älteste Kern Kapstadts liegt zwischen den Hängen des Tafelbergs und dem Meer. Steigt man auf den Tafelberg und blickt aus dieser erhöhten Position, gleichsam aus der Vogelperspektive, auf die ihn umgebende Stadt, so fällt einem Auge, das die bauliche Struktur europäischer Städte gewöhnt ist, sogleich einiges Bemerkenswertes auf. Warum diese Weitläufigkeit der Stadt? Warum diese völlig unbebauten Flecken, die unvermittelt in sonst bebautem Gebiet auftauchen? Warum diese Einheitlichkeit einzelner Stadtteile, deren Grenzen wie mit dem Lineal gezogen sind, fast ohne jeglichen Übergang: die alten holländischen Farmen und die historischen Regierungs- und Verwaltungsgebäude im ältesten Teil der Stadt, die riesigen silbrig und bunt schillernden Flächen von niedrigen Häusern und Wellblechhütten, die manchmal von sandigen und sumpfigen Stellen unterbrochen sind, die fast vollständig im Grün der Bäume verschwindenden Häuser der suburbanen Gegenden, die Hochhäuser am Meer mit den glänzenden Fassaden, zwischen denen sich Autobahnen durchschlängeln. Alles das erweckt im ersten Moment der Betrachtung einen unsystematischen und unlogischen Eindruck. Warum wurde hier nicht höher und dichter gebaut? Warum liegt das bevölkerungsreichste Gebiet in einer Art Senke, die von zwei Bergen begrenzt wird und zum Meer hin völlig ungeschützt zu sein scheint? Wie ist diese Stadt entstanden und welche historischen Gegebenheiten waren dafür verantwortlich, dass sie sich so entwickelt hat?

2.2 Stadt und Land: Die Politik der direkten und indirekten Regierung

Wenn Eric Wolf (1982) das Argument vorbrachte, dass Kapital und Menschen bereits seit der frühen Neuzeit zu zirkulieren begannen und damit die Grundvoraussetzung der Moderne waren – und nicht erst ihr Effekt – dann ist die Lokalgeschichte Kapstadts ein Beispiel zur Illustration dieses Arguments³. Die Herkunft der Bevölkerung Kapstadts spiegelte von Anfang an die politischen, demografischen und wirtschaftlichen Effekte einer modernen Globalisierung wider und veranschaulicht die Mobilität (gezwungen, überredet oder freiwillig) von Menschen aus allen Teilen der Welt. Die Anfänge der Stadt liegen in einer Versorgungsstation der holländischen Ostindienkompanie (VOC) für Handelsschiffe auf dem Weg zwischen Europa und Südostasien. Die niederländische Kolonialregierung wurde 1806 vom Britischen Imperium abgelöst, welches bis zur Union of South Africa im Jahr 1910 regierte. Der Ort am Tafelberg hatte für die VOC Mitte des 17. Jahrhunderts den Vorteil, erstens Trinkwasserressourcen und zweitens einen Tauschhandel mit der dort lebenden Bevölkerung, nomadisierenden Khoi-San Gruppen, zu bieten. Das Fort am Ufer, das

3 Ich beziehe mich in der folgenden historischen Darstellung auf Mamdani 1996, Worden 1998 und Bickford-Smith 1999.

heutige Castle of Good Hope, war der erste errichtete Steinbau, der Garten dahinter, auch heute noch Company's Gardens genannt, war zum Anbau bestimmt. Gleichzeitig mit der permanenten Besiedelung der Schiffsstation durch die VOC und der zunehmenden Bebauung von Land wurden auch SklavInnen von unterschiedlicher Herkunft hierher gebracht: aus Angola und Mosambik, aus Indien, China und Südostasien. Auf Basis ihrer Arbeitskraft wurde die Stadt weiter ausgebaut, die Farmen bewirtschaftet und die Haushalte geführt. Auch der später einsetzende Siedlerkolonialismus, der weiter in das Landesinnere drang, um dort Farmen für die Produktion landwirtschaftlicher Güter für den Handel aufzubauen, basierte stark auf Sklavenarbeit, deren Quelle der Sklavenmarkt in Kapstadt war.

Um 1800, als Kapstadt Teil des Britischen Empire wurde, stellte es sich als eine kulturell, ethnisch, religiös und sprachlich sehr durchmischte Stadt dar. Wellen von Einwanderung aus Europa als auch aus Indien, China, Java, Batavia und Ceylon gaben Kapstadt diesen spezifisch heterogenen Charakter. *Race* war um 1800 keine so fest verankerte Basis sozialer Stratifizierung wie um 1900 (vgl. Worden 1998: 167). Wohnorte und Berufsausübung waren wenig segregiert. Mit zunehmender sozialer Stratifizierung wurden jedoch immer mehr Gesetze eingeführt, welche *Blacks* vom sozialen Aufstieg ausschließen sollten. Tendenziell wurde die Ideologie von Whiteness und daher visuelle Parameter ein Kriterium für die Zugehörigkeit zur Oberschicht, für das Zugeständnis von Bürgerrechten und für das Recht, in der Stadt leben zu dürfen.

Die Abschaffung der Sklaverei setzte der mobilen Verfügbarkeit von Arbeitskräften ein Ende, weshalb die Kolonialmächte andere Strategien fanden, diese Arbeitskraft zu binden und zu verpflichten. Von diesem Zeitpunkt an fand eine Verlagerung der kolonialen Interessen hin zu einer territorial definierten Macht in Afrika statt. Hatte sich in der Phase davor das Interesse der Europäer aufgrund des Handels und Sklavenhandels vor allem auf die Kontrolle über Hafenstädte konzentriert, begann nun ein Vordringen ins Innere des Kontinents. Diese Verlagerung der kolonialen Strategie hatte entscheidende Auswirkungen auf das spezifische Regime von Räumlichkeit, Zeitlichkeit und politischer Subjektivität in den okkupierten Territorien. Die neue Form europäischer Herrschaft, nämlich die der getrennten politischen Institutionen, strebte an, die indigene Bevölkerung in einer Art territorial definiertem Verhältnis einzuschließen (vgl. Mamdani 1996: 49). „Indirekte Regierung“ bedeutete, lokale politische Institutionen für die eigene Herrschaft auszunutzen. Dazu mussten diese Institutionen allerdings einer Transformation unterzogen werden: komplexe afrikanische Systeme von politischer Kontrolle wurden zugunsten eines Chiefs weitgehend entmachtet, ethnisch heterogene Gruppen administrativ zu „den“ Xhosa, Griqua, Zulu usw. gemacht. Wurde die Stadt als das Territorium europäischer Subjekte definiert, die mit

Bürgerrechten ausgestattet waren, so wurde das Land in ethnisch-territoriale Distrikte unter Native Authority, Gebrauchsrecht und kommunalem Landeigentum aufgeteilt. Diese Distrikte wurden als Bastionen einer statisch und zeitlich festgefrorenen „Tradition“, einer „Kultur“ und des „Gebrauchsrechts“ (im Gegensatz zu Recht) definiert. Das „Behältnis“ bekam so nicht nur eine räumliche, sondern auch eine zeitliche Dimension: Nach dem geschichtlichen Weltbild der Aufklärung wurde „den Anderen“ der Status der Gleichzeitigkeit aberkannt. Diesen „Allochronismus“ (Fabian 2002: 32), die Differenz zwischen der eigenen und der anderen Zeit in der Bildung anthropologischer Objekte hat Johannes Fabian analysiert.

Die für Südafrika charakteristischen Dichotomien von Stadt und Land, *Race* und Tribe, *White* und *Black*, Moderne und Tradition, Recht und Brauch, Privatbesitz und Gemeinschaftsbesitz sind das Resultat von kolonialen Diskursen über die bestmögliche politische Kontrolle der indigenen Bevölkerung. Die beiden Modelle, die zur Diskussion standen, waren die direkte und die indirekte Regierung (auch Kap-Modell und Natal-Modell genannt). Sie stellen jeweils extreme Formen zweier Herrschaftsstile dar, die nach und nach in einer Weise arrangiert wurden, sodass die indirekte Regierung auf den ländlichen Raum und die direkte Regierung auf den städtischen Raum angewandt wurden (vgl. Mamdani 1996). Vertreter des Natal-Modells plädierten für die indirekte Regierung, also indigene politische Institutionen für die eigene Herrschaft auszunutzen. Tribal definierte politische Subjekte unterstanden damit primär der Macht der Native Authority und nur indirekt der Kolonialmacht. Dies war eine Form der getrennten politischen Institutionen, denn rechtlich gesehen unterstanden AfrikanerInnen somit dem *Gebrauchsrecht* (*custom*) und nicht dem *Recht*. Was als Gebrauchsrecht zu verstehen war, wurde allerdings von der kolonialen Regierung festgelegt. „Enforcing custom“ (Mamdani 1996: 124) bedeutete de facto die Implementierung kolonialer Administration und wirtschaftlicher Interessen unter dem Deckmantel von Kultur und Tradition. In Kapstadt hingegen wurde das Natal-Modell tribaler Autonomie mit großer Skepsis betrachtet. Seit Beginn der Siedlerkolonie war hier die Zugehörigkeit zu einer politisch organisierten indigenen Gruppe als das Rückgrat afrikanischen Widerstands erlebt worden, und eine Stärkung tribaler Autoritäten wurde aus diesem Grund als Kontrollentzug und potenzielle Gefahr interpretiert. Das Kap-Modell sah im Gegensatz zum Natal-Modell die Integration der afrikanischen Bevölkerung unter ein- und dasselbe Rechtssystem vor. Die Philosophie des Regierens, die diesem Modell zugrunde lag, war eine „Zivilisierungsmission“, die Vision einer grundlegenden Umschichtung der afrikanischen Gesellschaft (durch die gewaltvolle Zerschlagung ihrer bisherigen politischen Organisationsformen) und ihre Integration in ein europäisches Rechts- und Staatsverständnis.

Diese beiden Modelle wurden in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts heftig debattiert, als es um die Lösung der *Native Question* ging, also der Frage, wie die indigene Bevölkerung unter politische Kontrolle gebracht werden konnte. Bestimmte historische Entwicklungen ließen die Regierung diese Debatte im Endeffekt für eine duale Lösung entscheiden. War in der frühen Phase der Kolonisierung das tribale Subjekt als Bedrohung erlebt worden, so war es mit der zunehmenden politischen Zerstörung afrikanischer politischer Einheiten, deren Verdrängung vom Land und der Assimilation einer afrikanischen Elite ein anderes Subjekt, das für die Kolonisten als gefährlich wahrgenommen wurde: der Afrikaner und die Afrikanerin, welche in einem Terrain immer präsenter wurden, für das *Whites* einen immer exklusiveren Status beanspruchten. Dieses Terrain, das es aus ihrer Sicht zu verteidigen galt, war raum-zeitlich bestimmt: erstens das Territorium der Stadt, zweitens die Teilhabe an der Moderne durch die Einbindung in eine kapitalistische Marktwirtschaft bzw. die Beschäftigung in neuen Erwerbstätigkeiten (HändlerInnen, Angestellte, ArbeiterInnen und Klerus) und drittens die politische Forderung nach Bürgerrechten.

„Let loose from age-old tribal bonds, the laborer, the professional, the trader, and the intellectual came to symbolize a threat instead of a promise. These products of a civilized native policy made equally modern and civil demands: parity of treatment and equality of civil status.“ (Mamdani 1996: 92).

Nun stellte für die *white* Regierung nicht mehr das tribal organisierte afrikanische Subjekt das Problem dar, sondern AfrikanerInnen, welche koloniale Bildungsinstitutionen durchlaufen hatten. Daher schwenkte die Kolonialregierung auf ein duales System politischer Kontrolle um: in der Stadt stellte sie AfrikanerInnen unter direkte, am Land unter indirekte Herrschaft. Die Stadt war der Raum, in dem Bürgerrechte gültig waren, am Land wurden AfrikanerInnen dem Gebrauchsrecht ihrer (stark modifizierten und kontrollierten) „Tradition“ und ihres „Gebrauchsrechts“ unterstellt. Das British Empire hatte aus der Erfahrung in Indien gelernt, dass die „Zivilisierungsmission“ von der indigenen Bevölkerung selbst übernommen werden sollte und dass sie Forderungen nach Selbstverwaltung stellten, was längerfristig nicht im Interesse des Empire war (vgl. Mamdani 1996: 18). Deswegen schwenkte ihre Strategie in Afrika um: die Kolonialregierung forcierte hier einen Diskurs der Bewahrung von Kultur und Tradition, was sie mit der Regierungsform der indirekten Herrschaft realisierte.

2.3 Stadt, Moderne und Bürgerrechte: die zunehmende rassistische Exklusion von *Blacks* und *Coloureds*

Etwa in der Mitte des 19. Jahrhunderts begann sich eine distinktive Identität unter der *black* Bevölkerung in Kapstadt und dem Western Cape herauszubilden. Diese Gruppe, für die sich später die Bezeichnung *Coloureds* verfestigte, wurde von *Whites* zunehmend ausgeschlossen und wollte sich mit den Ngunisprachen-sprechenden AfrikanerInnen nicht identifizieren. Was die spezifische *coloured* Identität ausmacht, ist Gegenstand von Debatten und ist außerdem einem historischem Wandel unterworfen (vgl. Adhikari 2006). In der rassistischen Logik Südafrikas ist „*coloured*“ die Bezeichnung für eine „gemischte“ oder „übrige“ Gruppe, die Restgruppe. *White*, *black* und *Indian* werden als „reine“ Kategorien imaginiert, während *Coloureds* aus dem Kontakt von Kolonialisten und Sklavinnen entstanden seien. Eine positive Selbstidentifikation mit diesem Konzept variierte im Lauf der Geschichte. Zur Zeit der Black Consciousness Bewegung in den 1970er und 80er Jahren beispielsweise wurde diese Kategorie als imperialistische Fiktion abgelehnt. In Hinblick auf Sprache, Religion, politischer Ausrichtung, ökonomischer Grundlage und Wohnort (d. h. Stadt oder Land) war diese Gruppe immer sehr heterogen (vgl. Adhikari 2006). Was allerdings aus einer historischen Perspektive in Bezug auf Kapstadt bemerkenswert ist, ist der Umstand, dass eine stärkere Herausbildung dieser Identität in einen Zeitraum fiel, als Kapstadt eine zunehmende Migration von Ngunisprachen-sprechenden AfrikanerInnen erlebte. Der Hintergrund dieser Migration waren die brutalen Kolonialkriege des British Empire in der Mitte des 19. Jahrhunderts im heutigen Eastern Cape und die daraus resultierende Armut und Not am Land. Lohnarbeit, die aus den Wirtschaftszweigen der mineralischen Revolution entstand, ließ eine große Konkurrenz in den städtischen Zentren entstehen. Der Stadtraum wurde immer knapperes Gut und führte zu einem Kampf um die Gleichstellung mit Bürgerrechten für *Whites*.

Um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert begann ein rigider Kampf der *white* Mittelklasse um die Oberhand in der Bestimmung des öffentlichen Raumes, der zunehmend rassistisch geprägt war. Die sukzessive Segregation zwischen den *Races* und der Ausschluss von *Blacks* aus der Stadt, welchen die Regierung anstrebte, wurde jedoch heftig angefochten und rief die Bildung einer Reihe von Organisationen, Parteien und Protestaktionen auf den Plan. Der Pan-Afrikanismus sowie verschiedene sozialistische Organisationen und Gewerkschaften gewannen großen Zulauf. Die Regierung förderte die Privilegien für *Whites* und unterstellte die politische Repräsentation der Bevölkerung einem Native Affairs Departement und einem Coloured Affairs Department. Durch eine Reihe von politischen Maßnahmen wurde bereits vor der Einführung der Apartheid eine de facto Segregation in vielen Bereichen geschaffen: von der Schule, den

Freizeiteinrichtungen, den Organisationen und im Wohnbereich wurden *Blacks* und *Coloureds* zwar weitgehend noch nicht de jure ausgeschlossen, doch wurden Maßnahmen zur Förderung der Segregation gesetzt.

Die Politik der Apartheid vereinte die beiden Modelle kolonialer Herrschaft: die Exklusion der afrikanischen Bevölkerung aus der Stadt, ihre Inklusion durch die indirekte Herrschaft der *Native Authority* am Land. Eine Reihe von Beschlüssen zu Beginn des 20. Jahrhunderts bereitete diese Politik vor. Alle liefen darauf hinaus, *Blacks* und *Coloureds* aus der dauerhaften Residenz in Städten auszuschließen und sie an ihre jeweilige Group Area in der Stadt oder das Homeland zu binden. Eines der ersten Gesetze dieser Art war der Glen Grey Act von 1894, welcher den afrikanischen Landbesitz im Western Cape einschränkte. Der Natives Land Act von 1913 legalisierte den Raub von Land, das in Besitz von *Blacks* war, und beschränkte den afrikanischen Landbesitz auf sieben Prozent. Diese sieben Prozent afrikanischen Landbesitzes lagen alle in den *Native Reserves*, zu denen AfrikanerInnen nur kommunalen Zugang aufgrund der Zuteilung eines Chiefs hatten. Der Urban (Bantu) Areas Act (1923) war jenes Gesetz, welches die Wanderarbeit reglementierte. Hier wurde festgelegt, dass AfrikanerInnen kein Recht hatten, in Städten zu wohnen, außer sie waren hier als Wanderarbeiter tätig. AfrikanerInnen sollten dauerhaft Bauern und nur zeitweilig Arbeiter sein und durch dieses Gesetz wurden sie in den Städten zum Sonder- und Problemfall. Besonders Frauen sollten in diesem politischen Plan vom Wohnrecht in Städten ausgeschlossen werden, denn ihre Präsenz würde das Wanderarbeitertum untergraben und aus periodisch wandernden Arbeitern sesshafte Städter machen. Die Familie (bzw. alle Menschen, die als Arbeitskraft unproduktiv eingestuft wurden) sollte am Land angesiedelt sein, wohin Arbeiter periodisch wieder zurückkehren sollten, je nach den Erfordernissen an Arbeitskraft auf Farmen und in den Minen.

2.4 Legalisierte Vertreibung: der Group Areas Act

Diese einschränkenden Gesetze waren die Instrumente einer Politik, welcher die zunehmende Organisation von ArbeiterInnen in Gewerkschaften widerstrebte. Denn die Regierung verortete den Kern afrikanischen Widerstandes nun nicht mehr in den vormaligen indigenen afrikanischen politischen Einheiten, sondern in den Zusammenschlüssen und Forderungen einer urbanisierten Arbeiterschaft. Deshalb galt es, diese Zusammenschlüsse und Forderungen zu unterbinden. Besonders die Allianzen und gemeinsame Residenz von *white*, *coloured* und *black* ArbeiterInnen war der Regierung ein Dorn im Auge. „Urbanized or detribalized natives“ (Jan Smuts, zitiert nach Mamdani 1996: 6) wurden als Problem definiert und ihr Zugang zum städtischen Raum *als Lebensort* sukzessive verhindert. Die National Party konnte aus der Angst vor dem zunehmenden

Wachstum der Städte aufgrund der Landflucht von AfrikanerInnen politisches Kapital schlagen und gewann so 1948 die Wahlen. Die Apartheidsregierung reagierte auf dieses „Problem“ der zunehmenden Urbanisierung von AfrikanerInnen mit zwei Strategien: die physische Umsiedelung der als *non-white* klassifizierten Bevölkerung und die Reorganisation ihrer politischen Kontrolle unter ein Native Affairs und ein Coloured Affairs Department. Die physische Umsiedelung sollte das Territorium der Stadt, die Moderne, die damit verbunden wurde, und die Bürgerrechte, die diesen Raum rechtlich-politisch bestimmten, für einen *white body politic* bestimmen. Der Population Registration Act (1950) klassifizierte alle Menschen nach *Race*. Die drei Hauptkategorien, die eingeführt wurden, waren *white*, *black* und *coloured*, wobei *coloured* manchmal auch Unterkategorien wie *Indian* oder *Asian* einschloss, manchmal als eigene Kategorien betrachtete. Der Terror der Zwangsumsiedlungen, die in den folgenden Jahren auf den Group Areas Act von 1950 folgten, war für die EinwohnerInnen der betroffenen Stadtteile eine traumatisierende Erfahrung. Dieses Gesetz bestimmte, dass Bezirke nur *einer Race* zugeordnet werden sollten, was die gewaltsame Umsiedelung der anderen bedeutete. Die Umsiedelungen zwangen 3,5 Millionen Menschen, die als *non-white* klassifiziert wurden, aus dem städtischen Raum – aus inneren Bezirken, Townships und informellen Siedlungen – in Housing Estates (im Fall von *Coloureds*), in Townships und Homelands (im Falle von *Blacks*) (vgl. Mamdani 1996: 102). Die administrative Neuerung unterstellte die verbliebene afrikanische Bevölkerung in den Townships und Wohnheimen für Wanderarbeiter unter das Native Affairs Department oder gliederte diese Bezirke administrativ in ein sie umgebendes Homeland und damit unter indirekte Herrschaft von Brauch und Tradition ein (vgl. Mamdani 1996: 102).

Das erste *black* Township wurde in Kapstadt schon vor der Apartheid gegründet. Als Langa 1927 eröffnet wurde, waren seine ersten BewohnerInnen zwangsumgesiedelte *Blacks* aus der älteren Location Ndabeni. Dieses war entstanden, als um 1900 BewohnerInnen aus District Six und anderen Bezirken aus der Stadt mit dem Vorwand vertrieben wurden, dass sie Krankheiten verbreiten würden. Die rasterförmige Anordnung der Straßen, der Beobachtungsturm, die regelmäßigen Polizeikontrollen und -patrouillen und der Zaun, der das Township begrenzte, waren darauf ausgelegt, den Ort möglichst gut kontrollieren zu können. Neuankömmlinge in Langa aus dieser Zeit erinnern sich an die erniedrigende Prozedur in der Polizeistation, in welcher sie registriert, geröntgt und desinfiziert wurden (vgl. Field 2007: 25). Hier war auch der Ort, an dem die Pässe⁴ (von *Blacks* und *Coloureds* *dompas* – d. h. dummer Pass genannt) nach einem Jahr

4 Die nach *Race* unterteilten Gruppen durften sich nur in jenen Gebieten bewegen, die für ihre *Race* bestimmt war und sich in anderen Gebieten nur mit Bewilligung aufhalten. Das Instrument zur Kontrolle dieser Bewegungen war die verpflichtende Mitführung von Pässen, in denen die jeweilige Zugehörigkeit zu einer *racial group* bestimmt war.

Aufenthalt erneuert werden mussten. In dieser ehemaligen Polizeistation ist heute das Langa Museum untergebracht, das in Zusammenarbeit von Langa Heritage Reference Group und den BewohnerInnen gestaltet wurde (vgl. Field 2007). Regelmäßige Polizeirazzien, welche zum Ziel hatten, unregistrierte *Blacks* ausfindig zu machen, um sie nach der Haft in ein Homeland abzuschieben, gehörten zur Alltagserfahrung der EinwohnerInnen von *black Townships* (vgl. Mamdani 1996: 228).

Jener Ort, der zum Emblem für den Terror der Zwangsumsiedlungen wurde, ist das Gebiet des ehemaligen District Six. Zunächst Wohnort von SklavInnen und Freigelassenen, wurde er ab dem frühen 19. Jahrhundert die erste Anlaufstelle für MigrantInnen nach Kapstadt aus allen Teilen der Welt (vgl. Worden 1998: 119). Er war seit Beginn seines Bestehens ein kulturell und religiös sehr durchmischter Bezirk, in dem Wohnraum relativ günstig war. Spekulationen mit Wohnhäusern hatten hier sehr schlechte Wohnbedingungen und eine unzureichende Infrastruktur entstehen lassen. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts war District Six immer noch ein ArbeiterInnenbezirk, doch hatten die BewohnerInnen durch Verbesserungen an den Wohnhäusern selbst zur Hebung der Wohnqualität beigetragen. In den Erinnerungen ehemaliger BewohnerInnen wird immer wieder das Gemeinschafts- und Zusammengehörigkeitsgefühl dieses Bezirks und die guten Beziehungen, die NachbarInnen unterschiedlicher *Race*, Sprache und Religion zueinander hatten, betont. Vieles aus den Erinnerungen der Ex-BewohnerInnen von District Six ist vor dem Hintergrund der Vertreibung und gezwungenen Umsiedlung zu verstehen. 1966 wurde dieser Bezirk als *White Group Area* deklariert. In den kommenden 15 Jahren wurden von hier zwischen 55 000 und 65 000 Menschen zwangsumgesiedelt und ihre Häuser dem Erdboden gleichgemacht (vgl. Geschier 2007: 38). Die Stadtplanung während der Apartheid veränderte den Charakter der Stadt nachhaltig unter dem Gesichtspunkt von *Race* und der Zuteilung von Raum. Die Zerstörung und Planierung von District Six, der sich in unmittelbarer Nähe zum Hafen befand, war Teil eines größeren Plans, nämlich der Erweiterung des Uferlandes, d. h. um Kapstadt zum Meer hin zu erweitern, wurde das Ufer aufgeschüttet. Der daneben liegende, kleinteilige und auf die Dimension des Menschen ausgelegte Bezirk District Six wurde planiert und am neu gewonnenen Land der Uferaufschüttung ausladende Boulevards, Hochhäuser und Autobahnen errichtet. Die architektonische Textur dieses neuen Gebiets war von Asphalt, Beton, Parkplätzen und Autolärm geprägt und für FußgängerInnen unzugänglich. Von District Six blieben nur die Kirchen und Moscheen stehen, der Rest ist unbebautes Gebiet, über das Gras wächst. Dieses nach wie vor unbebaute Gebiet, das wie ein Loch in der Stadt klafft, wird oft als Narbe bezeichnet, welche die Apartheid der Stadt vermacht hat (vgl. Geschier 2007: 37). Als der Plan der Regierung zur Zerstörung von District Six publik wurde, bildete sich Widerstand in Form von Demonstrationen, Petitionen und Briefen an die Presse dagegen

(vgl. Bickford-Smith 1999: 187). Doch die Regierung setzte ihren Plan gegen den Widerstand im Endeffekt durch. Die Bevölkerung wurde zur „Kompensation“ in neu entstehende Gebiete in den Cape Flats umgesiedelt, eine Region, die von Sand und Sumpf geprägt ist und minderwertiges Bauland darstellt. Mitchell's Plain, das größte Wohngebiet für *Coloureds*, entstand auf diese Weise. Das Leben in diesen Gebieten bedeutete für ihre neuen EinwohnerInnen auseinandergerissene Gemeinschaften und Familien, eine weite Entfernung zu Arbeitsplätzen und Schulen, die sich nach wie vor vorwiegend in der Stadt befanden, allerdings ohne ausreichende Infrastruktur und öffentliche Verkehrsmittel. Oral-History-Projekte wie das Western Cape Oral History Project mit ehemaligen District-Six-BewohnerInnen geben Zeugnis von der Verzweiflung und dem Verlust, den die Zerstörung des Bezirks bei ihnen hervorrief, aber auch Erinnerungen an das kulturell reiche Leben der Zeit vor der Zerstörung (vgl. Jeppie/Soudien 1990, Field 2001, Rassool/Prosalandis 2001, Trotter 2006, Geschier 2007).

Die Apartheidsregierung verfolgte die politische Ideologie der „getrennten Entwicklung“: die Gesetze, die nach und nach beschlossen wurden, sollten alle Bereiche des Lebens von SüdafrikanerInnen nach rassistischen Prinzipien trennen. Der Prohibition of Mixed Marriages Act (1949) und der Immorality Amendment Act verboten die Heirat und den sexuellen Kontakt von Menschen, die als unterschiedliche *Races* klassifiziert wurden. Der Suppression of Communism Act (1950) erlaubte es der Regierung, gegen angeblich kommunistische Aktivitäten vorzugehen und gab der Verfahrensweise der Regierung gegen die Opposition und die Proteste eine rechtliche Grundlage. Der Bantu (1953), Coloured (1963) und Indian (1965) Education Act separierte und hierarchisierte das Bildungswesen. Auch Transportmittel und öffentliche Einrichtungen wurden durch Beschlüsse nach *Races* getrennt. Die Einführung dieser Gesetze blieb nicht ohne Widerstand. Die Proteste gegen die Passgesetze, die 1960 vom Pan African Congress (PAC) initiiert wurden, fanden im Township Langa besonders viel Zuström (vgl. Field 2007). Das Vorgehen der Exekutive gegen die Demonstrationen von 1960 gegen die Passgesetze zeigten ein neues Ausmaß der Gewalt der Regierung, die auf unbewaffnete DemonstrantInnen schoss. In Sharpeville in der Provinz Gauteng wurden 69 Personen erschossen (vgl. Bickford-Smith 1999: 179). Die Reaktion der Regierung auf diese Proteste war das Verbot von ANC und PAC. Ihre AnführerInnen gingen ins Exil oder wurden inhaftiert. Nach der „Friedhofsruhe“ (Alexander 1988: 66) der 1960er Jahre, als der ANC und der Pan African Congress (PAC) verboten wurden, nahm eine jüngere Generation den Widerstand gegen die Apartheid in den 1970er Jahren wieder auf. Die Protestwelle nahm 1976 im Johannesburger Township Soweto ihren Ausgang und breitete sich über das ganze Land aus. Anlass war die intendierte Einführung von Afrikaans als Unterrichtssprache in allen *black* und *coloured* Schulen, doch waren die Demonstrationen nur das Anzeichen einer tieferen Krise und Ausdruck

eines grundsätzlichen Protestes gegen die Apartheidspolitik (vgl. Alexander 1988). Die Proteste wurden von der Regierung blutig niedergeschlagen, Bilder wie die des erschossenen Schülers Hector Pietersen, der in den Armen seiner Schwester fortgetragen wird, wurden in den internationalen Medien stark rezipiert. Die Demonstrationen im Zuge des Soweto Uprisings markierten eine Wende hin zu einer breiteren und populären Protestbewegung, die AnhängerInnen unter VertreterInnen aller *Races* fand (vgl. Mamdani 1996), auf welche die Regierung mit einer Mischung aus Repression und teilweisen Reformen antwortete (vgl. Bickford-Smith 1999: 203).

2.5 Der demokratische Übergang

Die zunehmenden Proteste gegen die Apartheid, die Richtungsänderung innerhalb der National Party, die politischen und wirtschaftlichen Sanktionen des Auslandes, das Ende des Kalten Krieges und die stagnierende wirtschaftliche Lage Südafrikas sind jene Faktoren, die mit unterschiedlicher Gewichtung als Voraussetzung für das Ende der Apartheid in der Literatur angeführt werden. Vor diesem Hintergrund ist die Kursänderung der Regierungspartei unter De Klerk zu verstehen. Unter seiner Präsidentschaft wurde 1990 das Verbot oppositioneller Parteien aufgehoben. ANC, PAC und die Kommunistische Partei wurden legalisiert, Nelson Mandela und andere politische Gefangene aus der Haft entlassen. Im Jahr darauf wurden einige Apartheidsgesetze außer Kraft gesetzt, wie der Group Areas Act, der Land Act und der Population Registrastion Act. Die Verhandlungen zwischen der NP-Regierung und den oppositionellen Parteien begannen. Ziel der Verhandlungen war es, eine neue Verfassung auf der Basis von demokratischen Rechten für einen gemeinsamen Staat auszuarbeiten. Auch die Mehrheit der als *white* registrierten Bevölkerung befürwortete den politischen Wandel in einem Referendum (vgl. Worden 2007: 153). Während der Zeit der Verhandlungen drohte eine weitere Welle von Gewalt, ausgehend von Rechtsradikalen, aber auch von ANC- und Inkatha Freedom Party (IFP)-AnhängerInnen⁵, die Situation wieder zu destabilisieren. Die Erschießung Chris Hanis, dem Vorstand der Kommunistischen Partei und Mitglied Umkhonto we Sizwes⁶, durch einen Rechtsextremen war ein Tiefpunkt in diesem Prozess. Die darauf folgenden Ausschreitungen der Jugend in Townships, denen die Verhandlungen zu schleichend vorangingen und zu wenig greifbare Resultate zeigten, veranlassten die Regierungs- und Oppositionsparteien, den Tag der ersten demokratischen Wahlen bereits auf das kommende Jahr, 1994, festzusetzen. Es wurde vereinbart, dass Südafrika fünf Jahre lang von einer Regierung

5 Dieser Konflikt wurde von der NP durch Waffenlieferungen und dergleichen an die IFP geschürt (vgl. Worden 2007)

6 Der bewaffnete Flügel der ANC.

der Nationalen Einheit (Government of National Unity) regiert werden sollte, in der jene Parteien eine verhältnismäßige Vertretung im 400 Sitze zählenden Nationalrat haben sollten, welche die fünf-Prozent-Grenze überschritten. Der Ausgang der Wahlen war, dass der ANC mit Nelson Mandela an der Spitze mehr als die Hälfte, nämlich 62,6 Prozent der Stimmen gewann, die NP 20,4 Prozent, die IFP 10,5 und die restlichen (Freedom Front, PAC und Democratic Party) je ca. 2 Prozent der Stimmen (vgl. Worden 2007: 158f.). Nelson Mandela wurde 1994 als erster demokratisch gewählter Präsident Südafrikas angelobt. Dem relativ friedlichen demokratischen Übergang, der angesichts des drohenden Bürgerkriegs oft als Wunder interpretiert wird, folgten Jahre, in denen es galt, die divergierenden politischen Interessen, wirtschaftlichen Fragen, das gewaltvolle Erbe der Apartheid und die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit zu navigieren. Dieser letztgenannte Punkt, die Auseinandersetzung mit dem gewaltvollen Erbe der Apartheid, wird in Kap. 2.6 noch eingehender behandelt.

Wie der hier skizzierte geschichtliche Hintergrund zeigt, wurden Südafrikas Städte während der Apartheid künstlich de-urbanisiert. Auch Kapstadt, das eine im Vergleich zu anderen Städten im südlichen Afrika sehr gemischte Wohnbevölkerung unterschiedlicher *Race* aufwies, wurde ab Ende des 19. Jahrhunderts zu einem immer exklusiveren Wohnort nach rassistischen Kriterien. Die Apartheid verstärkte jene Spaltung zwischen Land und Stadt, zwischen indirekter und direkter Regierung, zwischen Tradition und Moderne noch, die schon von der britischen Kolonialregierung eingeführt worden war. Die Entwicklung der getrennten Institutionen, die rassistische Klassifizierung der Bevölkerung und die darauf basierende Zuteilung von Raum bedeutete für die als *black* und *coloured* klassifizierte Bevölkerung Kapstadts Vertreibung, Gewalt und Armut. Die Stadtplanung unter der Apartheid hat die gebaute Umwelt nachhaltig verändert. Darum sieht die Betrachterin, die auf der Spitze des Tafelbergs steht, jene unvermittelten und unbebauten Grasflächen im Zentrum der Stadt und deswegen ist das Ufer mehrere hundert Meter weiter ins Meer gerückt und ist von Hochhäusern und Autobahnen geprägt. Deswegen befindet sich das am dichtesten besiedelte Gebiet weit vom Stadtzentrum entfernt in einer Senke zwischen Sanddünen und Sümpfen mit kleinen Häusern und Wellblechhütten. Deswegen wurde im historischen Zentrum der Stadt nicht dichter und höher gebaut und deswegen wurden die ehemaligen holländischen Farmen, die Company's Gardens und die historischen Regierungsgebäude erhalten. Deswegen liegen die unterschiedlichsten Wohngegenden, wie das historisch *white* Suburb Pinelands und das Township Langa, so dicht nebeneinander mit einer Grenze, die wie mit dem Lineal gezogen zu sein scheint.

Deswegen habe ich in einer Stadt mit einer solchen Geschichte von räumlicher, sozialer und institutioneller Segregation ein Forschungsdesign gewählt, welches von geschichtlichen Repräsentationen in den verschiedenen Stadtteilen ausgeht. Diese Stadtteile sind im demokratischen Südafrika keine durch Staatsgewalt homogenisierten Group Areas mehr. Sie werden zunehmend transformiert und stellen für die Jugendlichen, mit denen ich Interviews führte, Orte auf der Landkarte ihres Alltags dar: der Wohnort, der Ort der Schule, Orte, zu denen sie familiäre Kontakte pflegen, Orte, an denen sie gerne die Freizeit verbringen und Orte, an denen sie ihren Glauben praktizieren sind für die *born-free* Generation in vielen Fällen nicht mehr kongruent. An diesen Orten treffen sie mit Menschen unterschiedlicher historischer Erfahrungen zusammen, mit denen sie auf Basis einer potenziell gleichwertigen Rolle in Interaktion treten: nicht mehr in der Funktion von HerrIn und DienerIn, sondern als NachbarInnen, als MitschülerInnen, als Mitglieder einer Glaubensgemeinschaft, als Party Crowd. Aus diesem Grund habe ich Schulstandorte als Basis meines Vergleichs genommen, und nicht *Race*, was ich in Kap. 3 noch weiter ausführen werde. Zunächst soll aber noch der politische Umgang mit der Vergangenheit des Landes im demokratischen Südafrika umrissen werden.

2.6 Die Auseinandersetzung mit der Apartheid im demokratischen Südafrika

2.6.1 Die Truth- and Reconciliation Commission (TRC)

Die ersten demokratischen Wahlen 1994 markierten das Ende von Kolonialismus und Apartheid und in der neuen Verfassung ist die rechtliche Gleichstellung allen BürgerInnen verankert. In Bezug auf die Interpretation der Vergangenheit bedeutete dies, dass Erzählungen und Erinnerungen, die zuvor aus dem hegemonialen Geschichtsdiskurs exkludierte worden waren, nun nicht mehr auf die Familie oder Nachbarschaft beschränkt waren, sondern auch öffentliche Arenen fanden: die Wahrheits- und Versöhnungskommission (Truth and Reconciliation Commission – TRC), die Errichtung von Denkmälern, Erinnerungsorten und Museen und die Diskurse in der Schule sowie in öffentlich-rechtlichen und privaten Medien.

Eine der bedeutendsten Maßnahmen der neuen Regierung, um sich der Vergangenheit aktiv zuzuwenden, war die Wahrheits- und Versöhnungskommission (TRC). Sie wurde vom anglikanischen Bischof Desmond Tutu veranlasst und nahm 1995 ihre Arbeit auf. Die grundsätzliche Idee der TRC war es, dass Versöhnung und ein gemeinsames Zusammenleben der früheren Konfliktgruppen in einem Staat nur möglich wären, wenn eine gewaltvolle Vergangenheit

zur Sprache gebracht würde. Die TRC war darauf zugeschnitten, vor allem den Erzählungen der Opfer jener, die die Apartheid aufrecht erhalten hatten und jener, die gegen die Apartheid gekämpft hatten, Gehör zu verschaffen. Aus einer eher pragmatischen Perspektive betrachtet, stellte die TRC eine Möglichkeit dar, Täter⁷ zu einem Geständnis ihrer Taten zu bewegen, die ansonsten schwer zu beweisen gewesen wären. Die TRC hatte ein Mandat für politisch motivierte Gewalt zwischen 1960 und 1994: Sie sprach allen Tätern Amnestie zu, welche das volle Ausmaß ihrer Taten gestanden (vgl. Du Bois-Pedain 2007). Von 7112 Antragstellern wurde 849 Amnestie gewährt⁸. Aus rechtlicher Sicht stellt bedingte Amnestie keine sanftere Art der Bestrafung dar, sondern den Schutz vor Bestrafung derer, die bestimmte Kriterien erfüllen: “Conditional amnesty is not 'a softer version of prosecution', or a more enlightened form of punishment. When all is said and done, it promises not the punishment of the guilty, but protection from punishment for those guilty individuals who meet its terms.” (Du Bois-Pedain 2007: 338) Die TRC wurde als ein wichtiger Schritt in der Staatenbildung angesehen, und zwar in dem Sinne, dass sie auch dazu beitragen sollte, eine geteilte Interpretation der Apartheid anzubieten:

“That apartheid was evil, that atrocities were committed by all sides in the struggle, that the evil of the system was an evil of institutions, not of individuals – these are the broad understandings of the past that the TRC sought to impart. These are the lessons the TRC wanted people to learn.” (Gibson 2004: 75)

Eines der wichtigsten Ergebnisse der TRC war es, das Ausmaß der Gewalt durch den Apartheidsstaat offenzulegen und anzuerkennen. Die Ergebnisse der TRC sollten so zu einem öffentlichen Geschichtsdiskurs über die Zeit der Apartheid beitragen.

Über die TRC, die ein großes Archiv an Zeugnissen über die Apartheidszeit hervorbrachte, ist wissenschaftliche Literatur aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven erschienen⁹. Ich möchte hier vor allem auf das von Anthonissen/Blommaert (2007) herausgegebene Buch *Discourse and Human Rights Violations* verweisen, in dem der Frage nachgegangen wird, auf welche Weise die TRC einen bestimmten Diskurs über die Apartheidsvergangenheit Südafrikas förderte: Anthonissen (2007) untersucht einige ausgewählte Zeugnisse von Tätern des Sicherheitsdienstes und arbeitet prominente Diskursstrategien heraus. Aufgrund dessen, dass die Kommission Tätern Straferlass zusprach, die eine politische Motivation ihrer Taten glaubhaft machen konnten, begünstigte sie

7 Ich verwende hier die männliche Form, weil Frauen im Sicherheitsdienst nicht zugelassen waren und von Seiten des Widerstandes nur marginal wegen politisch motivierter Verbrechen angeklagt wurden. Winnie Mandela stellte eine solche Ausnahme dar.

8 <http://www.justice.gov.za/trc/amntrans/index.htm> (24.05.2013)

9 Einen Überblick dazu bietet zum Beispiel Verdoolaege (2007).

diskursive Strategien, bei denen Täter sich so passiv und abhängig von Anweisungen wie möglich darstellten (vgl. Anthonissen 2007: 69). Das bedingte einen Diskurs, bei dem die Verantwortung für Menschenrechtsverletzungen nicht bei denen lag, die sie begangen hatten, sondern zunehmend auf ein abstraktes System geschoben wurde, das frei von menschlichen Entscheidungen operierte.

Du Bois-Pedain macht diese Bedingung für Amnestie (die politische Motivation und Handeln unter Zwang) dafür verantwortlich, dass das „Fußsoldatenargument“ (*foot-soldier privilege*) (ebd. 116ff.) im TRC einen bevorzugten Platz einnahm. Andere AutorInnen, beispielsweise Harries (2010) weisen auf das Problem hin, dass die TRC nur ein Mandat für schwerwiegende Menschenrechtsverletzungen hatte, nicht aber für alltäglichen Rassismus, für diejenigen, welche die Apartheid ideologisch unterfütterten, planten und verwalteten und auch nicht für die Unternehmen, die wirtschaftlich von der Apartheid profitierten. Blommaert/Block/McCormick (2007) stellen fest, dass die TRC in den Anhörungen nur bestimmte Narrationen zuließ und andere ausklammerte¹⁰. Anhand des Zeugnisses des Anti-Apartheidsaktivisten Colin de Souza zeigen sie, dass die Konstruktion seiner Narration in der Anhörung nicht angenommen wird und er von der Interviewerin immer wieder auf den „suffering track“ (Blommaert/Block/McCormick 2007: 47) zurückgeführt wird, d. h. dass die Interpretation seiner Lebensgeschichte durch die Perspektive des Leidens bevorzugt und so von der Interviewerin gelenkt wird.

Von Seiten der Opfer und ihrer Hinterbliebenen wurden Freisprüche der TRC in vielen Fällen als Freibrief für Täter des Apartheidsregimes aufgefasst, die gleichzeitig den Opfern keine oder nur unzureichende Ausgleichszahlungen und psychologische Betreuung zusprach (vgl. Worden 2007: 163). Christopher Colvin (2003) zeigt aus seiner Praxis der Psychotherapie, wie ehemalige Opfer von staatlicher Gewalt ihm die Grenzen der Therapie aufzeigten: aus der Sicht einiger PatientInnen, die bei ihm in Betreuung waren, werden die strukturellen und ökonomischen Ungleichheiten der Apartheid über ihr Ende hinaus als das schwerste Hindernis für eine Heilung angesehen, während das Wiedererzählen ihrer Leidensgeschichte als belastend und unnötig empfunden wird. Die TRC und ihre Ergebnisse, sowie der Umgang mit den Opfern und ihren Hinterbliebenen wird also in Südafrika von verschiedenen gesellschaftlichen Segmenten sehr kontrovers bewertet (vgl. Gibson 2004).

¹⁰ Vgl. auch Krog/Mpolweni-Zantsi/Ratele (2009)

2.6.2 Mediale Bearbeitungen der TRC

Auf dem Gebiet der Populärkultur sind vor allem die Filme *Forgiveness* (2004) und *Red Dust* (2004) zu nennen, die sich in meinen Interviews als die prominentesten Quellen und Verweise für Argumente in Bezug auf die TRC erwiesen haben. Diese beiden Filme betonen in erster Linie das Moment der Einsicht, Katharsis und Reue der Täter (in diesem Fall ehemaliger Bediensteter des Sicherheitsdienstes), welche den Dialog mit ihren ehemaligen Opfern bzw. deren Familien suchen und um Vergebung bitten. Tatsächlich lieferte die überwiegende Mehrheit der Antragsteller kein Geständnis für ihre Taten und die meisten zeigten, im Gegensatz zur Handlung der Filme, keine Reue und suchten nicht die Vergebung der Familienangehörigen. Die meisten Antragsteller waren im Gegenteil pedantisch darauf bedacht, ihre Taten so detailliert wie möglich als erzwungene Verordnungen von höherer Stelle darzustellen (vgl. Du-Bois Pedain 2007: 269). Denn nur durch die politische Motivation ihrer Handlungen konnte ihnen Amnestie gewährt werden, nicht jedoch durch Geständnis, Einsicht und Reue. In Anbetracht dieses Umstandes ist es bemerkenswert, dass gerade die Filme *Red Dust* und *Forgiveness*, in denen die Katharsis und Einsicht ehemaliger Täter die Handlung bestimmen, eine so große Bedeutung für die Rezeption der TRC einnehmen.

2.6.3 Erinnerung und Erinnerungspolitik im demokratischen Südafrika: der Stand der Forschung

Die Lage der Quellen in Bezug auf Erinnerung in Südafrika ist dergestalt, dass in erster Linie Literatur zur Produktion von Gedenken (z. B. Denkmäler und Gedenktage, Geschichtscurriculum an Schulen) und weniger Literatur zur Rezeption bzw. zu den Auswirkungen dieser Maßnahmen existiert. Studien, welche die Frage behandeln, wie verschiedene Gruppen der *born-free* Generation Erinnerung konstruieren, sind nach meinem Wissensstand zum gegebenen Zeitpunkt ausständig. Was die Produktion von Gedenken betrifft, so möchte ich hier näher auf die wissenschaftliche Literatur zu den Themen Denkmäler, Gedenktage, sowie das Geschichtscurriculum an Schulen eingehen.

Über den Umgang mit Denkmälern der Apartheidszeit und des Kolonialismus im neuen Südafrika sind einige Beispiele aus der Forschung zu nennen. Annie Coombes (2003) untersucht mit Methoden der visuellen Anthropologie, wie sich um bestimmte, ideologisch aufgeladene Denkmäler aus der Apartheid-Zeit – wie das Taal Monument oder das Voortrekker Monument – mit dem demokratischen Übergang kontroverse Debatten entsponnen haben. Baulich wurde bei den meisten der Denkmäler aus der Apartheidszeit nichts verändert: der Umgang mit ihnen im neuen Südafrika

ist eher, alte Denkmäler unverändert stehen zu lassen und dafür neue Denkmäler zu bauen (z. B. Voortrekker Monument und Freedom Park in unmittelbarer Nähe zueinander). Coombes beschreibt, welche Interessengruppen daran beteiligt waren, dass ein Denkmal, ein Museum oder eine Institution verändert wurde bzw. bestehen blieb.

Eine Bewegung, welche zwar nicht mehr in den Zeitraum meiner Feldforschung fällt, aber trotzdem von Bedeutung ist, weil es erstens für den Umgang mit Denkmälern bemerkenswert ist und zweitens von VertreterInnen der *born-free* Generation ausging, ist das Rhodes Must Fall Movement¹¹. Diese Bewegung, welche von der University of Cape Town (UCT) ausging, entspann sich am Protest gegen die Statue von Cecil Rhodes, dem viktorianischen Politiker, Unternehmer und Verfechter britischer imperialer Interessen in Afrika. Diese Protestaktion richtete sich nicht nur gegen das Denkmal, sondern auch gegen das Erbe von Kolonialismus und Apartheid an den Hochschulen und gegen anhaltende strukturelle Ungleichheiten. Das Rhodes Must Fall Movement wurde auch von Studierenden und Lehrenden anderer südafrikanischer und internationaler Universitäten aufgegriffen und führte zu einer bildungspolitischen Debatte über die Repräsentation von *Blacks* an Universitäten, über Zugangsbeschränkungen und Studiengebühren. Das Rhodes-Denkmal an der UCT wurde schließlich beseitigt und das Fach *Black Studies* eingeführt.

Rassool (2000), Grundlingh (2004) und Harries (2010) erörtern kritisch, wie der Diskurs von Regenbogennation und Versöhnung einen bestimmten Umgang mit Denkmälern und Gedenktagen produziert. Folgende Punkte werden dabei in den Blick genommen: Die populäre Geschichtsproduktion (*heritage*) erschafft in vielen Fällen essentialistische Konzepte von „Kulturen der Regenbogennation“. Rassool (2000) untersucht den Aspekt, wie Projekte zu kulturellem Erbe eine ermächtigende Auswirkung für Gemeinschaften haben können. Gleichzeitig, so Jean Comaroff (2003) sowie Comaroff/ Comaroff (2009), kann Geschichte als kulturelles Erbe (*heritage*) zu einer Ware werden, bei welcher essentialisierte Identitäten (beispielsweise in Form von Ethnizität) für eine kommerzielle Nutzung verwendet werden. Einige der neu geschaffenen Denkmäler reduzieren, so wird kritisiert, die Anti-Apartheids-Geschichte auf ein paar „Helden und Heilige“ sowie einige ikonische Ereignisse, und lassen andere, alltäglichere, regionale oder „kleine“ Geschichten des Widerstandes außer Acht (vgl. Grundlingh 2004). Die Bezeichnung von Gedenktagen, die zwar auf den Anti-Apartheids-Kampf zurückgehen, aber eine Erzählung von Versöhnung in den Vordergrund stellen, verharmlose die eigentliche Bedeutung der damaligen Geschehnisse (vgl. Harries 2010). Der von Sarah Nuttall und Carli Coetzee (1998) herausgegebene Sammelband *Negotiating the Past: The making of memory in South Africa* befasst sich mit der Produktion von Erinnerung aus

11 Vgl. rhodesmustfall.co.za, #rhodesmustfall, <http://www.theguardian.com/education/2016/mar/09/take-it-down-rhodes-must-fall-campaign-marches-through-oxford> (Zugriff 13.03.2016)

unterschiedlichen fachlichen Perspektiven. Behandelte Themen sind der Umgang mit einer rassistischen Vergangenheit in Museen, die Produktion neuer Erinnerungsorte, die im Gedenken an den Widerstand erbaut wurden und das Thema Erinnerung in der Literatur. Der Sammelband ist eine der zentralen Publikationen zur Produktion von Erinnerung im demokratischen Südafrika.

Über die wechselnden Entwicklungen des Geschichtscurriculums an Schulen und die Produktion von Textbüchern für den Geschichtsunterricht sind seit dem demokratischen Übergang einige Veröffentlichungen erschienen. Hier sind der von Jeppie (2004) herausgegebene Sammelband sowie die Publikationen von Kallaway u. a. (1997) und Siebörger (2006) zu nennen. In dieser Literatur wird in erster Linie der Prozess, der zum derzeitigen Lehrplan geführt hat, und die Verhandlungen um eine neue, angemessene und inklusive Darstellung der südafrikanischen Geschichte aufgezeigt. Meine Literaturrecherche hat ergeben, dass konkrete Praktiken im Geschichtsunterricht oder die Auswirkungen des Curriculums und der Textbücher auf Vorstellungen von Geschichte der SchülerInnen bislang kaum behandelt wurden.

Im Gegensatz zur relativ breiten wissenschaftlichen Literatur über die Produktion von Erinnerung und öffentlichem Gedenken ist zur Frage der Rezeption bzw. den Auswirkungen dieser Entwicklungen auf Jugendliche der *born-free* Generation kaum Literatur vorhanden. James Gibson (2004) untersuchte empirisch-quantitativ, wie SüdafrikanerInnen die Idee und die Ergebnisse der Truth and Reconciliation Commission annehmen und ob sie in die Institutionen des demokratischen Südafrika Vertrauen haben. Er stellt über die Erforschung der Interpretation von Vergangenheit in Südafrika fest: „Much supposition exists in South Africa concerning what ordinary people believe and whether their beliefs have been shaped by the TRC, but rigorous analyses of the nature of people's understanding of the country's past are practically nonexistent.“ (Gibson 2004: 69) Es gibt zwar Arbeiten, die sich mit der *born-free* Generation auseinandersetzen, wie zum Beispiel *Growing up in the new South Africa* (Bray u. a. 2010), das sich mit den Lebenswelten von Jugendlichen in Fish Hoek Valley beschäftigt, der Aspekt der Interpretation von Vergangenheit oder der Weitergabe von Erinnerung wird hier jedoch nicht berücksichtigt. Die Frage, wie Familien mit der Weitergabe von Erinnerung an die Zeit der Apartheid umgehen, wurde nach meinem Wissen zwar noch nicht empirisch behandelt, allerdings von Steven Robins (1998) aufgeworfen. Er fragt, ausgehend von seiner eigenen Erfahrung des Schweigens seines Vaters über das Erleben des Holocaust, ob es *black* Eltern möglich ist, mit ihren Kindern über die alltäglichen Erfahrungen von Erniedrigung und Rassismus zu sprechen. „Like my father's silence about the Holocaust, it seems likely that millions of black parents are unable to express what they feel about the humiliations and pain of their everyday experiences of racism under apartheid.“ (Robins 1998: 125) Die Frage der Weitergabe von

Erinnerung in Familien wird in den Ergebnissen als ein Teilaspekt dessen behandelt, welche Quellen die Jugendlichen in ihren Geschichtsdarstellungen aktivieren und wie sie sich zu ihnen ausrichten.

3. Das Forschungsdesign

3.1 Der Umgang mit *Race* als Analysekategorie

Der regionale Kontext Südafrikas erfordert eine besondere Sensibilität im Umgang mit dem historischen Erbe von *Race*. Kategorien von *Race*, wenn auch in ständigem Wandel begriffen, waren politisch als Ausschlusskriterium eingesetzt worden und wirkten sich auf die materielle Existenzgrundlage aus. Ganz besonders zur Zeit der Apartheid wurde die ungleiche Verteilung von Einkommen, staatlichen Sozialleistungen und anderen Ressourcen aufgrund rassistischer Klassifikationen auf die Spitze getrieben und resultierte in einem der weltweit größten Einkommensunterschiede. Die Kongruenz von rassistischen Kategorien und Klassenzugehörigkeit wurde von der Sozialpolitik der Apartheid in Form von Gesetzgebungen effektiv in Realität umgesetzt (vgl. Seekings/Nattrass 2005). Diese Politik hatte ihre Vorläufer bereits zu Beginn des industriellen Kapitalismus im 19. Jahrhundert, als entscheidende Maßnahmen zum Ausschluss der als *non-white* klassifizierten Bevölkerung aus dem städtischen Raum, aus Bildungsinstitutionen, von Arbeitsplätzen, Sozialleistungen, Landbesitz und gleichem Einkommen gesetzt wurden. Nach dem demokratischen Übergang war die gesetzliche Diskriminierung von Menschen auf der Basis von *Race* zwar aufgehoben worden, doch wirken die materiellen Effekte dieser Politik weiter nach. Auch wird die Kategorisierung durch Praktiken des Staates (beispielsweise durch das ständige Ankreuzen-Müssen von *Race* in Formularen) weiter fortgeschrieben. Diese Fortschreibung wird mit dem Argument der Fördermaßnahmen zugunsten benachteiligter Gruppen gerechtfertigt, ist jedoch eine in Südafrika sehr umstrittene Angelegenheit. In einem solchen Kontext zu forschen bedeutet auch, sich mit den Nachwirkungen dieser rassistischen Politik auseinanderzusetzen und sie in das Forschungsdesign miteinzubeziehen.

Viele Studien sind bemüht, dieses Problem mit der Anmerkung zu lösen, dass Konzepte von *Race* historisch bedingt sind, naturwissenschaftlich jeder Grundlage entbehren, jedoch in Bezug auf die soziale Differenzierung nach wie vor eine Rolle spielen (vgl. die Kritik von Schramm 2014). Sozialwissenschaftliche Forschungen stehen oft vor der Schwierigkeit, Konzepte von *Race* einerseits nicht fortschreiben zu wollen und andererseits mit der sozialen Bedeutung dieser emischen Kategorie im Feld konfrontiert zu sein. Mit der Anmerkung, dass Konzepte von *Race* im Alltag der Menschen nach wie vor eine Rolle spielen, scheint das Thema in den meisten dieser Studien abgehandelt zu sein. Das hat zur Folge, dass *Race* oftmals in einer Art und Weise verwendet wird, als wäre es eine faktische Kategorie, die als Erklärung für soziales Handeln ausreicht. Dies soll hier anhand von zwei exemplarischen Publikationen näher besprochen werden. Beide Studien

haben SüdafrikanerInnen als Zielgruppe, die zur Zeit des demokratischen Übergangs, also zwischen 1990 und 1994 geboren sind. Chana Teeger (2014) untersucht, in welchem Ausmaß die Vergangenheit des Landes von ihren InterviewpartnerInnen als Ressource zur Erklärung der Gegenwart herangezogen wird. Ihr Sample definiert Teeger als „a racially diverse set of South Africans“ (Teeger 2014: 75). Als Thema der Interviews wählte Teeger Kriminalität, um zu elizitieren, wie InterviewpartnerInnen *mit der Geschichte argumentieren* und nicht nur, wie sie *über* Geschichte sprechen. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass *Blacks* und *Coloureds* dazu tendieren, Kriminalität mit einer kontinuierlichen ökonomischen Ungleichheit zu erklären, während *Whites* diese Verbindung zwischen krimineller Handlung und aus der Apartheid nachwirkenden Ungleichheiten ablehnen. Die einen argumentieren also mit dem Nachwirken der Vergangenheit, die anderen lehnen diese kausale Verbindung zur Vergangenheit ab.

Eine Stärke dieser Studie ist es, auf den Metadiskurs zwischen Kriminalität und Vergangenheit einzugehen: die InterviewpartnerInnen sind sich bewusst, dass Diskurse über Kriminalität in Südafrika politisiert sind und repräsentieren in ihren Darstellungen verschiedene Positionen in Bezug auf dieses Thema. Allerdings geht Teeger von *Race* als einem Faktum aus, das schlussendlich die Erklärung für die Selbstpositionierung der InterviewpartnerInnen ist. Ihre Ergebnisse werden in Form einer quantifizierbaren Tabelle dargestellt, in welcher *Race* eine Variable darstellt und die vier Arten der Antwort eine andere. Eine solche Tabelle stellt zunächst dar, wie Individuen, hier nach *Race* definiert, auf eine bestimmte Frage antworten. Gleichzeitig verleitet sie jedoch auch zu der Annahme, dass *Race* und die Art der Darstellung in einem kausalen Zusammenhang stehen. Damit ist der Kreis geschlossen: die TeilnehmerInnen werden in erster Linie als VertreterInnen einer bestimmten *Race* begriffen und als solche angesprochen. Die Analyse untersucht, ob VertreterInnen verschiedener *Races* einen Zusammenhang zwischen Kriminalität und Vergangenheit herstellen. Die Ergebnisse zeigen die Tendenz, dass *Whites* und *Non-Whites* unterschiedlich argumentieren. Eine Tendenz in Bezug auf diesen Teilaspekt der Identität zu äußern, ist einerseits berechtigt, andererseits wird damit ein Bias bestätigt, der die Forschung von Anfang an auf eine schiefe Ebene stellt. Denn mit einer solchen Kategorie ist der Grund für eine bestimmte Stellungnahme im Diskurs bereits gegeben: die ForschungsteilnehmerInnen argumentieren so, weil sie VertreterInnen einer bestimmten *Race* sind. Bei einem solchen Zirkelschluss wird übersehen, dass das „Faktum“ *Race* gleichermaßen als Ausgangspunkt, Analysekatégorie und Erklärungszusammenhang verwendet wird. Forschungen dieser Art können erstens immer wieder nur die Bedeutsamkeit der Kategorie *Race* im neuen Südafrika bestätigen und zweitens nur noch beschreibend darstellen, auf wie vielen Gebieten und in welcher Weise sich soziales Handeln zwischen *Races* unterscheidet.

Die zweite Arbeit, auf die ich mich hier kritisch beziehen will, ist die von Katherine Newman und Ariane De Lannoy (2014). Sie ist eine Beschreibung der Post-Apartheid Generation anhand von Interviews mit sieben SüdafrikanerInnen, die alle sehr unterschiedliche Biografien und Lebenssituationen aufweisen. Ihre Ansichten zu den Themen Alltag, Arbeit, Zukunftspläne und die Vergangenheit Südafrikas werden abgehandelt. Die Autorinnen haben sich dazu entschieden, ihre InterviewpartnerInnen in Form von sozialen Typen in der Arbeit zu repräsentieren: die arme *black* Frau aus dem Township, in auswegloser Arbeitslosigkeit gefangen; die *black* Frau der Mittelklasse, die es aus dem Township geschafft hat und doch immer prekär lebt; der *coloured* Mann im Township, der aus dem Bildungssystem ausgestiegen ist; der *coloured* Mann der oberen Mittelklasse mit seiner luxuriösen Wohnung im Stadtzentrum; der exemplarische Bure der Northern Suburbs Kapstadts, welcher sich vom Rassismus der älteren Generation abgrenzen möchte, aber doch in seinen Ressentiments verhaftet bleibt; die dynamische, englischsprachige *white* Frau der Mittelklasse mit einer Universitätslaufbahn in Südafrika und im Ausland; die fleißige kongolesische Migrantin, die der ständigen Gefahr xenophober Attacken ausgeliefert ist. Der Anreiz, eine Beschreibung dieser Generation in Form sozialer Typen zu realisieren, liegt in der Aussicht, die Vielfalt des demokratischen Südafrika anhand einiger Typen darstellbar zu machen. Eine solche Darstellung verspricht, die Heterogenität auf ein paar Nenner zu bringen. Bei der Wahl dieser Typen waren vermutlich mehrere Faktoren ausschlaggebend: der Wohnort und sozio-ökonomische Hintergrund, der Bildungsgrad und die politische Einstellung. Primär sind sie jedoch durch ihre Zugehörigkeit zu einer nach *Race* definierten Gruppe bestimmt. Diese Differenz nimmt hier zunächst den wichtigsten Stellenwert ein, wobei innerhalb dieser Kategorie dann noch den Unterschieden von sozio-ökonomischem Status und politischer Einstellung Rechnung getragen wird. Abgesehen davon, dass soziale Typen immer imaginierte Vereinfachungen sind, hat ein solches Forschungsdesign zur Folge, dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede höchstens zwischen VertreterInnen ein- und derselben *Race* zum Ausdruck kommen können. Wir erfahren hier wenig Neues, denn die Art und Weise, zu handeln und über die Vergangenheit zu sprechen geht über den Erklärungsrahmen von Herkunft bzw. der Zugehörigkeit zu *Race* und dem aktuellen sozio-ökonomischen Status nicht hinaus.

Eine solche Kategorisierung der ForschungspartnerInnen auf der Basis von *Race* ist nicht nur aus ethischen Gründen problematisch, weil es damit Kategorien festigt, die auf rassistische Regimes zurückgehen. Es geht auch an der Untersuchung dessen vorbei, wann und auf welche Weise *Race* eine Rolle sozialer Differenzierung spielt, ob Kategorien von *Race* zugunsten von anderen Gemeinsamkeiten aufgelöst werden, um sich beispielsweise auf der Basis von gemeinsamer Sprache oder Religion und dergleichen neu zu konstituieren. Indem die rassistischen Begrifflichkeiten

oftmals als soziales Faktum und analytischer Rahmen übernommen werden, wird die Frage missachtet, wie diese von Kolonialzeit und Apartheid ererbten Kategorien von *Race* im gegenwärtigen Südafrika nachwirken und auf welche Weise Jugendliche, welche zur Zeit der Demokratie aufgewachsen sind, diese Kategorien selbst relevant setzen. In meinen Interviews sind viele Verweise der Jugendlichen vorhanden, in denen andere Kategorien als die von *Race* als Gemeinsamkeits- oder Differenzkriterium von weitaus größerer Bedeutung sind. Eine Quantifizierung von Ergebnissen auf der Basis von *Race* (als Variable) erscheint mir auch deshalb als fragwürdig, weil sie die – in dieser Arbeit zentralere – Frage nicht beachten kann, ob und wann InterviewpartnerInnen die Grenzen dieser Kategorisierungen überschreiten. Die statistisch gesehen höhere Quantität des Typischen kann das Untypische nur als Devianz, als quantitativ unbedeutend erklären. Das Typische und das Untypische zu identifizieren, sind zudem Entscheidungen in der Analyse: gerade die Frage des Wandels von Subjektpositionen im demokratischen Südafrika, die Frage, wie sich eine neue Erinnerungspolitik in den diskursiven Positionierungen der Jugendlichen niederschlägt, kann nur erreicht werden, indem dem Untypischen, dem statistisch scheinbar Unbedeutenderen die gleiche Beachtung geschenkt wird. Denn nur so können Entwicklungen identifiziert werden, die (noch) nicht den quantitativen Status des Typischen erreicht haben. Ich wählte daher ein Forschungsdesign, welches als Grundlage des Vergleichs nicht VertreterInnen einer bestimmten *Race* hat, sondern verschiedene Standorte, an denen die Jugendlichen als VertreterInnen einer Generation angesprochen wurden.

3.2 Der Zugang zum Feld

Die Kette der Kontakte, bis ich Interviews mit den Jugendlichen machen konnte, verlief über das Centre for Popular Memory und PRAESA (The Project for the Study of Alternative Education in South Africa) an der University of Cape Town. Von ihnen wurde ich weiter an Schulen, LehrerInnen und DirektorInnen vermittelt. Das Centre for Popular Memory (CPM) widmete¹² sich der Dokumentation und Erinnerung an den Anti-Apartheids-Kampf in den Townships um Kapstadt. Es war vom Geschichtswissenschaftler Sean Field gegründet worden, der in der Tradition der Oral History steht und vor allem traumatische Erinnerung und ihre Weitergabe erforscht. Das CPM brachte ein Archiv an dokumentierten (Video- und Audio-) Interviews sowie wissenschaftliche Publikationen hervor. Es veranstaltete gleichzeitig auch Oral-History Projekte an Schulen, bei denen die SchülerInnen dazu angeregt wurden, historische Erfahrungen zur Zeit der Apartheid von

12 Das CPM musste aufgrund der schwierigen finanziellen Situation 2012 schließen.

Menschen aus ihrem Umfeld zu elizitieren. Aufgrund dessen, dass die MitarbeiterInnen des CPM VertreterInnen unterschiedlicher Gruppen waren, konnte das CPM diese Projekte an Schulen durchführen, die historisch *white*, *coloured*, *Indian* und *black* sind. Die MitarbeiterInnen des CPM standen daher in engem Kontakt mit jenen Schulen, mit denen sie durch ihre Projektarbeit involviert gewesen waren. Ihre persönlichen Kontakte zu DirektorInnen, LehrerInnen und SchülerInnen (bzw. ehemaligen SchülerInnen) eröffneten mir erst die Möglichkeit, mein Forschungsprojekt durchführen zu können.

Mrs. Allie, eine Mitarbeiterin am Centre for Popular Memory, wurde für mich zur wichtigsten Vermittlungsperson und Komplizin bei meiner Forschung. Sie eröffnete mir Kontakte zu drei Schulen, eine davon in den Southern Suburbs, zwei in Mitchell's Plain. Mit ihr konnte ich außerdem Erstaunliches, Frustrierendes und Erfolgreiches im Laufe meiner Forschung besprechen und sie erklärte mir vieles aus ihrer Perspektive auf Südafrika. Sie begleitete mich zu den ersten beiden Terminen in den Schulen in Mitchell's Plain und stellte mich der Schulleitung und den LehrerInnen persönlich vor. Mrs. Allie war mit einigen Lehrern und Lehrerinnen dieser Schulen und auch mit ihren Direktoren befreundet. Deswegen bekam meine Einführung in diesen Schulen eine informelle Note und hatte zur Folge, dass ich das Vertrauen meiner weiteren Kontaktpersonen gewann. Nach meiner Einführung durch Mrs. Allie führte ich die folgenden Besuche an den Schulen alleine durch. Vor und zwischen den Interviews ergaben sich immer längere Wartezeiten, die es mir ermöglichten, in den Schulalltag einzutauchen. Ich richtete meine Aufmerksamkeit darauf, wie die Schulen ausgestattet waren, in welcher Relation sie zur Umgebung standen, ob sie bewacht wurden und einen hohen Zaun um das Gelände hatten, welche Bemühungen unternommen wurden, die Schule als einen freundlichen Ort zu gestalten, wie hoch der Lärmpegel zur Zeit des Unterrichts und in den Pausen war, wie die SchülerInnen in den Pausen interagierten, wie groß die Schulklassen und die Anzahl der SchülerInnen waren, ob es zusätzliche Angebote wie eine Bibliothek, Sporteinrichtungen und Computerplätze gab. Außerdem ergaben sich zu diesen Zeiten zwischen den Interviewterminen zufällige und beiläufige Gespräche mit SchülerInnen und LehrerInnen bzw. sonstigem Personal der Schule, die zu einer zusätzlichen Informationsquelle über eine bestimmte Schule und die Umgebung dieser Schule wurden.

Der zweite wichtige Nexus für die Vermittlung von Schulen, und hier vor allem von Schulen im historisch *black* Township Khayelitsha, war PRAESA (The Project for the Study of Alternative Education in South Africa). Diese Einheit an der University of Cape Town war vom Anti-Apartheids-Aktivist und Linguisten Neville Alexander gegründet worden, der maßgeblich an der Entwicklung der Sprachenpolitik des demokratischen Südafrika beteiligt gewesen war. Die Projekte

von PRAESA erstrecken sich auf das thematische Gebiet von Unterricht und Sprache, wobei die gleichberechtigte Förderung der elf Amtssprachen Südafrikas an Schulen einen Schwerpunkt bildet. Dieser Kontakt wurde mir von meiner Betreuerin Brigitta Busch vermittelt, die PRAESA aus der gemeinsamen Projektarbeit kennt. Mein Einstieg mit PRAESA verlief etwas anders als mit dem Centre for Popular Memory: Jeden Samstagvormittag verbrachte ich in einer Schule im Township Langa, um beim Reading Club mitzuhelfen. Der Reading Club wurde von PRAESA initiiert, um Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Altersgruppen Lust am Lesen und Schreiben in Englisch und Xhosa zu machen. Den Reading Club besuchen Kinder aus einem sehr breiten Einzugsgebiet: die Kinder kommen sowohl aus der näheren Umgebung des Townships Langa als auch aus weiter entlegenen Gebieten, meist in Begleitung mit älteren Geschwistern. Meine Anwesenheit im Reading Club gab mir Gelegenheit, mit MitarbeiterInnen von PRAESA bekannt zu werden. Sie begannen, mich in ihre Aktivitäten miteinzubeziehen, sodass ich neben meiner Freiwilligenarbeit im Reading Club die PRAESA-Gruppe noch bei anderen Unternehmungen begleiten konnte.

Bei einer Gedenkveranstaltung im Township Khayelitsha, bei der Neville Alexander eine Rede hielt, lernte ich eine Lehrerin kennen, die in einer Schule in Khayelitsha unterrichtet. Dieser Kontakt wurde mir durch James Marsh vermittelt, einem Freund und ehemaligen Mitstreiter Neville Alexanders, mit dem ich auch durch den Reading Club bekannt geworden war. Die Lehrerin erklärte sich bereit, mich einigen ihrer SchülerInnen und einem Geschichtslehrer vorzustellen. Im Gegenzug sollte ich den SchülerInnen Hilfe beim Verfassen eines Aufsatzes auf Englisch für einen Schreibwettbewerb geben. Die Schule befindet sich in einem von Kapstadt aus gesehen weit entfernten Teil von Khayelitsha. Sie liegt nicht weit von der Autobahn entfernt, was wiederum bedeutete, dass ich einigermaßen sicher alleine dorthin gelangen konnte. Hier war es relativ schwer, einen Ort für ein Interview zu finden, erstens weil der Lärmpegel auch während der Unterrichtszeit sehr hoch war und zweitens, weil wenige Räume unbesetzt waren. Der Zugang zur zweiten Schule in Khayelitsha war nur mit der Begleitung einer PRAESA-Mitarbeiterin möglich, die dort wöchentlich eine Nachmittags-Lesegruppe in der Bibliothek leitete. Diese Schule ist nur über den Weg kleinerer, zum Teil nicht asphaltierter Straßen zwischen Wellblechhäusern zugänglich, in denen es außerdem viele Gelegenheiten gegeben hätte, mich zu verirren. Die Termine an dieser Schule legte ich möglichst so, dass ich nicht allein dorthin gelangen musste. Ich wurde der Direktorin vorgestellt, die wiederum den Kontakt zu einem Geschichtslehrer und SchülerInnen herstellte.

Die Bedeutung der Vermittlung von CPM und PRAESA kam mir in vollem Ausmaß besonders dann zu Bewusstsein, als ich versuchte, Schulen selbstständig anzuschreiben. Von den zehn Schulen, die ich so kontaktierte, meldete sich fast keine zurück. Nur eine Schule schrieb mir eine Absage. Umso erstaunter war ich, als mir die persönliche Assistentin eines Direktors antwortete, dass ich gerne an dieser Schule Interviews führen konnte. Der Direktor wünschte jedoch vorher ein Gespräch mit mir. Mir war diese Schule beim Vorbeifahren öfters aufgefallen, weil sie in einem großen und repräsentativen Gebäude aus dem 19. Jahrhundert untergebracht war. Der Name der Schule ließ darauf schließen, dass Afrikaans die Unterrichtssprache war und da ich bisher noch keinen Zugang zu einer afrikaanssprachigen Schule gehabt hatte, beschloss ich, sie eigenständig anzuschreiben. Diese Schule war mit Sicherheit diejenige mit den meisten Ressourcen, was sich in der reichen Ausstattung von den Innenhöfen bis zum Direktorenzimmer widerspiegelte. Beim Gespräch mit dem Direktor stellte ich mein Forschungsprojekt vor und bat ihn, Interviews mit einigen SchülerInnen führen zu können, und wenn möglich, mit möglichst unterschiedlichem sozialen Hintergrund. Er meinte, dass keine *black* SchülerInnen diese Schule besuchten, und diejenigen *Coloureds*, die hier waren, „sind wie wir“. Als ich sagte, dass ich aus Wien bin, erzählte er, dass diese Schule im Besitz eines der drei einzigen Bösendorfer-Klaviere in ganz Südafrika ist. Ich werde hier als Vertreterin einer Kulturnation behandelt. Über den Lautsprecher rief er aus, ob sich SchülerInnen für Interviews mit mir freiwillig melden wollten. Und tatsächlich erschienen kurz darauf einige SchülerInnen, mit denen ich mir Interviewtermine für die nächsten Tage ausmachte.

Die Kette der Kontakte bis zu den InterviewpartnerInnen verlief also über das Centre for Popular Memory oder PRAESA, die für mich eine Verbindung zu LehrerInnen und/oder DirektorInnen herstellten. Diese wiederum fragten SchülerInnen, ob sie bereit wären, mir ein Interview zu geben. In der Formulierung meines Forschungsvorhabens vermied ich es, das Wort *Apartheid* zu benutzen (vgl. Kap. 7.5.6) und verwendete statt dessen *Interpretation der Vergangenheit*. In der Kurzvorstellung meines Vorhabens sagte ich, dass ich an weitergegebener Erinnerung und der Interpretation der Vergangenheit der *born-free* Generation interessiert wäre. Bei meiner persönlichen Vorstellung bei den InterviewpartnerInnen strich ich meine Rolle als Ausländerin und damit Außenseiterin hervor. Erstens als Österreicherin, zweitens als jemand, der Englisch nur als Zweitsprache spricht, woraus sich eventuell Verständigungsschwierigkeiten ergeben könnten. Damit verfolgte ich vor allem die Absicht, mich von der Assoziation *white* – englischsprachig zu entkoppeln. Die Rolle der Außenseiterin gestattete es mir, mich in die Position der Lernenden, Unwissenden und Naiven zu begeben. Sie erlaubte es mir auch, über ein im südafrikanischen Kontext als heikel und gleichzeitig als omnipräsent empfundenes Thema zu sprechen – die Apartheid. Hätten die InterviewpartnerInnen meine Identität von einer der historischen

Konfliktgruppen während der Kolonial- oder Apartheidszeit abgeleitet, hätte ich die Interviews in dieser Bandbreite und in dieser Form nicht durchführen können. Gleichzeitig waren dieser Positionierung als Außenseiterin auch Grenzen gesetzt. Denn ich wurde, wenn auch nicht als Südafrikanerin, so doch als *white* wahrgenommen. Die Diskurspositionen, gegen die ich mich vor allem ausrichten musste, waren jene, die in Südafrika mit *Whiteness* in Verbindung stehen. Allerdings war es ein allmählicher Lernprozess, mir das Wissen über diese Positionen und die Zuschreibungen der InterviewpartnerInnen anzueignen, um sie im Verlauf eines Gesprächs zu erkennen und mich entsprechend dazu zu verhalten.

3.3 Die Schulen und ihr Erbe aus der Apartheid

3.3.1 Die Schulpolitik nach 1994

Die Schule stellte zur Zeit der Apartheid eine zentrale Arena dar, für die sich Anti-Apartheid AktivistInnen einsetzten und in der verschiedene Modelle für eine anti-koloniale und alternative Erziehung ausgearbeitet wurden. Bei den Verhandlungen zum demokratischen Übergang machte der ANC deutlich, dass die Reform der Schulpolitik ihnen ein zentrales Anliegen war: „One of the few things on which the ANC and its allies were very clear was that it had to be obvious to 'the masses' that we were moving away from the apartheid curriculum as rapidly as possible.“ (Alexander 2002a: 55) Auch das Geschichtscurriculum wurde als Teil dieser Schulreform entwickelt¹³.

Das Bildungssystem in Südafrika ist zwar rechtlich gleich – jedeR hat gesetzlich den gleichen Zugang zu Schulen –, aber nicht in finanzieller Hinsicht. An der ungleichen Verteilung der Ausstattung von Schulen hat sich seit der Apartheid nicht viel geändert. Die Schulen bekommen zwar jetzt gleich viel (bzw. jene Schulen, die historisch benachteiligt waren, sogar mehr) Geld vom Staat zugeteilt (vgl. Alexander 2002a). Doch wurden mit dieser Maßnahme die Schulen nicht „gleich gut“ gemacht. Da aber mit dem demokratischen Übergang keine Umverteilung der Ressourcen innerhalb der Gesellschaft stattgefunden hat, sind folglich jene Schulen am besten ausgestattet, die zusätzlich zur staatlichen Finanzierung noch das Schulgeld der Eltern zur Verfügung haben. Soudien (2012) hat die zur Verfügung stehenden quantitativen Studien über die derzeitige Verschiebung auf folgenden Punkt gebracht:

13 Zum Prozess seiner Ausarbeitung siehe Siebörger (2006) und Chisholm (2004).

„What is noteworthy about these statistics are the following:

- Paramount is noting the flight of students out of former African schools. As all the statistics in this chapter show, there has been no movement whatsoever of children classified coloured, white and Indian into former African schools. [...]
- Children classified African constitute a larger proportion of the total school population in former Indian and coloured schools than in former white schools.
- Children classified African, it would appear, are not entering Afrikaans-speaking former white schools in significant numbers.” (Soudien 2012: 143)

Eltern und Schulkinder folgen dabei einer Ansicht von Bildungsqualität, die Aslam Fataar als „floating images of stability and quality that are discursively produced by schools within the changing spatial geography of the city“ (Fataar 2007: 602) bezeichnet. Die Stadtplanung der Apartheidspolitik hatte zur Folge, dass jene zentripetalen Kräfte, die das Stadtzentrum zu einem Ort bevorzugter Bildungs-, Ausbildungs- und Arbeitsstätten machen, nach wie vor wirksam sind. Die Dynamik, dass SchülerInnen täglich von einem Township in ein anderes oder von einem Township ins Stadtzentrum pendeln bezeichnet Fataar als „township on the move“ (2007: 599).

3.3.2 Die ehemals *white* Schulen in Suburbs

Die afrikaanssprachige und die englischsprachige Schule befinden sich in Gebieten, die zur Zeit der Apartheid *Whites* vorbehalten waren. Die Gebäude sind Altbauten aus dem 19. Jahrhundert. Sie sind gut renoviert, mit einer für alle SchülerInnen ausreichenden Zahl an neuen Lerntechnologien ausgestattet und verfügen über Gärten, Sportfelder und andere Freizeiteinrichtungen. Die Schulen werden zum Teil staatlich, zum Teil durch Schulgeld finanziert. In Bezug auf *Race* ist die aktuelle Zusammensetzung der SchülerInnen an beiden Schulen heterogen. Der Großteil der SchülerInnen ist nach wie vor *white*, doch *Indians*, *Coloureds* und *Blacks* sind vertreten. Die SchülerInnen müssen, soweit sie kein Stipendium beziehen, einen hohen jährlichen Beitrag für den Schulbesuch entrichten. Die Jugendlichen fahren mit öffentlichen Verkehrsmitteln zur Schule, werden von den Eltern mit dem Auto gebracht oder ihr Wohnort befindet sich so nahe bei der Schule, dass sie zu Fuß gehen. Diese Schulen befinden sich in Gebieten, die in Hinblick auf Kriminalität als sicher gelten, das heißt die SchülerInnen können davon ausgehen, am Schulweg nicht überfallen zu werden. Allerdings machen SchülerInnen, die *nicht-white* sind, am Schulweg immer wieder die Erfahrung rassistischer Übergriffe (meine Interviews). Die Anzahl der SchülerInnen pro Klasse ist

geringer als 30, in vielen Wahlpflichtfächern sind die Klassen noch kleiner. Der Schultag besteht aus Schulstunden bis am frühen Nachmittag und optionalen Aktivitäten am Nachmittag, die je nach Schule in den Bereichen Sport, Kultur oder soziales Engagement angeboten werden. Ab und zu finden außerschulische Aktivitäten statt, wie Ausflüge auf den Tafelberg oder an den Strand, Museumsbesuche und dergleichen. An beiden Schulen gibt es ausreichend Platz, weshalb es auch nicht schwierig war, einen Raum zu finden, an dem wir ungestört Interviews abhalten konnten.

3.3.3 Die Schulen in Mitchell's Plain und Khayelitsha

Mitchell's Plain war im Zuge der Zwangsumsiedlungen als eine Group Area für *Coloureds* entstanden. Es war als die größte Schlafstadt in den Cape Flats gebaut worden, in großer Distanz zum Stadtzentrum, und hatte jenen Reißbrett-Charakter, der militärische Einsätze erleichtern sollte. Durch die Zwangsumsiedlungen war die Bevölkerung hier auf einer breiten Basis politisiert worden: zur Zeit der SchülerInnen- und StudentInnen-Proteste der 1980er Jahre war Mitchell's Plain der Schauplatz zahlreicher Anti-Apartheids-Aktionen und ihrer Niederschlagung durch die Security Force.

Die Anfänge von Khayelitsha liegen in den 1980er Jahren, als die *black* Townships – trotz Zugangsregulierung zu Städten – durch Zuzug vom Land überquollen. Die Regierung war zum Handeln gezwungen und beschloss daher, einige Ziegelhäuser für „legale Blacks“ in der Nähe von Crossroads zu bauen. Der Effekt war, dass diese neue Siedlung illegale SiedlerInnen aus überfüllten Townships, Vertriebene aus anderen Bezirken und Arbeitssuchende aus dem Eastern Cape anzogen. Als die Arbeitspräferenz für *Coloureds* im Western Cape 1984 zeitweilig aufgehoben wurde, expandierte Khayelitsha enorm und war 1990 auf etwa eine halbe Million EinwohnerInnen angewachsen (vgl. Bickford-Smith 1999: 212). Khayelitsha ist derzeit das größte historisch *black* Township in Kapstadt, in dem zunehmend auch MigrantInnen aus anderen afrikanischen Staaten leben.

Die vier Schulen in Mitchell's Plain und Khayelitsha, an denen ich Interviews durchführte, haben in Bezug auf die Charakteristika des Standortes, der Haushalte und der Lernumgebung der SchülerInnen viele Gemeinsamkeiten. Aufgrund ihres Standortes müssen diese Schulen die oben beschriebenen Doppelbelastungen handhaben: einerseits müssen sie mit einem staatlichen Budget auskommen, das in erster Linie die Personalkosten abdeckt und wenig Spielraum für andere Ausgaben lässt, andererseits bedienen sie SchülerInnen, die mit den vielfachen Belastungen von

Armut zu kämpfen haben. Die Ausstattung an den Schulen ist gering, die Unterrichtsmaterialien müssen meist von den LehrerInnen selbst bestritten werden. Alle vier Schulen verfügen jedoch über gut bestückte und relativ große Bibliotheken. Diese waren in Zusammenarbeit mit NGOs an den Schulen eingerichtet worden. NGOs und Akteure „von Außen“ (wie z. B. Wohltätigkeitsvereine), waren an den vier Schulen in unterschiedlichem Ausmaß involviert. Je mehr Netzwerke und Ressourcen die Schulen aktivieren und für sich gewinnen konnten, desto mehr Bildungsangebot konnten sie ihren SchülerInnen zur Verfügung stellen. Die Unterrichtssprache der ersten Schule in Mitchell's Plain sowie der beiden Schulen in Khayelitsha ist Englisch, die zweite Schule in Mitchell's Plain führt Schulzweige in Englisch, Afrikaans und Xhosa. Die Zusammensetzung in Bezug auf *Race* entspricht bei meinem Sample dem größeren Bild an südafrikanischen Schulen: die in Mitchell's Plain werden zum Großteil von *Coloureds*, aber auch von einem großen Anteil an *Blacks* besucht, die täglich aus *black Townships* zur Schule reisen. Die Schulen in Khayelitsha werden ausschließlich von *black* SchülerInnen besucht.

Die InterviewpartnerInnen an den Schulen in Mitchell's Plain und Khayelitsha sind in die Partikularität des Townships eingebunden. Sie leben in Haushalten, deren finanzielle Mittel knapp bemessen sind. Die meisten der interviewten Jugendlichen tragen auf vielfältige Weise zur Reproduktion ihrer Haushalte bei, beispielsweise indem sie Aufgaben im Haushalt übernehmen, Kinder mitversorgen, das Haushaltsgeld durch kleine Nebenverdienste aufbessern und wichtige AnsprechpartnerInnen für andere mit ihnen lebende Personen sind. Bei den InterviewpartnerInnen aus Mitchell's Plain bestehen die Haushalte aus der erweiterten Familie und manchmal auch zusätzlich aufgenommenen Kindern aus der Nachbarschaft. Die Zusammensetzung der Haushalte der InterviewpartnerInnen in Khayelitsha ist fluktuierender: aufgrund der Migrationsmuster von strukturschwachen, ländlichen Regionen in die Stadt setzen sich die Haushalte oft aus stetig wechselnden Mitgliedern unterschiedlichen Verwandtschaftsgrades zusammen. Viele meiner InterviewpartnerInnen hatten während ihrer Schulzeit mehrmals den Haushalt und die damit einhergehenden Bezugspersonen gewechselt. Einige waren im Eastern Cape aufgewachsen und waren dann mit Schuleintritt oder für die Secondary School in die Umgebung von Kapstadt zu dort bereits wohnhaften Verwandten gezogen.

4. Die Vergangenheit und ihre Repräsentation – theoretische Zugänge

4.1 Zwei Zugangsweisen zur Untersuchung der Vergangenheit

Das Verhältnis zwischen Geschichte und Anthropologie kann auf eine grundlegende Unterscheidung zusammengefasst werden, die auf Maurice Godelier (1973) zurückgeht: die zwischen „Geschichte als [...] Legitimierung der Gegenwart“ einerseits und „Gegenwart als Resultat geschichtlicher Prozesse“ (Gingrich/Zips 2003: 277) andererseits. Auch wenn diese Seiten nicht getrennt werden können, stellen sie doch die beiden grundlegenden Herangehensweisen in der Anthropologie an das Thema Geschichte dar. Ich gehe in dieser Arbeit von der Gegenwart aus und untersuche, wie Jugendliche die Vergangenheit konstruieren und auf welche Diskurse und Quellen sie zurückgreifen, wenn sie über Geschichte sprechen. Dass diese Diskurse das Resultat historischer Prozesse sind, wird dabei jedoch nicht ausgeklammert. Diese Problemstellung berührt die Themenbereiche Geschichte und Gesellschaft, sowie das Thema Erinnerung zwischen Individuum und Kollektiv, was auch die beiden Teile sind, nach denen dieses Kapitel gegliedert ist.

4.2 Geschichte und Wandel als Analysekategorie der Anthropologie

Das anthropologische Objekt dieser Arbeit ist weitergegebenes Wissen über die Vergangenheit, mit anderen Worten, die Untersuchung von Vergangenheitsrepräsentationen. Die Fragestellung, wie Menschen die Vergangenheit interpretieren und sie in der Gegenwart aktualisieren, war wissenschaftsgeschichtlich betrachtet erst möglich, als das anthropologische Paradigma den historischen Wandel von Gesellschaften in ihre Analyse miteinbezog. Im Strukturalismus können Geschichte und sozialer Wandel nicht erfasst werden, denn er geht von der Reproduktion sozialer Strukturen aus, die sich ständig selbst stabilisieren. Dies bedeutet jedoch nicht, dass im Strukturalismus Geschichte nicht untersucht wurde, im Gegenteil: Claude Lévi-Strauss (1963) verfolgte die Geschichte der von ihm untersuchten Gesellschaften weit zurück, allerdings um damit sein Argument zu stärken, dass das Equilibrium der gesellschaftlichen Struktur über diesen langen Zeitraum hinweg gleich geblieben war. Das funktional-strukturalistische Paradigma, beispielsweise bei Malinowski und Radcliffe-Brown, kann eine gewisse historische Dimension erfassen (vgl. Wernhart 1998: 44), allerdings waren viele Arbeiten dieses Paradigmas, wie beispielsweise jene der Manchester School of Anthropology (z.B Fortes 1949, Mitchell 1956, Turner 1957, Goody 1958),

in erster Linie mit kurzzeitigen Zyklen befasst, also mit immer wiederkehrenden Ereignissen, welche die zyklische Dynamik einer Struktur belegen sollten. Die Vergegenwärtigung geschichtlicher Repräsentationen hat hier eine rein legitimatorische Funktion für die jeweiligen Machtansprüche von Gruppen.

Die in der britischen Anthropologie erste Analyse, welche auch den historischen Aspekt in ihre Untersuchung miteinbezog, war (nach Comaroff/Comaroff 1992: 20f.) Edmund Leachs (1954) Arbeit *Political Systems of Highland Burma*¹⁴. Obwohl diese Studie historisch zu verorten ist und nach heutigem Wissensstand ihre Unzulänglichkeiten hat (vgl. Comaroff/Comaroff 1992: 23), ist sie doch eine der ersten Analysen, welche Gesellschaften unter dem Gesichtspunkt ihres Wandels und der Dynamik interner und externer Faktoren untersucht. Wie es Leach formuliert, „Every real society is a process in time.“ (1954: 5) Diese Studie ist noch keine ethnohistorische Arbeit im engeren Sinne, die versuchen würde, die Vergangenheit der Kachin-Gesellschaft zu rekonstruieren, doch sie begreift gesellschaftlichen Antagonismus als eine *Ursache sozialen Wandels*, im Gegensatz zur Denkrichtung einer sich immer wieder ausgleichenden gesellschaftlichen Struktur, in der gegensätzliche Ansprüche eine Balance bilden. Das Projekt Leachs ist es, gegen das Paradigma des Equilibriums Durkheimischer Prägung anzuschreiben, wie er es in den Arbeiten des britischen Funktionalismus verwirklicht sah (ebd. 6 f.). Er stellte mit dieser Arbeit die Anthropologie vor neue Herausforderungen: erstens, dass Menschen ihre soziale Welt widersprüchlich und inkonsistent wahrnehmen; dass diese Widersprüchlichkeit aber gleichzeitig nicht bedeutet, dass Gesellschaften einer sozialen Systematik entbehren, nur weil sie dem ersten Anschein nach nicht vorhanden wäre. Er plädiert für analytische Modelle, welche die Logik sozialen Wandels in *allen* Gesellschaften gleichermaßen zu erfassen suchen und nicht die Welt in „stabile“ Gesellschaften und solche, die einen rapiden Wandel durchlaufen, zu unterteilen (ebd. 7). Zweitens, dass nicht nur ein Teil der Gesellschaften weltweit Geschichte durchläuft und ein anderer Teil in immer gleichen Strukturen und zyklischen Abläufen gefangen ist; dass also alle Gesellschaften eine intrinsische Historizität haben, die nicht erst dann auf den Plan tritt, wenn sie in Kontakt mit Händlern, Missionaren, Siedlern, der Kolonialadministration usw. kommen (vgl. Comaroff/Comaroff 1992: 23ff.).

14 Leach beschreibt hier zwei Typen von politischen Systemen der Kachin im Hochland von Burma an der Grenze zu China, nämlich dem autokratischen *Shan*-Typus und dem egalitären *gumlao*-Typus. Die meisten politischen Einheiten repräsentieren aber weder den einen noch den anderen Typus in ihrer Idealform, sondern oszillieren ständig zwischen dem einen oder dem anderen Typus, was Leach als *gumsa* bezeichnet. *Gumsa* ist kein statischer Typus, sondern bezeichnet die graduelle Veränderung politischer Einheiten in Richtung *Shan*- oder *gumlao*-Typus.

Die weitere Entwicklung der britischen Anthropologie bis in die 1980er Jahre nimmt ein eher distanziertes Verhältnis zur Geschichte ein. Mit Ende des Kalten Krieges und einem neuen Schub intellektueller Globalisierung kommen allerdings globalen und transnationalen Ansätzen zunehmend Bedeutung zu (vgl. Gingrich/Zips 2003: 275f.). Eine der wichtigsten Publikationen auf diesem Gebiet ist Eric Wolfs *Europe and the People without History* (1991): auf Basis eines welt-systemischen Ansatzes untersucht Wolf Weltgeschichte ab 1400 in ihrer globalen Vernetzung sowohl unter Einbeziehung kolonialer Produktionsweisen als auch aus der Perspektive der Kolonisierten. Diesen Ansatz, nämlich die dialektischen Beziehungen zwischen kapitalistischen Produktionsweisen und (oft uneinheitlichen) Interessengruppen einer Kolonialmacht einerseits und den Handlungsweisen nicht-europäischer Gesellschaften in Antwort auf diese Kolonisierung andererseits verfolgen auch Jean und John Comaroff, die in der Tradition britischer Anthropologie stehen. Wolfs ironischer Titel (*Europe and the People without History*) verweist darauf, dass es mit diesem welt-systemischen Ansatz obsolet geworden war, die Welt in Gesellschaften einzuteilen, die in den Lauf der Geschichte eingebunden sind und solche, die im ewigen Kreislauf ihrer gesellschaftlichen Struktur gefangen sind.

Im deutschsprachigen Raum liegen die Anfänge der historischen Anthropologie in den diffusionistisch ausgerichteten Schulen der *Frankfurter Kulturmorphologie* und der *Wiener Kulturkreislehre*, die in den 1920er Jahren die bedeutendsten im deutschen Sprachraum waren. Diese erfassen die kausale Ursache von kulturellen Phänomenen in historischen Übertragungs- und Wanderungsprozessen (Gingrich 1999), beziehen also die geschichtliche Dimension schon früh in ihr Kulturkonzept mit ein. Zur Zeit des Nationalsozialismus sind einige Anthropologen (z. B. Robert Heine-Geldern) gezwungen, in die USA zu migrieren, andere arrangieren sich mit der Ideologie des Nationalsozialismus bzw. stellten ihre Forschung in den Dienst der NS-Ideologie. Erst ab den 1960er Jahren entsteht in Wien die Ethnohistorie, welche sich um Walter Hirschberg und dann um Karl Wernhart und Christian Feest formiert (vgl. Gingrich/Zips 2003: 275). Diese knüpfen an die *ethnohistory* in den USA an (Feest), bzw. widmen sich vermehrt einem sozialwissenschaftlichen Ansatz in der Geschichtswissenschaft (Wernhart). Die von Wernhart konzipierte *Strukturgeschichte* bezieht sowohl quellenkritische Bibliotheks- und Archivarbeit mit ein, als auch die Ergebnisse ethnografischer Forschung (vgl. Wernhart 1998).

4.3 Vom Mythos zur Geschichte

Die „Dekonstruktion der Herrschaftsgeschichte als Vorbedingung einer Rekonstruktion der Perspektiven aller beteiligten historischen Akteure“ (Gingrich/Zips 2003: 279) war bereits bei Franz Boas oder Jan Vansina die Grundlage anthropologischer Geschichtsforschung. Diese Perspektive gewann in der Geschichtswissenschaft als *Geschichte von unten* in den 1980er Jahren an Popularität und formierte sich als *oral history*. Mit diesem Paradigmenwechsel begannen HistorikerInnen die Geschichtsversion der europäischen Eliten und das mit ihnen verbundene Primat schriftlicher Quellen in Frage zu stellen. Sie hatten die Intention, geschichtliche Perspektiven der von hegemonialen geschichtlichen Interpretationen marginalisierte Gruppen in die historiographische Wissensgenerierung miteinzubeziehen, oder aus dieser Perspektive zu schreiben. Die Frage des Verhältnisses zwischen schriftlichen und mündlichen Quellen kam in diesem Zusammenhang auf. Der Gegensatz zwischen Geschichte als der „wahren“ Repräsentation der Vergangenheit und Mythos als dem sozial, religiös und ideologisch bedingten Produkt derer, die „keine Geschichte haben“ (also im Verständnis der Aufklärung Nicht-EuropäerInnen und europäische Subalterne) wurde einer Revision unterzogen. Alessandro Portelli (1991) und Luisa Passerini (2003) zeigten, dass in verschiedenen Versionen geschichtlicher Ereignisse die Projektionen und Wünsche der Erzählenden zum Ausdruck kommen. So wurde das von Portelli (1991) untersuchte Ereignis der Ermordung des Arbeiters Luigi Trastulli bei einer Demonstration durch die Polizei in den folgenden Jahren immer anders erzählt und interpretiert, je nach der jeweiligen politischen Lage. Abweichende geschichtliche Versionen, so Portelli, sind nicht „falsch“, wie es die quellenpositivistische Historiographie interpretiert hätte, sondern ihr Erkenntnisgewinn liegt in der Frage, warum sie aus der Logik der Erzählenden „richtig“ sind und zu einem bestimmten Zeitpunkt auf diese Weise erzählt werden.

Elizabeth Tonkin bezeichnet die grundlegende Unterscheidung zwischen dem, was geschehen ist und dem, wie Menschen das, was geschehen ist, in der Gegenwart re-präsentieren als *history-as-lived* vs. *history-as-recorded* (Tonkin 1992: 2). Kevin Yelvington (2002) bezeichnet diese Unterscheidung als *history-as-process* vs. *history-as-represented* (ebd. 232), ich halte mich im Folgenden jedoch an die Terminologie Tonkins, weil ich mich noch öfter auf sie beziehen werde. Das Wort *Geschichte* in seinem zeitgenössischen Gebrauch bezeichnet in vielen Sprachen gleichzeitig das, was war (*history-as-lived*) und die Repräsentation dieser Vergangenheit (*history-as-recorded*)¹⁵. Tonkin subsumiert jegliche Form von Geschichtsdarstellung, sei es „Geschichte“, „Mythos“, „Erinnerung“ usw. unter dem Begriff *Vergangenheitsrepräsentationen*. Der Vorteil der

¹⁵ Zur Geistesgeschichte des Begriffs „Geschichte“ als Kollektivsingular im Deutschen siehe Koselleck (1989: 47ff.).

Unterscheidung zwischen *history-as-lived* und *history-as-recorded* für diese Arbeit ist, dass sie die Differenz auf die Ebene zwischen der Geschichte als dem Geschehenen und den Repräsentationen dieses Geschehenen verlegt und nicht auf die Ebene *zwischen* verschiedenen Repräsentationen von Vergangenheit, wie zum Beispiel der akademischen Geschichtsschreibung und dem Mythos. Im Gegensatz zum alltäglichen Gebrauch des Wortes lehne ich mich an eine Perspektive auf Mythen an, welche sie als „alternative Möglichkeiten der Reflexion über Erkenntnisse, Erfahrungen und Werte bzw. der Vermittlung derselben“ (Mader 2008: 15) versteht. Die Unterscheidung zwischen Geschichte (gleichzeitig als dem, was war und seiner „richtigen“ Repräsentation) und Mythos (als „unrichtige“ Repräsentation dessen, was war) dient in vielen Ausformungen (vor allem dann, wenn sie zur Klassifizierung von Gruppen verwendet wird) der Ideologie der Überlegenheit derer, die Geschichte „haben“ (also wissen, wie es „wirklich“ war) gegenüber denen, die Erinnerung und Mythos „haben“ (und sich über die „wahre“ Geschichte im Dunkeln befinden). Diese Dichotomie geht auch davon aus, dass es eine objektive Repräsentation von Geschichte gibt, also eine, die von Ideologie und politischen Interessen frei ist.

Wenn alle Arten der Vergangenheitsdarstellungen gleichermaßen als Repräsentationen betrachtet werden, kann damit die Frage ihres *Verhältnisses* zueinander gestellt werden: nämlich zu untersuchen, wie sie gleichzeitig, nebeneinander und im Widerstreit bzw. in Ergänzung zueinander existieren. Diese Perspektive betrachtet Vergangenheitsrepräsentation als situiertes Wissen, das heißt, dass sie in ein soziales Leben eingebettet sind und gleichermaßen Wissen, Politik und Ethik betreffen: „History-as-representation refers to the creation of ideologically embedded knowledge represented as ‘the past’.“ (Yelvington 2002: 231) Dieses eingebettete Wissen ist vom zeitlich und räumlich gebundenen Kontext der Äußerungen, mit der immer bestimmte Intentionen verbunden sind, nicht zu trennen: „When we consider that representations of pastness [...] are made by persons in interaction, situated in real time and space, we can see that however modest the speaker's aim, they are purposeful social actions.“ (Tonkin 1992: 3) Aussagen über die Vergangenheit sind immer das Produkt sozialer Selektion und sind deshalb ideologisch geprägt, auch wenn dies den SprecherInnen nicht immer bewusst ist.

4.4 Die Wiener Ethnohistorie: von der Kulturkreislehre zur Strukturgeschichte

Auch die historische Anthropologie richtete sich gegen eine (in Wien bis in die 1970er Jahre betriebene) quellenpositivistische Geschichtswissenschaft und zog zunehmend sozialanthropologische Methoden in die Rekonstruktion der Vergangenheit mit ein. Das heißt

erstens, Geschichte aus einem emischen Verständnis, den unterschiedlichen Repräsentationen im abgesteckten Feld und aus der Logik der Praxis (vgl. Bourdieu 1987) zu untersuchen und zweitens, „den diskursiven Prozeß der kommunikativen Forschung“ (Wernhart/Zips 1998: 14) als Quelle historischer Erkenntnis in gleichem Maße heranzuziehen. Mündlichen Quellen und der Beobachtung der Praxis kommt in dieser Herangehensweise der gleiche Status zu wie schriftlichen Dokumenten. Alle Arten von Quellen werden unter dem Aspekt ihrer jeweiligen Entstehungsbedingungen untersucht, das heißt auch in Hinblick auf ihre politischen und ideologischen Interessen. Wie Geschichte aus der Logik der Praxis einer zeitgenössischen Gesellschaft und deren mündlichen Überlieferungen als auch aus Quellen der kolonialen Verwaltung rekonstruiert werden kann, zeigt Werner Zips am Beispiel der Maroons auf Jamaika (2003a, 2003b, 2003c). Diese sind Nachkommen geflüchteter SklavInnen vor der kolonialen Plantokratie, die sich im inneren, unbesetzten Bergland Jamaikas ansiedelten und den wiederholten militärischen Angriffen der Kolonialmacht erfolgreich Widerstand leisten konnten. Die Untersuchung der Rechtspraxis der Maroons ergab, dass diese strukturelle Parallelen zu westafrikanischen Akan-Gesellschaften aufweisen, aus denen die meisten Vorfahren der Maroons als SklavInnen verschleppt worden waren. Zips untersucht die Logik der gegenwärtigen Rechtspraxis in Maroon- und Akan-Gesellschaften und den von der Kolonialmacht beschriebenen Handlungen der Maroons, um daraus eine praxeologische Strukturgeschichte zu rekonstruieren.

4.5 Geschichte als legitimatorischer Anspruch in der Gegenwart

Mit diesen Schlaglichtern auf die Entwicklung der historischen Anthropologie habe ich die erste wissenschaftsgeschichtliche Bedingung für meine Forschungsfrage hergeleitet: Die Frage nach der (unterschiedlichen) Interpretation von Geschichte konnte erst dann gestellt werden, als das anthropologische Interesse sich dem zeitlichen Wandel von Gesellschaften zuwandte, als (allen) Gesellschaften eine Geschichte zugestanden wurde und als die historische Anthropologie und die *oral history* mündlichen und schriftlichen Quellen sowie der Erkenntnis durch Methoden der Feldforschung eine grundsätzliche Gleichwertigkeit zuerkannte. Mein Interesse gilt in dieser Arbeit allerdings weniger der Rekonstruktion von Geschichte, sondern der Untersuchung verschiedener Versionen geschichtlicher Repräsentation, bzw. der Konstruktion¹⁶ von Vergangenheit. In diesem Sinne verorte ich mich auch in jener anthropologischen Literatur, welche die Frage behandelt, wie

16 „Konstruktion“ bedeutet hier nicht, dass die Vergangenheit von Subjekten beliebig zusammengesetzt wird, sondern es meint die Selektion von Vergangenheitsrepräsentationen durch verfügbare gesellschaftliche Diskurse.

verschiedene Gruppen einer Gesellschaft unterschiedliche Varianten von Geschichte bzw. von Mythen gebrauchen, um damit bestimmte Ansprüche zu legitimieren.

Schon Malinowski, der Gesellschaft unter dem Paradigma eines sozialen Equilibriums betrachtete, das ständig danach trachtet, eine systemische Balance herzustellen, führte an, dass opponierende Gruppen innerhalb einer Gesellschaft dazu neigen, unterschiedliche Versionen von Mythen hervorzubringen (Malinowski 1976/1926). Allerdings schloss Malinowski, wie später auch Firth (1957/1936) und Fortes (1945), daraus, dass antagonistische Machtansprüche sich die Waage halten und daraus keine historische Dynamik im Sinne eines Wandels entsteht (vgl. Leach 1954: 278).

Arjun Appadurai übernimmt die grundlegende Annahme Leachs, dass Mythos und Ritual nicht Ausdruck gesellschaftlichen Einklangs, sondern eine Sprache der Auseinandersetzung sind (Appadurai 1981: 202). In Übereinstimmung mit Bloch (1977) argumentiert Appadurai, dass Diskurse über Vergangenheit darüber Aufschluss geben, wie Menschen den Wandel ihrer Gesellschaft interpretieren und wie sie damit auch über eine eigene Handlungsfähigkeit für gesellschaftliche Veränderung verfügen. Anhand der Machtansprüche zweier rivalisierender Gruppen in einem indischen Tempel zeigt Appadurai (1981), dass die Vergangenheit kein unbeschränkter Speicher ist, aus welchem sich Akteure nach Belieben bedienen könnten, sondern dass die Vergangenheit eine beschränkte Ressource darstellt. Er sieht die grundsätzliche Möglichkeit, *wie* und *ob* die Vergangenheit debattiert werden kann, von diskursiven Normen beschränkt. Diese Normen betreffen unter anderem Fragen der Autorität einer Quelle oder Person und den Anspruch auf eine kontinuierliche Verbindung zu dieser.

Als Konzept für Möglichkeitsbedingungen und Beschränkungen von Diskursen über Vergangenheit gehe ich hier näher auf Michel Foucaults Begriff des *Archivs* ein. Das Archiv versteht Foucault – im Gegensatz zu einer Masse von angesammelten Texten und Artefakten, die aufbewahren, was das „kommunikative Gedächtnis“ (Assmann 1992) aufgrund seiner kleineren Speicherkapazität und geringeren Halbwertszeit vergessen muss – folgendermaßen (wobei ich hier nur einen Aspekt auswähle):

„Ich meine damit [mit dem Archiv, JS] die Gesamtheit der Regeln, die in einer bestimmte Epoche und für eine bestimmte Gesellschaft [...] die Grenzen und Formen der *Reaktivierung* definieren: welche aus früheren Epochen oder fremden Kulturen stammenden Diskurse behält man bei, welche wertet man auf, welche importiert man, welche versucht man wiederherzustellen? Und was stellt man mit ihnen an, welchen Transformationen unterzieht man sie (Kommentar, Exegese, Analyse), welches System der Bewertung wendet man an, welche Rolle lässt man sie spielen?“ (Foucault 2001/1968: 869f., Hervorhebung im Original)

Dieses Konzept des Archivs hat den Vorteil, das Problem der Reaktivierung und Bewertung von geschichtlichen Quellen in einer geschichtlichen Epoche nicht zu einer zweidimensionalen Frage von Schriftlichkeit oder Mündlichkeit zu machen. Es fragt vielmehr, was die Bedingungen sind, unter denen ein altes Schriftstück aus einem entlegenen Archiv geholt, eine mündliche Überlieferung zu einer historischen Erfahrung, ein altes Gefängnis zu einem Gedächtnisort wird. Dieses Konzept geht davon aus, dass es nicht ausreicht, dass diese Wissensbestände (ein Schriftstück, eine Erzählung, ein Ort oder ein Gebäude) einfach da sind, dass sie in Zeit und Raum existieren, sondern es bezieht auch die diskursive Praxis ihrer Ermöglichungen mit ein: welche Institutionen und Machtgefüge generieren Wissen, legitimieren bestimmte Wissensbestände und rücken sie ins Zentrum des Diskurses? Die diskursive Praxis der Wissensgenerierung über die Vergangenheit ist außerdem vieldimensional: Kulturtechniken wie das Lesen oder Erzählen, Rituale wie Gedenkfeiern, Pilgerreisen an Gedächtnisorte, das Ansehen einer Fernsehdokumentation oder eines Spielfilms usw. sind Praktiken, welche die Vergangenheit – oder besser Vergangenheiten – diskursiv hervorbringen. Welche Quellen in einer Epoche entdeckt, vom Staub des Archivs befreit, wissenschaftlich behandelt werden und in die Populärkultur Eingang finden, unterliegt der Wirkungsmacht der Mechanismen, aufgrund derer bestimmte Ereignisse, Figuren und Geschichten aus der Vergangenheit Eingang ins historische Wissen finden.

4.6 Autorisierungen: der Anspruch auf Wahrheit

Die Art der historischen Darstellung richtet sich auch danach, mit welchen Mitteln SprecherInnen einen Wahrheitsanspruch postulieren. Dieser kann durch den Verweis auf bestimmte Institutionen, Quellen und Personen, oder durch die Herstellung bestimmter intertextueller Bezüge Autorität gewinnen. Geschichtliche Repräsentationen sind hierarchisch organisiert und stehen mit Institutionen und durch sie ermächtigten SpezialistInnen und Artefakten in Verbindung. Die Truth and Reconciliation Commission ist ein Beispiel für eine solche Institution, die Opfer von Menschenrechtsverletzungen durch den Apartheids-Staat (und auch durch den politischen Widerstand) ein Forum für ihre traumatischen Erfahrungen bot und wiederum eigene Diskurse über Vergangenheit produzierte (vgl. Anthonissen/Blommaert 2007). Institutionen autorisieren, durch welche Mittel und Praktiken eine Repräsentation der Vergangenheit wahr bzw. real wird. Realismus, so Tonkin, ist ein kulturspezifisches Urteil über Wahrscheinlichkeit, „a culture-bound judgement of likelihood“ (1992: 8). Was als real oder wahr bewertet wird, unterliegt dem Zusammenspiel von Institution, Autorisierung und sprachlicher Form:

„Truth, that elusive historical goal, can also lie in the intersection of narrator and discourse, where we have to see how accounts are authorised. The polysemy is significant, for the act of authoring is a claim to authority. How it is achieved varies generically and politically and culturally, as does the kind of truth claimed, expected or accepted.“ (Tonkin 1992: 8)

Eine Autorisierung ist also ein Anspruch auf Autorität über die Wahrheit einer Aussage, die von den sprachlichen und performativen Mitteln ausgeht, die in der Rede eingesetzt werden.

Krog/Mpolweni-Zantsi/Ratele (2009) untersuchen einen Fall der TRC, in dem Teile der Darstellung des Opfers, Mrs. Konile, aufgrund ihrer Bezugnahme zu Elementen Xhosa-sprachiger Formen des Geschichtenerzählens nicht ins Englische übersetzbar waren. In der englischen Übersetzung blieb unverständlich, warum Mrs. Konile immer wieder von einer Ziege sprach (daher der Titel des Buches, *There was this goat*), und ihre Darstellung passte daher nicht in die nach englischsprachiger Logik (und der rechtlichen Logik der TRC) gesetzte Norm der angemessenen Darstellung eines Ereignisses in der Vergangenheit. Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist, wie geschichtliche Wahrheit konstruiert wird, d. h. in welcher Art eine Vergangenheitsdarstellung vorgebracht werden muss, um als wahre Aussage zu gelten und welche SpezialistInnen und Institutionen die Macht haben, darüber zu entscheiden. Das kann ein bestimmtes Genre, die sprachliche Stilistik, die interdiskursiven Bezüge, die Erzählmuster, die Diskurspositionen und auch der Verweis auf nicht-sprachliches Material, wie die Ikonographie oder Artefakte (z. B. Bücher) sein. Die Autorisierung einer geschichtlichen Darstellung wird auch daran gemessen, welche Quellen verwendet werden, das heißt, welche Personen und welcher Kanon als legitimes Repositorium für Erinnerung gilt. Das kann die *Referenz auf bestimmte Personen* sein, die mit einer Institution in Verbindung stehen, beispielsweise AkademikerInnen als SpezialistInnen für Geschichte; es kann eine bestimmte *Art der Darstellung* sein, die mit geistlicher Autorität in Verbindung steht, wie eine intertextuelle Referenz auf eine Erzählung aus der Bibel (wenn beispielsweise Nelson Mandela mit Jesus verglichen wird); es kann der *Verweis auf verschriftlichte Quellen* oder *das Erleben von ZeugInnen* sein, die eine geschichtliche Darstellung real, wahr, sinnvoll, autoritativ und erzählenswert machen.

In Bezug auf Schriftlichkeit und Mündlichkeit nehme ich die Position ein, dass der Verweis auf diese Repositorien geschichtlichen Wissens in erster Linie in Hinblick darauf relevant ist, wie RezipientInnen diese bewerten und zueinander in Beziehung setzen. Ich bin der Ansicht, dass der Verweis auf mündliche oder schriftliche Quellen nicht abbildet, woher SprecherInnen ihr Wissen über Geschichte tatsächlich beziehen, sondern ein Akt der Autorisierung in der Sprechsituation ist. Damit nehme ich von Perspektiven Abstand, welche die Funktionsweisen der Erinnerung ganzer Gesellschaften auf das Vorhandensein oder (oft gemutmaßte) Nicht-Vorhandensein schriftlicher

Quellen zurückführen. Wenn in dieser Arbeit also die Unterscheidung zwischen verschiedenen Wissensbeständen von Interesse ist, dann allein unter dem Aspekt, wie InterviewpartnerInnen sich darauf beziehen und welche sie aktualisieren. Bedeutsam ist, welchem Wissen und welchen Wissensquellen situationsbedingt welcher Stellenwert beigemessen wird.

4.7 Die Vergangenheit als Feld des Disputs

Wie ich weiter oben mit Referenz auf Leach und Appadurai bereits bemerkt habe, ist die Repräsentation der Vergangenheit weniger ein Feld gesellschaftlichen Konsenses als ein Feld der Auseinandersetzung. Der Begriff „kollektives Gedächtnis“ läuft leicht Gefahr, die Gemeinsamkeit und das Kohärente von gesellschaftlichen Prozessen zu betonen. Demgegenüber soll hier das Augenmerk auf die Vielfalt bzw. den Antagonismus von Vergangenheitsrepräsentationen gerichtet werden. Leach (1954) zeigte in seiner Darstellung der politischen Systeme der Kachin, dass Individuen situativ nach der einen oder der anderen politischen Logik argumentieren, also nach dem *Shan*- oder dem *gumlao*-Typus:

„It is not uncommon to meet an ambitious Kachin who assumes the names and titles of a Shan prince in order to justify his claim to aristocracy, but who simultaneously appeals to *gumlao* principles of equality in order to escape the liability of paying feudal dues to his own traditional chief.“ (Leach 1954: 8, Hervorhebung im Original)

Diese situationsbedingte Argumentation, die aktuellen politischen Interessen folgt, wurde in der anthropologischen Literatur auch in Bezug auf die Repräsentation der Vergangenheit herausgestrichen. Arbeiten, die in dieser Denkrichtung zu nennen sind, sind beispielsweise die von Appadurai (1981), Portelli (1991), Tonkin (1992), Antze/Lambek (1996), Passerini (2003), Hodgkin/Radstone (2003), Cole (2004) und Berliner (2005b). Diese Arbeiten sehen jenes Paradigma als revisionsbedürftig, das von der Gemeinsamkeit, dem Geteilten und Kohärenten in Bezug auf kollektives Gedächtnis ausgeht. Das heißt nicht, dass das Geteilte, Gemeinsame und Kohärente nicht auch ein Teil von Erinnerung ist, sondern dass Gleichheit sowie Differenz immer erst hergestellt werden müssen und nicht von einem (unterstellten) Teilaspekt der Identität (wie Nation, Klasse, Rasse, Geschlecht, Ethnie usw.) hergeleitet werden können. Aus diesem Argument, dass Erinnerung nicht von allen gleichermaßen geteilt wird und sowohl Gesellschaften und Gruppen als auch Individuen situationsbedingt unterschiedlich erinnern, ergibt sich auch ein methodisches Problem: das „Kollektiv“, das sich erinnert (egal welcher Größenordnung) wird allzu oft einfach

angenommen. Es wird dann von „Erinnerungsgemeinschaften“ und „Erinnerungskulturen“ gesprochen, deren genaue Verortung oft nebulös bleibt (vgl. Fabian 2007). Ich stimme mit Gibson (2004) darin überein, dass es immer eine empirische Frage sein muss, wer sich wann wie erinnert:

„Those who study collective memory often treat memory as if it were consensually held – that is, subscribed to by nearly everyone in society – when in fact memories are typically constructed quite differently in different segments of the community, are often the subject of bitter political debate, and even if 'collective', may be accepted by virtue of coercion and elite hegemony rather than by individual choice.” (Gibson 2004: 70)

Was als wahre oder legitime Erinnerung angenommen wird, kann innerhalb von Gesellschaften variieren. Ehemalige Konfliktgruppen, verschiedene politische Lager oder auch Generationen können stark voneinander abweichende Perspektiven auf die Vergangenheit haben – selbst dann, wenn es nur eine politisch sanktionierte Version der Geschichte geben darf. Daraus ergibt sich, dass die Untersuchung dessen, wie verschiedene Mitglieder oder Segmente einer Gruppe sich erinnern und Vergangenheitsrepräsentationen rezipieren, nur in relativ kleiner Maßstäblichkeit und durch Vergleich erschlossen werden kann.

Kansteiner (2002) argumentiert ähnlich, wenn er sagt, dass die gegenwärtige Erinnerungsliteratur allzu oft von der Seite der Produktion ausgeht, um dann unhinterfragt auf die kollektive Erinnerung von RezipientInnen zu schließen. Dass also beispielsweise aus der Produktion von Erinnerung, aus der Struktur von Objekten oder aus der Autorenintention darauf geschlossen wird, wie sich das Kollektiv, das damit angesprochen werden sollte, erinnert.

„The formal and semantic qualities of historical representations might have little in common with the intentions of their authors, and neither the object's characteristics nor the authors' objectives are good indicators for subsequent reception processes. In fact, it is particularly interesting to notice how often media representations are ignored or read against the grain of their intended or intrinsic messages.”
(Kansteiner 2002: 192)

Die Art der historischen Repräsentation und ihre Rezeption hat oft wenig gemein mit der Absicht der AutorIn. Im Gegenteil, von der Absicht kann niemals auf das Werk und von diesem niemals auf die Rezeption geschlossen werden. Nach Kansteiner (2002) sollte die Erforschung kollektiver Erinnerung demnach vermehrt darauf abzielen, auf welche Weise die RezipientInnen diese Repräsentationen konkret interpretieren, sie gegen den Strich lesen und nach den eigenen Interessen aufnehmen.

4.8 Die soziale Selektion von Erinnerung: autobiografisch und kollektiv

Bisher habe ich das Verhältnis von Vergangenheitsrepräsentationen und dem breiteren gesellschaftlichen Rahmen behandelt, in diesem Abschnitt widme ich mich nun dem Begriff der Erinnerung im engeren Sinne. Hier wird das Verhältnis von individueller und kollektiver Erinnerung mehr ins Zentrum rücken, sowie das von Erinnerung und Kultur. Termini wie *Erinnerung*, *Gedächtnis* und *Geschichtsbewusstsein* sind aufgrund ihrer stillschweigenden Implikationen immer wieder das Ziel von Kritik: Kann man, streng genommen, eine Zeit *erinnern*, zu der man nicht gelebt hat (vgl. Freeman 2001: 29, Berliner 2005a: 208, Radstone 2005: 137)? Indiziert der Terminus *Gedächtnis* nicht zu sehr eine individualpsychologische Herangehensweise, aus der man keine vorschnellen Ableitungen für Kollektive ziehen sollte (vgl. Kansteiner 2002: 185f., Radstone 2005: 136f.)? Wird der Begriff *Geschichtsbewusstsein* nicht dem Habituellen von Vergangenheitsdarstellungen zu wenig gerecht? Diese Fragen werden im Folgenden diskutiert.

Die Selektion von Erinnerung, so Maurice Halbwachs in *Das kollektive Gedächtnis* (Halbwachs 1985/1939), ist nicht zufällig, sie ist kein technisches Problem individueller Erinnerungsfähigkeit, sondern hat eine soziale Basis und Systematik. Halbwachs widmet diese Arbeit der Untersuchung des Verhältnisses zwischen der subjektiven Erinnerung und dem größeren sozialen Rahmen. Wenn Menschen sich erinnern, dann ist es ein Unterschied, ob sie über eine Zeit sprechen, zu der sie selbst gelebt haben oder ob sie über eine Zeit sprechen, die außerhalb ihrer Erfahrung liegt. Dies ist eine Unterscheidung, die sich mit einiger Konstanz durch die Erinnerungsforschung zieht, nämlich die zwischen selbst gemachter und weitergegebener Erinnerung.

Maurice Halbwachs nennt die erste *autobiografische* und die zweite *historische* Erinnerung bzw. persönliches und soziales Gedächtnis (Halbwachs 1985/1939: 36). Doch nachdem er diese Unterscheidung trifft, verwirft er sie sogleich wieder als eine nur scheinbare Unterscheidung. Er stellt die Frage, ob es so etwas wie individuelles Erinnern, also Erfahrungen, die wir allein gemacht haben oder Erinnerungen, die allein uns gehören und mit niemand anderem geteilt werden, im strengen Sinne überhaupt geben kann (ebd. 15). Er verneint diese Frage und bezeichnet individuelle Erinnerung sogar als „Illusion“ (ebd. 22), denn der Unterschied zwischen beiden ist nur ein gradueller: „Diese Erinnerungen, die uns rein persönlich und nur für uns erkenntlich und auffindbar scheinen, unterscheiden sich von den anderen durch die größere Komplexität der zu ihrer Wiederbelebung notwendigen Umstände; dies aber ist nur ein gradmäßiger Unterschied.“ (ebd. 28f.) Halbwachs spricht immer wieder von einem Prozess, den ich als *Veräußerlichung* („aus sich selbst heraustreten“, ebd.: 43) von Erinnerung bezeichnen würde, das heißt, dass Erinnerungen

keine Angelegenheit einer inneren, rein individuellen Größe sind, sondern in einem intersubjektiven und medialisierten Wechselspiel mit der äußeren Welt entstehen:

„Betrachten wir nun das individuelle Gedächtnis. Es ist nicht vollkommen isoliert und in sich abgeschlossen. Um seine eigene Vergangenheit wachzurufen, muß ein Mensch oft Erinnerungen anderer zu Rate ziehen. Er nimmt auf Anhaltspunkte Bezug, die außerhalb seiner selbst liegen und von der Gesellschaft festgelegt worden sind. Mehr noch, das Tätigsein des individuellen Gedächtnisses ist nicht möglich ohne jene Instrumente, die durch die Worte und Vorstellungen gebildet werden, die das Individuum nicht erfunden und die es seinem Milieu entliehen hat.“ (ebd. 35)

Erinnerung ist also medialisiert durch Sprache, Begriffe und objektivierte Kultur (Halbwachs führt Bilder, Fotografien, Architektur, Stadtplanung etc. an, die wir um zeitgenössische Medientechnologien ergänzen können), die das Subjekt im Laufe seiner Biografie verinnerlicht. Anders gesagt, durch die Einbindung des Kindes in eine soziale Welt lernt es, innere Regungen zu veräußern, d. h. den gleichförmigen Fluss des Erlebten in relevante Ereignisse zu transformieren. Erinnerung ist intersubjektiv, weil sie im Austausch mit anderen Menschen gemacht und immer wieder neu aktualisiert wird.

Das Argument für diese Sicht auf individuelle Erinnerung illustriert Halbwachs mit dem Beispiel von Kindheitserinnerungen. Im kindlichen Erleben gibt es einen ständigen Fluss neuer Erfahrungen, in dem nicht notwendigerweise das als Ereignis, und noch dazu nicht als bedeutendes Ereignis wahrgenommen wird, was von den Erwachsenen später als solches interpretiert wird. Das heißt, dass alles, was wir als Kindheitserinnerungen bezeichnen, erst das Resultat dessen ist, was von der Familie oder anderen als solches hergestellt wurde. Im Theater der Erinnerungen kann also nur das auftreten, dem von der Gesellschaft ein Rahmen, gleichsam eine Bühne geboten wird. Die Bedeutung, die diesen Ereignissen beigemessen wird, ist auf Beweggründe sozialer Art zurückzuführen: weil es in das Bild passt, das die Gruppe sich von dem Individuum an sich oder von dem Individuum als Teil ihrer Gruppe und damit von sich selbst machen möchte, weil es zur Unterstützung eines moralischen Punktes dient, weil es eine emotionale Bindung zwischen Mitgliedern herstellt usw. Die Erinnerung des oder der Einzelnen ist immer nur ein partieller Ausblick auf das kollektive Gedächtnis. Dieser Ausblick ist der Stelle geschuldet, auf den sich das Subjekt zur Betrachtung stellt, es ist der soziale Standpunkt (Halbwachs nennt diesen Milieu), von dem aus ein Schlaglicht auf die kollektive Erinnerung geworfen wird (Halbwachs 1985/1939: 31). Dieser Standpunkt ist jedoch keiner, der einmal gewählt und dann nicht mehr verlassen wird, sondern er wird in veränderten Konstellationen immer wieder neu eingenommen. Denn das kollektive Gedächtnis ist raum- und zeitgebunden, es fluktuiert mit dem sozialen Gefüge, in dem

sich das Subjekt befindet. Diesen Aspekt werde ich weiter unten nochmals aufnehmen, zunächst aber zur Vielfältigkeit sozialer Erinnerung.

4.9 Das Problem des Verhältnisses zwischen „individueller“ und „kollektiver“ Erinnerung

Das Individuelle an autobiografischer Erinnerung im Gegensatz zu einer als „außen“ vorgestellten sozialen Erinnerung ist, wie Halbwachs zeigt, nicht haltbar. Die Basis dieses Arguments ist ein Subjektbegriff, in dem die Binarität zwischen innen/außen, individuell/sozial aufgehoben ist. Von einigen AutorInnen (Kansteiner 2002, Radstone 2005, Berliner 2005a) wurde kritisch angemerkt, dass die neuere Erinnerungsforschung den Versuch Halbwachs', Erinnerung jenseits dieser Binarität zu erfassen und zu theoretisieren, nicht erfolgreich weiterführen konnte.

„If 'looking in' to memory was initially seen as a step on the way to understanding the relation between the inside and the outside, between the personal and the public, the very terms of that looking in, as it is currently being undertaken, may make it extremely difficult to take that second step of articulating the relation between inside and outside and between the personal and the political.“ (Radstone 2005: 139)

Nach Radstone begeht die Erinnerungsforschung oft den Fehler, die innere Welt des Individuums als den Ausgangspunkt der Betrachtungen zu nehmen, um von diesem Paradigma dann in vereinfachter Form auf die soziale Welt zu schließen. Begriffe und Konzepte der Individualpsychologie werden oft unhinterfragt auf soziale Prozesse der Erinnerung angewandt (vgl. Antze/Lambek 1996, Kansteiner 2002, Radstone 2005, Berliner 2005a). Das geschieht, wenn Vergangenheitsrepräsentationen durch Metaphern wie Vergessen, Verschweigen, Gedächtnis oder Trauma ausgedrückt werden. Auch der Begriff Erinnern kann in diesem Zusammenhang irreführend sein, wenn damit allein die *Fähigkeit* des Erinnerns (also Erinnerung als Archiv oder Speicher) gemeint ist, ohne den sozialen Rahmen von Erinnerung miteinzubeziehen. Diese der Individualpsychologie entlehnten Begriffe sind deswegen problematisch, weil man mit ihrer Verwendung Gefahr läuft, die sozialen Mechanismen der Selektion von Erinnerung nicht ausreichend zu berücksichtigen. Der Zusammenhang zwischen der Erinnerung von Individuen und dem größeren sozialen Rahmen kann nicht getrennt werden.

4.10 Erinnerung ist nicht gleich Kultur

An dieser Stelle soll auch auf die gegenteilige Herangehensweise an Erinnerung, vom Kollektiv in vereinfachter Form auf das Individuum zu schließen, eingegangen werden, nämlich Erinnerung und Kultur gleichzusetzen, wovon Berliner (2005a) und Fabian (2007) warnen. Sie weisen darauf hin, dass Erinnerung zu einem so inflationären Begriff geworden ist, dass er an vielen Stellen mit Kultur gleichgesetzt wird. Außerdem seien die Grenzen zwischen autobiografischer und weitergegebener Erinnerung, zwischen der Weitergabe von Erinnerung und der Weitergabe von Kultur oft nicht mehr klar erkennbar. „For most anthropologists, the label memory has become a synonym for cultural storage of the past: It refers to the reproduction of the past in the present, that is, an accumulated past that acts on people and that makes us act.“ (Berliner 2005b: 577) Meine Herangehensweise ist, die situative Verortung von Subjekten und den aktuellen Kontext von Äußerungen über die Vergangenheit als den Ausgangspunkt der Betrachtung zu nehmen. Denn wenn Erinnerung mit einem Repositorium für in der Vergangenheit akkumulierte Kultur gleichgesetzt wird, dann nimmt man eine mechanistische Verbindung zwischen (einer wie auch immer definierten) Kultur und Erinnerung an. Mein Ansatz in Bezug auf die Gleichsetzung von Erinnerung und Kultur ist, die Weitergabe von Erinnerung als *einen Teil* kultureller Weitergabe zu untersuchen. Diesen Teil betrachte ich als einen von drei Faktoren, aus denen sich nach Kansteiner (2002) Erinnerung zusammensetzt: 1. die geistesgeschichtlichen und kulturellen Traditionen, die den Rahmen von Vergangenheitsrepräsentationen bilden, 2. diejenigen Personen, die in der Position sind, Erinnerung zu produzieren und diese Traditionen dadurch zu selektieren und zu manipulieren, 3. die RezipientInnen, die diese Artefakte für ihre Vergangenheitsrepräsentationen verwenden, ignorieren und anhand ihrer eigenen Interessen verändern. (vgl. Kansteiner 2002: 180) Den Ausgangspunkt meiner Forschung bilden die RezipientInnen – aus dieser Perspektive arbeite ich die ersten beiden Faktoren aus, nämlich welche der geistesgeschichtlichen und kulturellen Traditionen und welche Artefakte der Erinnerungsproduktion die Jugendlichen aufnehmen, um über die Vergangenheit zu sprechen, und wie sie sich zu diesen verhalten. Aufgrund dieser Rezeptions-orientierten Perspektive rolle ich im folgenden Abschnitt aus, dass Vergangenheitsrepräsentationen situativ und kontextgebunden sind.

4.11 Die situative Bedingung von Erinnerung

Hier soll ein Gesichtspunkt aufgenommen werden, der weiter oben schon angeklungen ist:

Halbwachs schreibt, dass die Erinnerung des Individuums immer ein Ausblick auf das kollektive Gedächtnis einer Gruppe ist, dass es außerdem diesen Blick von einem bestimmten Standpunkt aus (wie beispielsweise eines Milieus) freigibt. Die Selektion von Erinnerung ist dem zeitlich und räumlich begrenzten Charakter von Gruppenformationen geschuldet und ist das Resultat einer aktiven Identifikation von Subjekten (vgl. Halbwachs 1985/1939: 12). Das bedeutet, dass Erinnerung an den sozialen Kontext und die jeweilige Lebenssituation von Individuen gebunden ist. Sie hat eine innere Gerichtetheit, die Jocelyn Létourneau als „back-up towards the future“ (Létourneau 2001: 180) bezeichnet: „Es [das historische Bewusstsein] ist der aktive Vorgang der Zurückspiegelung des Individuums in eine materielle Welt (*factualité matérielle*), die es zum Zwecke seiner Identitätskonstitution einsetzt, und das mit Blick auf einen zukünftigen Horizont, den es antizipiert.“ (Létourneau 2001: 180) Nach dieser Perspektive, die auch ich einnehme, ist nicht eine vordefinierte Gruppe oder „Erinnerungsgemeinschaft“ die Erklärung dafür, dass Menschen auf bestimmte Erinnerungsdiskurse zurückgreifen, sondern die Kausalität von Subjektivität und Erinnerung wird umgedreht: Vergangenheitsrepräsentationen sind die aktive Identifikation von Subjekten mit bestimmten Diskursen und jenen Personengruppen, die mit ihnen in Verbindung gebracht werden. Die Erwartung einer bestimmten Zukunft, aber auch Begehren und Wunschvorstellungen, diese Zukunft zu beeinflussen, sind die Basis, von der aus das Subjekt auf die Vergangenheit blickt. Auf dieser Basis re-interpretieren Menschen die Vergangenheit (der Vorgang der „Zurückspiegelung“, von der Létrourneau spricht), um Subjektivität durch die Identifikation mit bestimmten Gruppen herzustellen, sich also in Kontinuität zu dieser zu stellen. Die Vergegenwärtigung der Vergangenheit entsteht deshalb immer aus dem Zusammenspiel dessen, was Reinhart Koselleck als „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“ (Koselleck 1989) bezeichnet hat. Erfahrung beinhaltet nach Koselleck sowohl eigene und vermittelte Erfahrung, als auch bewusste Verarbeitung und unbewusste Verhaltensweisen (ebd. 354). Erwartung entsteht aus der Erfahrung und der gegenwärtigen Antizipation der Zukunft: „Hoffnung und Furcht, Wunsch und Wille, die Sorge, aber auch rationale Analyse, rezeptive Schau oder Neugierde gehen in die Erwartung ein, indem sie diese konstituieren.“ (ebd. 355) Erfahrung und Erwartung sind Vergegenwärtigungen, die, so Jörn Rüsen, eine bestimmte Handlungsperspektive eröffnen: „Das Geschichtsbewußtsein bewegt sich von der Gegenwart in die Vergangenheit, um von ihr her in die Gegenwart zurückkehrend Zukunft erfahrungsgesättigt als Handlungsperspektive eröffnen zu können.“ (Rüsen 1994: 9) Indem Menschen die Geschichte vergegenwärtigen, ziehen sie daraus ein

bestimmtes Potenzial für ihr zukünftiges Handeln. Je nachdem, was sie als Erfahrung begreifen (wobei sie diese Erfahrung nicht selbst gemacht haben müssen), ziehen sie Schlüsse und Analogien für die Gegenwart und eröffnen so eine eigene Handlungsfähigkeit.

Die Vergangenheit, an die sich ein Subjekt erinnert, ist immer der aktive Vorgang einer „Zurückspiegelung“ (Létrouneau 2001: 180). Diese muss jedoch nicht notwendiger Weise aus der eigenen Erfahrung geschöpft sein und kann in manchen Fällen sogar *vor* der eigenen Existenz liegen. Dieser Aspekt berührt auch die Frage, was eigentlich als Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft definiert wird und welche Gruppen oder Personen sich als legitime NachfolgerInnen bestimmter Erinnerungen etablieren können. Wenn in dieser Arbeit eine Grenze zwischen eigener und weitergegebener Erinnerung gezogen wird, dann mit jener Vorsicht, mit der sie Maurice Halbwachs behandelt hat. Zwei Dinge dürfen bei dieser Unterscheidung nicht vergessen werden. Erstens, dass auch die eigene Erfahrung nicht das „Echte, Unverfälschte“ darstellt, als das sie oft konstruiert wird, sondern in ihrer Veräußerung auch etwas Mittelbares ist. Das heißt, auch die Erinnerung an selbst gemachte Erfahrungen befindet sich in einem ständigen Prozess der Re-Interpretation. Zweitens, dass Ereignisse und Erfahrungen historischer Gruppen, die vor der eigenen Existenz liegen, von SprecherInnen als eigene Erfahrungen dargestellt werden können. Auf diesen zweiten Punkt werde ich vorerst eingehen.

4.12 Ansprüche auf Kontinuität

Eine Möglichkeit, sich mit historischen Gruppen zu identifizieren, stellt die Verwendung der ersten Person Plural statt Singular dar. Ich nenne es *historisches Wir*, weil SprecherInnen sich damit als Teil einer Gruppe darstellen, in deren Kontinuität sie sich sehen. Eine solche Kontinuität zu postulieren, ist nach Tonkin (1992) die aktive Einnahme eines Standpunktes: „'[W]e' incorporates I, but without necessarily clarifying which 'we' can be meant. And such tellings are active social identifications, though on occasion only retrospectively so!“ (ebd. 135) Die Bedeutung einer solchen Identifizierung, so meint Tonkin, muss nicht im damaligen Erleben begründet sein, sondern kann auch eine nachträgliche Interpretation von Erlebtem sein. Sie hat das Potenzial, eine gegenwärtige Handlungsperspektive zu eröffnen oder kann einen Wunsch nach der Verbindung mit bestimmten Gruppen oder Erlebnissen widerspiegeln. Die Rede von Barbara Jordan¹⁷, vor dem House of Representatives im Jahr 1972, ist ein Beispiel für eine (hier rhetorisch eingesetzte)

17 (1936-1996) Sie war die erste afro-amerikanische Frau aus den Südstaaten im U.S. House of Representatives.

Erweiterung des „Ich“ auf eine Zeit vor ihrer Existenz und auf eine Gruppe von Personen, für die dieses „Ich“ stellvertretend steht, nämlich BürgerInnen, die als *coloured* klassifiziert und denen aufgrund dessen Bürgerrechte verwehrt wurden:

„Earlier today we heard the beginning of the preamble to the constitution of the United States. 'We, the people.' It's a very eloquent beginning. But when that document was completed on the 17th of September in 1787, I was not included in that 'we, the people'. I felt somehow for many years that George Washington and Alexander Hamilton just left me out by mistake. But through the process of amendment, interpretation and court decision, I have finally been included in 'we, the people'.“¹⁸

Hier steht nicht „Wir“ anstelle von „Ich“, sondern umgekehrt, die Sprecherin bezeichnet mit der ersten Person hier stellvertretend eine Gruppe. Diese Stelle ist auch von einer besonderen Zeitlichkeit gekennzeichnet: die Grenze zwischen Vergangenheit und Gegenwart wird annulliert. „17th of September 1787“ und „I was not included“ macht Barbara Jordan zu einer Zeitgenossin von George Washington und Alexander Hamilton. Sie blendet die Vertikale der Zeit aus, um ihren Ausschluss aus der Verfassung, d. h. den Ausschluss der als *non-white* klassifizierten Bevölkerung, in der horizontalen Ebene darzustellen. Das Ereignis, von dem sie spricht, liegt gut 200 Jahre vor ihrer Geburt, doch durch diese Gleichzeitigkeit schafft sie einen Bezugsrahmen zwischen sich, einer historischen Gruppe und bestimmten politischen Entscheidungen¹⁹. Ich habe dieses Beispiel gewählt, weil darin die veränderbare Grenze von Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft sowie die Identifikation des Subjekts mit historischen Gruppen in seiner politischen Dimension deutlich zum Ausdruck kommt. Die Nähe oder Distanz zu einem geschichtlichen Abschnitt, sowie die Identifikation mit historischen Gruppen und die Aneignung ihrer Erinnerung wird von SprecherInnen immer erst hergestellt. Die Art und Weise, wie sich SprecherInnen zur Vergangenheit verhalten, ist nicht allein aus historischen Kontinuitäten oder dem eigenen Erleben abzuleiten, sondern sie sind aktive Identifikationen, welche sich aus dem jeweiligen Kontext und den Intentionen des Subjekts oder von Gruppen ergeben. Denn nur so ist zu erklären, warum Menschen behaupten, zu einer Zeit zwar gelebt, diese Zeit aber nicht *erlebt* zu haben (vgl. auch Collard 1989 zitiert nach Tonkin 1992, Welzer/Moller/Tschuggnall 2002). Diese Unterscheidung zwischen einer Vergangenheit, in der man „am Leben war“ und *erlebter* Vergangenheit wird im Kapitel 7.5 behandelt. Gleichzeitig kann das „Ich“, das im Diskurs benutzt wird, auf eine Zeit vor der Existenz der SprecherIn ausgedehnt werden. Diese Zeit konnte in strengem Sinne nicht erlebt worden sein, kann aber als eigene Erfahrung oder zumindest als Erfahrung einer historischen Gruppe, mit der die SprecherIn eine Verbindung herstellen will, dargestellt werden.

18 <https://www.youtube.com/watch?v=UG6xMglSMdk> Zugriff 23.02.2015

19 Zum Ethos der Rhetorik Barbara Jordans vgl. Johnstone (2009).

Die diskursive Herstellung eines „Wir“, durch welche die Sprecherin/der Sprecher sich mit der historischen Erfahrung einer Gruppe identifiziert, ist Teil des pragmatischen Standpunktes, von dem aus erinnert wird. Michel-Rolph Trouillot hat diese retrospektive Konstruktion historischer Gruppen für die Produktion von Erinnerung aufgezeigt, nämlich anhand eines Jubiläums der Entdeckung Amerikas.

„Do Europeans and white Americans remember discovering the New World? Neither Europe as we now know it, nor whiteness as we now experience it, existed as such in 1492. Both are constitutive of this retrospective entity we now call the West, without which the 'discovery' is unthinkable in its present form.” (Trouillot 1995: 16)

Die Gruppe, die sich zu diesem Jubiläum angeblich erinnert, nämlich weiße EuropäerInnen und AmerikanerInnen, gab es zu dem Zeitpunkt, den sie in der Gedenkfeier erinnern, in der Form noch nicht. Im Gegenteil, so Trouillot, hat die kontinuierliche Re-Interpretation der Geschichte dazu geführt, dass diese Entitäten (*whiteness, Europe, the West*) sich allmählich formierten. Mit dem Gedenken an die Entdeckung Amerikas würden sich EuropäerInnen jedoch nicht als diejenigen darstellen, die aus dieser Geschichte entstanden und ihr nachgefolgt sind, sondern sie werden zu ZeitgenossInnen der Entdecker: „wir“ haben Amerika entdeckt. Zwischen der Bedeutung dessen, was geschehen ist (*history-as-lived*) und der Bedeutung, die diesen Geschehnissen von den nachfolgenden Generationen beigemessen wird, besteht keine einfache Übereinstimmung. Auch wenn historische Kontinuitäten nicht geleugnet werden können, besteht doch ein Unterschied zu dem, wie sie von den Nachfolgenden interpretiert werden. Jene, die nicht professionell in die Produktion von Erinnerung eingebunden sind (ich habe sie weiter oben als RezipientInnen bezeichnet), können in ihren Vergangenheitsrepräsentationen verschiedene Zeitbeziehungen zwischen sich und der historischen Gruppe und der Epoche, von der sie sprechen, herstellen: sie können sie zu ihren ZeitgenossInnen machen oder sie in eine ferne Vergangenheit verfrachten, je nachdem, wie sie sich zu dieser Vergangenheit ausrichten wollen.

5. Die Weitergabe von historischem Wissen: das Konzept sozialen Lernens

5.1 Eine Akteur-zentrierte Perspektive auf die Weitergabe von Erinnerung

Für die Untersuchung der Weitergabe von Wissen über die Vergangenheit ist der Aspekt der Handlungsfähigkeit zentral. „Weitergabe“ ist als Begriff nicht unproblematisch, da er die Rolle für den aktiven Teil an der Sache ungleich verteilt. Dennoch bleibe ich in Ermangelung besserer Alternativen bei dem Begriff, werde jedoch weiter unten die Vorbehalte und Überlegungen zu dieser Begrifflichkeit aus biografiethoretischer Sicht darlegen. Dem Konzept der Weitergabe nähere ich mich mit dem Konzept des Lernens von Jean Lave und Etienne Wenger (1991), die das Lernen als einen Prozess sozialer Einbettung verstehen: Es ist ein „wesentlicher und untrennbarer Bestandteil sozialer Praxis.“ (Lave/Wenger 1991: 31, meine Übersetzung) Lernen ist nach dieser Auffassung etwas, das „nebenbei“ passiert, das heißt erstens, dass es in vielen scheinbar beiläufigen, kleinen Situationen geschieht, die nicht explizit als Lernsituation ausgewiesen sind (vgl. auch Welzer/Moller/Tschuggnall 2002). Zweitens, dass der intentionalen Gerichtetheit des Lernens in diesem Modell nicht so viel Bedeutung beigemessen wird und sich der Fokus der Betrachtung auf die Seite der Lernenden verschiebt.

„Indeed this viewpoint makes a fundamental distinction between learning and intentional instruction. Such decoupling does not deny that learning can take place where there is teaching, but does not take intentional instruction to be in itself the source or cause of learning, and thus does not blunt the claim that what gets learned is problematic with respect to what is taught.“ (Lave/Wenger 1991: 40f.)

Aus dieser Perspektive interessieren nicht primär die Lehrenden, sondern die Lernenden als diejenigen, die sich Wissen aneignen. Beim Begriff Aneignung darf allerdings nicht vergessen werden, dass sie schlussendlich immer eine Frage dessen beleibt, was als Ressource zur Verfügung steht und ob eine Aneignung als authentisch und legitim bewertet wird. Außerdem ist Aneignung nicht gleichbedeutend mit unhinterfragter Annahme, sondern geschieht in selektiver Auseinandersetzung. Lernen ist nicht in erster Linie durch das Verhältnis zwischen MeisterIn und Lehrling bestimmt, sondern geschieht auch in der Interaktion mit verschiedenen anderen Personengruppen (wie beispielsweise der Peer-group) und Quellen.

Bettina Völter (2008) hat die impliziten Annahmen des Begriffs der Weitergabe überprüft und diese mit dem aktuellen Stand der Biografieforschung abgeglichen. Sie kommt zu dem Schluss,

- dass der Begriff Weitergabe die Aktivität zu sehr auf die Seite der älteren Generationen, also jenen, die etwas weitergeben verlagert. Die Aktivität der Weitergabe ist jedoch ein

Wechselspiel, bei der diejenigen, an die „weitergegeben wird“ tatsächlich Akteure in dieser Austauschbeziehung sind. Völter führt als Beispiele an, dass Eltern durch Erlebnisse mit Kindern wieder an ihre eigene Kindheit erinnert werden und sich als Eltern für oder gegen bestimmte Handlungsmuster ihrer eigenen Eltern entscheiden. Kinder oder Enkel wiederum werden mit jeweils unterschiedlichen Botschaften, Aufträgen und Wissen der älteren Generationen konfrontiert und können sich zu diesen unterschiedlich verhalten und so unterschiedliche Aspekte der Familienvergangenheit bearbeiten (vgl. Rosenthal 1999: 70). Jüngere Generationen können auch durch Nachfragen Erinnerungen bei der älteren Generation in Gang setzen und dazu beitragen, dass Erlebtes neu interpretiert und gewichtet wird. Außerdem tragen jüngere Generationen durch ihre Sozialisation mit anderen, außerfamiliären Gruppen und Personen neue Impulse in die Familie, die dort wiederum neue Prozesse der Erinnerung in Gang setzen können.

- dass die Weitergabe von Erinnerung diejenigen, an die weitergegeben wird, nicht ein für allemal und nachhaltig prägt, sondern dass diese sich in unterschiedlicher und vor allem unvorhersehbarer Weise mit den Werthaltungen und Erfahrungen der älteren Generationen auseinandersetzen. „Unvorhersehbar“ bedeutet nicht, dass diese Auseinandersetzung beliebig ist. Es bedeutet vielmehr, dass diese nicht unhinterfragt übernommen werden, sondern erstens auf ihren Wert für die eigene Lebenssituation geprüft und zweitens innerfamiliär ausagiert werden.
- dass die Weitergabe kein einmaliger oder immer wieder wiederholter (ähnlicher) Akt ist, sondern ein lebenslanger „Multilog“ (Völter 2008: 103). Das heißt, dass je nach Lebenssituation der Beteiligten unterschiedliche Aspekte der erlebten Geschichte gewichtet werden können. Erlebnisse werden nicht einmalig oder immer wieder gleich wiedergegeben, sondern den jeweiligen sozialen Kontexten angepasst.
- dass die Weitergabe von Erinnerung nicht die Weitergabe einer bestimmten *Sache* ist, also eines abgrenzbaren Objektes, sondern ein interaktiver Prozess, bei dem sich die Art der Erzählung und ihr Inhalt immer wieder wandeln. Erst durch die nachträgliche Betrachtung werden Erlebnisse zu abgrenzbaren, erzählbaren und interpretierbaren Elementen in der Lebensgeschichte, die im Moment des Erlebens Bestandteil einer weit ungeordneteren und komplexeren Wirklichkeit sind. Deswegen muss das erzählte Erlebnis immer als ein retrospektives Konstrukt angesehen werden, das der Erzählerin/dem Erzähler (oder der Wissenschaftlerin/dem Wissenschaftler) hilft, über einen biografischen Abschnitt zu sprechen. Hier möchte ich Maurice Halbwachs in Erinnerung rufen, der schreibt, dass es in Bezug auf

Kindheitserinnerungen immer Andere sind, auf deren retrospektive Konstrukte wir uns verlassen müssen, um diese Zeit Teil der Biografie werden zu lassen, und dass ebenso jegliche Erinnerung, die in die Zeit des eigenen Bewusstseins fällt, eine interaktive Leistung ist.

Diese Punkte müssen berücksichtigt werden, wenn von „Weitergabe von Erinnerung“ die Rede ist. In diesem Sinne geht es mir nicht so sehr um die Perspektive der älteren Generation als das, *was* weitergegeben wurde, sondern um die Frage, was von den InterviewpartnerInnen relevant gesetzt und in bestimmter Weise bewertet wird. Denn die Kontexte der Weitergabe und die Momente der Interaktion finden sich, wie ich im Ergebnisteil zeigen werde, in den Interviews wieder, allerdings in vermittelter Form: die Stimmen der älteren Generationen (ob familiär oder außer-familiär) werden von den InterviewpartnerInnen in bestimmter Art und Weise repräsentiert, sie sind immer eine Auswahl und Interpretation bereits stattgefundenener (oder auch imaginierten) Interaktionen, die sie mit Versatzstücken anderer Medien, wie Filmszenen, vermischen und so zu einem Ganzen zusammenfügen.

5.2 *Wechselrahmung* und der Gebrauch medialer Repräsentationen

Das Konzept sozialen Lernens von Lave/Wenger (1991) und die Kritik am Begriff der Weitergabe aus der Biografieforschung zeigen auf, dass RezipientInnen aktiv daran beteiligt sind, bestimmte Erinnerungen oder Vergangenheitsdarstellungen anzunehmen. Familienerinnerungen oder der Lehrstoff aus dem Geschichtsunterricht werden aufgenommen, re-interpretiert und mit Bausteinen von Erzählungen und Bildern medialer Repräsentationen verbunden.

Ruth Wodak (2007) und Harald Welzer, Sabine Moller und Karoline Tschuggnall (2002) haben gezeigt, dass bei widerstreitenden Erinnerungen bestimmte Diskurse von der anderen Konfliktseite angeeignet werden können. Konkret geht es hier um die Erinnerung an den Nationalsozialismus und den Holocaust aus Sicht der TäterInnen und ihrer Nachkommen. Wodak (2007) beschreibt ein diskursives Phänomen, bei dem sich TäterInnen des Nationalsozialismus (bzw. ihre Nachkommen) in den Opferdiskurs einklinken. Sie seien nicht diejenigen gewesen, die Verbrechen begangen hätten, sondern die jeweiligen Vorgesetzten, wobei sie sich selbst zu den Opfern dieser Vorgesetzten bzw. eines abstrakten Systems stilisieren. Wodak nennt diesen Prozess Kolonialisierung (colonialization): “Colonialization thus happens in two ways: First, by telling a story in contexts in which another story ought to be told; secondly, in 'appropriating' these contexts to the story [...] so

that one automatically starts to expect the 'new story' in this context.” (Wodak 2007: 121) Das heißt, die Geschichten von Opfern werden von TäterInnen-als-Opfer-Geschichten ersetzt und in weiterer Folge sogar als die zu erwartende Geschichte in diesem Kontext begriffen.

Welzer/Moller/Tschuggnall (2002) bezeichnen dieses Phänomen als „Wechselrahmung“ (82). Sie beschreiben, wie „[Merkmale], die Bildern und Geschichten zum Holocaust entstammen, für die Darstellung des Leidens deutscher Opfer“ (ebd. 88) verwendet werden. Erinnerungen werden so aus Versatzstücken von medial vermittelten Bildern und Filmen zusammengefügt. Das gilt sowohl für Personen, die damit eigenes Erleben vermitteln wollen, als auch für jene, die das Erleben anderer nacherzählen wollen. Immer wieder finden sich in Geschichtsdarstellungen Elemente von Erzählungen, sowie Bilder oder Szenen, die den ZuhörerInnen seltsam vertraut vorkommen. Viele dieser Details, die ein Bild über Geschichte entstehen lassen, gehen auf populäre Filme oder ikonische Bilder zurück. Durch das Einweben dieser Versatzstücke in die Geschichtsdarstellung kann ein gemeinsamer Bezugsrahmen hergestellt werden, auf dessen Basis eine Erfahrung überhaupt erst erzählbar wird. Die Ergebnisse von Welzer/Moller/Tschuggnall unterstützen Halbwachs' Aussage, dass die individuelle Erinnerung und die Erinnerung innerhalb der Familie von medial vermittelten Repräsentationen der Vergangenheit nicht abgegrenzt werden kann. James Fentress und Chris Wickham (1992) betrachten die Erzählbarkeit von Erinnerung als das entscheidende Kriterium dafür, was als Erinnerung artikuliert werden kann (ebd. 56ff.). Sie schreiben, dass das, was erinnert wird (selbst in autobiografischer Erinnerung) nicht die Erinnerung an Ereignisse ist (also an *history as lived*), sondern eine Erinnerung an Erzählungen (also an *history-as-represented*). Denn um eine Erzählung wachzurufen, genügen oft Anspielungen an bestimmte Bilder und Diskurse. Laut Fentress/Wickham (1992) kann nur das erinnert werden, dem bereits eine Erzählung als Konzept zugrunde liegt. Deswegen berufen sich ErzählerInnen von Vergangenheit auf diese verfügbaren Bilder und Erzählmuster, um die Erzählbarkeit auf Basis eines gemeinsamen (oder vermutet gemeinsamen) Geschichtsbilds herzustellen.

5.3 Jugendliche als Akteure bei der Weitergabe von Erinnerung

Die Relevanz des oben Gesagten für das Thema der weitergegebenen Erinnerung ist, Jugendliche in Bezug auf Erinnerung und Vergangenheitsrepräsentationen nicht als unvollkommene RezipientInnen historischen Wissens der älteren Generationen zu verstehen, sondern als Akteure, die über eine eigene Handlungsfähigkeit verfügen und Kultur (im konkreten Fall

Vergangenheitsrepräsentationen) innerhalb ihrer Möglichkeiten und in Einklang mit ihrer Lebenssituation ausgestalten.

Das pessimistische Bild in Bezug auf historisches Wissen von Jugendlichen, das ihnen von VertreterInnen älterer Generationen und von Seiten mancher WissenschaftlerInnen entgegengebracht wird, wird in neueren Arbeiten zur Weitergabe von historischem Wissen angefochten. Insbesondere afrikanische Jugendliche, so Berliner (2005b) und Comaroff/Comaroff (2000), werden in der wissenschaftlichen Literatur oft als Opfer von Modernisierung und politischen Konflikten betrachtet, als eine Art verlorene Generation, die von der Tradition abgeschnitten und in der Moderne noch nicht angekommen ist.

“In terms of cultural transmission, the image of young Africans as 'lacking memory' is one aspect of Afro-pessimistic discourse as well as an enduring stereotype. In discussing young people in modern-day African societies, observers often say that they are uprooted and acculturated, and, conversely, young people appropriate these notions when speaking about themselves.” (Berliner 2005b: 578)

Von Seiten der älteren Generation wird dem historischen Wissen von Jugendlichen Skepsis wenn nicht Pessimismus entgegengebracht (Berliner 2005b), was ich auch in meinen eigenen Beobachtungen bestätigt sehe. Auch in wissenschaftlichen Publikationen begegnet man bisweilen dieser Sicht auf das historische Wissen von Jugendlichen: „With only vague (if any) memory of apartheid, and little knowledge of politics or history, taste becomes the basis for explaining racial dynamics. Popular culture, in this sense, is a real, meaningful force in student's lives.“ (Dolby 1999: 305). Hier begegnen wir einer anderen verbreiteten Annahme über Jugendliche und Kultur, nämlich der, dass Populärkultur von primärer Bedeutung in ihrem Leben ist und jedenfalls nicht Politik oder Geschichte. Demgegenüber gibt es aber auch eine Erwartungshaltung, dass Jugendliche die von der Apartheid forcierten Differenzen von *Race* überwinden (vgl. Lefko-Everett 2012). Das ist es auch, was der Begriff der „*born-free*“ Generation indiziert: dass es eine neue Generation gibt, die „frei von der Apartheid“ ist, und das bedeutet in erster Linie, sich nicht mehr (oder nicht mehr so stark) mit einer zugeschriebenen *Race* zu identifizieren. In beiden Ansätzen, dem Pessimismus und der Erwartungshaltung, spielt die Frage von Kenntnis oder Unkenntnis der Vergangenheit eine wichtige Rolle in den Zuschreibungen der älteren und den Abgrenzungen der jüngeren Generation.

5.3.1 Konzepte von *Jugend*

Meine InterviewpartnerInnen, VertreterInnen der „*born-free*“ Generation, SchülerInnen, zum Zeitpunkt meiner Feldforschung 16-20 Jahre alt, sind, so würde man intuitiv sagen, Jugendliche. Diesen Umstand gilt es nun in Zusammenhang mit weitergegebener Erinnerung und in Zusammenhang mit Afrika für diese Arbeit theoretisch zu berücksichtigen. Hier müssen also zunächst Überlegungen darüber angestellt werden, was eigentlich mit „Jugend“ gemeint ist und welche Folgerungen sich daraus für die Frage der weitergegebenen Erinnerung, und das speziell im (süd-)afrikanischen Kontext, ergeben.

Dass „Jugend“ ein Konzept ist, das kulturell stark variiert, ist eine grundlegende Einsicht, die sich durch viele klassische und neuere Arbeiten anthropologischer Jugendforschung zieht (z. B. Mead 2004/1928, Evans-Pritchard 1968/1940, Fortes 1945 und 1949, Durham 2000, Bucholtz 2002). Die Behauptung, dass „Jugend“ ein europäisches Konzept, und noch dazu eines der Moderne ist, konnte widerlegt werden (vgl. Bucholtz 2002). Denn eine Kategorie für die Phase des Übergangs zwischen Kindheit und Erwachsenenalter kann sowohl historisch nachgewiesen werden (ist also kein Phänomen der Moderne) als auch in vielen nicht-europäischen Gesellschaften nachgewiesen werden (ist also kein europäisches Phänomen), wenn auch keine grundlegende universale Kategorie²⁰. In der klassischen anthropologischen Literatur wurde Jugend meist als Teil von größeren Ethno-Monographien behandelt, wie beispielsweise in den Arbeiten von Edward Evans-Pritchard *The Nuer* (1968/1940) und Meyer Fortes *The dynamics of clanship among the Tallensi* (1945) und *The web of kinship among the Tallensi* (1949). In diesen Arbeiten wurde der Fokus auf Enkulturation und Liminalität (der Aspekt des Übergangs und die kulturellen Praktiken, um in diesen Schwellenzustand zu kommen und ihn wieder zu verlassen) gelegt. Diese beiden Beiträge betonen den relationalen Charakter der Kategorie Jugend (Fortes) und streichen den Stellenwert der Initiation für die Erschaffung von (zueinander relativen) Altersgruppen heraus (Evans-Pritchard). Forschungen zu Enkulturation implizierten aber oft ein Bild von Jugendlichen, das sie als *noch nicht vollständige* Mitglieder einer Gruppe, als Noch-Nicht-Erwachsene begreift (vgl. Amit-Talai/Wulff 1995). Demgegenüber haben neuere Beiträge wie beispielsweise die von Virginia Caputo (1995), Helena Wulff (1995), Jennifer Cole (2004) und David Berliner (2005b) die Handlungsfähigkeit von Jugendlichen herausgestrichen. Diese Ansätze untersuchen Jugend unter dem Gesichtspunkt einer eigenen Kultur und begreifen sie gleichzeitig immer auch in ihrer

20 Siehe Bucholtz (2002: 527) für ethnographische Beispiele zu diesem Argument, die auch Beispiele zur Dekonstruktion von Jugend als Zeit sorgenfreier Muße und schillerndem Konsumismus „im Westen“ anführt.

Einbettung zu anderen Gruppen verschiedener Größenordnung. Hier wird auch beachtet, wie Jugend von anderen Stufen wie der Kindheit und dem Erwachsenenalter abgegrenzt wird und was sie im Gegensatz zu diesen ausmacht.

Was als „Jugend“ bezeichnet wird, ist außerdem nicht nur *zwischen*, sondern auch *in* Gesellschaften relational. Deborah Durham (2000, 2004) beruft sich auf die Arbeit zu Generationen von Karl Mannheim (1964), der fordert, die Kategorie der Jugend nicht primär nach biologisch-genetischen Merkmalen, sondern nach sozialen und historischen zu untersuchen. Demnach, wie Durham diese Grundlage weiterspinnt, sind es pragmatisch-situative Gesichtspunkte, jemanden oder eine Gruppe „jugendlich“ zu nennen (oder nicht), die eine politische Dimension haben (vgl. Durham 2004: 592). In Gesellschaften gibt es Bündel von Annahmen, welche Merkmale bestimmte Altersklassen ausmachen, die nur vage an das biologische Alter geknüpft und viel stärker von sozio-politischen Merkmalen bestimmt sind. Durham zeigt die politische Dimension der Kategorisierung „Jugend“ am Beispiel von Demonstrationen in Botswana (vgl. auch Burke 2000), bei denen die DemonstrantInnen von der Regierung und den Medien aufgrund bestimmter Indices als „jugendlich“ und daher als politisch unvollständige Subjekte registriert wurden. Andere Gruppen (außer SchülerInnen und StudentInnen), die sich diesen Demonstrationen anschlossen, waren durch ihre Assoziation mit Arbeitslosigkeit, Armut und Gefahr leicht in die Kategorie der „Jugendlichen“ integrierbar (Durham 2004: 600f.). Auf Seite der DemonstrantInnen wiederum stellte die Anrufung der Kategorie „Jugend“ eine Möglichkeit der politischen Mobilisierung vieler unterschiedlicher Gruppen dar, die in der damals akuten Krise des Arbeitsmarktes Kritik an der Regierung äußerten. Durham kommt zu dem Schluss: „In arguing over the space of youth, people argue over the nature of their social lives, bringing together historical shifts and new projects, to address issues of power, personhood and moral agency.“ (Durham 2004: 601) Die Zuschreibungen und Erwartungen der älteren Generationen gegenüber den Jugendlichen und die Abgrenzung der Jugendlichen gegenüber diesen Erwartungen in Bezug auf Aufgaben, Rechte und Pflichten sind oft zentrale Themen, wenn es um den Vergleich von Vergangenheit und Gegenwart geht. Sie können der Maßstab sein, an dem der Unterschied zwischen Gegenwart und Vergangenheit gemessen wird. Die Elemente, um die sich diese Unterscheidung zwischen damals und jetzt oft kristallisiert, sind Vorstellungen von Wissen und Moral, die von VertreterInnen älterer Generationen eingebracht werden, und auf die sich die Jugendlichen in weiterer Folge beziehen, wenn sie über sich selbst, andere Personen ihrer Generation oder über andere Generationen sprechen.

5.3.2 Wissen und Moral als Unterscheidungsmerkmal zwischen den Generationen

Der Gesichtspunkt, dass Wissen und Moral jene zwei Achsen sind, anhand derer Unterscheidungen und Zuschreibungen zwischen Jugendlichen und Erwachsenen gemacht werden, haben Burke (2000) und Durham (2004) am Beispiel von Botswana, Cole (2004) am Beispiel von Madagaskar und Berliner (2005b) am Beispiel von Guinea-Conakry gezeigt. Erstens können bestimmte Formen von Wissen als entscheidendes Merkmal zur Unterscheidung von Jugend und Erwachsenenalter fungieren, die mit Zugängen zu Macht in Verbindung stehen. Wie David Berliner (2005b) gezeigt hat, ist Wissen in Form von exklusivem Geheimwissen manchmal mit Initiationen verbunden, welche die Grenze zwischen den beiden Lebensaltern statuieren. Andererseits können Jugendliche wiederum ihre eigenen Formen von Geheimwissen produzieren, um es gegenüber den Älteren einzusetzen. Auch haben sie oft besseren Zugang zu anderen Formen von Wissen, beispielsweise neuen Technologien und damit verbundenen Medien. Andererseits muss Wissen über die Vergangenheit nicht unbedingt mit denen assoziiert werden, welche diese Vergangenheit *selbst erlebt* haben (die älteren Generationen), sondern kann auch den Jüngeren und den mit ihnen assoziierten Instanzen der Wissensvermittlung (das Buch, die Schule, die Universität) zugeschrieben werden.

Zweitens werden Jugendliche von älteren Generationen, Regierungsprogrammen, NGOs und in der Wissenschaft oft primär mit anti-sozialem Verhalten assoziiert: eigennütziges Verhalten, Konsumversessenheit, Schulabbruch, Teenagerschwangerschaft, Kriminalität, HIV/AIDS usw. (vgl. Bucholtz 2002, Durham 2004). Michel Foucault hat darauf hingewiesen, dass die Erforschung des Jugendalters Jugendliche primär als Problemfall behandelt und sie damit zu notwendigen EmpfängerInnen staatlicher Interventionen macht, sie also im Lichte unvollkommener kultureller (politischer, sozialer) Subjektivität sieht (vgl. Foucault 2010/1976). In Südafrika ist der Diskurs um „rights and responsibilities“ von Jugendlichen sehr präsent. Die Aufklärung von Jugendlichen über ihre Rechte (was als neues Phänomen in Verbindung mit der Demokratie gewertet wird), wird von VertreterInnen der Eltern- und Großelterngeneration oft negativ interpretiert, weil dies zu Respektlosigkeit gegenüber Älteren führe. Mit der Diskussion um die Rechte von Jugendlichen kommt die Angst um einen Kontroll- und Machtverlust der älteren Generationen zum Ausdruck, die befürchten, dass dem jugendlichen Hang zur moralischen Verfehlung nun Tür und Tor geöffnet würden.

6. Methodologischer Rahmen

6.1 Der Subjektbegriff

Diese Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt, die Kontexte der Produktion von historischem Wissen und der Weitergabe von Erinnerung, die von den InterviewpartnerInnen relevant gesetzt werden, und ihre Einstellung zu diesem Wissen zu eruieren. Da ich mit der Verwendung diskurszentrierter Methoden auch von einem bestimmten Subjektbegriff ausgehe, ist es deshalb eingangs notwendig, diesen auszuführen. Ich schließe mich einem poststrukturalistischen Zugang zu Subjekt/Subjektivität an, wobei ich vor allem Michel Foucault und Judith Butler zur theoretischen Fundierung heranziehen werde. Das Subjekt wird hier, und das stellt den Bruch zu klassischen subjektphilosophischen Positionen dar (vgl. Reckwitz 2008: 77), primär als unterworfen betrachtet. Der Blickwinkel auf das Subjekt verschiebt sich von einer willentlichen, bewussten und reflexiven Instanz hin zu einem historisch spezifischen, aus Machtkonstellationen und deren sozialen Techniken entstandenen Selbst. Als TheoretikerInnen dieses Subjektbegriffs sind Michel Foucault, Jaques Lacan, Ernesto Laclau, Judith Butler, sowie Jaques Derrida zu nennen.

Nach Foucault entwickelt sich das Subjekt am Knotenpunkt gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse, deren Resultat und gleichzeitig auch ProduzentIn es ist. Da das Subjekt in „Produktionsverhältnisse und Sinnbeziehungen“ (Foucault 2003/1982: 270) eingebunden ist, ist es gleichzeitig auch in komplexe Machtbeziehungen eingebunden. Die Macht, aus der es sich konstituiert, ist einerseits produktiv – sie erschafft das Subjekt, macht es „lebenstüchtig“ (Butler 1995: 154) – andererseits destruktiv bzw. einschränkend: mit der Produktion möglicher/erlaubter Subjektivität wird gleichzeitig das Andere ausgeschlossen, unzugänglich und „un-intelligibel“ (Butler 1995: 58) gemacht. Es wird mit einer Reihe von Strafen und Sanktionen (Disziplinierungen) bedacht. Das Selbst ist also nicht als etwas Natürliches, Vor-Kulturelles gegeben, sondern entsteht aus (zu einer bestimmten Zeit wirksamen, kulturspezifischen) Praktiken, die Foucault als *Technologien* (Foucault 1993) bezeichnet. Damit sind die Bedingungen gemeint, die das Subjekt entstehen lassen und die es an bestimmte normative Vorstellungen bindet.

„Den Kontext dafür bilden vier Typen solcher 'Technologien', deren jeder eine Matrix praktischer Vernunft bildet: 1. Technologien der Produktion, die es uns ermöglichen, Dinge zu produzieren, zu verändern oder auf sonstige Weise zu manipulieren; 2. Technologien von Zeichensystemen, die es uns gestatten, mit Zeichen, Bedeutungen, Symbolen oder Sinn umzugehen; 3. Technologien der Macht, die das Verhalten von Individuen prägen und sie bestimmten Zwecken oder einer Herrschaft unterwerfen, die das Subjekt zum Objekt machen; 4. Technologien des Selbst, die es dem Einzelnen ermöglichen aus eigener Kraft oder mit Hilfe anderer eine

Reihe von Operationen an seinem Körper oder seiner Seele, seinem Denken, seinem Verhalten und seiner Existenzweise vorzunehmen, mit dem Ziel sich so zu verändern, daß er einen gewissen Zustand des Glücks, der Reinheit, der Weisheit, der Vollkommenheit oder der Unsterblichkeit erlangt.“ (Foucault 1993: 26)

„Macht“ wird in dieser Arbeit nach dem Foucaultschen Verständnis angewandt: gemeint ist keine absolute Macht, im Sinne einer Zweiteilung der Gesellschaft oder als Herrschaft einer Elite. Macht ist vielmehr als soziales Differenzial zu verstehen, das auch die kleinsten sozialen Einheiten konstituiert. Damit ist in jeglicher sozialen Interaktion ein Machtdifferenzial auf verschiedenen Achsen im Spiel.

„[M]it Herrschaft meine ich nicht das massive Faktum einer pauschalen Herrschaft des einen über die anderen oder einer Gruppe über eine andere, sondern die vielfältigen Herrschaftsformen, die innerhalb einer Gesellschaft ausgeübt werden können. Also nicht der König in seiner zentralen Position, sondern Subjekte in ihren wechselseitigen Beziehungen; nicht die Souveränität in ihrem einzigartigen Gebäude, sondern vielfältige Unterwerfungen, die innerhalb des Gesellschaftskörpers stattfinden und funktionieren.“ (Foucault 2003/1976: 235)

Mit dieser Perspektive auf Subjektivität gilt es nun, die Frage nach geschichtlicher Interpretation mit der Untersuchung zu verknüpfen, wie bestimmte Subjektpositionen in den Darstellungen der interviewten Jugendlichen eingenommen werden. Daraus ergibt sich auch das Problem, wie in dieser Arbeit mit den klassischen soziologischen Bruchstellen von Geschlecht, Klasse, *Race*, Ethnizität usw. umgegangen wird. Diese Kategorien sind in den Lebenswelten der Jugendlichen eng verwoben und wirken sich nicht als reine Addition, sondern als Multiplikation von Benachteiligung aus. Sie sind „ausnahmslos miteinander verfugt“ bzw. „das Vehikel füreinander“ (Butler 1995: 167). Ich versuche daher, nicht einer dieser Kategorien die Priorität der Untersuchung zu geben, sondern sie in ihrer Verschränkung und gegenseitigen Bedingung zu verstehen. Mit Judith Butler sollen diese Kategorien zudem nicht als von außen herangetragene „Identitäten“ verstanden werden, sondern als aktive Identifizierungen, wie sie aus dem sprachlichen Handeln der InterviewpartnerInnen hervorgehen. So wie *Race* im südafrikanischen Kontext oft die wissenschaftliche Begründung für soziales Handeln darstellt, ist es in der transnationalen Migrationsforschung der Erklärungszusammenhang des „Ethnischen“, der als Hauptfaktor für die Erklärung von sozialen, ökonomischen und religiösen Praktiken dient (Glick-Schiller/Caglar/Guldbrandsen 2006, Glick Schiller/Caglar 2011, 2013):

„The ethnic lens when used as the optic for transnational migration studies has impeded researchers' ability to note, adequately document, and theorize the fact that migrants also build non-ethnic transnational social fields based on religious, political, professional ideological, and economic networks.“ (2011: 68)

Ein solcher Blickwinkel schränkt die Analyse dessen, wie Menschen handeln, wie sie ihre Netzwerke aufbauen und wie sie sich selbst positionieren, auf ein paar wenige oder einen Faktor ein: *Race*, Kultur, Tradition oder Ethnizität werden so zur wichtigsten Antriebskraft sozialen Handelns erhoben.

Der Körper, der (durch die Wirkung der Ideologie) in Alltagsdiskursen als selbstevidente Materie verstanden wird, und zwar als die natürliche Basis, auf der sich kulturelle Konstrukte entfalten, wird in der Auseinandersetzung Judith Butlers mit Michel Foucault neu gedacht. Nicht der Körper als Materie steht der Kulturation voraus, sondern er *entsteht erst* in einem Prozess der Signifikation.

„Der als dem Zeichen vorgängig gesetzte Körper wird immer als *vorgängig gesetzt* oder *signifiziert*. Diese Signifikation produziert als einen *Effekt* ihrer eigenen Verfahrensweise den gleichen Körper, den sie nichtsdestoweniger zugleich als denjenigen vorzufinden beansprucht, der ihrer eigenen Aktion *vorhergeht*. Wenn der als der Signifikation vorgängig bezeichnet Körper ein Effekt der Signifikation ist, dann ist der mimetische oder darstellende Status der Sprache, demzufolge die Zeichen als zwangsläufige Spiegelungen auf die Körper folgen, überhaupt nicht mimetisch. Der Status der Sprache ist dann vielmehr produktiv, konstitutiv, man könnte sogar sagen *performativ*, insoweit dieser signifizierende Akt den Körper abgrenzt und konturiert, von dem er dann behauptet, er fände ihn vor aller und jeder Signifikation vor.“ (Butler 1995: 56, Hervorhebung im Original)

Die Subjektivität von Körpern, ihre Materialität kommt also erst durch die Produktivität des Diskurses zustande, durch das Einführen von Differenzen. Und sie kommt insofern zustande, als sie einer ständigen „produktive[n] Wiederholung“ (Butler 1995: 154) unterworfen ist, die Butler als Performativität benennt. Aufbauend auf John Austins Theorie der Sprechakte (2009/1955) wird das Bezeichnete erst in seiner Benennung erschaffen, eine performative Äußerung „produziert, was sie deklariert“ (Butler 1995: 154). Doch muss dieser performative Akt, um wirksam zu sein, erstens ständig wiederholt werden (die *Resignifikation*), zweitens kann er nur in „einer geregelten und sanktionierten Praxis die Macht ausüben, das zu produzieren, was er deklariert.“ (Butler 1995: 155) Gerade *weil* eine bestimmte Signifikation (z. B. weiß vs. nicht-weiß, männlich vs. nicht-männlich) instabil und umstritten ist, muss sie ständig versuchen, durch Wiederholung diese Wirkung zu erzeugen (ebd.).

Ein im Diskurs und in der Performativität fundierter Subjektbegriff bedeutet aber nicht, dass Subjektivität frei wählbar oder beliebig wäre: Die Bildung des Subjekts ist nicht voluntaristisch, konsumistisch oder individualistisch zu verstehen (vgl. Butler 1995: 40), sie ist auch kein „linguistischer Effekt“ (Butler 1995: 56) oder ein „Kunstgriff“ (Butler 1995: 138). Durch diesen Zugang kann einerseits die Konstruktion von Subjektivität (die nicht vom Subjekt selbst vollzogen

wird) untersucht werden und gleichzeitig ein theoretischer Ausgangspunkt für die Handlungsfähigkeit des Subjekts, seiner Aneignungen und Identifizierungen geschaffen werden. Mit dem Fokus auf Identifizierungen untersuche ich, wie die befragten SchülerInnen in Bezug auf die Interpretation von Geschichte bestimmte Subjektpositionen einnehmen. Was Butler über sexuierte Positionen schreibt, lässt sich auf *Positionierungen* (verstanden als temporäre, kontextspezifische Identifizierung mit einer Position) allgemein ausweiten: „'sexuierte Positionen' [sind] keine räumlichen Stellen [...], sondern vielmehr zitatförmige Praktiken“ (Butler 1995: 156). Eine performative Äußerung kann ihre Wirkung nur als *Zitat* eines wiederholbaren Musters (nach Austin: Ritual) entfalten. Sie muss nach einem „iterierbaren Muster *konform*“ (Derrida 1988/1972: 310, Hervorhebung im Original) und als „'Zitat' identifizierbar“ (ebd.) sein.

6.2 Exkurs: Ideologie

6.2.1 Die Naturalisierung von Ideologie

Im Gegensatz zu Auffassungen, die Ideologie einem Individuum oder einer Schule zuschreiben (und meist mit dem Suffix -ismus verbunden ist), soll Ideologie hier – nach Antonio Gramsci (1991), Valentin Vološinov (1975/1930), Roland Barthes (1964/1957), Louis Althusser (2010/1970), Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (2000/1990) und Michel Foucault (2001/1968) – als ein Phänomen behandelt werden, das die gesamte Gesellschaft durchdringt. Diese Perspektive untersucht Ideologie als etwas, das bestimmte, als Norm empfundene soziale Praktiken hervorbringt. In diesem Sinne ist Ideologie ein integraler Bestandteil aller Prozesse von Vergemeinschaftung. Daraus folgt, dass es keinen neutralen Standpunkt geben kann, von dem aus Ideologie untersucht werden könnte (vgl. Althusser 2010/1970: 89f., 144). Es gibt keine neutrale Position in Bezug auf Ideologie, weder synchron noch diachron. Der Standpunkt der Betrachtung ist gleichsam ein blinder Fleck. Das Stück Boden, auf dem ich stehe, bleibt mir verborgen. Auf die Untersuchung von Diskursen umgelegt bedeutet das, dass in einem Diskurs verschiedene Schichten von Ideologie gleichzeitig vorhanden sind. Demnach sind Ideologien nur in ihrer Relation zueinander zu verstehen, und zwar innerhalb eines bestimmten, abgegrenzten Zeitrahmens. Diese Schichten von Ideologie können (synchron) von einem anderen ideologischen Standpunkt oder (diachron) in einer späteren Epoche wieder neu entdeckt bzw. aufgedeckt werden. Doch entziehen sich Ideologien einer allumfassenden und „totalen“ Analyse, weil die jeweilige Betrachtung wiederum in einem ideologischen Rahmen stattfindet.

Roland Barthes lenkt unsere Aufmerksamkeit darauf, dass sich gerade machtvolle hegemoniale Ideologien (er nennt sie Mythen) durch ihre scheinbare Natürlichkeit auszeichnen, durch ihre Nicht-Benennung und Namenlosigkeit (vgl. Barthes 1964/1957: 123f.). Die Wirkungsweise der Ideologie ist es demnach, gesellschaftlichen Verhältnissen, Gegenständen und Ritualen eine Aura der Natürlichkeit zu verschaffen. Das erzielt sie, indem sie diese Realitäten zwar benennt, aber gleichzeitig enthistorisiert und entpolitisiert.

„Insbesondere muß man der Vorsilbe ent- einen aktiven Wert geben. Sie stellt hier eine operative Bewegung dar, sie aktualisiert unaufhörlich einen Verlust. [...] Der Mythos leugnet nicht die Dinge, seine Funktion besteht im Gegenteil darin, von ihnen zu sprechen. Er reinigt sie nur einfach, er macht sie unschuldig, er gründet sie als Natur und Ewigkeit, er gibt ihnen eine Klarheit, die nicht die der Erklärung ist, sondern die der Feststellung. Wenn ich die französische Imperialität *feststelle*, ohne sie zu erklären, so bedarf es nur eines Geringen, damit ich sie auch natürlich und selbstverständlich finde [...].“ (Barthes 1964/1957: 131, Hervorhebung im Original).

Dieser Wirkungsweise von Ideologie werden wir in den Forschungsergebnissen weiter unten begegnen, wenn InterviewpartnerInnen spezifische Machtkonstellationen naturalisieren oder Lebensbedingungen von Gruppen, die durch historische Ungleichheiten entstanden sind, traditionalisieren. Diese Perspektive lenkt den Blick darauf, dass Ideologie in Gesellschaften oder Gruppen geschichtet ist. Hegemoniale Ideologien sind diejenigen, die gleichzeitig am wenigsten wahrgenommen werden. Sie werden naturalisiert, in den Zustand ewiger Universalien gehoben oder als legitime Ordnung wahrgenommen. Das heißt also, dass es unterschiedliche Grade an Bewusstsein über Ideologie (und damit auch Handlungsfähigkeit) gibt.

6.2.2 Ideologie und gesellschaftliche Institutionen

Louis Althusser (2010/1970) analysiert in seiner Schrift *Ideologische Staatsapparate*, wie Ideologien in Institutionen („Apparaten“) praktiziert werden. Besonders interessiert ihn die Frage, wie Arbeitskraft gemacht wird, also wie politische und institutionelle Bedingungen Produktivkräfte reproduzieren. Der Begriff *Ideologische Staatsapparate* umfasst in diesem Zusammenhang ein größeres Spektrum an Institutionen als die formell staatlichen: Er meint religiöse, schulische, familiäre, juristische, politische und kulturelle Institutionen als auch Interessenverbände und Medien/Information (vgl. Althusser 2010/1970: 54f.). Die Unterscheidung zwischen öffentlichen und privaten Institutionen ist nach Althusser obsolet. Er argumentiert mit Gramsci, dass diese

Unterscheidung eine des bürgerlichen Rechts ist, bzw. dass „[der] Staat, der der Staat *der* herrschenden Klasse ist, [...] vielmehr die Bedingung jeder Unterscheidung zwischen dem Öffentlichen und dem Privaten [ist].“ (Althusser 2010/1970: 56, Hervorhebung im Original) Es geht ihm um die *Funktionsweise* einer Institution als ein Teil des Ideologischen Staatsapparates: diese wirken einerseits durch Ideologie, andererseits durch den Rückgriff auf Repressionen (verschieden Formen von Gewalt).

Bourdieu und Passeron (2000/1990) haben gezeigt, wie Bildungsinstitutionen (unter anderem die Schule, die Universität) bestimmtes, ideologisches Wissen legitimieren. Die Wirkungsweise von Ideologie in Bildungsinstitutionen verdeckt die Mechanismen ihrer Ein- und Ausgrenzung von Personen und Gruppen, sie naturalisiert und autorisiert die Zugangsbeschränkungen. Die soziale Funktion der Bildungsinstitution ist es, die Reproduktion einer Elite zu verdecken, indem sie ihre „Autonomie“ gegenüber der Gesellschaft oder ihre „demokratische Chancengleichheit“ behauptet:

„The educational system succeeds so perfectly in fulfilling its ideological function of legitimating the established order only because this masterpiece of social mechanics succeeds in hiding [...] the relation which, in a class society, unite the function of inculcation [...].“ (Bourdieu/Passeron 2000/1990: 199f.)

Ein solcher Mythos von Chancengleichheit in der Bildung ist im Kontext von Südafrika, in dem nach der demokratischen Wende keine Umverteilung der Ressourcen und gleichzeitig wenig effektive Maßnahmen zur Umstellung des Bildungssystems umgesetzt wurden, besonders brisant (vgl. Kap. 3.3.1).

6.2.3 Ein sprachphilosophischer Zugang zu Ideologie: Vološinov und der Kreis um Bachtin

Das Subjekt kommt mit Ideologie nicht erst in einem bestimmten Stadium seiner Bewusstseinsbildung in Berührung, so Valentin Vološinov (1975/1930), sondern seine Bewusstseinsbildung ist mit Ideologie vom frühesten Stadium an verwoben. Ideologie ist nicht etwas Äußerliches, in der Gesellschaft Angesiedeltes, das vom „Inneren“ des Individuums getrennt werden könnte. Bei Vološinov entstehen sowohl Erfahrung als auch Bewusstsein nicht aus der inneren Welt des Individuums, aus dem sie durch Externalisierung zu etwas Äußerem, Sozialen werden. Erfahrung und Bewusstsein sind vielmehr in sich bereits sozial (entstanden in Beziehung zur äußeren Welt) und von Ideologie geprägt.

„Solange das Bewußtsein im Kopf des Erkennenden als innersprachliches Embryo des Ausdrucks eingeschlossen ist, stellt es noch ein zu kleines Stückchen des Seins dar, und sein Wirkungsbereich ist sehr wenig ausgedehnt. Doch hat es alle Stadien der sozialen Objektivierung durchlaufen und tritt in das Wirkungssystem der Wissenschaft, der Kunst, der Moral und des Rechts, so wird es zu einer wirklichen Kraft, die sogar imstande ist, auf die ökonomische Basis des gesellschaftlichen Lebens zurückzuwirken.“ (Vološinov 1930/1975: 151f.)

Vološinov kehrt die Frage von Ideologie und Bewusstsein um, indem er Ideologie als *Grundlage* von Bewusstsein erklärt. Die Frage des Verhältnisses von Ideologie und Bewusstsein ist eines der graduellen Veräußerung: demnach gibt es nur Abstufungen in der sozialen Vergegenständlichung von Ideologie.

Vološinovs Verständnis von Ideologie muss in Zusammenhang mit der Sprachphilosophie des Kreises um Michail Bachtin in der Sowjetunion der 1920er und 30er Jahre verstanden werden. Sprache wird hier (in Abgrenzung zu de Saussure, dem abstrakten Objektivismus und dem individuellen Subjektivismus) in ihrer sozialen Einbettung, unter dem Aspekt der Dialogizität und Kommunikation verstanden.

„Die stilistische Gestaltung der Äußerung ist eine soziale Gestaltung, und selbst der Redestrom der Äußerungen, aus dem die Realität der Sprache wirklich entsteht, ist ein sozialer Strom. Jeder Tropfen in ihm ist sozial, und sozial ist die gesamte Dynamik seines Werdens.“ (Vološinov 1930/1975: 156)

Das sprachliche Zeichen wird in erster Linie in einen Bezug zu anderen Zeichen gestellt. Es wird nicht der Bedeutung *gegenübergestellt*, sondern Ideologie, Zeichen und Bedeutung werden in eine Linie gestellt (vgl. Busch 2013: 90). Das sprachliche Zeichen ist eine spezifische (ideologische) Repräsentation der Wirklichkeit, die nur im System anderer Zeichen verstanden werden kann und aus einem sozialen Milieu entstanden ist. Die ideologische Bedeutung des sprachlichen Zeichens ist nach dieser Ansicht niemals eindeutig und festgeschrieben, sondern ist das Ergebnis sozialer Kräfteverhältnisse, das sich außerdem in einem ständigen Prozess der Veränderung befindet (Vološinov 1975/1930 bezeichnet diese Vieldeutigkeit des Zeichens als *Multiakzentuierung/mnogoakcentnost'*: 71). Allerdings, und diesen Aspekt hebt wiederum Bachtin in seinen Arbeiten (1979) hervor, ist es das Charakteristikum autoritärer Kräfte, die Vieldeutigkeit des Zeichens zu vereinheitlichen zu suchen. Das Wort steht daher im ständigen Spannungsverhältnis zwischen den zentripetalen Kräften, die es vereinheitlichen wollen und den zentrifugalen Kräften, die es dezentralisieren und ausdifferenzieren wollen. Durch die parodistische Verwendung des autoritären Wortes kann seine angestrebte Vereinheitlichung – und man könnte mit Barthes sagen: seine Normierung und Naturalisierung – allerdings wieder aufgebrochen werden und das Wort in

die Dialogizität eintreten (vgl. Bachtin 1979/1934/35). Für die Untersuchung von Vergangenheitsrepräsentationen ist genau dieser vom sprachlichen Zeichen ausgehende Zugang zentral, denn er stellt eine Brücke zwischen der Formulierung von Geschichte und der Ideologie her, was ich im Folgenden näher ausführen werde.

6.2.4 Ideologie und Diskurs

Ideologien werden in dieser Arbeit analytisch für das Datenmaterial verwendet, indem sie als Praxis- und Diskursformationen zu untersuchen sind. Damit soll hier die Verbindung zum Diskurs Foucaultscher Ausrichtung hergestellt werden. Der Kreis um Bachtin, so Brigitta Busch (2013), nahm bereits einiges von dem vorweg, was später den Poststrukturalismus kennzeichnen sollte: „die grundsätzliche Unabschließbarkeit von Zeichenketten, den Fokus auf kommunikative Alltagspraktiken, die diskursive Eingrenzung dessen, was in einer Epoche wahrnehmbar, denkbar und sagbar ist, und schließlich die diskursive Konstitution des Subjekts.“ (ebd. 91) Der Poststrukturalismus distanziert sich von der mechanistischen Verbindung von sozialen Kategorien (wie Klasse, Rasse, Geschlecht usw.) als etwas Gegebenem und versteht diese als diskursive Konstrukte, die zudem in ihrer historischen Spezifik verstanden werden müssen. Jede Epoche bringt Systeme von sag-, denk- und diskutierbaren Diskursen hervor, die entstehen, Macht gewinnen und wieder vergehen. Foucault stellt nun mit der Analyse von Diskursen die Frage nach der Möglichkeit ihres Auftretens, wobei ihn die politischen und ökonomischen Bedingungen ihres Erscheinens interessieren: was sind ihre historischen Bedingungen und wie konstituieren Diskurse wiederum eine bestimmte Zeit?

Damit steht der Diskurs als System von Möglichkeiten und Unmöglichkeiten des Denkens und Sagens auch über jeder politischen Intention historischer Repräsentationen, wie Trouillot anhand der Ausgrenzung bestimmter Ereignisse und Sichtweisen aus geschichtlichen Diskursen (*silencing*) zeigt: „Effective silencing does not require a conspiracy, not even a political consensus. Its roots are structural. [...] This exercise of power is much more important than the alleged conservative or liberal adherence of the historians involved.“ (Trouillot 1995: 106) Somit ist auch die Weitergabe von historischem Wissen und die Aneignung dieses Wissens durch die Jugendlichen einem bestimmten System von verfügbaren bzw. möglichen Diskursen über die Vergangenheit unterworfen. Die Weitergabe wird dadurch zu einem Problem möglicher Diskurse, was Foucault mit dem Begriff des *Archivs* erfasst, den ich bereits in Kapitel 4.5 ausgeführt habe. Zur Erinnerung soll

diese Stelle hier noch einmal zitiert werden:

„Ich meine damit [mit dem Archiv, JS] die Gesamtheit der Regeln, die in einer bestimmte Epoche und für eine bestimmte Gesellschaft [...] die Grenzen und Formen der *Reaktivierung* definieren: welche aus früheren Epochen oder fremden Kulturen stammenden Diskurse behält man bei, welche wertet man auf, welche importiert man, welche versucht man wiederherzustellen? Und was stellt man mit ihnen an, welchen Transformationen unterzieht man sie (Kommentar, Exegese, Analyse), welches System der Bewertung wendet man an, welche Rolle lässt man sie spielen?“ (Foucault 2001/1968: 869f., Hervorhebung im Original)

Genau diese Frage der Reaktivierung, und zwar im Besonderen die Bewertung von historischen Diskursen der Gegenwart, untersuche ich mit dem Modell der Positionierung: Wenn die befragten Jugendlichen über die Vergangenheit sprechen, welche Quellen, Personen und Medien ziehen sie heran? Wie bewerten und aktualisieren sie diese und wie tragen sie dadurch zur Transformation dieser Diskurse bzw. zu ihrer Fortschreibung und Verfestigung bei?

6.3 Positionierungen: die Einstellungen gegenüber Diskursen und den mit ihnen assoziierten Gruppen

6.3.1 Die Ausrichtung zu Diskursen

In einer Diskurs-orientierten Arbeit wie dieser ist die Frage nach sozialer Positionierung *mit* und *in* geschichtlichen Diskursen zentral. Es geht hier um die Frage, wie Diskurse in der sozialen Praxis von Akteuren Bedeutung erlangen. In der Soziolinguistik und linguistischen Anthropologie wird die Diskussion um Positionierung unter dem Begriff *stance in discourse* (*stance* - Einstellung, Standpunkt) geführt (vgl. Englebretson 2007, Jaffe 2009, Spitzmüller 2013). „Soziale Positionierung ist eine auch diskurslinguistisch wichtige Funktion, sie ist die Grundlage für Prozesse sozialer Stratifizierung bzw. der Aushandlung und Verfestigung von gesellschaftlichen Hierarchien (Dynamiken der Macht) [...]“ (Spitzmüller 2013: 268) Vorausschickend ist zu sagen, dass *Positionierung* mit dem Konzept der Indexikalität verwoben ist, welches auf Peirce (1983/1903) und Garfinkel (1967) zurückgeht. Dieses basiert auf der Annahme, dass sprachliche Zeichen fähig sind, nicht nur auf Dinge in der Welt zu verweisen, sondern in gleichem Maße auch auf ihren sozialen Nebensinn. Mit Indexikalität wird zu fassen versucht, wie SprecherInnen durch sprachliche Performanz im mikro-sozialen Kontext eines Sprachereignisses eine Beziehung zum makro-sozialen Rahmen herstellen. Durch eine bestimmte Art zu sprechen können Menschen

bestimmte Typen von SprecherInnen und ihrem Habitus, Typen von Lebenswelten, von vergangenen Zeiten und Ideologien hervorrufen, diese also indizieren. Die Einnahme eines bestimmten Standpunktes schließt auch immer eine Bewertung *von etwas* und eine Ausrichtung *zu jemandem* mit ein. Diese tritt jedoch nicht immer als eindeutige Zustimmung oder Ablehnung auf, sondern kann zwischen diesen beiden Polen zwischen Annäherung und Distanzierung auftreten. Das Konzept von *stance in discourse* hat für die Untersuchung von Erinnerung den Vorteil,

- situierte sprachliche Handlungen zu bevorzugen, deshalb wird die Frage, wer sich wann in welcher Situation auf welche Weise erinnert zu einer empirischen Untersuchung und nicht zu einer Annahme,
- die Performanz eines Individuums mit der sozialen Welt zu verbinden, wodurch die Spaltung zwischen individueller und kollektiver Erinnerung überwunden werden kann,
- Identifizierungen und Allianzen in den Mittelpunkt zu stellen, wodurch sowohl Kontinuität als auch sozialer Wandel differenziert untersucht werden können,
- auch Ambiguität und Vielschichtigkeit in der Analyse zu berücksichtigen (z.B. Ironie), daher kann auch miteinbezogen werden, wie SprecherInnen vielschichtige Aspekte ihrer Identität handhaben (vgl. Jaffe 2009: 4).

Das Modell, das mir als grundlegende Herangehensweise zu Positionierung dient, ist das Stance-Dreieck (*stance triangle*) von John Du Bois (2007). Demnach erfolgt eine Positionierung durch die Beziehung zwischen den drei Größen: Subjekt 1, Subjekt 2 und einem Gegenstand, über den gesprochen wird. Indem Subjekt 1 einen Gegenstand bewertet, positioniert es sich (oder ein anderes Subjekt) in einem Diskurs. Durch diese Positionierung stellt Subjekt 1 eine Nähe oder Distanz zu anderen Personen her, die diesen Standpunkt vertreten. Dieser Prozess, der gleichzeitig zu denken ist, kann analytisch in folgende drei Stufen aufgeteilt werden (vgl. Du Bois 2007: 163):

1. Die Bewertung (*evaluation*): Durch die Einnahme eines bestimmten Standpunktes *bewertet* die Sprecherin ein Objekt.
2. Die Positionierung (*positioning*): Aufgrund dieser Bewertung positioniert sie sich²¹ im Diskurs über dieses Objekt.

21 Hier ist anzumerken, dass SprecherInnen nicht nur sich selbst, sondern auch andere Subjekte oder Gruppen mit einschließen können (vgl. Du Bois 2007: 163). Dass also die Verwendung der ersten Person weitaus vieldeutiger und semantisch weiter gefasst sein kann als die individualisierte Person der Sprecherin (vgl. Duranti 1986, Urban 1989, Graham 1993, Keane 1991). Dasselbe gilt auch für Subjekt 2.

3. Die Orientierung (*alignment*): Durch die Positionierung kann die Sprecherin eine Allianz mit einer anderen Sprecherin (Subjekt 2) herstellen. Dieses Subjekt 2 kann eine anwesende Person oder Gruppe sein, es kann aber auch eine nicht anwesende Person oder Gruppen von Personen sein.

Verkürzt ausgedrückt, „I evaluate something, and thereby position myself, and thereby align with you.“ (Du Bois 2007: 163)

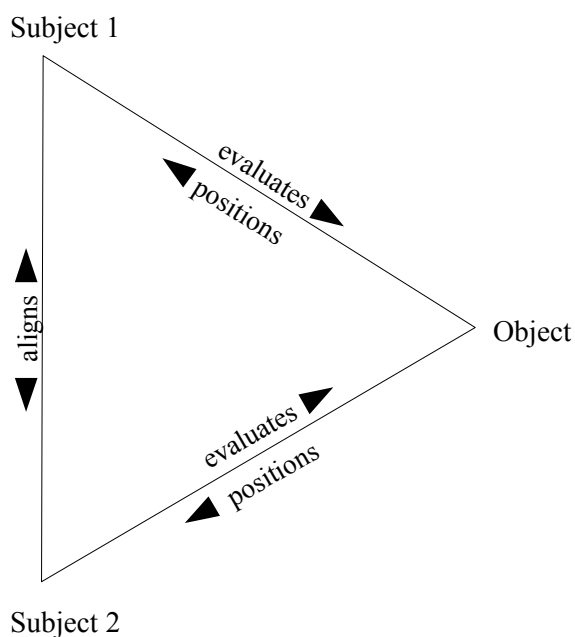


Abbildung 1: das Stance Dreieck (*stance triangle*) von Du Bois (2007: 163)

Auf meinen Forschungsgegenstand umgelegt bedeutet dies: Indem die interviewten Jugendlichen (Subjekt 1) Erinnerung und geschichtliches Wissen (Objekt) bewerten, nehmen sie einen bestimmten Standpunkt in den von ihnen herangezogenen Diskursen ein. Sie positionieren sich also in Beziehung zu Diskursen und den damit assoziierten Personengruppen (Subjekt 2). Du Bois' Modell erfasst soziale Positionierung somit als relationalen Prozess: ein Standpunkt kann immer nur *in Beziehung zu etwas* (Objekt) und *zu jemandem* (Subjekt 2) herausgebildet werden. Nach Jürgen Spitzmüller (2013) hat dieses Modell zudem den Vorteil, den Aspekt der Ideologie miteinzubeziehen. „Jeder Standpunktbezug kommuniziert, da er die Bewertung eines 'Objekts' einschließt und somit Werte und Einstellungen zum Ausdruck bringt, Ideologien.“ (Spitzmüller 2013: 270) Jürgen Spitzmüller hat dieses Modell weiterentwickelt, indem er anstelle des Objekts

den Sprachgebrauch einsetzt und den Aspekt der Ideologie miteinschließt. Auf diese Erweiterung werde ich in Kapitel 9.1 näher eingehen.

6.3.2 Die Positionierung und das narrative Interview

Ein narratives Interview stellt im Gegensatz zur Alltagskommunikation ein besonderes Setting dar. Die Interviewerin versucht hier, möglichst keine Konfrontation hervorzurufen, indem sie einen konträren Standpunkt bezieht. In einem halbstrukturierten narrativen Interview ist es ihre Intention, ein Thema auf solche Art und Weise einzuführen, dass die InterviewpartnerInnen ihre Standpunkte möglichst frei entfalten können. Es liegt in ihrer Verantwortung, einen geschützten Raum für das Interview entstehen zu lassen, indem sie sich selbst auf eine Weise vorstellt und das Interview einleitet, sodass der/die InterviewpartnerIn ihr vertraut. Vertrauen ist allerdings schon lange vor dem Ereignis des Interviews im Spiel. Beim Zugang zum Feld war es die Voraussetzung, über die Kette der Kontakte bis zu den SchülerInnen gelangen zu können. Der Umstand, von einem Lehrer oder einer Lehrerin vermittelt worden zu sein und mit der Institution der Universität in Zusammenhang zu stehen, verschaffte meiner Person die nötige Vertrauenswürdigkeit und gab dem Interview gleichzeitig einen relativ offiziellen Charakter, zumal es auch aufgenommen wurde.

Das Interview kann als ein „ritualized performance space“ (Skinner 2012: 9) bezeichnet werden. Bei einer solchen Rollenverteilung nimmt die Interviewerin einen möglichst neutralen (bzw. naiven, vgl. Skinner 2012: 9) Standpunkt ein, während sie den/die InterviewpartnerIn dazu auffordert, selbst Position zu beziehen. Dieses Postulat betrifft die Einstellung und ethische Haltung, mit welcher die Interviewerin in die Interviewsituation geht. In der Situation des Interviews aber trägt sie durch Nachfragen und (verbale und nonverbale) Feedbacksignale zum Fortgang des Interviews bei:

„Even when we think we are 'just listening', we are talking through or bodies, and interviewees watch us as we listen, trying to gauge our response. They are trying to find out how much attention we are paying, whether we like them, whether we believe them, if we are horrified or amused by what they are telling us, if we find them interesting and appealing, and so on.“ (Fontes 2008: 81, zitiert nach Skinner 2012: 23)

Durch dieses Zusammenspiel zweier GesprächspartnerInnen wird Bedeutung intersubjektiv konstruiert, wobei auch mögliche und imaginierte ZuhörerInnen eine Rolle spielen (vgl. Bell 1984). Wenn wir diesen Gedanken mit dem Stance-Dreieck verbinden, dann ist es einerseits als

Interaktionsmodell zu verstehen: es geht um die Ko-Konstruktion von Bedeutung zwischen zwei anwesenden Subjekten. Aber es ist auch ein dialogisches Modell in Bachtinschem Sinne, wie Du Bois anklingen lässt:

„Dialogicality makes its presence felt to the extent that a stancetaker's words derive from, and further engage with, the words of those who have spoken before – whether immediately within the current exchange of stance utterances, or more remotely along the horizons of language and prior text as projected by the community of discourse.“ (Du Bois 2007: 140)

Das heißt, dass sich die Positionierungen der InterviewpartnerInnen gleichzeitig auch auf vergangene Sprachereignisse beziehen. Wie sich die InterviewpartnerInnen in Bezug zu den Personen (Subjekt 2) und Kontexten, in denen ihnen historische Diskurse weitergegeben werden, ausrichten, zeige ich im Ergebnisteil. In den Interviews geht es den Jugendlichen in den meisten Fällen darum, sich nicht in Bezug zu einem anwesenden Subjekt 2 (der Interviewerin) auszurichten, sondern zu nicht anwesenden Personen und dem Interview vorhergegangenen Situationen der Diskursproduktion. Damit verfolgen sie die Absicht, sich in der gegenwärtigen Situation des Interviews in Relation zu anderen Personen und ihren Einstellungen zu positionieren. Dass diese Positionierung oft mithilfe der Performanz einer fremden Stimme vollzogen wird, ist Thema des folgenden Abschnitts.

6.4 Polyphonie in der Redewiedergabe

Wenn die befragten Jugendlichen eine „fremde“ Diskursposition in die eigene Rede einweben, um sich in Bezug dazu auszurichten, wenden sie Verfahren der Fremdstilisierung an. Diese können SprecherInnen einsetzen, um eine bestimmte Ideologie oder Lebenswelt in ihrer eigenen Rede auftreten zu lassen. Nach Bachtin (1979/1934/35) überlagern sich mit der Repräsentation einer fremden Rede mehrere Stimmen, die abbildende und die abzubildende, welche ein Aufeinandertreffen zweier sozialer Sprachen darstellt und ein Mittel gesellschaftlicher Differenzierung ist (ebd. 244). Bachtin nennt diese Einflechtung fremder Rede in die eigene eine „hybride Konstruktion“ (1979/1934/35: 195). Dieses Aufeinandertreffen zweier Stimmen geschieht jedoch nicht auf neutralem Boden, sondern innerhalb der Rede *einer* Person, welche die andere Stimme rahmt, lenkt und bewertet: „[I]n ihr [der beabsichtigten zweistimmigen und innerlich dialogisierten Hybride] sind innerhalb einer einzigen Äußerung zwei potentielle Äußerungen gleichsam wie zwei Repliken eines möglichen Dialogs verschmolzen.“ (Bachtin 1979/1934/35:

246) Das Spektrum dieser Bewertung reicht von einer Annäherung an die ursprüngliche Intention des/der SprecherIn, deren Rede eingewoben wird, bis zur parodistischen Verzerrung derselben. Doch ist sie niemals eine neutrale Abbildung fremder Rede, sondern eine „interessierte Wiedergabe“ (Bachtin 1979/1934/35: 225), das heißt die Sprecherin/ der Sprecher verfolgt eine bestimmte Absicht mit ihr. Die Wiedergabe fremder Rede in Form einer Stilisierung ist somit *ideologisch informiert* (vgl. Silverstein 2003: 227).

Eine Fremdstilisierung wird durch indexikalische Zeichen realisiert, wodurch SprecherInnen eine Alterität zur eigenen Rede herstellen: durch Sprechtempo, Lautstärke, Tonhöhe, non-verbale Silben wie Schnalzen oder Lachpartikel, Satzstellung oder die Wiedergabe einer anderen sprachlichen Varietät. Charakteristisch ist dabei die Überzeichnung des Gesagten, erstens, um sie von der eigenen Rede abzuheben und ihr eine evaluierende Rahmung zu geben, zweitens, um mit einer unterhaltsamen Darbietung das Gegenüber für den eigenen Standpunkt zu gewinnen (vgl. Günther 2002). Die SprecherIn positioniert sich, indem sie ihre Rede unmarkiert verwendet und ihren Standpunkt dadurch normalisiert, während sie die fremde Rede markiert (vgl. Günther 2002, Spreckels 2006). Die Alterität, die durch die fremde Rede hergestellt wird, hat (nach Silverstein 2003) eine metapragmatische Funktion: durch sie wird – im mikrosoziologischen Kontext eines Interviews beispielsweise – die Sprache einer bestimmten Gruppe indiziert, wodurch ihre Existenz angenommen und mit einem bestimmten Verhaltenstypus gekoppelt wird. Die wiedergegebene Rede bekommt also, durch Rahmung, Prosodie und Evaluation, ihre Alterität, die Sprache, Ideologie und der Habitus der damit indizierten Gruppe ihren objekthaften Status.

In den Textsorten (siehe Abschnitt weiter unten) wird die fremde Stimme für folgende kommunikative Funktionen verwendet:

- Die fremde Rede wird in einer *Erzählung* meist im Abschnitt der Komplikation eingesetzt, wenn es darum geht, die Geschehnisse szenisch wiederzugeben.
- Bei der *Argumentation* kann die fremde Rede zur Unterstützung oder als Kontrast des eigenen Arguments eingebracht werden. Eine dritte Möglichkeit ist, die eigene Position offen zu lassen, beispielsweise durch Ironisierung.
- Und in der *Beschreibung* kann sie zur näheren Charakterisierung von Personen, Weltanschauungen oder Zuständen eingesetzt werden (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2002).

6.5 Intersubjektive Taktiken

Wenn oben gesagt wurde, dass sich SprecherInnen durch die Bewertung eines Objektes gegenüber anderen Positionen ausrichten, so sind nicht nur die Möglichkeiten der positiven oder negativen Bewertung gegeben. Du Bois spricht sich, im Gegensatz zum Alltagsgebrauch des Wortes *alignment*, gegen eine binäre Opposition zwischen für und wider aus. Er sieht die Möglichkeiten zwischen Zustimmung und Ablehnung als ein Kontinuum, in dem es auch Ambivalenz gibt: „[T]he approach I favor treats alignment as continuously variable in principle. By recognizing the variability of scalar alignment we can take into account the fact that stances are aligned by subtle degrees.“ (Du Bois 2007: 162) Neben dieser graduellen Abstufung von Annäherung, Distanzierung und Ambivalenz zu einer Diskursposition können SprecherInnen auch noch andere Bewertungen vornehmen: sie können historisches Wissen authentisch erscheinen lassen oder ihm diese Authentizität absprechen, sie können historisches Wissen als legitim darstellen, weil es mit einer bestimmten autorisierten Institution in Zusammenhang steht, wie beispielsweise der Schule oder der Schriftlichkeit. Ich lehne mich hier an Bucholtz und Hall (2004, 2005) an, welche ihre *tactics of intersubjectivity* (im Folgenden intersubjektive Taktiken²²) in Bezug auf sprachlichen Stil entwickelt haben. Die intersubjektiven Taktiken (Annäherung/Distanzierung/Ambivalenz, Authentifizierung/Denaturalisierung, Autorisierung/Illegitimierung) sollen hier für die Positionierung der Jugendlichen gegenüber historischem Wissen adaptiert werden.

Das erste Paar bezieht sich auf die Herstellung von *Gleichheit* oder *Differenz*. Durch die Annäherung an eine bestimmte Diskursposition können SprecherInnen mit einer Gruppe von Personen eine Identifikation herstellen. Bucholtz/Hall erinnern aber daran, dass die Herstellung von Gleichheit nicht immer einvernehmlich und unangefochten ist: „[...] adequation may be a process of contested equalization rather than a consensual process of equation.“ (Bucholtz/Hall 2004: 384) Durch Distanzierung zu einer Diskursposition grenzen sich SprecherInnen gegenüber einer Person oder Gruppen von Personen und dem damit verbundenen Verhalten bzw. der Ideologie ab. Diese Sichtweise auf Diskurspositionen hat den Vorteil, dass Gleichheit oder Differenz nicht als Größen betrachtet werden, die grundsätzlich existieren, sondern erst in der Interaktion hergestellt werden müssen. Gleichzeitig ist zu bemerken, dass sie dadurch nicht „künstlich“ sind, sondern vielmehr als das Resultat einer sozialen Leistung anzusehen sind (vgl. Bucholtz/Hall 2004:

22 Das Wort Taktik soll nicht nahelegen, dass diese Handlungen vollständig bewusst oder gar „gespielt“ sind. Die Intention spielt bei dieser Betrachtungsweise eine untergeordnete Rolle. Vielmehr soll mit dem Wort Taktik (das De Certeau 1984 (1974) entlehnt ist) die Handlungsfähigkeit von Subjekten ins Zentrum gerückt werden (vgl. Bucholtz/Hall 2004).

383f.). Eine ambivalente Haltung ist, sich keiner Diskursposition ganz anzunähern, sondern sich die Entscheidung offenzuhalten, beispielsweise durch Ironisierung.

Bei der *Authentifizierung* und *Denaturalisierung* geht es um die Frage, wie historisches Wissen authentisch gemacht oder im Gegenteil als verfälscht dargestellt wird. Historischem Wissen kann mehr oder weniger Wert beigemessen werden, weil die Person, die Personengruppen oder das Medium, die diese Diskursposition vertritt, durch die „Echtheit der historischen Erfahrung“ glaubwürdig gemacht wird. So können beispielsweise eine Erzählung, ein Argument oder eine Beschreibung gestärkt werden, indem auf die historische Erfahrung einer bestimmten Person rekurriert wird. Die Taktik der Authentifizierung/Denaturalisierung kann auch eingesetzt werden, um die Frage zu klären, wer welches historische Wissen bzw. welche Diskursposition vertreten kann oder darf. Authentifizierung ist der Anspruch auf Echtheit, Denaturalisierung bedeutet die Anfechtung dieses Anspruchs.

Die Taktik der *Autorisierung* oder *Illegitimierung* verweist darauf, dass historischem Wissen oder einer Diskursposition durch eine Institution oder eine andere Autorität Legitimität zugesprochen oder abgesprochen wird. In Bezug auf historisches Wissen kann das bedeuten, dass das Wissen aus bestimmten Quellen als „objektiver“ gewertet wird. Autorisierung bedeutet also, historisches Wissen direkt oder indirekt mit einer strukturell machtvollen Autorität zu verbinden. Illegitimierung ist demgegenüber die Taktik, diese Autorität anzuzweifeln oder abzusprechen, wenn beispielsweise in der Ideologie der Schriftlichkeit mündlichen Referenzpunkten weniger Wert beigemessen wird.

6.6 Textsorten im Interview

6.6.1 Ein textlinguistischer Zugang zu Narration

Anthropologisches Wissen wurde, so Joel Sherzer und Greg Urban (1986), schon immer diskursiv erzeugt, nur wurde die diskursive Produktion von Wissen analytisch sehr lange nicht einbezogen:

„Discourse is invisible, a glass through which the ethnographer comes to perceive the reality of social relations, of ecological practice, and of belief. Little attention is given to the glass itself. We are rarely informed about the structure of the discourse through which knowledge is produced, conceived, transmitted and acquired by the members of societies and by researchers.“

(Sherzer/Urban 1986: 1f.)

Mit meiner Fragestellung habe ich mich für einen methodologischen Ausgangspunkt entschieden,

der Diskurs und nicht Narration in den Mittelpunkt der Analyse stellt. Konzepte von Narration gehen schlussendlich immer von einer zeitlichen Komponente und von Kohärenz (d. h. von einem Zusammenhang und von Verknüpfungen) aus (Hyvärinen u. a. 2010). Vom Vorrang der zeitlichen Achse und von Vorstellungen der Kohärenz in der Erinnerungsforschung nehme ich in dieser Arbeit Abstand. Im Gegensatz dazu können die räumliche Komponente (vgl. Kap. 7.1), widerstreitende Perspektiven und die Uneinheitlichkeit von Vergangenheitsdarstellungen besser mit dem Konzept des Diskurses erfasst werden. Den Begriff der Narration verwende ich (alternierend mit „Erzählung“) in einem engeren, textlinguistischen Sinn.

Erzählungen treten in gesprochener Sprache nicht in Form geschlossener, erzählerisch-stringenter Passagen auf, sondern sind komplexe sprachliche Ereignisse (vgl. Goodwin 1990: 230): erstens bestehen sie aus vielen Aussagen, sind also länger als andere Sprechakte. Zweitens sind Erzählungen mit vielen anderen sprachlichen und nichtsprachlichen Aktivitäten verbunden, wie Zwischenbewertungen, gestisch-szenischem Nachspielen und der Repräsentation anderer Stimmen in Form einer repräsentierten fremden Rede. Die Analyse von Erzählungen in gesprochener Sprache muss also nach anderen Kriterien erfolgen als die eines schriftlichen Textes. Eine mögliche Herangehensweise an dieses Amalgam aus verschiedenen sprachlichen Aktivitäten, die ich für die Analyse der Interviews angewandt habe, stellt die Untersuchung der Textsorten nach pragmatisch-funktionalen Gesichtspunkten dar. Diese sprachlichen Aktivitäten werden in einer pragmatischen und konversationstheoretischen Perspektive als Textsorten klassifiziert, die jeweils unterschiedliche kommunikative Funktionen erfüllen können (vgl. Gülich 2004). Die Verwendung einer bestimmten Textsorte wird als sprachliches Handeln begriffen, das eine interaktive Wirkung auslöst: Will der/die SprecherIn ein Geschehnis wiedererstehen lassen und den/die Hörerin daran unmittelbar teilhaben lassen, will er/sie von ihrem Standpunkt überzeugen oder will er/sie sich selbst, andere Personen oder Zustände beschreiben? Das Erzählen stellt im narrativen Interview *eine* Möglichkeit dar, Vergangenes zu rekonstruieren. Andere Möglichkeiten sind die Beschreibung und die Argumentation (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2002). Diese drei Textsorten werden hier als sprachliche Handlungsmuster mit ihren möglichen pragmatischen Funktionen zusammengefasst. Ich orientiere mich in erster Linie an den Darstellungen von Elisabeth Gülich (2004) und Gabriele Lucius-Hoene und Arnulf Deppermann (2002).

6.6.2 Narration

6.6.2.1 Die szenisch-episodische Darstellung

Die prototypische Erzählung im engeren Sinne ist die szenisch-episodische Darstellung. Hier werden Geschehnisse aus der damaligen Sicht re-inszeniert. Ein Ereignis ist dann wert, in einer szenisch-episodischen Form erzählt zu werden, wenn es sich um etwas Außergewöhnliches, Besonderes handelt und die Erzählerin den Hörer möglichst nahe an den Geschehnissen teilhaben lassen will. Die einzelnen Elemente der Erzählung sind dynamisch verschränkt, kausal verbunden und auf eine Pointe hin ausgerichtet, womit eine Bewertung oder Botschaft übermittelt werden soll. Dadurch, dass der Erzähler einen szenischen Erzählraum entstehen lässt, bindet er den Hörer in die damaligen Geschehnisse mit ein, wodurch die Handlungen und ihre innere Logik aus der damaligen Perspektive nachvollziehbar gemacht werden.

Bei der Benennung der einzelnen Schritte einer Erzählung halte ich mich mit Lucius-Hoene/Deppermann (2002) an die Binnenstruktur von Erzählungen nach Labov/Waletzky (1967).

- *Ankündigung*: Einer szenisch-episodischen Darstellung kann eine Ankündigung vorangehen, welche die kommende Erzählung von der bisherigen Darstellungsform (wie z. B. einem Argument oder einer chronikartigen Darstellung) abhebt. Die Ankündigung bildet den Verstehensrahmen für das Kommende, indem sie auf die Botschaft oder Bewertung der Erzählung einstimmt. Ihre Funktion ist, die Aufmerksamkeit der Hörerin zu steuern.
- *Orientierung*: Die Erzählerin führt die handelnden Personen, den Schauplatz, die Zeit und die begleitenden Umstände der Szene ein. Die Orientierung kann unter Umständen sehr kurz sein oder ganz fehlen, wenn die Handelnden und die Begleitumstände etc. schon bekannt sind.
- *Komplikation*: Dies ist der eigentlich erzählende Teil, in dem die Handlungen und Geschehnisse kausal-logisch zusammengefügt²³ werden (vgl. auch Hänninen/Koski-Jännes 2010). Der Erzähler stellt „genetische Beziehungen“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2002: 148) zwischen den einzelnen Elementen der Erzählung her, wobei die erzählten Sequenzen nicht chronologisch in der Reihenfolge ihres Geschehens angeordnet sein müssen. Die Geschichte kann auch von ihrem Ende oder der Mitte her entfaltet werden²⁴. Beim

²³ Zur Diskussion über die Kohärenz von Erzählungen siehe Hyvärinen u. a. (2010).

²⁴ Vgl. die Begriffe „Fabula“ und „Sjužet“ von Vysockij (2002). „Fabula“ ist die chronologische Abfolge der Geschehnisse, wie sie sich ereignet haben, „Sjužet“ bezeichnet das Arrangement der Sequenzen in der Erzählung,

Höhepunkt der Komplikation wird häufig zur Tempusform des Präsens gewechselt und die Rede handelnder Personen wiedergegeben. Dies vermittelt dem Hörer „Dramatik, Unmittelbarkeit und die Teilhabe an einer stattfindenden Erfahrung“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2002: 149).

- *Resultat/Coda*: Die Erzählerin muss die Geschichte auch zu einem Ende bringen. Man spricht hier von einem „Gestaltschließungszwang“ (Gülich 2004: 3). Das kann sie in Form einer abschließenden Evaluation, einer Verallgemeinerung oder Erklärung umsetzen, die über den Einzelfall hinausreicht. Diese Evaluation kann unterschiedlich organisiert werden (vgl. Hydén 2010):

a) Eingebettete Evaluation: das erzählte Selbst der Erzählerin oder andere erzählte Personen bewerten die Geschehnisse *aus der damaligen Sicht*.

b) Externe Evaluation: die Bewertung wird von heute in der Rückschau auf die Ereignisse aus getätigt. Hier begibt sich der Erzähler auf die Ebene der Reflexion, indem er von der Nähe zwischen dem erzählenden und dem erzählten Selbst bzw. anderen Personen zu einer (zeitlichen, räumlichen, sozialen) Distanz wechselt: die Coda hat „die Funktion, eine bestimmte Einschätzung zu verdeutlichen und zu belegen (z. B. eine Handlungsmaxime, Weltsicht, Personenbeurteilung etc.).“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2002: 149)

Mit der Coda wird auch die erzählende Passage beendet und der Spielball entweder an die Hörerin weitergegeben oder zu einer anderen Form der Darstellung übergegangen.

Welche *Art* von Geschichte erzählt wird, kann unter Umständen wichtiger sein, als *welche* Geschichte erzählt wird. Das betrifft vor allem stark ritualisierte Erzählungen, die beispielsweise mit dem religiösen (Geschichten der Konversion) oder medizinischen Kontext (Geschichten der Heilung) in Zusammenhang stehen. „Most of these kind of stories are stereotypical. They are quite often divided into parts having to do with life before the turning point, the turning point itself, and life after the turning point, that is, the new life.“ (Hydén 2010: 45) Diese Geschichten sind vom starken Kontrast zwischen dem Leben vor und dem Leben nach dem Wendepunkt charakterisiert. Dies stellt eine Re-Evaluation der Lebensgeschichte vom heutigen Standpunkt aus dar und hat die Aufgabe, die Sprecherin oder eine Figur in der Geschichte als eine „völlig neue Person“ darzustellen. Das Vorher und Nachher ist in dieser Art von Geschichte stets als Negativ (Vergangenheit) und Positiv (Gegenwart) aufeinander bezogen. Das Leben vor dem Wendepunkt wird als durch und durch falsch und verirrt beschreiben, während es nach dem Erlebnis der Konversion als gut, sinnvoll und von einem Lebensziel erfüllt dargestellt wird. Der Wendepunkt als

die nicht mit der ihrer logischen Folge übereinstimmen müssen.

Ereignis der Konversion wird manchmal narrativ expliziert, manchmal wird er nur als Dreh- und Angelpunkt zwischen den beiden (Lebens-)Zeiten benannt und nicht weiter erzählerisch detailliert. Das Erlernen dieser Art der Narration kann für die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen Voraussetzung sein.

Eine Unterform der szenisch-episodischen Erzählung ist die *Anekdote*. Sie ist eine „sprachlich ausgefeilte und pointiert dargebotene szenisch-episodische [Darstellung], die ein charakteristisches Licht auf die Ereignisse, die Person, die entsprechenden Zeitumstände [wirft].“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2002: 152). Eine Anekdote wurde typischerweise schon oft erzählt und die Erzählerin kann davon ausgehen, dass sie eine beeindruckende Wirkung auf die HörerInnen hat. Ihre Intention ist eine unterhaltsame Wirkung. Eine weitere Unterform bildet das *illustrierende Erzählen*, beispielsweise in Zusammenhang mit einer Argumentation. Sie veranschaulicht eine allgemeingültige Begebenheit, indem sie Personen, Gruppen und Handlungen typisiert. Sie wird durch eine verallgemeinernde Darstellung realisiert.

Die berichtende Darstellung oder zusammenfassend-retrospektive Darstellungsform

Diese Art der Darstellung ist, anders als die szenisch-episodische, nicht dazu angelegt, eine Szene oder ein Erlebnis wiedererstehen zu lassen. Sie spannt demgegenüber einen überblicksmäßigen, kategorisierenden Bogen über vergangene Ereignisse. Der Erzähler bleibt auf erzählerischer Distanz zwischen dem erzählenden und dem erzählten Selbst bzw. anderen Personen, die diese Geschehnisse erlebt haben (vgl. Hydén 2010). Evaluationen des Vergangenen werden vom Standpunkt des heutigen Selbst, mit seinem Wissen, seiner Weltanschauung und seiner gegenwärtigen Positionierung aus getroffen.

6.6.2.2 Die chronikartige Darstellung

Bei der chronikartigen Darstellung werden Ereignisse zusammenhanglos aneinandergereiht. Die aufgezählten Ereignisse unterstehen keinem gemeinsamen Thema oder einer gemeinsamen Evaluation. Der dramatische Aufbau, welcher sich in der szenisch-episodischen oder berichtenden Darstellung dynamisch entfaltet, fehlt hier. Die Chronik bleibt ohne Kommentar und Resultat, sie bleibt „ohne Wiedergabe persönlicher Ereignisbeteiligung“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2002: 156). Die Erzählerin involviert weder ihr heutiges noch ihr erzähltes Selbst mit den Ereignissen. Die

chronikartige Aufzählung dient in erster Linie der Vervollständigung von Information. Ihre Erzählwürdigkeit leitet sich nicht von der Besonderheit oder Außergewöhnlichkeit des Ereignisses ab, sondern vom Erfordernis, einen bestimmten geschichtlichen Abschnitt abzuarbeiten.

6.6.3 Argumentieren

Eine Argumentation verwendet die Sprecherin dann, wenn sie annimmt, dass ihr Standpunkt erklärungsbedürftig oder nicht ausreichend plausibel ist. „Allgemein gesprochen verstehen wir unter 'Argumentieren' alle verbalen Aktivitäten, die der Erzähler einsetzt, um die Akzeptabilität eines Standpunktes, den er einnimmt, für die ZuhörerIn zu steigern.“ (Lucius-Hoene/Deppermann: 165) Argumente können eingesetzt werden, um a) Meinungen, Bewertungen und Urteile vom heutigen Standpunkt aus kundzutun (der Erzähler distanziert sich vom Standpunkt der erzählten Zeit); b) Standpunkte aus der Perspektive des erzählten Selbst bzw. anderer erzählter Personen zu begründen oder zu kritisieren (die ErzählerIn begibt sich auf eine synchrone Ebene mit der erzählten Zeit); c) kausale Ursachen für Ereignisse darzustellen (warum ist es so geschehen?), also Geschehnisse zu erklären (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2002: 165f.).

In der Interviewsituation versucht die InterviewerIn idealerweise, möglichst keine argumentative Konfrontation mit der InterviewpartnerIn hervorzurufen. Sie sollte sich auf neutrale/zustimmende Äußerungen und erzählgenerierende Nachfragen beschränken. Wenn diese Voraussetzung erfüllt ist, so Lucius-Hoene/Deppermann (2002: 163), dann entspinnt sich eine argumentative Passage nicht aus Argument und Gegenargument von InterviewpartnerIn und InterviewerIn, sondern aus dem Dialog verschiedener gesellschaftlicher Diskurse in der Rede der InterviewpartnerIn allein. Sie legt ihre Diskursposition dar, indem sie sich in ihren Argumenten auf widerstreitende gesellschaftliche Diskurse beruft, die sie zur Stützung ihres Arguments oder als Gegenposition verwenden kann. Die Argumentation entsteht nicht aus einer Auseinandersetzung mit der InterviewerIn, sondern kann auf erlebte oder imaginierte Auseinandersetzungen in der Vergangenheit der InterviewpartnerIn verweisen. In diesem Fall können auch erzählende Passagen zur Unterstützung des Arguments eingewoben werden.

6.6.4 Beschreiben

Wird bei den erzählenden Darstellungsformen ein *Prozess* oder ein *Wandel* dargestellt, so dient die *Beschreibung* dazu, Zustände, wiederkehrende Ereignisse, Gepflogenheiten und Abläufe zu charakterisieren. Beschreibungen sind „entprozessualisiert“ (Lucius-Hoene/Deppermann 2002: 161) und können in Erzählungen oder Argumente eingefügt werden, um die spezifische Qualität von Lebensumständen, Personen, Milieus, Zeiten, Räumen usw. näher zu bestimmen. Zur Kategorie der Beschreibung werden auch iterative Erzählungen gezählt (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2002: 161), das sind immer wiederkehrende Handlungen, Routinen und Gewohnheiten. Beschreibungen können auch mit Bewertungen und Kontrasten belegt werden: z. B. in Bezug auf Zeiten: so war es früher und so ist es jetzt, oder in Bezug auf die Erzählerin: so bin ich und so sind die anderen. Elemente der Erzählung können durch Beschreibungen ausgestaltet und somit intensiviert werden.

6.6.5 Die Verbindung von Textsorten in Interviews

Die beschriebenen Textsorten treten im Interview nicht in reiner Form auf. De facto sind erzählende, argumentative und beschreibende Passagen so eng verwoben, dass sie textuell nur durch eine Feinanalyse zu unterscheiden sind. Die Verschränkung von Textformen ist also die Norm in der Alltagskommunikation und in Interviews (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2002: 171). Die Unterscheidung von Textsorten als sprachliche Handlungsmuster hat den analytischen Nutzen, die vorrangige *kommunikative Intention* einer Passage auszumachen: will die Sprecherin den Hörer in die Dramatik einer Geschichte hineinziehen, will sie sich selbst oder jemand anderen verteidigen, will sie eine Situation beschreiben, um einen Kontrast zwischen verschiedenen Zeiten und Milieus herzustellen? Es geht also um die grundsätzliche Absicht, die eine Sprecherin in einer bestimmten Passage, welches mit Hilfe verschiedener Textsorten realisiert wird, verfolgt. So werden in *erzählerische Abschnitte* Argumente eingewoben, die den Standpunkt des Erzählers stützen und kausale Zusammenhänge erklären sollen. Hier können aber auch Beschreibungen eingewoben werden, um den Erzählraum plastisch auszuschnürcen. In *argumentativen Abschnitten* können stellenweise eigene oder fremde Erlebnisse erzählt werden, um das Argument durch ein Beispiel zu untermauern. Beschreibungen können hier verwendet werden, um Kategorisierungen bewertend gegenüberzustellen. In einer *beschreibenden Darstellung*, die der Charakterisierung von Personen, Zeiten, Zuständen und Milieus dient, können erzählende Passagen als immer wiederkehrende

Handlungen und Abläufe eingeflochten oder Argumente verwendet werden. Sowohl Erzählungen als auch Beschreibungen können die Funktion eines Arguments übernehmen. Es geht bei der Bestimmung von Abschnitten also nicht um eine rein textuelle Klassifizierung, sondern um ihre pragmatische Intention für die Interaktion des Gesprächs und die Positionierung der TeilnehmerInnen.

7. Chronotopoi der Apartheid

7.1 Die räumliche Dimension in der Analyse von Erinnerung

In den Darstellungen der Jugendlichen über die Apartheid und den demokratischen Übergang zeigte sich eine bemerkenswerte Präsenz der räumlichen Dimension: die Geschichte bzw. die Gegenwart wird als räumliche Konfiguration beschrieben und Orte, wie z. B. die Schule oder Wohnorte, werden durch die Referenz auf ihre Geschichte charakterisiert. Wenn man bedenkt, dass Apartheid räumliche, soziale, politische und institutionelle Segregation bedeutete, dann ist es nicht verwunderlich, dass Raum in den weitergegebenen Erinnerungen eine so große Rolle spielt. Die räumliche Dimension stellt daher neben der zeitlichen in Bezug auf Erinnerung eine zentrale Kategorie in den Darstellungen dar. Im Folgenden knüpfe ich an Raumkonzepte des sogenannten *Spatial Turns* (im Folgenden auch *räumliche Wende*) und an Michail Bachtin an.

Mit dem *Spatial Turn* trat die räumliche Dimension wieder in die sozialwissenschaftliche Analyse ein. Die räumliche Wende meint eine Umkehr von der Fokussierung auf die zeitliche Dimension in der sozialen Theoriebildung. Raum wurde in der Phase vor dieser Wende als das statische, materiell gegebene angenommen und Geschichte als das, was der menschlichen Wirkkraft unterliegt (vgl. Soja 1989). Diese Sicht auf Raum als Behälter wurde von der Kritischen Geographie, dem Feminismus und der Physik revidiert (vgl. Massey 1994).

„[S]pace must be conceptualized integrally with time; indeed [...] the aim should be to think always in terms of space-time. That argument emerged out of an earlier insistence on thinking of space, not as some absolute independent dimension, but as constructed out of social relations: that what is at issue is not social phenomena in space but both social phenomena and space as constituted out of social relations, that the spatial is social relations 'stretched out'.“ (Massey 1994: 2)

Mit der räumlichen Wende soll allerdings keine neue Dichotomie zwischen Zeit und Raum geschaffen werden, mit *Raum* diesmal als dem Element, dem das größere Gewicht verliehen wird (vgl. Munn 1992). Es geht darum, Raum und Zeit in ihrem Zusammenspiel für die sozialwissenschaftliche Analyse fruchtbar zu machen. Die dritte Größe in diesem Paradigma stellt der handelnde Mensch dar.

„As with Foucault, the reassertion of space in critical social theory does not demand an antagonistic subordination of time and history, a facile substitution and replacement. It is instead a call for an appropriate interpretive balance between space, time and social being, or what may now more explicitly be termed the creation of human geographies, the making of history, and the constitution of society.“ (Soja 1989: 23)

Doch wie kann eine solche Verbindung von Raum, Zeit und Subjekt, oder, wie Doreen Massey es im obigen Zitat formuliert, die Dimensionalisierung sozialer Beziehungen in Zeit und Raum (*social relations stretched out*) methodisch untersucht werden? Der Begriff des Chronotopos von Michail Bachtin hat mir für diese Untersuchung Grundlagen geliefert, wobei ich seinen in literaturwissenschaftlicher Begrifflichkeit gehaltenen Essay für die Interpretation meiner Daten entsprechend adaptiert habe.

7.2 *Fleisch und Blut in Raum und Zeit*: Bachtins Chronotopos-Begriff

Über das Zusammenspiel von Raum und Zeit reflektiert Michail Bachtin in seinem 1975 erschienenen (und bereits 1937-38 entstandenen, vgl. Frank/Mahlke 2008: 201) Essay *Chronotopos* (Bachtin 2008/1975). Bachtin untersucht hier das jeweilige Verhältnis von Raum und Zeit in verschiedenen literarischen Gattungen. Er bezeichnet den Chronotopos als eine „Form-Inhalt-Kategorie der Literatur“ (ebd. 7), eine Formulierung, die nach Bernhard Scholz (1998) auf Immanuel Kant zurückzuführen ist. Kant, zusammen mit dem Biologen A.A. Uspenskij und Albert Einstein, sind die drei ideengeschichtlichen Verbindungen, welche Bachtin in seinem Essay andeutet:

„Dieser Terminus [der Chronotopos, JS] wird in der mathematischen Naturwissenschaft verwendet; als man ihn einführte und begründete, stützte man sich dabei auf die Einsteinsche Relativitätstheorie. Der spezielle Sinn, den dieser Terminus innerhalb der Relativitätstheorie erhalten hat, ist für uns hier jedoch nicht von Relevanz; wir übertragen ihn auf die Literaturwissenschaft fast (wenn auch nicht ganz) wie eine Metapher. Für uns ist wichtig, daß sich in ihm der untrennbare Zusammenhang von Zeit und Raum (die Zeit als vierte Dimension des Raumes) ausdrückt.“ (Bachtin 2008/1975: 7)

Eine Erklärung für das Konzept des Chronotopos entzieht sich in dieser wie auch in anderen Passagen der Eindeutigkeit. Was bedeutet es, den Terminus „fast (wenn auch nicht ganz)“ wie eine Metapher auf die Literaturwissenschaft zu übertragen? Nur eine behutsame Rekonstruktion kann den ideengeschichtlichen Anknüpfungen des Konzepts nachspüren²⁵. Wie Bachtin den Chronotopos bestimmt, bleibt an vielen Stellen implizit und zum Teil widersprüchlich (vgl. Frank/Mahlke 2008, Scholz 1998, Morson/Emerson 1990, Clark/Holquist 1984). Bachtin legt keine stringente Theorie vor, wie er selbst zu Beginn (vgl. Bachtin 2008/1975: 8) und am Schluss des Essays (ebd. 196) bemerkt. Der Chronotopos muss vielmehr darüber erschlossen werden, wie Bachtin diesen Begriff

25 Wie das beispielsweise Scholz (1998) in Bezug auf Kant, Holquist (1986) in Bezug auf Uspenskij und Morson/Emerson (1990) in Bezug auf Einstein gemacht haben.

analytisch einsetzt, um das Raum-Zeit-Mensch-Verhältnis in der Literatur verschiedener Epochen zu untersuchen. Besonders für die Analyse der Dimensionen von Zeit, Raum und Subjekt in den Geistes- und Sozialwissenschaften, wie sie der *Spatial Turn* postuliert hat, kann der Chronotopos Grundlagen anregen.

In der Anthropologie wurde dieses Konzept Bachtins – im Gegensatz zu seinem Begriff des Karnevals (z. B. bei Mbembe 2007) oder der Heteroglossie (z. B. bei Scarry 1987 und Feldman 1991) – bisher kaum rezipiert. Eine Ausnahme bildet Paul Gilroys (1993) *The Black Atlantic*, in dem er den Atlantik (genauer die *Middle Passage*) als einen kreativen Schöpfungsraum hybrider Kulturformen zwischen Afrika, Europa und Amerika als Chronotopos erfasst. Das Schiff dient als Symbol der vielfältigen Bewegungen von EuropäerInnen und AfrikanerInnen, die ab einer bestimmten historischen Periode auf den Wegen des Atlantik die Grundbedingung der Moderne legten.

7.3 Eine Adaption des Chronotopos

7.3.1 Relativität und Mehrzeitlichkeit

Wenn oben ausgeführt wurde, dass Bachtins Chronotopos-Essay keine explizite Theorie darstellt, dann um zu zeigen, dass es keine sich auf Bachtin berufende Definition im Sinne eines „Der Chronotopos ist...“ geben kann. Eine Bestimmung des Begriffs kann deshalb nur eine Annäherung sein. So sollen nachfolgende Punkte eine solche Annäherung und eine Auswahl analytischer Kriterien nach dem Forschungsinteresse dieser Arbeit sein.

Raum und Zeit sind, wie Bachtins Neologismus Chronotopos indiziert, keine getrennten Größen, sondern müssen als Einheit gedacht werden. Daher Bachtins Referenz auf Einsteins „Zeit als die vierte Dimension des Raumes“ (Bachtin 2008/1975: 7). Zeit und Raum können zwar zum Zweck der Untersuchung getrennt betrachtet werden, bilden aber in Bezug auf den Gegenstand eine Einheit. Das Verhältnis von Zeit und Raum ist zudem grundsätzlich relativ. So wie in der Naturwissenschaft die Newtonsche Linearität von Zeit und Raum nur *ein* mögliches Modell der Zeit-Raum-Beziehung ist (und das Einsteinsche Modell ein anderes mögliches Modell), so ist auch das Verhältnis von Zeit und Raum historisch-literarisch bzw. historisch-sozial gesehen ein relatives. Diese relativen Zeit-Raum-Systeme existieren aber nicht nur diachron, sondern auch synchron nebeneinander: in der Physik werden Sphären von verschiedenen Raumzeiten regiert, aus Sicht der

Biologie (und hier ist die Verbindung zu Uchtomskij) unterliegen Organismen jeweils eigenen Rhythmen von Entstehung, Aktivität und Vergehen (vgl. Morson/Emerson 1990: 368). Es gibt also, synchron gesehen, nicht nur *eine* gültige Raumzeit, sondern mehrere, die nebeneinander existieren. Dies nennt Bachtin „Mehrzeitlichkeit (*raznovremennost'*)“. Zwei kontrastive Beispiele Bachtins sind die Abenteuerzeit des griechischen Romans und der realistische Roman des 19. Jahrhunderts. Der griechische Roman benötigt sehr viel Raum für seine Entwicklung, riesige Strecken werden von der Heldin und vom Helden zurückgelegt. Die Zeit, im Gegensatz dazu, schreitet jedoch nicht voran: nach allen bestandenen Prüfungen, der Überwindung von Meeren und Ländern stehen sich Held und Heldin in gleich gebliebener Jugend gegenüber. Weder sind sie gealtert, noch haben sie sich verändert. Auch der Ort, an den sie zurückkehren, ist derselbe geblieben (vgl. Bachtin 2008/1975: 9ff.). Der realistische Roman des 19. Jahrhunderts hingegen beschränkt sich auf eine weit geringere räumliche Ausdehnung. Motive wie das Schloss im gotischen Roman, der Salon bei Tolstoi oder der Korridor bei Dostoevskij sind vergleichsweise begrenzte Räume, in denen sich historische Zeiten akkumuliert haben bzw. in denen biografische Entwicklung stattfindet. Anders als bei der Abenteuerzeit des griechischen Romans ist der Raum hier stark begrenzt, während die Zeit (die sich im Ort manifestiert) semantisch dicht und mit historischer Bedeutung aufgeladen ist (vgl. Bachtin 2008/1975: 160f.). Diese beiden Chronotopoi (die Abenteuerzeit des griechischen Romans und der realistische Roman), so Bachtin, waren die jeweils bestimmenden literarischen Gattungen einer Epoche. Gleichzeitig haben sie jedoch diese Epochen überdauert und existieren nach wie vor nebeneinander.

7.3.2 Der Chronotopos als Handlungsbedingung

Der Chronotopos ist die *Bedingung*, unter der die Figuren einer Narration handeln können. Er ist die „Grundlage, auf der sich die Ereignisse zeigen und darstellen lassen“ (Bachtin 2008/1975: 188):

„Was gleichzeitig in die Augen springt, ist die *gestalterische* Bedeutung der Chronotopoi. Die Zeit nimmt in ihnen sinnlich-anschaulichen Charakter an; die Sujetereignisse werden im Chronotopos konkretisiert, mit Fleisch umhüllt und mit Blut gefüllt. Von einem Ereignis kann man Mitteilung machen, über ein Ereignis kann man informieren, man kann dabei Ort und Zeit seines Verlaufs exakt angeben. Doch wird das Ereignis nicht zum Bild. Der Chronotopos nun liefert die entscheidende Grundlage, auf der sich die Ereignisse zeigen und darstellen lassen. Und das eben dank der besonderen Verdichtung und Konkretisierung der Kennzeichen der Zeit – der Zeit des menschlichen Lebens, der historischen Zeit – auf bestimmten Abschnitten des Raumes. Dadurch wird es auch

möglich, die Darstellung der Ereignisse im Chronotopos (um den Chronotopos herum) aufzubauen.“
(Bachtin 2008/1975: 188; Hervorhebung im Original)

Der Chronotopos erschafft Möglichkeiten (oder Unmöglichkeiten) des Handelns. So können die Figuren des griechischen Romans keinen aktiven Einfluss auf das Geschehen haben, denn das, was sich in der Abenteuerzeit ereignet, *widerfährt* ihnen. „Plötzlich“ und „gerade“ sind charakteristische Wörter, mit denen der Zufall (wie Schiffbrüche oder Begegnungen) in das Leben von Heldin und Held gerät. Alles, was die Figuren aktiv tun können, ist auf diese Zufälle zu *reagieren* (vgl. Bachtin 2008/1975: 29f.).

7.3.3 Das Kriterium des inneren Wandels

Eine der entscheidenden Fragen, die Bachtin für die Einteilung von Romanen stellt ist, ob die Figuren eine Entwicklung durchmachen oder nicht (vgl. Bachtin 1986). Weiter oben wurde gesagt, dass Held und Heldin im griechischen Roman sich nach allen bestandenen Abenteuern und Prüfungen wieder als genau dieselben treffen, die sie zu Beginn des Romans waren. Kein innerer Wandel ist in ihnen vor sich gegangen, ja der griechische Roman will nichts anderes als zu zeigen, dass beide trotz der Geschehnisse ihre Qualitäten (Jugend, Mut, Schönheit, Reinheit usw.) erhalten haben (vgl. Bachtin 2008/1975: 31f.). Romane mit historischer Entwicklung, wie beispielsweise *Krieg und Frieden*, bedingen hingegen eine Veränderung der Personen: Pierre Besuchov ist im ersten Teil nicht der gleiche wie im 15. Teil. Die Frage, die Bachtin hier stellt ist: Lässt die spezifische Konstellation von Zeit und Raum im Chronotopos einen Wandel der Menschen zu? Diese Unterscheidung wird, wie wir weiter unten sehen werden, für die Darstellungen der Familiengeschichten aus der Zeit der Apartheid von Bedeutung sein.

7.3.4 Bestimmtheit und Unbestimmtheit von Zeit und Raum

Eine weitere Unterscheidung ist die zwischen Konkretheit und Abstraktion von Zeit und Raum. Begegnen wir in einem Chronotopos bestimmten historischen Zeiten, bestimmten Abschnitten des menschlichen Lebens (biografische Zeit), oder ist die Aneinanderreihung der Ereignisse austauschbar und die Zeit vom Zufall bestimmt (wie im griechischen Roman)? Ähnliches gilt für

den Raum: handelt es sich um konkrete Orte oder ist der Raum abstrakt und semantisch ausgeleert? Für den Roman *Mine Boy* von Peter Abrahams (1946) ist es beispielsweise entscheidend, dass er in den Johannesburger Minen zur Zeit kurz vor der Apartheid spielt und nicht an irgendeinem anderen Ort zu irgendeiner anderen Zeit. Der Chronotopos dieses Romans ist sowohl historisch, biografisch wie auch räumlich konkret, denn sowohl die historische Zeit als auch die Orte, an denen sich der Held aufhält, haben eine Auswirkung auf ihn und bestimmen den Fortgang der Handlung. Diese Konkretheit oder Abstraktion von Chronotopoi wird erzähltechnisch durch das Medium des menschlichen Körpers vermittelt.

7.3.5 Der Körper als Vermittlungsinstanz von Raum-Zeit-Beziehungen

Wie gelingt es nun in erzählerischen Darstellungen, das spezifische Verhältnis von Zeit und Raum konkret und anschaulich zu vermitteln? Bachtin schreibt: „Die Zeit nimmt in ihnen [in den Chronotopoi] *sinnlich-anschaulichen Charakter* an; die Sujetereignisse werden im Chronotopos *konkretisiert*, mit Fleisch umhüllt und mit Blut gefüllt.“ (Bachtin 2008/1975: 188, Hervorhebung JS) Dieses Bild Bachtins verweist auf die Zentralität des menschlichen Körpers für die Vermittlung der spezifischen Raum-Zeit in der Erzählung. Nur durch Einschaltung des Körpers (und das muss nicht unbedingt ein menschlicher und nicht unbedingt ein unversehrter Körper sein²⁶, er muss nur aus der Logik eines menschlichen Körpers funktionieren) können Raum und Zeit in der Erzählung konkretisiert werden. Gleichzeitig gilt für den Körper, dass er als Grundlage seiner Darstellung den Chronotopos braucht, gleichsam als Bedingung seiner Existenz. Was das „Fleisch und Blut“ betrifft, mit dem der Chronotopos „umhüllt und gefüllt“ werden muss, so verweist dies auf körperlich-sensuelle Elemente, mit denen Raumbeziehungen und Raum-Zeit-Beziehungen hergestellt werden: das kann erzähltechnisch durch die Bewegung von Körpern im Raum ausgeführt werden, aber auch durch das Sehen, das Hören (u. a. Sinne) und jede Form der Kommunikation. Für die Untersuchung der Chronotopoi ist entscheidend, wie die InterviewpartnerInnen mit Hilfe dieser körperlich-sensuellen Perspektive Räume entstehen lassen: wie wird sprachlich Nähe und Distanz hergestellt, welche Abstände messen sie Räumen und Zeiten bei? Diese Fragen gelten für die Raum-Zeit-Verhältnisse *innerhalb* eines Chronotopos.

26 Wenn wir an Apuleius' *Goldener Esel* denken oder an die Schilderung einer Szene aus der Perspektive eines abgeschlagenen Kopfes in Pasternaks *Meister und Margarita*.

7.3.6 Innen und Außen: Die Diskrepanz zwischen ErzählerIn und erzählten Figuren

Ein anderes Problem, mit dem wir uns erst in Kapitel 9 beschäftigen werden, das hier aber im Zuge des Chronotopos bereits diskutiert werden soll, ist die Frage, wie sich die ErzählerInnen gegenüber diesen Chronotopoi positionieren. Welches Verhältnis von Nähe und Distanz sie also zwischen sich und den dargestellten Chronotopoi herstellen. Dies korrespondiert mit einer Unterscheidung, die Bachtin nur andeutungsweise trifft und die von Bernhard Scholz (1998: 154ff.) aufgegriffen und weiter ausgearbeitet wurde. Im Abenteuerchronotopos des griechischen Romans unterscheidet Bachtin zwischen einer Innen- und einer Außenperspektive auf die Ereignisse. Antike RezipientInnen des Abenteuerromans wussten, dass der Ausgang der Erzählung ein glücklicher sein würde, auch wenn die Ereignisse im Roman spannungsgeladen sind und der gute Ausgang für die Figuren innerhalb der Erzählung an vielen Punkten im Roman sehr fragwürdig erscheint. In anderen Genres besteht das Charakteristikum der Geschichte gerade darin, dass wir nicht wissen, wie sich die Figuren entwickeln werden und welches Ende die Geschichte haben wird. Hier ist die Distanz zwischen dem, was die Figuren wissen und dem, was wir als LeserInnen wissen, gering. Bachtins Andeutung auf diese Unterscheidung ist: „So stellt sich die Abenteuerzeit dar, wenn man sie als Ganzes überblickt. Wie aber ist sie in ihrem Inneren beschaffen?“ (Bachtin 2008/1975: 15) Diese innen/außen Unterscheidung greift Scholz (1998) folgendermaßen auf:

„A moment's consideration will reveal that this seemingly innocent alternative – adventure-time 'as an entity' or as viewed from 'the inside' – in fact articulates an important heuristic alternative for the student of (historical) chronotopes: s/he can focus on the manner in which the sequential and the appositional ordering of the manifolds of appearances of a particular chronotope appears to the personages populating the world ordered by that chronotope, or s/he can focus on the manner in which that ordering appears 'as an entity', i.e. looked at from the outside.“ (Scholz 1998: 155)

Aus Perspektive der Figuren im Abenteuerchronotopos stellt sich die Frage, *ob* die Geschichte gut ausgehen wird, während dies aufgrund der Genre-Erwartung der RezipientInnen nie in Frage steht. Aus der Außenperspektive betrachtet ist die entscheidende Frage, *wie* die Geschichte gut ausgehen kann. Was sich aus dieser Unterscheidung für die Analyse der Interviews ableitet, ist die Frage, wie groß die Differenz zwischen dem, was *die Figuren* der Erzählung im Chronotopos sehen, hören, wissen und tun können und dem, was *die Erzählerin/ der Erzähler* heute über diese Ereignisse weiß. Die Distanz, welche die Erzählerin/ der Erzähler zwischen sich (außen) und den erzählten Figuren (innen) herstellt, ist also ein Definitionskriterium von Chronotopoi und ein entscheidendes Mittel für die Bewertung und eigene Positionierung in Beziehung zu Figuren und deren

Handlungen.

7.3.7 Chronotopisches Genre und chronotopisches Motiv

Bachtin verwendet das Wort Chronotopos im Essay sowohl für Genres als auch für Motive. In den Schlussbemerkungen (die er erst später, 1973, hinzufügte) macht er auf diese Doppeldeutigkeit des Chronotopos-Begriffs aufmerksam und trennt zwischen chronotopischen Genres und chronotopischen Motiven (vgl. Bachtin 2008/1975: 180). Chronotopische Genres sind Raum-Zeit Beziehungen, die charakteristisch für das literarische Verständnis einer Epoche sind (die Abenteuerzeit im griechischen Roman, der Rabelaisische Chronotopos der Renaissance), während chronotopische Motive einzelne Elemente sind, die sich diachron wandeln können. Beispiele, die Bachtin für chronotopische Motive anführt, sind der Chronotopos der Schwelle (wie das Stiegenhaus und der Korridor in *Verbrechen und Strafe*) oder der Chronotopos der Straße als Ort der zufälligen Begegnungen. Das chronotopische Motiv kann, Morson/Emerson (1990: 374f.) zufolge, analog zu Bachtins Sprachtheorie gelesen werden:

„A particular sort of event, or a particular sort of place that usually serve as the locale for such an event, acquires a certain chronotopic aura, which is in fact the 'echo of the generic whole' in which the given event typically appears. [...] When these events or locales are used in other genres, they may 'remember' their past and carry the aura of the earlier genre into the new one.“

(Morson/Emerson 1990: 374)

Bestimmte Motive (das Schloss, der Korridor, die Insel, die Straße usw.) können also durch ihre Bedeutung in einem gewissen Genre mit einer *chronotopischen Aura* aufgeladen werden. Das *Road Movie* beispielsweise ist mit dem chronotopischen Motiv der Straße verbunden. Dadurch ruft eine bestimmte visuelle Repräsentation der Straße bei RezipientInnen, die mit diesem Genre vertraut sind, das *Road Movie* hervor, und kann von RegisseurInnen in weiterer Folge auch ironisierend oder parodistisch eingesetzt werden, um auf dieses Genre zu verweisen. Das chronotopische Motiv hat also eine Bedeutung akkumuliert, die es im Umfeld eines bestimmten Genres bekommen hat. So schreibt Bachtin über das chronotopische Motiv des Schlosses im gotischen Roman:

„Das Schloß ist der Ort, an dem die Herren der Feudalepoche und somit auch die historischen Figuren der Vergangenheit lebten, an dem sich in sichtbarer Form die Spuren der Jahrhunderte und der Geschlechter abgelagert haben – in den verschiedenen Teilen seines Baues, im Mobiliar, in den Waffen, in der Ahnengalerie, in den Familienarchiven, in den spezifischen menschlichen

Beziehungen der dynastischen Erbfolge, der Weitergabe von Erbrechten. Schließlich sind es die Legenden und Überlieferungen, die mit den Erinnerungen an ferne Ereignisse alle Ecken und Winkel des Schlosses und seiner Umgebung mit Leben erfüllen.“ (Bachtin 2008/1975: 183)

Hat *das Schloss* als Motiv einmal jene „chronotopische Aura“ akkumuliert, kann es auch in anderen Genres die Erinnerung an seine frühere Umgebung (die Gothic Novel) hervorrufen. Und es wird meist ganz bewusst eingesetzt, um diese chronotopische Aura bei den RezipientInnen hervorzurufen.

7.4 Zum Prozess der Auswertung der Darstellungen

Bei der Analyse der Vergangenheitsdarstellungen der Jugendlichen fiel mir zunächst eine starke räumliche Komponente auf. In ihren Konstruktionen der Geschichte und dem Platz ihrer Familien in dieser Geschichte ließen sie plastische Raum-Zeiten entstehen. Bemerkenswert war hier der Unterschied zwischen Räumen, die durch und durch von der Apartheid durchdrungen und anderen, die von der Apartheid scheinbar nicht berührt worden waren. Ich untersuchte daraufhin, wie die InterviewpartnerInnen sprachlich Räume, Raumbeziehungen und Zeiten in ihren Darstellungen der Vergangenheit entstehen ließen: durch die Verwendung räumlicher Deiktika, durch die Verwendung bestimmter Textsorten, durch die Vermittlung von Räumen mit Hilfe des menschlichen Körpers, durch die Verwendung von Pronomen und Zeitformen, durch bestimmte Nominations- und Prädikationsstrategien. Auf Basis dieser sprachlichen Aktivitäten in den Interviews begann ich, die Raum-Zeiten aufzuzeichnen. Dies stellte für meine Analyse einen wichtigen Erkenntnisprozess dar, weshalb ich einige der Zeichnungen hier – in Form von Abbildungen aus meinem Feldforschungstagebuch – darstellen möchte. Bei dieser Analyse begannen sich zwei Formen der Vergangenheitsdarstellung herauszukristallisieren, die ich den *abstrakten* und den *konkreten Chronotopos* nenne. Drei Beispiele, zwei aus dem *abstrakten* und eines aus dem *konkreten*, die weiter unten als Teil der Ergebnisse noch eingehender beschreiben werden, sind hier angeführt (siehe Abbildungen 2 und 3).

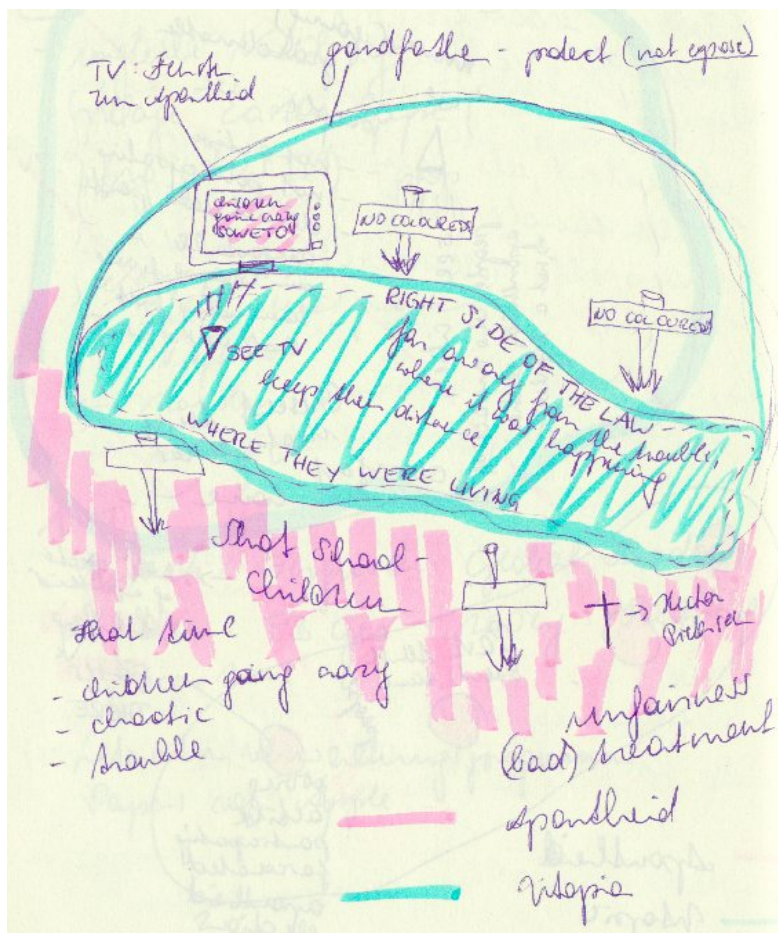


Abbildung 2:

Skizze des abstrakten Chronotopos am Beispiel CK

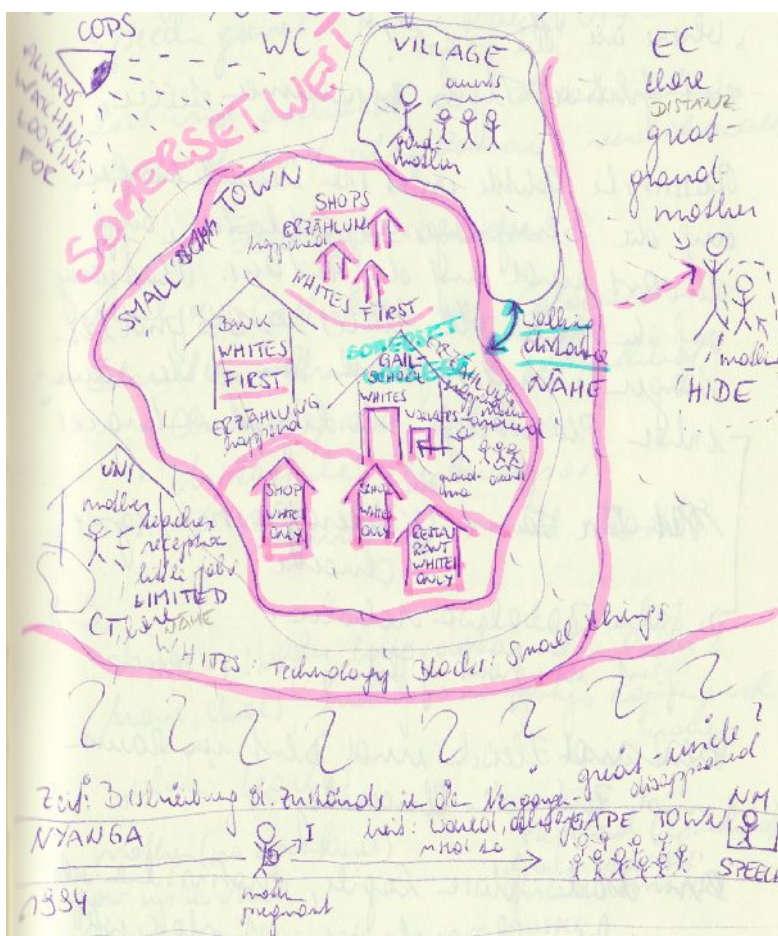


Abbildung 3:

Skizze des konkreten Chronotopos am Beispiel BM

7.5 Apartheid war ein fernes Land: Der *abstrakte Chronotopos*

Mit dem ersten hier beschriebenen Chronotopos stelle ich ein Raum-Zeit-Konzept der Apartheid vor, in dem es zwei stark abgegrenzte Raum-Zeiten gibt, die nebeneinander und gleichzeitig existieren: die Enklave einerseits und den Apartheids-Raum andererseits. Das bestimmende chronotopische Charakteristikum dieser beiden Raum-Zeiten ist, dass die Zeit in ihnen weder voranschreitet noch die handelnden Figuren berührt. Die Figuren, die alle der Enklave zugerechnet werden und niemals dem Apartheids-Raum, werden von den InterviewpartnerInnen *außerhalb* der Apartheid positioniert. Die wichtigste Grenze, die in diesem Chronotopos aufgestellt wird, ist jene zwischen der Enklave und dem Apartheids-Raum. Aufgrund der Unbestimmtheit von Zeit und Raum nenne ich diese Darstellung der Vergangenheit den *abstrakten Chronotopos*.

Bei diesem Chronotopos ist zunächst ein Unterschied signifikant: dass die Apartheid räumlich ungleich verteilt ist. An manchen Orten *war* die Apartheid und an anderen nicht. An manchen Orten kondensierte sich Geschichte zu einem bestimmten Zeitpunkt, andere Orte wurden von der Apartheid sozusagen „nicht berührt“, weil in ihnen Zeit und soziale Beziehungen anderen Gesetzmäßigkeiten unterliegen. Die ersten drei beispielhaften Ausschnitte stammen aus Interviews, die ich an einer ehemals *coloured* Schule mit einer Schülerin führte, deren Eltern als *coloured* (CK) klassifiziert wurden, einer Schülerin derselben Schule, deren Eltern als *black* klassifiziert wurden (SK). Der dritte Ausschnitt ist aus einem Interview mit einem Schüler einer englischsprachigen, ehemals *white* Schule, dessen Eltern als *white* klassifiziert wurden. Ich werde mich in der folgenden Analyse vornehmlich an diese drei Ausschnitte halten, aber noch andere Ausschnitte, mit diesen und mit anderen SchülerInnen, hinzuziehen.

SK: *[Apartheid] didn't affect the village [in the Eastern Cape] because we are not active people • and we are not participating in this ahm • political struggle, we just see people ah • participating and maybe get fascinated but we did not ah • take a role (?) good part in there. Unless it come to jobbing in all those big cities, there you find people who are active. (SK: 12)*

CK: *[My] mother always / my mother told me that • because ahm • • where they were living, her parents never exposed her • to • the • ah • • / < ((schneller)) they wouldn't / they / she /*

my mother told me she was never exposed to apartheid because > • ((ea)) < ((steigend)) my grandfather > // S: Mhm //, her < father ((fallend)) > // S: Mhm //, like / < ((lächelnd)) he was always / wanted to stand on the right side of the law. So if there was a sign that, • No Coloureds, then they didn't go there. // S: < ((steigend)) Okay > // So my mother told me that she was never actually exposed to apartheid. (CK: 19)

BG: Ahm, • • • but on the farm, • ahm, • • sort of farm life is very similar • during apartheid to how it is today. // S: Ja. // You know apartheid is most • is, is very often expressed in cities. // S: Mhm. // • Ahm where it's obvious • because • ahm • there is black and white • confrontation ahm and interaction daily. // S: Ja. // Where on the farm, • it still is very much today a white farmer and • black • labourers. Because the white farmer is being the one • who was / who had the education. // S: Mhm. // And ahm, and so, • • because he lived on a farm, I don't think there was • ahm • • • too, • too much • / < ((schnelles Sprechen)) I don't think it would have changed too much from how it is today.> (BG: 26)

Alle drei Beispiele lassen einen Raum entstehen, der von der Apartheid ausgenommen ist, gleichsam eine Enklave. Diese apartheidsfreie Enklave hat aber immer auch ein Gegenstück: jener Raum, in dem die Apartheid *ist*. Mit welchen Mitteln werden diese Räume auseinandergehalten und welches Verhältnis von Raum, Zeit und Menschen herrscht in ihnen?

7.5.1 Die Enklave als „Apartheids-freier“ Raum

Zunächst wird zwischen diesen beiden Räumen eine Distanz hergestellt. Die Enklave, in denen die Familie lebt, ist *weit weg* von der Apartheid. Das wird mit den sprachlichen Mitteln räumlicher Deiktika (*here – there*), distanzierenden Demonstrativpronomen (*those cities, that time*) und mit Hilfe von Nominationsstrategien wie *upcountry* oder *the outskirts of the city* realisiert.

Jener Raum, welcher der Enklave gegenübergestellt wird, also der Apartheids-Raum, wird mit der Stadt assoziiert (*apartheid is most often expressed in cities [BG], those big cities [SK]*). Die Enklave hingegen befindet sich in einem ländlichen Raum, in dem eine andere Gesetzmäßigkeit von Zeit, Geschichte und menschlichen Beziehungen herrschen. Charakteristisch an diesem Chronotopos ist, dass diese beiden Räume semantisch leer sind. Es sind keine konkreten Orte, die

hier beschrieben werden. Sowohl der Raum, in dem sich die Apartheid ereignet, als auch der Raum der Enklave sind abstrakt und geografisch nicht festzumachen: *the village (SK)* wird äquivalent mit dem Eastern Cape verwendet, und genauso könnten *the farm (BG)* oder der Ort, an dem die Familie lebt (CK) an einem beliebigen Ort, zu einer beliebigen Zeit existieren. Denn das, was sich hier „ereignet“ (genau genommen ereignet sich nichts) braucht keine historische oder geografische Konkretheit. Im Gegenteil: es ist gerade von der Geschichte der Apartheid abgehoben.

Der Apartheidsraum, das Andere der Enklave, weist folgende Merkmale auf: er befindet sich in der Stadt, in ihm stehen einige ausgewählte historische Ereignisse wie Objekte im Raum, ohne eine organische Verbindung zu ihm zu haben und hier herrschen gewaltvolle Beziehungen zwischen den *Races*. Zunächst zu den historischen Ereignissen: damit sind die Anti-Apartheids-Demonstrationen in den Townships und ihre gewaltvolle Niederschlagung durch die Polizei und Armee gemeint. Ikonische Bilder wie das des erschossenen Hector Pieterse, der in den Armen seiner Schwester getragen wird (Soweto-Aufstand 1976, vgl. Kap. 2), werden als Szenen dieses Apartheidsraumes beschrieben. Hier herrschen weißer Rassismus, staatliche Gewalt und der Widerstand der *black* Bevölkerung (*trouble, shot schoolchildren, unfairness, bad treatment [CK], riots, black and white confrontation daily [BG]*). Aber auch diese Ereignisse werden nicht historisch konkret eingerahmt (als Erzählung, vgl. Kap. 6.6), sie bilden vielmehr einen *Zustand*, der in diesem Apartheids-Raum herrscht. Es ist keine Geschichte von Anti-Apartheiddemonstrationen und -kämpfen, die hier in einen historischen Kontext gesetzt würden, sondern ihre Nennung dient der Beschreibung der allgemeinen Beschaffenheit des Apartheids-Raumes. Auch er bleibt historisch und geografisch unkonkret. Die Zeitform, die in Zusammenhang mit diesem Raum verwendet wird, ist die Vergangenheit (*Past Tense*) und zwar besonders die einfache Vergangenheit (*Past Simple Form*), die für eine abgeschlossene Handlung in der Vergangenheit steht. Auch das stellt ein Mittel dar, um Distanz zwischen der Apartheid und der Enklave zu schaffen, in der, wie wir gleich sehen werden, eine andere Form von Zeit verwendet wird.

7.5.2 Die Innenperspektive auf die Enklave

Auch in der Enklave wird ein Zustand beschrieben. Doch ist dies ein Zustand, der als Kontrast zur Apartheids-Raumzeit aufgebaut wird. Die Enklave befindet sich wie gesagt in einiger Distanz zum Apartheids-Raum. Die Zeit, die in ihr herrscht, unterliegt keiner Geschichtlichkeit. In der Enklave ereignet sich nichts. Die Handlungen, die beschrieben werden, sind iterativ, die verwendete

Zeitform ist das Präsens, entweder *Present Simple* oder *Present Progressive* oder *Past Progressive*, welche eine andauernde Handlung in der Vergangenheit indiziert (*We are not participating in this political struggle [SK], farm life is very similar during apartheid to how it is today [BG], where they were living [CK]*). Für die Beschreibung des Lebens in der Enklave als Zustand kommen keine Erzählungen im eigentlichen Sinn vor: es sind Anekdoten und immer wiederkehrende Handlungen, die hier beschrieben werden. Charakteristische Temporaladverbien, die den immerwährenden Zustand bezeichnen, sind *still* und *always*.

Bemerkenswert ist hier auch die Verwendung einer zeitlichen Inversion bei der Darstellung dieser Schülerin, die an eine ehemals *white*, afrikaans-sprachige Schule geht und deren Eltern als *coloured* klassifiziert wurden. Der Zustand der Enklave war während der Apartheidszeit *so wie heute*: *There weren't anything like • black and white and coloured or anything like that [in Springbok]. It was like / like it's today, it was < ((gezogen)) normal > (DC: 15f.); [B]ut on the farm, • ahm, • • sort of farm life is very similar • during apartheid to how it is today. (BG: 26)* Es sind also nicht die Zustände der Apartheid (auf der Farm, in der Provinz, in Mitchell's Plain), die in die heutige Zeit hineinreichen, sondern die Apartheid hat diese Enklave nie berührt, ja sie war dem demokratischen Übergang sogar voraus.

Während beim Apartheids-Raum ein Unterschied zwischen Vergangenheit und Gegenwart gemacht wird (der Apartheidsraum ist die *abgeschlossene* Vergangenheit), ist dieser Gegensatz in der Enklave hinfällig. Es ist ein gleichbleibender Zustand, der immer schon so war und immer so sein wird. *[A]partheid didn't really ahm affect us directly. Even though it did, • it did affect us. But we were kind of / we are comfortable in < ((undeutlich)) our living > / how we living. Because we knew nothing but that way of living. (SK: 23)* SK traditionalisiert in diesem Abschnitt die Lebensumstände in einem Dorf im Eastern Cape, welche das Ergebnis historischer Umverteilung und strategischer Planung von Seiten der Kolonialmacht (und später der Apartheidspolitik) waren (vgl. Kap. 2). *Das Dorf* als Ort und Lebensform ist von seiner geschichtlichen Einbettung enthoben, es wird zu einem zeitlosen Zustand, welcher das Etikett „Tradition“ bekommt.

Dieser Charakterisierung der Enklave als Apartheids-freiem Raum entsprechen auch die Ergebnisse, die Christopher Colvin (2003) aus seinen Interviews gewonnen hat. Die von ihm interviewte Frau (sie war als *white* klassifiziert) war 1982 mit ihrem Mann nach Robben Island gezogen, weil er einen Arbeitsplatz im Gefängnis gefunden hatte. In ihrem Interview versucht sie immer wieder, die Rolle Robben Islands als Symbol für die Apartheid herunterzuspielen und die Insel als einen lebenswerten Wohnort zu beschreiben:

„Her account of domestic life on Robben Island reveals similar perspectives. She told me that every Friday there used to be a dance and people could get together and talk. She says life is more hectic now, not as communal as before. Now there are too many people who leave on weekends and have no real ties to the island. Eva's account of an apartheid-era communalism passing into a kind of anomic individualism seeks to de-pathologize Robben Island, changing it from a symbol of the sickness and brutality of the apartheid regime to simply another island getaway that happened to have a prison on it.“ (Colvin 2003: 161)

Diese Stelle zeigt am räumlich kondensierten und symbolisch aufgeladenen Ort Robben Island besonders deutlich, wie in dieser Vergangenheitskonstruktion der Chronotopos der Idylle und des kleinen Glücks mit der Raumzeit der Apartheid nicht in Berührung kommt. Das private Leben der Angestellten und die Natur der Insel stehen mit der Brutalität des Gefängnisses in keinem Zusammenhang, die beiden Realitäten werden voneinander säuberlich abgetrennt.

7.5.3 Die „Ordnung“ der Enklave

Die Apartheid und ihre Gesetze haben auf das Leben der Menschen (Bachtin spricht von biografischer Zeit), welche die Enklave bevölkern, keinen Einfluss. Hier geht das Leben – im Gegensatz zum Apartheidsraum, wo Chaos und Gewalt herrschen – in geordneten Bahnen. Immer wieder wird in den Interviews von den SchülerInnen etabliert, dass es sich beim sozialen Gefüge der Enklave um eine Ordnung handelt: *Where on the farm, • it still is very much today a white farmer and • black • labourers. Because the white farmer is being the one • who was / who had the education.* (BG: 26) Die spezifische Hierarchie der Farm stellt BG als Ordnung dar, und noch dazu als „natürliche Ordnung“. Das erinnert an Roland Barthes (1964/1957) und die Naturalisierung von Ideologie (siehe Kap. 6.2.1). Die Machtkonstellation auf einer Farm während der Apartheid wird naturalisiert, weil es ja der *white* Farmer war, der Bildung hatte und die *black* ArbeiterInnen nicht²⁷. Aus dieser Logik heraus ist es folgerichtig, dass der *white farmer* die Farm leiten muss. Dieses Verhältnis bringt der Erzähler allerdings nicht mit der Apartheid in Verbindung. Es ist ein Zustand, der jetzt wie damals so ist. In dieser Passage kommt noch ein weiteres Charakteristikum der Enklaven-Raumzeit zum Ausdruck: sie enthält an den meisten Stellen kein konkretes Subjekt (beispielsweise ein Familienmitglied, über das berichtet wird), sondern ist allgemein gehalten:

²⁷ Beachte die komplexe Verwendung von Zeitformen: *the white farmer is being the one who was / who had the education*. *Is being* indiziert einen andauernden Zustand (der noch dazu im Präsens formuliert wird), *had* bezieht sich wiederum auf die Zeit der Apartheid und ist damit abgeschlossene Vergangenheit.

durch Passivkonstruktionen, durch unpersönliche Konstruktionen: [von Apartheid sprechend:] *[T]hings that you can't help, you just • don't really mind them. (SK: 23)*, oder es wird auf die BewohnerInnen der Enklave mit einem unbestimmten *they* Bezug genommen. Im obigen Abschnitt wird anstelle des Großvaters als konkrete, handelnde Person *the white farmer* verwendet. Damit wird die allgemeine Gesetzmäßigkeit dieser Machtkonstellation suggeriert, an deren Spitze der *white farmer* steht.

Der Chronotopos, der somit entsteht, ist einer, in dem keine Entwicklung vor sich geht. Er beschreibt den Zustand auf der einen (Enklave) und auf der anderen (Apartheid) Seite. Daher kann man diesen Chronotopos auch als statisch bezeichnen. Dennoch gibt es hier Bewegungen und Raumbeziehungen. Wurden im obigen Abschnitt jene Charakteristika herausgearbeitet, die auf alle Darstellungen gleichermaßen zutreffen, so muss für den folgenden Abschnitt, in dem es um Grenzen, Bewegungen und Blicke geht, zwischen den Darstellungen der Erfahrungen von *white* und andererseits *black, coloured* und *Indian* Familien differenziert werden.

7.5.4 Der Raum und seine Grenzen: Bewegungen

Beispiel CK: *The right side of the law*

Für die Unterscheidung der beiden Räume, der Enklave und dem Apartheids-Raum, ist es in den Darstellungen notwendig, eine Grenze zu ziehen. Sie wird durch verschiedene Mittel realisiert: wenn wir uns die Abschnitte vergegenwärtigen, die zu Beginn des Kapitels angeführt wurden, dann ist die Grenze der Enklave (*where they were living*) bei CK *the right side of the law*. Das Apartheidsgesetz bestimmt, welchen Handlungs- und Bewegungsspielraum die Familie durch ihre Klassifizierung als *Coloureds* hat. Symbolisch für diese Grenze sind die Schilder, auf denen „No Coloureds“ steht. Sie sind das materielle Zeichen, über das sich die Familie nicht hinausbewegen darf. Bleibt die Familie innerhalb dieser Grenze, ist sie in der Enklave und daher geschützt. Übertreten sie (hypothetischer Weise) diesen Raum, befänden sie sich *in* der Apartheid und wären ihr ausgeliefert: *[S]he was not exposed to the actual the / the unfairness or the • / the treatment that they would get / they were given. (CK: 18f.)* Wenn die Familie den von der Apartheid vorgesehenen Raum für *Coloureds* übertritt, ist sie Ungerechtigkeit (*unfairness*) und schlechter Behandlung (*bad treatment*) ausgeliefert. Es ist CKs Großvater, der sicherstellt, dass diese Grenzen nicht überschritten werden. Er schützt seine Tochter, CKs Mutter, vor der Apartheid, indem er die Grenzen nicht übertritt und auch seine Tochter diese Grenzen nicht übertreten lässt. Sich der

Apartheid auszusetzen, ist in dieser Wahrnehmung also eine bewusste Entscheidung, eine Handlung. Umgekehrt bedeutet das, dass man sich, blieb man innerhalb der abgesteckten Grenzen der Apartheidsgesetze, der Apartheid fernhalten konnte. Wenn CK sagt, dass ihre Mutter der Apartheid nie ausgeliefert war, dann bedeutet das gleichzeitig, dass sie – nach CKs Darstellung – die Grenze nicht überschritt, dass also Bewegungen nur innerhalb der Enklave und nicht darüber hinaus stattfanden.

Beispiel BG: Die unüberwindliche Grenze der Enklave

Auch bei BGs Darstellung ist Bewegung nicht damit verbunden, von der Raumzeit der Enklave in jene der Apartheid überzutreten. Anders als bei CK ist dies aber keine bewusste Entscheidung, sondern stellt sich für die Figuren als Unmöglichkeit dar. Dies hat mit einer anderen Beschaffenheit der Grenze zu tun: Räumliche Restriktionen aufgrund der Apartheidsgesetze spielen in den Interviews mit SchülerInnen, deren Familien als *white* klassifiziert wurden, keine Rolle. Bei SchülerInnen aus *coloured*, *black* und *Indian* Familien (die diesen *abstrakten Chronotopos* in ihren Erzählungen verwenden) wird das Nicht-Überschreiten der Grenze als Entscheidung, Handlung oder Leistung beschrieben. Mit dem Überschreiten der ihnen zugedachten Grenzen kommt man *in* die Apartheid mit allen Konsequenzen. Das ist die Alternative, die bei SK und CK als bewusst nicht gewählt erklärt wird. Bei den Darstellungen von SchülerInnen aus *white* Familien gibt es diese Alternative nicht. Die Enklave, welche BGs Familie zur Zeit der Apartheid bewohnte, ist eine apartheidsfreie Zone. Diese kann nicht überschritten werden, sodass sie in der Apartheid wären. Keine Bewegung der Familie führt aus dieser Zone hinaus, sondern die Zone geht mit ihnen mit, egal *wohin* sie sich bewegen. Die Enklave ist wie eine Blase, welche die Familie umgibt. Egal, in welchem Teil Südafrikas die Familie sich befindet oder ob sie die nationalen Grenzen überschreitet und auf Reisen geht, niemals sind sie Teil der Apartheid. Die Unmöglichkeit, diese Grenze zu überschreiten, hat mit der Beschaffenheit der Grenze zu tun und mit der Unmöglichkeit, die Apartheid zu *sehen*. Die Unmöglichkeit, die Apartheid zu sehen, wird wiederum der Handlungsmacht des Apartheidssystems zugeschrieben, wie wir weiter unten sehen werden. Vorher soll aber noch ein Beispiel des *abstrakten Chronotopos* beschrieben werden, in dem die Grenze zwischen dem Apartheids-Raum und der Enklave überschritten wird.

Beispiel SK: Die durchlässige Grenze der Enklave

In der Darstellung von SK bewegen sich die Figuren zwischen der Enklave und dem Apartheids-

Raum hin und her. Sie überschreiten die Grenze. Die Enklave ist bei SK mit dem Eastern Cape, das sie alternierend mit *the village* verwendet, assoziiert. Die Menschen, die diese Enklave bewohnen, werden beschreiben als *not active people, not participating in the struggle*. Die Strategie dieser Figuren gegenüber der Apartheid ist, ihr möglichst auszuweichen: *we try to put the bad things aside, things that you can't help, you just don't really mind them*. Die Enklave ist eine Komfort-Zone (*we are comfortable in our living / how we living*), welche die BewohnerInnen lieber nicht überschreiten wollen. Allerdings *kann* die Grenze überschritten werden und wird auch überschritten: all jene, die in die Städte (*all those big cities*) gehen, um dort Arbeit zu finden, kommen mit der Apartheid in Berührung. Das äußert sich darin, dass sie vom Anti-Apartheidskampf angezogen werden und sich ihm anschließen. Damit ändert das Überschreiten der Grenze auch die Figuren: sind sie in der Stadt, werden sie Teil des Apartheids-Raumes, weil sie politisch aktiv sind. Sind sie in der Enklave, sind sie unpolitisch, inaktiv und „traditionell“ (*we knew nothing but that way of living*). Ein Moment ist hier jedoch bemerkenswert: diese Bewegungen über die Grenzen hinweg verändern nichts. Der Chronotopos gewinnt dadurch keine Dynamik: die Enklave tritt nicht in den Lauf der Geschichte ein, die überschreitenden Figuren bringen nichts „aus der Apartheid“ in die Enklave zurück. Es findet kein Austausch, kein Dialog und keine historische Konkretisierung statt. Das Idyll der Enklave, die Gesetze, die hier herrschen, die immer so waren, so sind und so sein werden (vgl. die Verwendung der Zeitformen), bleiben gleich.

7.5.5 Blicke: Sehen und Wissen

Bewegungen sind *eine* Möglichkeit, die differenten Raumzeiten im *abstrakten Chronotopos* zueinander in Beziehung zu setzen. Wie wir gesehen haben, gibt es bei den Darstellungen von SK und CK die Möglichkeit, die Grenze der Enklave in den Apartheids-Raum zu überschreiten. Die Überschreitung stellt eine Alternative dar, die von den Figuren wahrgenommen (SK) oder bewusst unterlassen wird (CK). In BGs Darstellung hingegen existiert die Möglichkeit zur Überschreitung nicht. Die Figuren bleiben in der Enklave, weil sie aufgrund der Bedingungen des Enklaven-Raumes nicht über seine Grenzen, die sich als eine undurchsichtige Wand darstellen, hinweggehen können. Dies ist ein Problem des *Sehens* und damit des *Wissens*. Im folgenden soll also die Realisierung von Raumbeziehungen durch Blicke beleuchtet werden.

Beispiel SK: Der Blick durch das Fernglas

An das obige Beispiel SKs anknüpfend rufe ich in Erinnerung, dass die Menschen der Enklave, dem Eastern Cape, in ihrer Komfort-Zone leben. Sie leben dort ihr immer gleichbleibendes Leben und verrichten die immer gleichen Tätigkeiten (iterative Handlungsmuster). Die Figuren wissen aber gleichzeitig, dass es (in den Städten) einen Apartheids-Raum gibt und dass jene Menschen, die die Überschreitung in diesen Raum vollzogen haben, dort vom Anti-Apartheidskampf angezogen werden. Sie wissen das, weil sie es *sehen*: *we just see people ah • participating and maybe get fascinated but we did not ah • take a role (?) good part in there. Unless it come to jobbing in all those big cities, there you find people who are active.* (SK: 12) Von welcher Art ist dieses Sehen? Die Enklave wird von SK mit Mitteln beschrieben, die Distanz zur Stadt, also zum Apartheidsraum herstellen (*there, those big cities*). Das Sehen vom Eastern Cape Village in die Stadt findet nun über eine relativ große Entfernung statt, es ist der Blick durch ein Fernglas, das punktuell jene Leute ausmacht, die aus der Enklave in die Stadt migriert sind. Dieser Blick ist aber kein angestrenzter, dauernder Blick, sondern ein beiläufiger: das wird durch die Modalpartikel *just* ausgedrückt. Die BewohnerInnen der Enklave sind mit ihren täglichen Verrichtungen beschäftigt, dem zyklischem und unveränderten Leben und nehmen nur ab und zu, beiläufig, das Fernglas zur Hand, um nachzusehen, was ihre MigrantInnen in der Stadt machen. Was sie dort sehen ist, dass diese Leute *active, participating, fascinated* sind. Der Blick (und deshalb meine Metapher des Fernglases) ist aber kein gegenseitiger, denn es wird keine Kommunikation hergestellt. Er geht in eine Richtung: von der Enklave hinaus in den Apartheids-Raum. Die Menschen im Apartheids-Raum sehen nicht zurück. Der Blick bewirkt außerdem nichts. Er ist nicht nur beiläufig, weil er ab und zu geschieht (die eine Bedeutung von *just*), sondern auch, weil er keine weitere Auswirkung hat (eine andere Bedeutung dieses *just*). Er bringt für die Enklave keine Veränderung. Der Blick informiert die Menschen der Enklave. Sie wissen, dass es „da draußen“ die Apartheid und den Anti-Apartheidskampf gibt, aber die beiden Räume bleiben statisch, die Grenze bleibt erhalten.

Beispiel CK: Der Fernseher als Fenster zur Apartheid

Die Grenze zwischen der Enklave und dem Apartheids-Raum in der Darstellung CKs (S.) verläuft entlang der Apartheidsgesetzgebung. Befolgt die Familie die Apartheidsgesetze (die sich symbolisch in den „No Coloureds“-Schildern manifestieren), dann kommt sie mit der Apartheid nicht in Berührung. Durch das aktive Handeln, den Schutz des Großvaters, ist seine Tochter, CKs Mutter, der Apartheid nicht ausgeliefert. Sie wird in der Enklave geschützt. Bewegung findet dezidiert *nicht* über die Grenze des Zaunes in die Apartheidszone statt (s.o.). Im Gegenteil: die

Bewegung ist von der Apartheidszone weg: *They were like ... far away from the trouble, where it was happening, they always kept their distance from it. (CK: 18)* Die Familie in der Enklave hat allerdings ein Fenster zu dieser Apartheidszone: den Fernseher. *[W]hat she [my mother] will tell me is probably what she saw on TV at that time (CK: 21)* Durch diesen Fernseher können sie in die Apartheidszone blicken. CK beschreibt, was die Familie dort sieht: erschossene SchülerInnen (exemplarisch *Hector Pietersen*), verrückte Zustände (*chaotic, children was going crazy*). CK sagt, dass ihre Mutter ihr keine eigenen Erfahrungen der Apartheid erzählen kann, weil sie damit nicht in Berührung kam. Sie kann ihr aber sagen, was sie über diese Apartheidswelt durch den Blick aus dem Fenster (dem Fernsehen) weiß, die zwar *gleichzeitig* existierte, aber nicht am gleichen Ort. Die Zeiten der Enklave und des Apartheidsraumes werden hier parallel, gleichzeitig dargestellt (durchgängige Verwendung der Vergangenheitsform für beide Zeiträume). In der Enklave *geschieht* jedoch nichts, die Familie lebt zeitlich parallel neben der Apartheid. In der Apartheid wiederum geschehen schlimme Dinge: *trouble, children going crazy, how chaotic it was, shot, unfairness, (bad) treatment*. Der Blick nach außen ist ein Blick aus großer Distanz. Er ist auf *punktueller Ereignisse* gerichtet, als Apartheid gerafft und kondensiert in den Nachrichten. Das, was man in den Nachrichten sieht, hat eine Wirkung: es beunruhigt die Familie. Allerdings verändert das Sehen nichts (wie auch bei SK), sondern es stärkt in der bisherigen Strategie, die Enklave nicht über die Grenze zu verlassen. Durch das Blicken auf einen anderen Raum wird auch die Dichotomie zwischen Apartheid und Enklave noch verschärft: dort werden Kinder erschossen (*shot*), hier werden sie geschützt (*not exposed*). Dort spielt die Welt verrückt (*children going on crazy*), man wird schlecht und unfair behandelt (*unfairness, bad treatment*), hier herrscht Ordnung (*right side of the law*).

Beispiel BG: Die Unmöglichkeit, die Apartheid zu sehen

Der Fernseher hat in der Darstellung CKs die Funktion eines Fensters zum Raum der Apartheid. Mit der Darstellung BGs wenden wir uns nun einer Raumzeit der Enklave zu, die es den Figuren aufgrund ihrer Beschaffenheit verunmöglicht, die Apartheid zu sehen. Die Enklave bewegt sich in der Darstellung BGs immer mit ihren BewohnerInnen mit (wie der Löwe und seine Wüste in der *Unendlichen Geschichte*). Jene Bewegung, die bei SK dazu führt, dass Menschen aus der Enklave in die Apartheid kommen, kann es bei BG nicht geben. Die Mauer zwischen Enklave und Apartheid wird mitgenommen und sie bleibt immer undurchsichtig. Dadurch, dass die Menschen in der Enklave nicht nach außen (in die Apartheid) sehen können, können sie die Apartheid nicht erkennen. Das bedeutet, dass sie auch nichts über die Ungleichheit der Apartheid wissen können.

Das Sehen ist durch äußere Faktoren verunmöglicht: Die Kommunikation, die notwendig wäre, damit der Zustand des Nicht-Wissens über die Apartheid überwunden werden könnte, ist nicht vorhanden (*it never got to the farms*) oder zensuriert (*the media were biased*). *So my dad obviously wouldn't have been affected by that [the riots] because it never got to the farms and then the farm people wouldn't have known about it until only a few days later or till they heard the news or something.* (BG: 26) Das Fernsehen ist hier kein Blick auf den Zustand der Apartheid, der *gleichzeitig* passiert (wie bei CK), sondern beinhaltet ein retardierendes Moment (*until a few days later*): Das, was die BewohnerInnen der Enklave sehen, ist bereits Geschichte. Es sind Ereignisse des Apartheidsraumes, die zum Zeitpunkt der Information bereits Vergangenheit sind, in deren Verlauf sie deshalb auch keinen Einfluss haben können. Die Apartheid *erreicht* die Farm nicht (*it never got to the farms*), weder aufgrund von Bewegungen über die Grenze hinweg, noch über den Weg der Blicke oder des Hörens.

Die Information über die Apartheid aus dem Fernsehen gelangt nicht nur *zu spät* zur Farm, sie gelangt auch verzerrt dorthin: *I know that the media obviously would have been very biased before / before the end of apartheid. Obviously. Ahm and it also leaves the citizens in the dark because they, they can / they sometimes can't be blamed for what they think. Because they have been told it by the news and everything.* (BG: 31) Das Fernsehen ist kein Fenster zur Apartheid, es ist ein Schauspiel, eine Inszenierung, die den Menschen in der Enklave vorgegaukelt wird. Es wird ihnen verunmöglicht, die Apartheid zu erkennen und damit über sie zu wissen. Doch wer sind die Akteure, die dieses Schauspiel inszenieren, die ihre BürgerInnen „im Dunkeln“ lassen (*it also leaves the citizens in the dark*)? Das Subjekt, das BG an dieser Stelle einsetzt, sind die Medien (*the media*). Sie sind personifiziert als diejenigen, die hier handeln. Das Objekt, an einigen Stellen noch durch Passivkonstruktionen verstärkt, sind die BürgerInnen (damit sind die Figuren der Enklave gemeint und *Whites* allgemein). Die Medien treiben ein Spiel der Verschleierung, der Verdunkelung, damit diese BürgerInnen nicht in den Apartheids-Raum sehen können und damit auch nicht erkennen und wissen können, was die Apartheid ist²⁸. Damit ist der argumentative Topos des Nicht-Wissens, der uns noch an anderer Stelle begegnen wird, aus dem spezifischen chronotopischen Gefüge der Enklave erklärt: die Familie hat sich vor 1994 nicht in der Raumzeit der Apartheid befunden, sondern in einer Enklave, die außerhalb der Apartheid steht.

Die Distanz zwischen dem, was die Figuren dieser Erzählung wissen und dem, was der Erzähler (BG) weiß, ist groß (vgl. Abschnitt *Innen und Außen* weiter oben): Die Verurteilung der Apartheid

28 Das Argument, dass ZeitzeugInnen über Verbrechen nichts wussten, weil ihre Repräsentation in den Medien gefehlt hätte bzw. verzerrt dargestellt worden wäre, haben Welzer/Moller/Tschuggnall (2002: 160f.) in den von ihnen untersuchten Familiengeschichten zu Nationalsozialismus und Holocaust dokumentiert.

vom heutigen Standpunkt aus (ein Standpunkt, auf den auch BG an vielen Stellen im Interview Bezug nimmt) basiert auf einem Wissen, einer Information über die Ungleichheit und Gewalt der Apartheid. Diese Information können die BewohnerInnen der Enklave nicht haben: sie wissen nichts über die Apartheid, weil sie dies von ihrem Standpunkt in der Enklave aus nicht sehen können.

7.5.6 Das Sprechen über Apartheid

Mit SchülerInnen, deren Eltern als *white* klassifiziert wurden, über die Apartheid zu sprechen, ist ein heikles Thema. Die Eltern und Großeltern der SchülerInnen erlebten, duldeten oder unterstützten ein Regime, das 1973 zum Verbrechen und 2002 zum Verbrechen gegen die Menschlichkeit erklärt wurde. Damit kommt in den Interviews mit *white* SchülerInnen die Frage von Mittäterschaft, Schuld und Privilegien auf. In der Interviewsituation stellte sich bald heraus, dass bei *Whites* unterschiedliche Antworten elizitiert wurden, je nachdem ob ich nach Erzählungen aus der Vergangenheit (*stories of the past*) oder nach Erzählungen aus der Zeit der Apartheid (*stories of the time of apartheid*) fragte. Im ersten Fall, bei „Geschichten aus der Vergangenheit“, verwendeten die InterviewpartnerInnen kleine Erzählungen, Anekdoten oder Beschreibungen, um die Frage zu beantworten, im Fall der „Geschichten aus der Apartheid“, verwendeten sie Argumentationen. Die „Geschichten aus der Vergangenheit“ haben meist anekdotischen Charakter und werden mit der Apartheid nicht in Verbindung gebracht, während die Apartheids-„Geschichten“ die Position der Familie während der Apartheid erklären oder rechtfertigen. Die oben dargestellte Praxis, die eigene Familie in eine Position *außerhalb* der Apartheid zu stellen, interpretiere ich als Teil dieser Argumentation in den Interviews mit SchülerInnen, deren Eltern die Zeit der Apartheid als *Whites* erlebten. Die Argumentationslinie folgt bei Fragen, in denen das Wort Apartheid vorkommt, dem Muster: Meine Familie wusste nichts von der Apartheid (weil sie eine spezifische Enklave *außerhalb* der Apartheid bewohnte und deshalb nichts wissen konnte). Meine Familie war (und ist) nicht rassistisch, weil sie immer ein gutes Verhältnis zu den Angestellten (*Blacks*) hatte (vgl. die Naturalisierung der Machtkonstellation auf der Farm bei BG). Um dieses Argument zu stärken, wird meist eine kleine Geschichte eingewoben, die zeigen soll, dass das Verhältnis von Harmonie und Reziprozität bestimmt war und auch heute noch ist.

Wie die interviewten SchülerInnen ihre Familie zur Zeit der Apartheid positionieren, wird in diesem Kapitel dargestellt. Wie sie sich selbst zu weitergegebenen Erinnerungen und den Kontexten, in

denen das geschieht, positionieren, wird Gegenstand des zweiten Teils der Ergebnisse sein.

7.5.7 Was ist eigentlich Apartheid?

Stellen wir uns für einen Augenblick hypothetisch diese drei beschriebenen Enklaven und die sie bewohnenden Figuren *gemeinsam*, auf einer Art Insel vor. Die Familie BGs lebt auf ihrer Farm und kann durch die undurchsichtige Wand, welche die Grenze zur Apartheid bildet, nicht hindurchsehen. Die Familie von CK wohnt in ihrem durch „No-Coloureds“-Schilder abgesteckten Raum und kann durch den Fernseher die Geschehnisse in der Apartheid verfolgen. Daneben befindet sich das Eastern Cape Village, in dem SKs Familie ihr „traditionelles“ Leben lebt, wobei sie ab und zu zum Fernglas greifen, um in die Apartheids-Zone hinauszuspähen. Dies ist die dargestellte „Ordnung“ der Enklave. Und sie ist gleichzeitig die ideologische „Ordnung“ der Apartheid. Nun müssen wir uns aber vor Augen halten, dass alle diese Phänomene von den InterviewpartnerInnen nicht als Apartheid bezeichnet werden, sondern genau als ihr gegenteiliger Ausnahmezustand: die Enklave. Es stellt sich also die Frage, welche Bedingungen nötig sind, damit die Apartheid in der Logik des *abstrakten Chronotopos* zur Apartheid wird.

Wie auch die Enklave, bleibt die Raum-Zeit der Apartheid historisch und geografisch unkonkret. Sie ist keine Erzählung, keine schrittweise historische Entwicklung, nicht einmal eine Chronologie (die bloße Aneinanderreihung von Ereignissen ohne kausalen Zusammenhang), sondern bleibt ein Zustand. Die Apartheidszeit verdichtet sich in Ereignissen wie dem Soweto-Aufstand oder dem Sharpeville-Massaker, örtlich ist sie in den Städten angesiedelt. Bei den Interviews, die die Unterscheidung zwischen einer Enklave und einem Apartheids-Raum treffen, ist die Apartheid nichts, was den Alltag berührt. Das menschliche Leben geht von den politischen Ereignissen und den legislativen Beschlüssen unbeschadet seinen Lauf. Der Platz, welcher der Familie vom Apartheidssystem zugewiesen wird (das Dorf im Eastern Cape als Homeland, das *coloured* Township, das durch Zwangsumsiedlungen entstanden ist, das luxuriöse Leben des *white* Farmers), ist nicht das Resultat politischer Beschlüsse unter der Apartheid, sondern ein idyllisches Fleckchen, auf dem man es sich bequem eingerichtet hat (*they felt comfortable in their way of living [SK]*) und in dem man dem „kleinen Glück“ nachgeht. Diese spezifische Konstellation von Raum, Zeit und Menschen beschreibt Bachtin im idyllischen Chronotopos:

„Diese räumliche Mikrowelt ist begrenzt und genügt sich selbst; sie ist mit den anderen Orten, mit der übrigen Welt nicht auf wesentliche Weise verbunden. Doch die in dieser begrenzten räumlichen

Mikrowelt lokalisierte Lebensreihe der Generationen kann unbegrenzt lang sein. Die Einheit des Lebens der Generationen (wie die des Lebens der Menschen überhaupt) wird in der Idylle zumeist wesentlich durch die *Einheit des Ortes* bestimmt [...]. Die Einheit des Ortes im Leben der Generationen schwächt und mildert alle zeitlichen Grenzen, die es zwischen den verschiedenen individuellen Leben wie auch zwischen den verschiedenen Phasen ein und desselben Lebens gibt.“ (Bachtin 2008/1975: 160f., Hervorhebung im Original)

Die fehlende Unterscheidung zwischen Generationen und Personen in der Personage der Enklave kommt dadurch zum Ausdruck, dass die handelnden Figuren nicht näher bestimmt werden, sondern mit einem unbestimmten *they* oder *we* bezeichnet werden. Oft steht eine Person exemplarisch für die Familie, wie der Großvater als *white* Farmer, die Großmutter stellvertretend für das Eastern Cape Village oder der Großvater für die schützende Rolle vor der Apartheid. Die Idylle ist auch ein aus der historischen Zeit ausgenommener Ort, denn Zeit ist hier zyklisch und „tritt [...] auf der Stelle“ (Bachtin 2008/1975: 165).

Die Politik des Apartheidsregimes wies Menschen nicht nur räumlich in der Hierarchie der Rassenideologie einen bestimmten Platz zu, sondern verband ihn auch mit einer bestimmten Entwicklungsstufe. Die streng geregelten räumlichen Gesetze bestimmten darüber, wer Anteil an der Moderne haben durfte und wer nicht. Das Bantustan als der Inbegriff von Ländlichkeit, Rückständigkeit und „*Blackness*“ ist ein Chronotopos dieses Apartheidsdiskurses, wie er medial vermittelt wurde: Wie William Kentridge in seiner Lecture Performance „A Brief History of Colonial Revolts“ der Wiener Festwochen vom 11.06.2014 sinngemäß sagte: „Die *Blacks* im Fernsehen meiner Kindheit waren alte, in Decken gehüllte Frauen, die auf dem Boden vor ihrer Lehmhütte saßen und Pfeife rauchten. Die *Blacks*, die ich in Wirklichkeit sah, lebten in der Stadt, saßen niemals auf dem Boden und waren für den Sonntagsgottesdienst elegant gekleidet.“

7.6 *They were living under the apartheid law*: Der konkrete Chronotopos

7.6.1 Örtliche und zeitliche Konkretisierung

Im obigen Abschnitt habe ich herausgearbeitet, dass die wichtigste Differenz im *abstrakten Chronotopos* jene zwischen der Raum-Zeit der Enklave und der Apartheid ist. BewohnerInnen der Enklave kommen in dieser Sicht mit der Apartheid nicht in Berührung. In den folgenden Familiengeschichten treffen wir auf eine andere Art, über die Figuren zur Zeit der Apartheid zu erzählen. Die zentrale Grenze, welche die Raum-Zeiten auseinanderhält, ist hier der *zeitliche*

Wendepunkt zwischen Apartheid und demokratischem Südafrika, die Wahlen 1994. Dieser zeitliche Wendepunkt ist gleichzeitig auch ein räumlicher: die räumlichen Bedingungen, denen die Figuren vor und nach dieser Wende unterworfen sind, werden als Kontrast dargestellt. Der erste beispielhafte Ausschnitt stammt aus dem Interview mit einer Schülerin (AH), deren Familie während der Apartheid als *black* klassifiziert wurde und auf einer Farm in Ceres (Western Cape) lebte. Sie besucht eine Schule in Khayelitsha. Der zweite Ausschnitt ist aus einem Interview mit einer Schülerin (BM), deren Familie als *black* bzw. *coloured* klassifiziert wurde und in Somerset West lebte. Sie ist Schülerin einer englischsprachigen, ehemals *white* Schule. Der dritte Ausschnitt ist aus dem Interview mit einem Schüler (WH), dessen Großmutter mit ihrer Familie, die als *Indian* klassifiziert wurde, aus District Six in ein Township in den Cape Flats zwangsumgesiedelt wurde. Er besucht eine ehemals *coloured* Schule in Mitchell's Plain.

AH: *[S]he says that • her husband was working in Ceres and / in the farm, there in Ceres. And then she • • back then, they were using passports to • came • / to, if they want to visit / because there was still / they were under the apartheid law. So, if • they want to go some places, they have / they should have • the passes. And then • ahm • • she tell me that she got beaten up by the police while she came here because her / her pass ah had expired, so she should go back to Eastern Cape and renew the pass. (AH: 3)*

BM: *So what happened is, she would like go to town and she'd like arrive early at the bank and then / but what happened is like they would put them into race, so even if / like even if someone arrived like / someone like who is like white arrived like late, they would be put in front of her and then she would be like the last to be served. That also happened in the shops and then there were restaurants they couldn't go into and shops and schools, obviously, there was that thing. (BM: 7f.)*

WH: *So she said like they came • with a / with the • ahm • the machines and stuff and they came down and people had to • / were < ((langsam)) for-cib-ly removed> from their houses, their valuables and everything was just thrown around • and • was just removed like roughly and then they pulled out the stuff, they had to move to places like • ah • they came to Mitchell's Plain and they came to • • ah •, what's the other place, • they were all moved to Heideveld and all that places. They were all spread out. To be in different sectors. (WH: 23)*

Wurden wir im *abstrakten Chronotopos* als ZuhörerInnen veranlasst, aus großer Distanz auf eine Apartheid zu blicken, die sich außerhalb des Standpunktes der Figuren abspielte, so werden wir in diesem Chronotopos *in* die Apartheid mit den sie erlebenden Figuren geführt. Und zwar dadurch, dass Zeit und Raum hier durch einen Standpunkt von innen konkretisiert werden. Durch welche erzählerischen und sprachlichen Mittel wird in diesem Chronotopos erreicht, die Apartheid aus Perspektive der Figuren zu sehen?

7.6.2 Mittel der Subjektivierung

Die spezifische Raumzeit, in dem sich die Ereignisse abspielen, ist die Apartheid. Dieser (historischen und räumlichen) Grundbedingung sind die Figuren unterworfen: *they were under the apartheid law (AH), the Group Areas Act (WH)*. Raum und Zeit werden konkretisiert, indem sie benannt und beschrieben werden. Ein Beispiel aus dem Interview mit BM veranschaulicht die Konkretisierung des Handlungsortes: *Like my mum always tells me about like when she used to like go to the • • / ah ((aa)), Somerset is a very small town, so when you're going, • < ((lächelnd)) it's like her village ((lacht kurz)) and the town. So then when you go into town, you're like / it's a walking distance.> (BM: 7)*. Der Handlungsort ist Somerset. Durch die Benennungen *town* und *village* bekommen wir eine Idee von der Größe der Orte, was noch durch die Beschreibung *a very small town* verstärkt wird. BM setzt die beiden Orte in Relation zueinander, indem sie uns ihre Abstände mithilfe einer körperlichen Referenz vermittelt: durch die Vorstellung, dass man die Distanz zu Fuß bewältigen kann (*it's a walking distance*). Damit ist ein besonderes Mittel der Subjektivierung von Raum-Zeiten angesprochen, nämlich die Perspektivierung des Raumes mithilfe des Körpers der Figuren. In diesem Zusammenhang ist die Verwendung des unpersönlichen *you* von Bedeutung. Das Personalpronomen *you* kann eingesetzt werden, um bestimmte Handlungen, Gesetzmäßigkeiten und Verhältnisse zu verallgemeinern, aber es reflektiert auch als dialogisches Personalpronomen die Interviewsituation: „[T]he combination of the dialogic and the impersonal *you* suggests that the experience cannot be told but only felt. Only by sharing the narrator's point of view can the narratee grasp the meaning of the experience.“ (Portelli 1997: 165f., Hervorhebung im Original) Das Personalpronomen *you* hat bei diesen drei Interviews die Funktion, die ZuhörerIn subjektivierend in die Geschichte hineinzuziehen, wie auch ein Ausschnitt aus dem Interview mit AH zeigt:

Ok, let's say, you go to the toilet, and the toilets were not in the house, they were outside. If you went to the toilet, have forgot your passport in the house, they will / if the police arrived while you were in the toilet, and then when you came out, here the policers, they will ask, where is your passport. If you don't have it and say, I left it at home, they will beat you up and throw you in the / in prison. So, it / that was life they were living in. (AH: 7f.)

Durch die Verwendung von *you* stehen wir in dieser Szene auf gleicher Augenhöhe mit der Figur, die sie erlebt hat. Es ist kein Blick von außen oder von oben auf die Apartheid, sondern von innen heraus: wir werden als ZuhörerInnen auf die Ebene des körperlichen Erlebens der Figuren gestellt. Daraus entsteht eine erzählerische Nähe zwischen ZuhörerIn und erlebender Person. Durch die Stellen, in denen das erzählerische Präsens (und Futur: *they will beat you up*) verwendet wird, erreicht AH, dass der zeitliche Unterschied zwischen dem Erzählten und dem Erzählen aufgehoben wird. In der Coda der Erzählung (*So that was life they were living in*), wechselt AH wieder auf den historisch distanzierten Blick der Gegenwart, indem sie von *you* auf *they* wechselt und in der Zeitform von Präsens zu Perfekt. Dieser Satz ist das Resümee der Erzählung: das war die Bedingung, unter der ihre Familie in Ceres zur Zeit der Apartheid lebte (der andauernde Zustand wird durch die Verwendung der *Past Progressive Form* ausgedrückt).

7.6.3 Historische Zeit im *konkreten Chronotopos*

Die Raumzeit dieses Chronotopos gewinnt auch deshalb an Konkretheit, weil die Zeit in ihnen charakterisiert wird und voranschreitet. Im Gegensatz zum *abstrakten Chronotopos*, in dem es sowohl in der Enklave als auch im Apartheids-Raum nur sich wiederholende Handlungen und Ereignisse gibt, sind die Zeit und die historischen Ereignisse der Apartheid im *konkreten Chronotopos* mit dem Leben der Figuren verbunden. Ein Teil der Darstellungen besteht zwar auch aus Beschreibungen dessen, wie sich das tägliche Leben abspielte, gleichzeitig werden hier aber Erzählungen im eigentlichen Sinne verwendet (siehe Kap. 6.6). Sie bestehen mindestens aus einer Komplikation und einer Coda. Erzählungen werden dann verwendet, wenn es um irreversible, einmalige Ereignisse zur Zeit der Apartheid geht, die eine dauernde Auswirkung auf die handelnden Personen und ihre Familien hatten. Bei den drei oben genannten SchülerInnen sind das beispielsweise die Migration der Großmutter von Lady Frere (Eastern Cape) nach Ceres (Western Cape) (AH), das Verschwinden des Bruders der Großmutter im Anti-Apartheidskampf (BM) und die Zwangsumsiedlung der Großmutter von District Six in die Cape Flats (WH). Bei diesen

Erzählungen wird durchgängig die *Past Simple Tense* verwendet. Kleine Erzählungen werden außerdem eingesetzt, um den Zustand der Apartheid, in dem die Figuren leben mussten, zu beschreiben. Auch die Figuren sind in diesem Chronotopos konkret: die Großmutter, die Mutter, der Großvater, der Großonkel. Sie sind kein abstraktes Kollektiv, auf das mit dem unpersönlichen Personalpronomen *they* Referenz genommen wird oder eine abstrakte Rolle in der Struktur eines Ortes (wie *the white farmer* in der Enklave bei BG) sind. In den Erzählungen verwenden die InterviewpartnerInnen eine Zeitform, in der sich die Zeit ändert, fortschreitet und (in ihrer Ereignishaftigkeit) Konsequenzen hat. In diesem Chronotopos hat die Apartheid eine Geschichte, und die Familien der InterviewpartnerInnen sind Teil dieser Geschichte. Die Apartheid als Zeit, die sich in einer bestimmten räumlichen Politik äußerte, hat hier Auswirkungen auf die biografische Zeit der Menschen, auf ihr Zusammenleben und auf das, was sie für ihre Zukunft hoffen können. Sie hat vor allem Auswirkungen auf den *Platz*, an den sie in der rassistischen Hierarchie gestellt werden. Die Familiengeschichten dieses Chronotopos erzählen vor allem von einem: dem ständigen Zwang, an einen bestimmten Platz gestellt zu werden.

7.6.4 *They put them into race*: Bewegungen unter Zwang

Oben wurde ausgeführt, auf welche Weise die Jugendlichen Ort und Zeit im *konkreten Chronotopos* vermitteln. Orte müssen aus dem Grund in den Erzählungen *bestimmt* sein, weil sie die Bedingung für die Handlungsfähigkeit der Figuren darstellen. Die Orte werden genannt, weil in ihrer geografischen Bestimmung die Auswirkung auf das Leben der als *black* und *coloured* klassifizierten Personen liegt. Die Orte sind geografisch festgemacht und durch die Gesetze der Apartheidspolitik mit Bedeutung gefüllt. In der Erzählung von AH ist es von Bedeutung, dass Ceres im Western Cape liegt und Lady Frere im Eastern Cape, weil das eine Auswirkung darauf hat, welchen Handlungsspielraum die Personen haben: *So in Ceres, things were bit ahm • not well. Because • it was full of whites (AH: 7)*. Die folgende Beschreibung des täglichen Lebens in Ceres detailliert, welche Auswirkung es für die Familie hatte, an diesem Ort, der im Group Areas Act für *Whites* bzw. für eine Arbeitspräferenz für *Coloureds* vorgesehen war, zu leben. In BMs Darstellung ist entscheidend, dass die Handlung konkret in der *white area* von Somerset West spielt, weil damit erklärt wird, dass ihre Familie keinen vollen Zugang zu städtischen Einrichtungen hat und immer in die hinterste Reihe (*use the front* vs. *go around*) gestellt wird: *And then her mother worked at a private school there [in Somerset West]. [...] And • what happened is, when they visited their mom, they had to use • / they couldn't use the front • school door and so they had to go around to the*

worker's • ahm place. (BM: 7)

Die Erzählungen in den eingangs genannten Beispielen handeln von der Ausgrenzung aus jenen Räumen, die von der Regierung für *Whites Only* erklärt wurden. Das sind die Zwangsumsiedlungen der größtenteils *coloured* und *Indian* Bevölkerung aus den inneren Bezirken der Stadt (WH), die ständigen Passkontrollen und damit verbundene Polizeigewalt im Western Cape (AH), die alltägliche Erfahrung von Rassismus in der Kleinstadt Somerset West (BM). Die Bewegungen, die hier beschrieben werden, sind fast immer erzwungen: das kommt sprachlich durch die Verwendung von Passivkonstruktionen (*she got beaten up by the police*), durch den Objektfall (*they would put them into race*) und durch die Hilfszeitwörter *can/can't*, *have to*, *should* (*they had to move to places like Mitchell's Plain*) zum Ausdruck. Die erzwungenen Bewegungen führen immer aus den für *Whites* deklarierten Zonen hinaus und stellen die Figuren an jenen Platz in der rassistischen Hierarchie, die ihnen das Apartheidsregime zuteilte: der Ort, an dem die Familie wohnen darf (nicht in District Six, sondern in Mitchell's Plain), die Reihenfolge der Bedienung in einer Bank und einem Geschäft (nicht danach, wer als erstes dort war, sondern nach der Hautfarbe), welches Familienmitglied im Western Cape offiziell wohnen und an einer Farm arbeiten „darf“ (der Großvater AHs) und wer das inoffiziell und damit sehr prekär tun muss (die Großmutter AHs). Somit ist die Apartheid in diesem Chronotopos die örtliche Verankerung einer bestimmten historischen Zeit: sie ist die räumliche Verteilung einer politischen Hierarchie, welche auf das Leben der Figuren sehr konkrete Auswirkungen hat.

Diese erzwungenen Bewegungen bzw. Vertreibungen haben in den Darstellungen eine Auswirkung auf die sozialen Beziehungen der Figuren: sie werden aus ihrem bisherigen sozialen Gefüge herausgerissen und von NachbarInnen, Familie und FreundInnen getrennt. In den Erzählungen von *coloured* und *Indian* SchülerInnen, in deren Familien Zwangsumsiedlungen stattgefunden haben, ist die charakteristische Beschreibung der Zerrissenheit früherer Nachbarschaften: *they were all spread out*. Das heißt, die Bewegung, die hier beschrieben wird, ist eine von einer eng miteinander verbundenen Gemeinschaft hinaus in verstreute Orte von großer Distanz. Mit diesen Worten stellt auch WH die Lebensbedingung dar, unter der die Familie ab diesem Zeitpunkt leben musste: große Distanzen zwischen den Angehörigen des früheren Netzwerkes, große Distanzen zu Arbeitsplätzen (die nach wie vor in der Stadt lagen), eine unzureichende Infrastruktur in den Townships und minderwertiges Bauland.

Große Distanzen, die aufgrund der Apartheidspolitik überwunden werden müssen, sind auch ein zentrales Thema in den Erzählungen von SchülerInnen, deren Familienmitglieder sich zum großen Teil illegal im Western Cape in der Nähe der Städte aufhielten, weil sie als *black* klassifiziert

wurden. Ein Teil der Familie lebte nach wie vor im Eastern Cape (meist die Generation der Großeltern mit den Enkeln), ein anderer Teil in der Nähe von Städten (die Elterngeneration), wobei sich die Männer aufgrund der Arbeitspolitik meist legal und die Frauen meist illegal dort aufhielten. Das machte die Frauen doppelt vulnerabel: zum einen gegenüber der polizeilichen Gewalt, zum anderen gegenüber häuslicher Gewalt. Dies stellt AH in ihrer Erzählung dar:

During the apartheid time, our / my grandfather became ah • / became abusive because of what was happening at his • work or how the • / I can say, how the white people treated them. So that thing makes him angry and then he will take the anger to his wife. And then he keep beating him / her. He was beating her and then • • until my grandmother ran away. And then, one day, he beaten / he beat her / he beated her with a sjambok and then her breast ahm • • [s]he had stitches in her breast because he / he • • ((seufzt)) / he ruined her breast, you know. (AH: 4)

Wenn wir uns an den Chronotopos der Enklave und des Apartheids-Raumes erinnern, in dem es die freie Entscheidung der Figuren ist, nicht in die Gesetzmäßigkeit der Apartheid einzutreten, so stellt dieser Chronotopos die Auswirkungen der Apartheid auf das Leben der Figuren dar. Erzählerisch stellen die SchülerInnen dies mit subjektivierenden Mitteln aus der Perspektive des Körpers dar, auf dem sich die Apartheidspolitik abspielt und in den sie sich einschreibt. Die Figuren können der Apartheid nicht ausweichen, sondern sind ihr ausgeliefert. Und sie sind ihr ausgeliefert aufgrund des *Blickes*, der ihre Körper signifiziert und in der rassistischen Hierarchie platziert.

7.6.5 Gesehen und erkannt werden: Blicke

Bestimmt der aktive Blick der Figuren *von innen nach außen* die Raumzeit im *abstrakten Chronotopos*, so ist im *konkreten Chronotopos* vor allem die passive Form, das Gesehen Werden entscheidend. Der Blick, um den es hier geht, ist der allgegenwärtige Blick der Apartheidsexekutive. Dieser Blick durchdringt das Apartheids-Südafrika, wobei er an manchen Orten intensiver ist als an anderen: und zwar in jenen Räumen, die für *Whites* (bzw. für *Coloureds* oder *Indians*) reserviert sind. *Black* SchülerInnen, bei denen Teile der Familie zur Zeit der Apartheid in der Nähe von Städten im Western Cape lebten, erzählen von verschiedenen Strategien, sich vor der Polizei zu verstecken: indem sie versuchen, vor der Polizei davonzulaufen oder indem sie ihr Kind in einem Dorf im Eastern Cape aufwachsen lassen. In anderen Erzählungen geht es um die Reihenfolge ihrer Bedienung in Banken und Geschäften, je nachdem, ob sie relativ zu anderen

KundInnen eine hellere oder dunklere Hautfarbe haben.

7.6.6 Sich vor dem Blick verstecken

Dieser klassifizierende Blick und seine Konsequenzen für die Figuren ist Thema folgenden Ausschnitts aus dem Interview mit BM. BM erzählt, dass ihre Mutter im Eastern Cape aufwachsen musste, weil ihre Hautfarbe sehr hell war. Ihre Mutter, BMs Großmutter, war als *black* und ihr Vater als *coloured* klassifiziert worden, eine Verbindung, die nach dem Immorality Act (dessen erste Version bereits 1927 verabschiedet wurde) verboten war.

It caused a lot of problems because the races couldn't mix, so my granny had to hide • / my mom's • light / like really, like light, and she has long hair and she has greenish-hazel eyes, so my granny had to always hide her; • I mean / ja, my granny had to always hide her 'round and like make sure no-one really sees her. And then • / so • that's why she went to her gran / to my grandmother's mother in the Eastern Cape, so there wasn't much of • suspicion going on and the / the cops [are not] like on people's cases as they are here in Cape Town. Where they're always searching and looking for someone they can do something to. (BM: 14)

Für den Teil der Orientierung (vgl. S.) dieser Geschichte ist es wichtig, dass BM auf das Aussehen ihrer Mutter eingeht, weil es für den Fortgang der Geschichte zentral ist: es verweist auf eine Übertretung der Apartheidsgesetze. Sie beschreibt jene Merkmale, die für den Blick der Exekutive von Bedeutung sind: *light [complexion], long hair, greenish-hazel eyes*. Der erkennende, entlarvende Blick der Polizei und das Verstecken davor wird durch Wörter des Sehens ausgedrückt: *to see, to search, to look, to hide*. Dieser Blick ist in Somerset, wo BMs Großmutter sich aufgrund ihres Arbeitsplatzes legal aufhalten kann, „stärker“ als im Eastern Cape, wo sie ihre Tochter versteckt: *there wasn't much of suspicion going on (Eastern Cape) vs. (w)here they're always searching and looking for someone they can do something to (Cape Town)*. Der „erkennende“ Blick teilt Körper in bestimmte *Races* ein oder stellt sie in eine relative Beziehung zueinander.

„Erkennen“ wird hier mit Referenz auf Judith Butler (1995) unter Anführungszeichen geschrieben, weil es spezifische, erlernte Differenzen sind, welche den Körper mit signifikanten Merkmalen versehen und in eine Matrix einordnen (vgl. Kap. 6.1). Diese Matrix platziert die Körper nicht nur in der Vertikalen (der sozialen Hierarchie), sondern auch in der Horizontalen: der Räumlichkeit, der die so klassifizierten Menschen durch die Apartheidsgesetze zugeordnet werden. Allan Feldman schreibt über diesen einordnenden und entlarvenden Blick des Anderen, das in Nordirland als

Telling (d. h. als Zuschreiben, Erkennen) bezeichnet wird:

„'Telling' is the sensory identification of the ethnic Other through the reception of the body as an ideological text. 'Telling' is a reciprocal ideological formation of the body of the other and of the senses that interpellate that body. Thus in decoding the other it also encodes the self, a symbiosis that renders 'telling' a nexus for the construction of political agency.“ (Feldman 1991: 56)

Das heißt, dass durch die Klassifizierung in einer bestimmten Matrix nicht nur das Andere bestimmt und (in durchaus räumlichem Sinne) verortet wird, sondern auch das Eigene durch die Abstände zu diesem Anderen eine Kontur und Definition bekommt. In dieser Erzählung wird die Auswirkung der Raumpolitik der Apartheid beschrieben, nämlich die von der Apartheid postulierte organische Verbindung zwischen rassisch kategorisierten Körpern und der Topographie: „Telling posits an organicist ideology between body and topography, and its daily practice juridically reproduces this organicist ideology through the senses as historical artifacts.“ (Feldman 1991: 59) Und mit der Zuordnung zu einer Topographie platziert sie die *Races* auch in einer bestimmten Zeitlichkeit, die sie in relativer Nähe oder Ferne zur Moderne (zur Stadt, zur Technik, zu Körperpraktiken wie Kleidung, zu Formen politischer Organisation usw.) haben dürfen. Diese Ungleichzeitigkeit der Zeitlichkeiten ist Teil des Apartheidsdiskurses und kolonialer Diskurse, an denen die anthropologische Wissensbildung maßgeblich teilhatte (vgl. Fabian 2002/1983).

7.6.7 Die Grenze 1994

Im *abstrakten Chronotopos* ist die Grenze zwischen Enklave und Apartheids-Raum in erster Linie räumlich bestimmt. Vor allem in der Enklave ereignet sich keine Geschichte und das Leben geht von den historischen Ereignissen unberührt seinen Lauf. Die demokratischen Wahlen 1994 stellen daher kein einschneidendes Ereignis dar. Wenn das Leben der Familie von der Apartheid nicht berührt wurde, dann verändert auch ihr Ende nichts. Im Gegensatz dazu ist die zentrale Grenze, die im *konkreten Chronotopos* gezogen wird, eine zeitliche: die demokratischen Wahlen 1994. Dieser zeitliche Wendepunkt ist auch gleichzeitig ein Wendepunkt zwischen den Räumen, in dem die Figuren handeln können. Wurde die Apartheid im *konkreten Chronotopos* als Bewegung unter Zwang und als Platzierung nach rassistischer Skala dargestellt, so ist das demokratische Südafrika vor allem deshalb anders, weil darin keine Bewegungsbeschränkungen und keine räumlichen Restriktionen mehr existieren. Der Ausschnitt AHs zeigt, wie sich mit dem Wendepunkt 1994 die räumliche Situation der Familie ändert:

I don't know much about my family's history. But all I know is that • < ((gezogen)) they were not living happy > because in Ceres, they were living in their • in the houses whereby you / you / in one room. You live as 21 people, or 20 people, they were sharing rooms. They were sharing • facilities. They were sharing everything. And they didn't have a privacy. [...] But ahm, after '94, they were free because they managed to get big houses. (AH: 3)

Die demokratische Wende wird von AH als ein Übergang von Enge zu Weite dargestellt: Die Wohnverhältnisse zur Zeit der Apartheid sind von Gedrängtheit und Platzmangel gekennzeichnet, die Zeit danach von ausreichend Wohnraum. *They managed to get big houses* ist außerdem eine Aktivkonstruktion in Zusammenhang mit Bewegung, die für die Zeit der Apartheid nicht verwendet wird (hier werden Bewegungen in Passivkonstruktionen ausgedrückt). Das Wort *managed* weist auf eine Handlungsmacht der Figuren hin. Sie werden nicht als passive EmpfängerInnen staatlicher Dienstleistungen der neuen Regierung dargestellt, sondern als aktiv Handelnde. Auch in anderen Erzählungen wird die neue Freiheit erster Linie räumlich ausgedrückt: Der Zugang zu früher für *Whites* reservierte Wohngebiete, Bildungseinrichtungen, Freizeitorte und öffentliche Verkehrsmittel, der ihnen vorher verwehrt war.

7.7 Zusammenfassung

Hier sollen abschließend die wichtigsten Punkte hervorgehoben werden, welche die beiden Sichtweisen der Jugendlichen in ihren Darstellung der Vergangenheit kennzeichnen.

In jenem Raum-Zeit-Verhältnis, den ich als *abstrakten Chronotopos* bezeichnet habe, stellen die Jugendlichen eine Alterität von zwei Raum-Zeiten her: die des Apartheids-Raumes und die der Enklave. „Abstrakt“ habe ich diesen Chronotopos aus dem Grund genannt, weil die Orte geografisch und historisch nicht festzumachen sind: *the village, the farm*, das *coloured Township* sind weniger Orte als Lebenszustände, in denen sich die handelnden Figuren mit dem von der Apartheidsregierung zugewiesenen Platz arrangiert haben. Diese Orte werden nicht als das Resultat der Apartheid verstanden, sondern als ihr Gegenteil: sie sind von der Apartheid ausgenommen und abgehoben. Diese Raum-Zeit der Enklave hat keine weiteren Auswirkungen auf das Leben der Menschen. Die Zeit schreitet nicht voran, sondern wiederholt sich in den ewig gleichen Verlaufsmustern. Sowohl der Apartheids-Raum als auch die Enklave werden als ein Zustand beschrieben, der mit der Apartheid und ihren Gesetzen nicht in Berührung kommt.

Durch sprachliche Mittel der Distanzierung in der Verwendung räumlicher Deiktika, durch

Demonstrativpronomen und Nominationsstrategien wird eine Trennlinie zwischen beiden Raum-Zeiten hergestellt. Die Beschaffenheit der Enklave und des Apartheids-Raumes wird kontrastiert: diesseits der Grenze, in der Enklave, herrschen „Ordnung“ und sozialer Frieden, jenseits der Grenze, *in* der Apartheid, sind „Unordnung“, Aufstände und Spannungen zwischen den Gruppen bestimmend. Obwohl diese Trennlinie zwischen den so aufgestellten Raum-Zeiten in den Darstellungen der Vergangenheit immer intakt bleibt, gibt es dennoch verschiedenartige Beziehungen zwischen beiden. Die Art dieser Raumbeziehungen hat entscheidend mit der Beschaffenheit der Grenze und den Möglichkeiten ihrer Durchlässigkeit zu tun.

In der einen Art der Darstellung ist die Grenze der Enklave eine undurchsichtige Mauer, welche den Figuren jeglichen Blick auf die (und damit auch das Erkennen der) Apartheid verwehrt. Informationen über die Apartheid kommen verspätet und entstellt in der Enklave an und sind daher keine eigentliche Information. Raumbeziehungen in Form von Blicken über die Grenze oder Überschreitungen der Grenze sind den Figuren aufgrund der undurchlässigen Mauer, welche die Enklave umgibt, nicht möglich.

In einer anderen Art der Darstellung können die BewohnerInnen der Enklave die Apartheid durch eine Art Fenster, nämlich den Fernseher, betrachten. Die Grenze der Enklave ist hier das Apartheidsgesetz. Wird dieses Gesetz eingehalten, ist die Familie in Sicherheit, übertritt sie die Grenze in Form von Devianz, gerät sie in den Apartheids-Raum und ist damit der Ungerechtigkeit und schlechten Behandlung ausgesetzt. Die Beziehung der Figuren der Enklave zum Apartheids-Raum ist dadurch gekennzeichnet, dass die Grenze bewusst nicht überschritten wird, gleichzeitig sind sie aber über das, was im Apartheids-Raum geschieht, durch den Fernseher informiert.

In der dritten Art der Darstellung können die BewohnerInnen der Enklave zwar die Grenze in den Apartheids-Raum überschreiten, und zwar dann, wenn sie in die Städte migrieren, doch ändert dieser Schritt nichts an der Beschaffenheit beider Räume. Sind die Figuren *in the village*, leben sie ein traditionell vorgestelltes Leben, sind sie im Apartheids-Raum, werden sie vom Anti-Apartheids-Kampf angezogen. Die Raum-Zeiten bleiben in ihrer Beschaffenheit jedoch statisch, sie treten nicht in die Geschichtlichkeit ein. Die Menschen der Enklave blicken immer wieder beiläufig in die Apartheids-Zone, doch sehen sie sich dadurch nur in ihrer Art des Lebens – das als unberührt von der Apartheid imaginiert wird – bestätigt.

In der anderen Art der Vergangheitsdarstellung, die ich als *konkreten Chronotopos* bezeichnet habe, wird eine Konkretisierung von Raum und Zeit durch Mittel der Subjektivierung hergestellt. Hier werden der Körper und das Erleben der Figuren erzählerisch eingesetzt, um die Apartheid in ihren Auswirkungen auf die Figuren darzustellen. Erzählpragmatisch wird durch die Verwendung

des Präsens und des unpersönlichen *You* eine Nähe zum Erzählten vermittelt. Die Zeit wird dadurch historisch konkret, indem Erzählungen im engeren Sinne verwendet werden. Es sind irreversible Handlungen und Geschehnisse, die Auswirkungen auf die biografische Zeit der Personen haben. Die Migration der Großmutter zu ihrem Mann ins Western Cape und die dortigen Bedingungen, das Verschwinden eines Familienmitglieds im Anti-Apartheids-Kampf, die Zwangsumsiedlung der Familie aus District Six nach Mitchell's Plain sind alles Geschehnisse, die eine unwiederbringliche Auswirkung auf die Figuren haben und die Zeit der Apartheid in einen kausalen Zusammenhang mit dem Leben (und Sterben) der Figuren stellen. Es gibt in dieser Art der Darstellung kein Entkommen vor der Apartheid, keine Alternative zum In-Der-Apartheid-Sein, wie es im *abstrakten Chronotopos* dargestellt wird. Die Menschen unterliegen hier den Bedingungen jener Orte, die ihnen aufgrund ihres Aussehens von der Apartheidsexekutive zugewiesen wird.

Durch die Vermittlungsinstanz des Körpers wird auch der Raum in diesem Chronotopos erzählerisch konkret. Die Gesetze der Apartheid bestimmen nach der Skala der *Races*, wer sich in welchem Raum unter welchen Bedingungen aufhalten darf. Der allgegenwärtige Blick der Polizei und des Militärs, aber auch der BürgerInnen, die andere denunzieren, wirkt in den jeweils für eine *Race* bestimmten Räumen. Es ist dies die konkrete Auswirkung der Apartheid auf die Räumlichkeit, in der sich die Figuren bewegen und der sie unterworfen sind. Diese Verbindung eines nach *Race* klassifizierten Körpers und dem ihm zugewiesenen Platz in der gesellschaftlichen Hierarchie und in der räumlichen Aufteilung bewirkt bei den Figuren, dass Bewegungen immer unter Zwang stattfinden. In den Darstellungen oben bedeutet der klassifizierende Blick für die Figuren, wo sie leben dürfen, mit wem sie Beziehungen haben dürfen, in welcher Reihenfolge sie bedient werden, welchen Hauseingang sie nehmen müssen und welche Orte und Institutionen ihnen verwehrt sind. Durch diese Auswirkungen auf die Figuren sind Orte nicht abstrakt und beliebig, sondern geografisch und historisch konkret.

Ist die entscheidende Grenze im *abstrakten Chronotopos* jene zwischen der Raum-Zeit der Apartheid und jener der Enklave, so ist es im *konkreten Chronotopos* die zeitliche Grenze 1994, welche den entscheidenden Unterschied für das Leben der Figuren darstellt. Die Aufhebung räumlicher, politischer und institutioneller Restriktionen durch neue Gesetze sind das Kennzeichen der Zeit nach der Trennlinie von 1994.

8. *The people had enough*: Das Ende der Apartheid

8.1 Der demokratische Übergang als Wendepunkt in den Erzählungen

Das Konzept des Chronotopos wurde im obigen Abschnitt für die Analyse der Familiengeschichten aus der Zeit der Apartheid verwendet. Im Folgenden soll ein anderer Zeitabschnitt aus der Logik des Chronotopos betrachtet werden, nämlich der des demokratischen Übergangs. Wie ich zeigen werde, steht die Gestaltung dieser historischen Phase in den Interviews in Verbindung zur Konstruktion der Vergangenheit, wie ich sie oben dargelegt habe: die historische Zeit der Apartheid und die biografische Zeit der dargestellten Figuren müssen nicht zusammenfallen. Am Zeitabschnitt des demokratischen Übergangs arbeite ich heraus,

- wer in den Erzählungen eine *Veränderung* der politischen Lage von der Apartheid zur Demokratie bewirkt,
- wie die Geschichte des demokratischen Übergangs retrospektiv vom Wissen über den Ausgang der demokratischen Wahlen 1994 aufgerollt wird und
- wie Zeit und Raum modelliert werden.

Dies zeige ich anhand von drei beispielhaften Erzählungen.

8.2 Beispiel SQ: Das Erkennen der Apartheid als Wendepunkt

Dieser Ausschnitt stammt aus dem Interview mit SQ, einer Schülerin einer ehemals *white*, englischsprachigen Schule. Ein Elternteil wurde während der Apartheid als *white*, der andere als *coloured* klassifiziert. Das Thema in diesem Teil des Interviews ist der demokratische Übergang: Wie endete die Apartheid und aus welchen Gründen wurde der demokratische Übergang eingeleitet.

S: And • what do you think were the reasons that the apartheid state came to an end?

Q: Ahm [seufzt, Aa] • • • <((lächelnd)) uh, I'm not> • • / I think people just had enough as far as I know. I think it was just / • not standing for it any more. And I think • the • • • I suppose all the strikes and the, the violence that happened I think people who were almost / who were advantaged by the apartheid system got to, got to see what, what was being

sacrificed enable for them to • live the way / <((sehr schnelles Sprechen)) the comfortable life that they were having at that moment.> And • I think • • just the, the knowledge that people gained • when people started to protest and stand up against it, I think • • that, • that helped a lot like ahm [lacht kurz] <((lächelnd)) I know it mainly from the outside, you know what I mean, like I know how • white artists like> ahm like • Jane Alexander, I don't know if you know who she is? // S: Mhm. // Ahm no? // S: No. // [Q lacht unsicher] Ahm she is a white artist. And she, • she was just affected by the apartheid system because she could look around her and see people suffering and she tried to capture that in her art. You know, I think it's just – people / like it wasn't / it couldn't be hidden any more. And the fact that / • <((lauter)) I don't think, I think it's also ahm a state of morality / you> • • like • if you are good but you, you're in a comfortable state but you see someone else suffering, like it's, • it's just a ahm / I think a human-like reaction. // S: Aha. // <((schnelles Sprechen)) And I think that's what's happened during that time, I think people just started to react to it> • and • to see that • things weren't that, • that good. I don't know what <((lachend)) in particular happened • during that time.> But I know / I think that's just the state of mind / like the / the shift in, in the mindset at the time. // S: Mhm. // I think. // S: Ja. // [Q lacht unsicher] (SQ: 14f.)

8.2.1 Die Beschreibung der Apartheid aus der Logik des Chronotopos

Wie oben dargestellt, liegt dem *abstrakten Chronotopos* eine Konstruktion von Raum und Zeit zugrunde, in dem die Raumzeit der Apartheid abgegrenzt wird von jener der idyllischen Enklave, die von der Apartheid nicht berührt wird. Die Menschen, die diese Enklave bewohnen, werden in diesem Beispiel als *people who were advantaged by the apartheid system* benannt. Außerhalb dieser Enklave spielt sich die Apartheid ab: hier finden Demonstrationen (*strikes*) und Gewalt (*violence*) statt. Diese beiden Raum-Zeiten trennt eine undurchsichtige Mauer (vgl. Kap. 7.5). Sie bewirkt, dass die Menschen, die in der Enklave leben, die Apartheid nicht sehen und ihre Gewalt nicht erkennen können. Interessant ist nun, wie InterviewpartnerInnen, die die Zeit der Apartheid in diesem *abstrakten Chronotopos* darstellen, eine Veränderung der Situation schildern. Wer und was bewirkt, dass in diese statische Konstellation des Nebeneinander von Enklave und Apartheids-Raum Bewegung kommt?

8.2.2 Das Moment der Veränderung

Nachdem das Nicht-Erkennen der Apartheid in dieser Darstellung als ein Problem des *Sehens* erklärt wird, muss infolgedessen für eine Veränderung der Situation etwas geschehen, das den Menschen in der Enklave ein Erkennen ermöglicht. Die Aktion, die SQ hier beschreibt, geht zunächst von den Menschen *im* Raum der Apartheid aus. Sie protestieren (*strikes, protest, stand up against it*), sind der Gewalt ausgeliefert (*violence*) und sie leiden (*suffering*). Doch die undurchsichtige Wand, die die Apartheidsregierung aufgebaut hat, hält nicht mehr stand. Sie wird rissig, durchlässig und gibt schließlich den Blick auf die Apartheid frei: *it couldn't be hidden any more*. Ab dem Zeitpunkt, zu dem die Menschen, die von der Apartheid privilegiert waren, *sehen* konnten, was für ihren Lebensstandard geopfert wurde und wie sehr andere darunter zu leiden hatten, *erkannten* sie die Gewalt der Apartheid und gelangten so zu der Einsicht, dass die Apartheid nicht gut war (*things weren't that good*). Sie reagieren also – bezogen auf ihre Enklave – auf eine Aktion von außen. Diese Reaktion wird von SQ als moralische Verfasstheit (*state of morality*) beschrieben: durch viele unpersönliche Satzkonstruktionen (Passiv, unpersönliches *you*) kommt die Gesetzmäßigkeit dieser Reaktion zum Ausdruck, die noch durch die Modalpartikel *just* verstärkt wird: <((*lauter*)) *I don't think, I think it's also ahm a state of morality / you*> • • like • *if you are good* but you, you're in a comfortable state but you see someone else suffering, like it's, • *it's just a ahm / I think a human-like reaction*. Bemerkenswert an diesem Abschnitt ist außerdem die Benennung der Akteure: sie werden durchgängig als Leute (*people*) bezeichnet, und zwar sowohl außerhalb, „in der Apartheid“ als auch innerhalb der Enklave. Diese Leute innerhalb der Enklave werden einmal näher als *people who were advantaged by the apartheid system* bestimmt. Diese gleiche Benennung derjenigen, die von der Apartheid privilegiert waren, und derjenigen, die unter ihr litten (*suffering*), kommt besonders dicht in dem Satz zum Ausdruck, in dem es um den Kern der Veränderung geht: *the knowledge that people gained when people started to protest and stand up against it*. Das erste *people* bezieht sich auf die BewohnerInnen der Enklave, das zweite auf jene der Apartheid. Die eine und die andere Seite werden durch diese Diskursstrategie der Benennung gleichgesetzt: diejenigen, die privilegiert waren und diejenigen, die darunter litten, werden durch Aktion (*protest and stand up against it*) und Reaktion (*knowledge gained*) miteinander verbunden. Die Künstlerin Jane Alexander hat eine Sonderposition: SQ benennt sie als *white artist*, was sie zu einem Teil der Gruppe jener Leute macht, die von der Apartheidsregierung privilegiert sind. Doch ist sie gleichzeitig auch *in* dem Apartheids-Raum, weil sie die Apartheid *sehen* kann: *she was just affected by the apartheid system because she could look around her and see people suffering*. Im

Gegensatz zu den BewohnerInnen der Enklave kann sie also das Leiden sehen und ist somit auch ein Teil dieser Raum-Zeit. Jane Alexander versucht, das, was sie sieht und erkennt in ihrer Kunst umzusetzen und damit an andere zu kommunizieren. Die Figur der Jane Alexander vertritt in dieser Darstellung ein Drittes: erstens positioniert SQ sie in einem Raum, der weder der Raum-Zeit der Enklave noch jener der Apartheid eindeutig zugeordnet werden kann. Zweitens besitzt sie, im Gegensatz zu den anderen Leuten, die privilegiert sind, aus dieser Position heraus die Fähigkeit, die Apartheid noch *vor* dem politischen Wandel zu sehen und zu erkennen. Diese Fähigkeit wiederum setzt Jane Alexander in ihr Handeln um: sie kommuniziert durch ihre Kunst, was sie sieht, nimmt also eine vermittelnde Rolle zwischen den einen und den anderen ein. Sie trägt so auch zum Wissen über die Apartheid bei jenen Leuten bei, die langsam zu sehen und zu begreifen beginnen (*the knowlege that people gained*).

8.3 Beispiel NB: Erinnerung als ethischer Impetus

Die Schülerin, mit der ich dieses Interview führte, geht an eine ehemals *coloured* Schule in Mitchell's Plain. In diesen zitierten Stellen ist der demokratische Übergang und der politische Wandel in Südafrika das Thema unseres Gesprächs.

Ausschnitt I

S: [...] And <((gezogen)) then> could you tell me the story of ahm, of the change, of the political change in South Africa, how the • apartheid state came to an end and how the democratic South Africa came into being?

B: <((leise, vorsichtig, lächelnd)) What I remember of it?> // S: Mhm. // Mh (4s).

<((langsam)) My mom would always tell me • that> • I mustn't take for granted that •

<((lächelnd)) I can walk in this street and that street, so.> I would • think that was a good thing. That that stopped in apartheid. That all that rules were ended. // S: Aha, aha. // So I think that was • the best way, // S: Ja. // so that everyone could • communicate and • wouldn't have to walk on <((lachend, Aa)) that> <((lächelnd)) side because there is a white person.> // S: Ja. // So. That was • / that I think changed the best. // S: Mhm. // And the political • • I'm glad that I / one day, when I'm old enough and I'm allowed to <((lächelnd)) vote. I would take that opportunity as soon as I turn 18 and // S: Ja. // it / it's time to vote, I

would go do that because that's the way I know, I can make a change in the country. So.> //

S: Mhm. //

[...] 26:33-27:06

S: Ahm and • why do you think did • the apartheid state come to an end?

B: People that stood up against it. // S: Mhm. // Ja. I think that played a very big role in it. //

S: Ja. // <((lauter)) They just stood up and said, this is enough.> • And they • became independent. (NB: 15)

Ausschnitt II

B: Ja. And the • / that • / then she would walk down the streets and she will tell us, • this was there, in this street, and I used to work there. • // S: Aha. // <((langsamer, leiser)) And we'll walk around and she will tell me how it was there.> (NB: 14)

8.3.1 Beschreibung aus der Logik des Chronotopos

In dieser Darstellung gehört die Apartheid zur historischen Erfahrung der Mutter NBs. Anders als im *abstrakten Chronotopos* wird hier, im *konkreten Chronotopos*, keine Distanz zwischen der historischen Zeit der Apartheid und der biografischen Zeit einer als abgeschottet vorgestellten Enklave hergestellt. In dieser Darstellung hat die Mutter die Zeit der Apartheid erlebt und sie war Teil ihrer Alltagswelt. Die entscheidende Differenz, die in der Erzählung NBs aufgestellt wird, ist die zwischen der Zeit der Apartheid und dem demokratischen Südafrika. Der Unterschied zwischen diesen Zeiten sind die jeweiligen Gesetze, denen die Menschen unterworfen sind. Die Zeit der Apartheid wird mit den Begriffen *all that rules, walk on that side because there is a white person* beschrieben, die Zeit der Demokratie als *everyone could communicate, vote*. Die Quelle, die NB für ihre Darstellung heranzieht, ist die Erfahrung ihrer Mutter. Den Vergleich, den ihre Mutter macht, stellt NB als einen Handlungsimpetus dar, der ihr aufgetragen wird. NB soll sich erinnern, damit sie das demokratische Südafrika nicht als Selbstverständlichkeit sieht: *my mom would always tell me that I mustn't take for granted that...* . Das demokratische Südafrika wird in Relation zum Apartheids-Südafrika gestellt, dessen Erinnerung wie eine Folie als Vergleichsmaßstab vergegenwärtigt wird. Diese beiden zeitlichen Ebenen, die Vergangenheit (die hier aus dem Erfahrungsraum der Mutter geschöpft wird) und die Gegenwart (die ihre eigene Erfahrung ist)

werden von NB zueinander in Beziehung gestellt, um daraus das eigene Handeln für die Zukunft herzuleiten. Ihr Ziel ist es, sobald sie 18 Jahre ist, zu wählen, weil sie daraus die Handlungsmacht zur Veränderung ableitet (*I know I can make a change in the country*). NB sieht sich damit auch implizit in Kontinuität einer historischen Gruppe, der zur Zeit der Apartheid das politische Mitbestimmungsrecht verwehrt war. Ihre heutigen Möglichkeiten (*opportunity*) stellt sie aus dem Kontrast zur Vergangenheit dar.

In vielen Interviews sind die veränderten räumlichen Gesetze (die Aufhebung des Group Areas Act) der Parameter für die Unterscheidung der beiden Zeiten vor und nach den demokratischen Wahlen: Die Segregation und Einschränkung der Bewegungsfreiheit (die oft auch im übertragenen Sinn als Einschränkung der aufsteigenden sozialen Mobilität gesehen wird) zur Zeit der Apartheid und die Offenheit der räumlichen und sozialen Begrenzungen im demokratischen Südafrika. In einem anderen kurzen Ausschnitt aus demselben Interview sagt NB, dass ihre Mutter, wenn sie in die Stadt (*to town*) fahren, immer von ihrer Erfahrung zur Zeit der Apartheid erzählt (als dieses Stadtgebiet noch eine *white area* war), und die konkreten Orte, die sie dabei abschreiten, als Anlass nimmt, um die beiden Zeiten zu verknüpfen und zu vergleichen. Durch die Erinnerung ihrer Mutter wird die Zeit der Apartheid an diesen Orten vergegenwärtigt, um den Unterschied zwischen damals und jetzt zu aktualisieren. „Erfahrungsraum“ ist hier durchaus im wörtlichen Sinne zu verstehen, denn es handelt sich um die Gleichzeitigkeit verschiedener Zeiten, nämlich der Zeit der Apartheid und der heutigen Zeit, die wie Schichten an einem konkreten Ort übereinandergelagert werden. Das gemeinsame Durchschreiten dieses Raumes und das gleichzeitige Benennen und Erzählen über die Vergangenheit lässt diese Doppelzeitlichkeit entstehen.

8.3.2 Das Moment der Veränderung

Die Gründe für den Wandel von der Apartheid zum demokratischen Südafrika sind hier wie auch in vielen anderen Darstellungen sehr kurz gehalten. NB betont die Handlungsmacht der Leute (*people*), die nicht näher spezifiziert werden, stellt den Wandel also als eine breite soziale Bewegung derer dar, die von der Apartheid genug hatten (*this in enough*). Aufgrund der Kürze dieser Erzählung ist hier nur festzuhalten, dass der demokratische Übergang erstens als eine relativ plötzliche Wende und zweitens ein geradliniger und unkomplizierter Wandel dargestellt wird.

8.4 Beispiel MS: Nelson Mandela als messianische Figur

MS ist ein Schüler einer ehemals *black* Schule in Khayelitsha, wo wir dieses Gespräch führten. In diesem Ausschnitt geht es um die Erzählung des demokratischen Übergangs.

S: [3s] And what would you say happened during the transition?

So: Ahm <((lebhaft)) People got arrested a lot.> Ahm because like ••/yo, <((leise)) I forgot the names > but ahm Nelson Mandela and, • and some of them, Thabo Mbeki and stuff, ja. They all got arrested. // S: Ja. // But then, ja. <((lauter werdend)) But as the people protested, protested, protested for them to get out! > Because they were fighting for our rights, they, they did get out, you see. And then Nelson Mandela, they tried to bribe Nelson Mandela, giving him money, but he refused. [kurzes Ea] Giving him a big house, [kurzes Ea] he refused, [kurzes Ea] he said no. For the rights of the people. • I will not do this, I need the rights of the people. Yebo. That's all I need. I do not need money, I don't need anything, I need the rights of my people. <((langgezogen)) Freedom.> So •• ever since then he has been fighting for us. And even now, now • we owe everything to him now. Ja. // S: Ja, mhm. // He is like our Jesus. Ja. (MS: 26)

8.4.1 Das Moment der Veränderung

Diese Erzählung setzt ein mit der Apartheid, die von MS als ein Zustand des Kampfes beschrieben wird: *people got arrested a lot, protested, fighting*. Dieser ist einerseits eine breite soziale Bewegung, der mit der Wiederholung des Wortes *protested* Nachdruck verliehen wird (*the people protested, protested, protested for them to get out*). Gleichzeitig sind zwei herausstehende Persönlichkeiten, Nelson Mandela und Thabo Mbeki, die nicht zu den Leuten gerechnet werden, die treibende Kraft in diesem Kampf. Vor allem Nelson Mandela wird in der Erzählung herausgehoben als derjenige, durch den die Demokratie bzw. die Freiheit überhaupt erst möglich wird. Ihm kommt die Rolle einer rettenden und erlösenden Figur zu, die mit Jesus verglichen wird. Gegen wen oder was hier gekämpft wird, ist in dieser Darstellung schwer festzumachen: MS verwendet eine Passivkonstruktion, *people got arrested a lot* und *they*, mit dem jene benannt werden, die Nelson Mandela zu bestechen versuchen. Zwar wird nicht explizit gemacht, gegen wen oder was Nelson

Mandela und die Leute kämpfen, wohl aber, *wofür* sie kämpfen: Nelson Mandela und die Freiheitskämpfer kämpfen für die Rechte der Leute, und als sie verhaftet werden, kämpfen die Leute für die Freilassung Nelson Mandelas. „Die Leute“ werden nicht näher bestimmt. In der Verwendung der Personalpronomen können aber folgende Relationen herausgelesen werden: erstens die Verbindung zwischen Nelson Mandela und den Leuten, die dieser in der direkten Rede als *my people* bezeichnet: *I need the rights of my people*. Zweitens die Relation zwischen dem Sprecher, MS, und den Leuten, von denen hier gesprochen wird: *they [Nelson Mandela und die Freiheitskämpfer] were fighting for our rights*. MS stellt also eine Verbindung zwischen sich und der Zeit bzw. den Leuten her, für die Nelson Mandela gekämpft hat. Auch ist der Kampf Nelson Mandelas eine andauernde Handlung, die bis in die Gegenwart reicht (angezeigt durch die Verwendung der *Present Perfect Progressive Form*): *So ever since then he has been fighting for us*. Nelson Mandela und die Leute, für die er gekämpft hat, werden somit zu ZeitgenossInnen des Sprechers. Die Verbindung zwischen diesen drei Figuren, nämlich Nelson Mandela, den Leuten und dem Sprecher, besteht nach wie vor. Denn die Gegenwart, das demokratische Südafrika und seine Rechte, verdanken sie Nelson Mandela: *and even now, now, we owe everything to him now*.

8.4.2 Der demokratische Übergang als Heilsgeschichte

Ein Aspekt, der in dieser Erzählung hervorspringt, ist der religiöse Kontext, den MS aktiviert. Die Geschichte, die hier erzählt wird, ist die der Versuchung Nelson Mandelas. Es wurde zweimal versucht, Nelson Mandela zu bestechen, doch er blieb standhaft und kämpfte weiter für die Rechte und die Freiheit der Menschen. Die intertextuelle Verbindung, die durch dieses Erzählmuster aktiviert wird, ist die Versuchung Jesu durch den Teufel in der Wüste. Er wird drei mal versucht, hält aber allen Versuchungen stand. Diese Interpretation Nelson Mandelas als Jesus macht MS im letzten Satz auch explizit, wenn er sagt: *he is like our Jesus*. Diese Erprobung der Hauptfigur und ihrer Standhaftigkeit durch Versuchung und Widerstehen ist ein entscheidender Aspekt im Prüfungsroman:

„This subcategory [der Prüfungsroman] is based on the idea of testing a holy man through suffering and temptation. [...] The tests (suffering, temptation, doubt) do not become formative experience for him, they do not change him, and in that very immutability of the hero lies the entire point.“ (Bachtin 1986: 13)

Dieser Abschnitt über die Versuchung Nelson Mandelas sticht auch in seiner rhetorischen Form

heraus. Im ersten Teil der Darstellung kommt die Erzählung langsam in Gang, hier kommen Reformulierungen, Abbrüche, epistemische Mitigationen (*yo, I forgot the names*) vor. Doch langsam wird die Erzählung flüssiger und bekommt bei ihrem Kern, dem Teil der Versuchung, eine poetische Geschliffenheit. Dieser Teil ist durch das rhythmische Sprechen (bewirkt auch durch das kurze Einatmen dazwischen) formal strukturiert:

a) *giving him money – but he refused.*

b) *giving him a big house – he refused.*

He said no. For the rights of the people.

I will not do this, I need the rights of my people. Yebo. That's all I need.

a) *I do not need money – b) I don't need anything – c) I need the rights of my people.*

Freedom.

MS verwendet hier also ein Genre, das der religiösen Sphäre entlehnt ist, um über die Vergangenheit zu sprechen. Er stellt damit generische Bezüge sowohl auf inhaltlicher Ebene, als Erzählmuster, als auch auf formaler Ebene, der lautlichen Qualität der Sprache her. Genre ist nach der Definition von Charles Briggs und Richard Bauman etwas, das sich aus den Beziehungen zwischen Texten ergibt, die von SprecherInnen aktiv konstruiert werden: „[W]e argued that generic intertextuality is not an inherent property of the relation between a text and a genre but the construction of such a relationship.“ (2009: 237) Das heißt, dass Genres in andere Kontexte überführbar sind, wie zum Beispiel im religiösen Modus über Geschichte zu sprechen. Dieser Transfer von einem Kontext in den anderen erfüllt eine pragmatische Funktion in der Sprechsituation:

„Genre thus pertains crucially to negotiations of identity and power – by invoking a particular genre, producers of discourse assert (tacitly or implicitly) that they possess the authority needed to decontextualize discourse that bears these historical and social connections and to recontextualize it in the current discursive setting.“ (ebd. 226)

Indem MS einen interdiskursiven Bezug durch die Verwendung eines bestimmten Genres herstellt, handelt er also entsprechend seiner Einschätzung der Kommunikationssituation und setzt dabei die ihm zur Verfügung stehenden und als angemessen erscheinenden Mittel ein. Die Bedeutung, die MS der Geschichte gibt, wird entscheidend von einem bestimmten Genre gesteuert, das er einsetzt, um

die Handlungsmacht einer Figur zu vermitteln. Der Abschnitt über Nelson Mandela wird als Heilsgeschichte dargestellt, die gleichzeitig ein unabgeschlossener Prozess ist, der bis in die Gegenwart reicht.

8.5 Gemeinsamkeiten in den Darstellungen: die Handlungsmacht der Massen

An den Darstellungen des demokratischen Übergangs lässt sich das Moment der Veränderung gut veranschaulichen: wer hat Handlungsmacht, wer bringt etwas in Bewegung? Alle drei Beispiele stellen den Impetus zur Veränderung als eine breite soziale Bewegung dar. In der Bevölkerung (benannt als *the people*) fand ein Umdenken gegen die Apartheid statt, das sie zu Handlungen gegen das Regime antrieb. Dieses Umdenken wird in den meisten Interviews als *the people had enough* beschrieben. Bezeichnend ist hier die fast durchgängige Benennung der Handelnden als *the people*, das sich bei genauerer Analyse jedoch bei fast allen Interviews als ein bestimmtes Segment dieser Bevölkerung erweist. Es stellt sich meistens als jene Gruppe heraus, mit der sich die/der InterviewpartnerIn identifiziert bzw. an die sie/er sich annähert, beispielsweise durch die Verwendung des Personalpronomens *we*, das ich als *historisches Wir* bezeichne. Gleichzeitig entzieht sich die Verwendung von *the people* meistens einer eindeutigen Zuordnung zu einer bestimmten Gruppe, was auch der mögliche Vorteil und Grund einer solchen Benennung ist: wenn die Akteure offen gelassen werden, lässt das viele mögliche Interpretationen zu. Aus diesen Darstellungen entsteht jedenfalls kein antagonistisches Bild eines bürgerkriegsähnlichen Zustandes zwischen Gruppen, die nach *Races* oder politischer Einstellung eingeteilt werden. Auffällig ist die durchgängige Abwesenheit der Benennung einer Gruppe oder Größe, gegen die *die Leute* gekämpft haben. Sie werden meist durch unpersönliche Konstruktionen ausgedrückt oder mit *they* benannt. Im konkretesten Fall kämpfen die Leute gegen die Apartheid und ihre Gesetze, doch bleibt diese auf der abstrakten Ebene einer Gesetzmäßigkeit, d. h. sie wird menschlicher Handlungen und Entscheidungen enthoben. Der Kampf wird stattdessen positiv formuliert als ein Kampf *für* Rechte, wobei der heroische und aktive Aspekt betont wird.

Die Passagen in den Interviews, welche die Gründe für das Ende der Apartheid und die Handlung der Massen behandeln, sind relativ lang im Vergleich zu jenen Passagen, in denen der Übergang, also die Verhandlungen 1990-1994 behandelt wird. Die Darstellung von Zeitlichkeit ist hier bemerkenswert: die Zeit zwischen der Freilassung Nelson Mandelas und seiner Wahl zum Präsidenten wird zu einem zeitlichen Brennpunkt zusammengezogen. Auch wenn viele die

zeitlichen Referenzpunkte von 1990 und 1994 nennen, werden in der dargestellten Zeit die Jahre dazwischen doch kontrahiert. Ein häufiges Erzählmuster ist: *After Nelson Mandela was released ah • • •, we • became • a / bef- / <((schneller)) when he was released we became a democratic country.* > (CK: 23) Die Freilassung Nelson Mandelas und seine Wahl zum Präsidenten ist ein Wendepunkt zwischen zwei Zeiten: der Zeit der Apartheid und jener des heutigen Südafrika. Die Zeit davor wird als lange Phase der Krise beschrieben, die schließlich zum Umbruchsmoment der Wende führt. Hier trifft zu, was Bachtin über die Raum-Zeit in Krisisviten schreibt: „Hier gibt es genaugenommen keine Entwicklung, sondern Krise und Wiedergeburt.“ (Bachtin 2008/1975: 40) Für die Zeit des demokratischen Übergangs steht also keine Geschichte zur Verfügung, es ist auch keine Zeit der Unsicherheit oder politischen Instabilität, sondern ein Umbruch, der sich aus der Aktion der Leute und der politischen Führung Nelson Mandelas ergab.

An Ordinary Country wählte Neville Alexander (2002b) als Titel seines Buches, das den demokratischen Übergang in Südafrika zum Inhalt hat. In der Einleitung schreibt er, dass er sich mit diesem Titel kritisch auf die post-Apartheid Literatur bezieht, die dem „Wunder Südafrika“ allzu gern den weltgeschichtlichen Status der Einzigartigkeit zuschreibt. Aus Sicht der von mir interviewten SchülerInnen stellt sich der demokratische Übergang nicht so sehr als Wunder dar, sondern als eine geschichtliche Notwendigkeit, die so und nicht anders hat ausgehen können. Wie oben ausgeführt, ist der demokratische Übergang aus dieser Perspektive eine Wende, die vom Impetus der Bevölkerung ausgelöst und von den politischen Eliten ausgeführt wird. Die Apartheidregierung handelte demnach unter einem Zwang, der sie zur Einleitung der Demokratie bewegte. Der demokratische Übergang wird also nicht so sehr als „Wunder“, das heißt als *eine*, und noch dazu nicht sehr wahrscheinliche, historische Alternative unter anderen gesehen, sondern als die einzig logische Möglichkeit politischen Handelns. Das wird in Wendungen ausgedrückt wie:

a) *Where ahm • • democracy was needed to • settle the country and to bring it to • • normal.* (YK: 21)

b) *[S]omeone had this light bulb that they should actually release Mandela because • the people wants • or / the, the people, • • they want what they want and • they wanted Nelson Mandela to be released.* (CK: 23)

Das heißt, für die SchülerInnen stellt sich die Geschichte und der Ausgang des demokratischen Übergangs aus der heutigen Perspektive als der vernünftigste, beste und logische Weg dar. In den meisten Erzählungen hat die Geschichte zwingend so und nicht anders ausgehen können.

8.6 Unterschiede zwischen den Darstellungen: die Verweise auf autoritative Wissensquellen

Die weiter oben angeführten drei Beispiele zeigen aber auch, wie unterschiedlich die InterviewpartnerInnen mit der Frage nach dem demokratischen Übergang umgehen. Die drei Darstellungen unterscheiden sich in ihrer Gestalt und in der Art und Weise, wie Beispiele, Quellen und Kontexte darin eingewoben werden, je nachdem, wie die SchülerInnen meine Frage einschätzen. Hier geht es um das Kriterium, wie eine geschichtliche Darstellung vorgebracht wird, die den Anspruch hat, wahr zu sein, bzw. welche Verweise sie autoritativ machen.

SQ zieht eine *white* Künstlerin, Jane Alexander, für die Ausarbeitung ihrer Geschichte heran. Das entscheidende Merkmal dieser Person ist, dass sie weder der Seite derjenigen, die unter der Apartheid leiden, noch der Seite derjenigen, die von der Apartheid privilegiert sind, eindeutig zuzurechnen ist. Jane Alexander stellt ein Drittes in diesem Konflikt dar, und zwar als Künstlerin, die mit ihren Werken zwischen beiden Seiten vermittelt. SQ sucht sich also für die Entwicklung ihrer Erzählung eine für sie positiv besetzte Figur, mit deren Standpunkt und Rolle im Konflikt sie sich identifizieren kann. Die Erzählung des demokratischen Übergangs ist – gleich einem Bildungsroman – die Geschichte eines allmählichen inneren Wandels jener Gruppe, die zur Zeit der Apartheid privilegiert war und schließlich das Unrecht der Apartheid erkannte.

NB streicht in ihrer Darstellung die Relevanz der Geschichte für ihr eigenes Handeln hervor. Die Quelle historischen Wissens, die sie anführt, ist ihre Mutter. Ihren Imperativ, sich zu erinnern, nimmt NB als einen Auftrag an und leitet daraus ihr eigenes Handeln für die Zukunft ab. Es geht ihr in ihrem Beitrag um die Darstellung dessen, was sie aus dieser Geschichte *macht*. Die Logik ihres Handelns ergibt sich aus der Identifikation mit einer Gruppe, die zur Zeit der Apartheid in ihren politischen Rechten und ihrer Bewegungsfreiheit eingeschränkt war. Das streiche ich deswegen hervor, weil nicht alle InterviewpartnerInnen diese Verbindung mit der historischen Erfahrung ihrer Familie herstellen: Die Konstruktion der Vergangenheit als einer Enklave, die von der Apartheid nicht berührt wurde, ist eine andere Möglichkeit, die die SchülerInnen verwenden, um ihre Eltern außerhalb der Erfahrung der Apartheid zu positionieren. Das kann unter anderem den Grund haben, sich von einer konfliktbeladenen Vergangenheit und ihrer Thematisierung in der Gegenwart zu distanzieren. Das kann durch ihre aktuelle Lebenssituation bedingt sein, beispielsweise weil sie an eine Schule gehen, an der sie durch die Vergegenwärtigung der Vergangenheit ein Konfliktpotenzial für die Gegenwart sehen. Das Beispiel von NB zeigt jedoch die Annäherung an die und Identifizierung mit der historischen Erfahrung ihrer Mutter, aus deren Erinnerung sie ihren Handlungsethos ableitet.

MS aktiviert einen religiösen Kontext, wenn er eine generische Verbindung zwischen der Erzählung des demokratischen Übergangs und einer biblischen Geschichte herstellt. In seiner Darstellung wird das Handeln einer historischen Figur und die Ereignisse dieser Zeit in ihrer Bedeutung für die Gegenwart interpretiert. MS stellt eine Verbindung zwischen sich, Nelson Mandela und der Gruppe, für deren Rechte dieser gekämpft hat, her. Die Geschichte der Versuchung Mandelas wird in epischer Poesie vorgetragen (vgl. Portelli 1991: 9), was als eine Aktivität der Überzeugung seiner Gesprächspartnerin gelesen werden kann.

Die drei Beispiele zeigen, dass die InterviewpartnerInnen, je nachdem, wie sie die Frage einschätzen, Geschichte nach der ihnen als adäquat erscheinenden Gestalt darstellen. Bei der Erzählung ziehen sie die ihnen zur Verfügung stehenden Mittel, d. h. Quellen, Erzählmuster, generische Bezüge, diskursive Topoi, Ableitungen für das Handeln usw. heran. Welche interdiskursiven Bezüge bevorzugt werden, hat jeweils unterschiedliche Wertigkeiten: Manche Bezüge werden als wertvolle Ressource angesehen und manche nicht. Das Sprechen über Geschichte beinhaltet, wie man anhand dieser Ausschnitte sehen kann, sowohl inhaltliches als auch performatives Wissen.

8.7 Die eigene Biografie als Teil des nationalen Gründungsmythos

8.7.1 Erzählungen von „ZeugInnen“

Oben habe ich analysiert, wie der demokratische Übergang als Umbruch dargestellt wird, wie die Zeit zwischen 1990 und 1994 verdichtet wird und die Entwicklung der Demokratie als eine unausweichliche historische Notwendigkeit re-interpretiert wird. Politische Unsicherheiten, die sich möglicherweise auch im Erleben vieler Familien niedergeschlagen haben, werden in keinem der Interviews thematisiert. Auch auf meine dezidierte Nachfrage, wie ihre Eltern den demokratischen Übergang erlebt haben, sagen die InterviewpartnerInnen, dass in den Familien über diese Zeit nicht gesprochen wird. Allerdings erzählen einige SchülerInnen über die ersten demokratischen Wahlen und andere wichtige Ereignisse um den demokratischen Übergang. Die Bilder, die in diesem Zusammenhang immer wieder angeführt werden, sind die langen Schlangen vor den Wahllokalen, das Warten und die Freude am Tag der Wahl. Die folgenden drei Beispiele aus den Interviews schildern die Wahlen 1994, die Rede Nelson Mandelas 1994 in Kapstadt und die Rugby-Weltmeisterschaft 1995. Ereignisse also, denen für die Staatenbildung des demokratischen

Südafrika eine wichtige historische Bedeutung zukommt. MH ist Schülerin einer ehemals *coloured* Schule in Mitchell's Plain, BM ist Schülerin einer ehemals *white*, englisch-sprachigen Schule und MD ist Schülerin einer ehemals *white*, afrikaans-sprachigen Schule. Alle drei Ausschnitte sind Stellen in den Interviews entnommen, in denen ich die GesprächspartnerInnen frage, wie ihre Familie den demokratischen Übergang erlebt hat.

MH

S: [...] And then, did she ev-, did she ever talk to you about the time of the transition? • Or / when, when apartheid came to an end and then • the elections came <((leiser)) and the new South Africa came into being>?

H: <((langsam)) No, she, • she> didn't tell me about that. But she • / she only said that • • there was the first time in 1994, when • / it was the first time for them to vote // S: Ja. // and she would say that she stood in <((langgezogen)) long> lines, there were • massive queues of people everywhere and • people would stand there, waiting for a very long time, <((lächelnd)) hours, just to vote. And then she said that / I was born in 1994, so it was just the first time and I was about three months, • no, I was • • one month. • Yes. And then, she would take me with her // S: Aha. // and then that was the first time when she voted and she said everyone was excited because of the new change and things like that.> (MH: 14)

BM

S: [...] And are there any stories told in your family about the time of the transition? Like when //

M: Like // S: Ja. // • towards • // S: Mhm. // ok. My mom / ah when Nelson Mandela was gonna speak here in Cape Town and he was gonna stand on <((lächelnd)) that balcony area // S: Mh! //, she was pregnant with me. And she walked from • Nyanga, where I lived, to Cape Town, which is // S: Wow. // like from here to • Cape Town. // S: Mhm. // And then she walked pregnant to there because they were like happy and like celebrating like / and stuff like that.> (BM: 8f.)

MD

D: [...] I think they liked • the change and • they embraced • the change and I mean • like,

you know, the World Cup, the Rugby World Cup that we won, in 1995, // S: Yes. // my mum was pregnant with me. And my mom and my aunt were both pregnant, they were both in the <((lebhaft, lächelnd)) stad, so I was indirectly at that match [S lacht], yes,> But there was the new flags and everything like that. So • you know, I think they liked • the change. (MD: 13)

Die Apartheid ist vorbei, das demokratische Südafrika beginnt, und hier setzt ihre Existenz ein. Bisher habe ich gezeigt, dass die Nähe oder Ferne eines historischen Abschnitts von den Interviewees *hergestellt* wird, je nachdem, ob sie sich (und andere Personen) an diese Zeit und ihre Ereignisse annähern oder eher distanzieren wollen: die Konstruktion der Apartheidszeit als Chronotopos ist ein Beispiel der Positionierung zu dieser Vergangenheit. Die Aussage, dass sie nichts über die Zeit der Apartheid und die Zeit des demokratischen Übergangs vor der Wahl sagen können, weil sie sie nicht selbst erlebt haben, ist meiner Ansicht nach auch eine Aktivität der Distanzierung bzw. des Unwillens, über diese Zeit zu sprechen. Deswegen ist ihr Umgang mit den demokratischen Wahlen und der Zeit unmittelbar danach bemerkenswert, denn obwohl die Ereignisse, die sie hier schildern, im strengen Sinne nicht zu ihrer historischen Erfahrung zählen, ist es ihnen wichtig, ihre Existenz zu dieser Zeit und ihr Beisein bei diesen Ereignissen zu bekunden. Sie stellen diese Ereignisse als Teil ihrer Biografie dar, sie sehen sich als ZeugInnen bei diesen historischen Momenten der Gründung eines demokratischen Südafrika.

Wie Halbwachs schreibt (vgl. Kap. 4.8), sind Kindheitserinnerungen (und in diesem Fall handelt es sich natürlich um Ereignisse vor dem eigenen Bewusstsein), die wir wachrufen, immer das Ergebnis der Interpretation und der Selektion anderer. Diese Ausschnitte zeigen beispielhaft, wie historisch wichtige Momente der südafrikanischen Staatenbildung in die Darstellungen der eigenen Biografie einfließen. Es sind dies anekdotenhafte Geschichten, die den Jugendlichen von ihren Eltern erzählt wurden. Der Tonfall (Lachen, lächelndes Sprechen) zeigt das nicht ganz ernst gemeinte Genre der Anekdote an, denn einerseits ist „Erinnerung“ hier ironisch gemeint, weil sie diese Zeit ja nicht bewusst erlebt haben, andererseits scheinen es oft erzählte Geschichten zu sein, deren Wirkung bereits erprobt ist.

8.7.2 Die visuelle Komponente der Erzählungen

Gleichzeitig kommt in den Erzählungen auch die medial-visuelle Weitergabe und Vermittlung von Geschichte zum Ausdruck: die SprecherInnen stellen die Szenen auf eine Weise dar, dass Bilder entstehen, die uns bereits vertraut vorkommen: das Bild der langen Schlangen (*long lines*) von Menschen, die sich zur Wahl anstellen, das Bild des Balkons (*that balcony*) der Cape Town City Hall, auf dem inmitten einer dichtgedrängten Menge Nelson Mandela steht und an dessen Geländer sich sogar noch ReporterInnen mit ihren Mikrofonen anhängen, das Bild der ZuschauerInnen im Stadium bei der Rugby-Weltmeisterschaft, welche die neuen Fahnen (*the new flags*) des demokratischen Südafrika schwingen (dies erinnert an eine eindrucksvolle Szene im Film *Invictus*: manche ZuschauerInnen schwenken noch die Fahne des Apartheids-Südafrika, andere bereits die des demokratischen Südafrika). Dies sind Bilder, die in die Ikonographie des demokratischen Südafrika für entscheidende Momente der Staatenbildung eingegangen sind. Wie Welzer/Tschuggnall/Moller (2002) zeigen, werden Erzählungen oft aus Versatzstücken von Filmen und Fotos gebildet, um damit die eigene Erinnerung zu vermitteln: „Die Stimmigkeit und Plausibilität von Erzählungen wird dabei zunehmend daran gemessen, inwieweit sie mit dem Bildinventar in Übereinstimmung zu bringen sind, das die Medien bereitgestellt haben.“ (2002: 108) Aufgrund der Ikonizität dieser Bilder stellen sie in der Situation des Interviews eine gemeinsame kommunikative Basis dar, von der aus gesprochen werden kann.

Das Beispiel BMs zeigt außerdem, dass diese Bilder, weil sie eine so starke Aussagekraft und Bedeutung haben, aus anderen Kontexten entlehnt werden, um in die Geschichte eingebaut zu werden. Das Foto der Rede Nelson Mandelas auf dem Balkon der Cape Town City Hall wurde bei seiner Ansprache nach seiner Freilassung aus dem Gefängnis 1990 aufgenommen. BM verwendet dieses Bild nun für seine Ansprache nach dem Wahlsieg 1994, bei der ihre Mutter (und BM selbst in ihrem Bauch) dabei waren. Diese Ansprache fand zwar in der Nähe, nämlich auf dem Platz davor, der Grand Parade, statt, doch ist dieses Bild nicht in gleicher Weise in die Ikonographie des demokratischen Übergangs eingegangen wie das Bild des vor Menschen überquellenden Balkons bei Mandelas Rede im Jahr 1990. Für die Aussage, die BM treffen will, ist es jedoch wichtig, die historische Bedeutung dieses Moments, deren Zeugin sie war, in einem ausdrucksstarken Bild zu vermitteln. Wie Portelli schreibt, stellen solche Momente in der Logik der Historiographie einen „Fehler“ dar, aus einer SprecherInnen-zentrierten Logik sind es Momente, in denen die Wahrheit bzw. der Wunsch des/der SprecherIn zum Ausdruck kommt (vgl. Portelli 1991).

Das Beispiel MDs zeigt außerdem den Wunsch, die Einstellungen ihrer Familien oder einzelner

Mitglieder zum demokratischen Übergang zu vermitteln. Sie möchte mit ihrer Erzählung herausstreichen, dass ihre Mutter und ihre Tante die Demokratie in Südafrika begrüßten und die Veränderung positiv annahmen (*they liked the change, they embraced the change*). Ihr Beisein bei den Rugby-Weltmeisterschaften wird als Illustration dieses Arguments angeführt. Das Schwingen der Fahnen, das hier angeführt wird und so stark an die Szene im Film *Invictus* erinnert, muss von MD nur angedeutet werden, damit seine Bedeutung für die Pointe, den sie machen will, klar wird. Die Filmszene zeigt, dass bei den Weltmeisterschaften 1995 Leute aus politischer Überzeugung nach wie vor die Fahne der Apartheid, und andere, die jene des neuen Südafrika schwangen. Dadurch, dass MD zu Beginn sagt, *they liked the change and they embraced the change* positioniert sie ihre Familienmitglieder als zu denen gehörig, die „auf der Seite der Demokratie waren“. „Der Film gewinnt hier eine doppelte Funktion als Illustration *und* als Beleg für die vergangene Wirklichkeit.“ (Welzer/Moller/Tschuggnall 2002: 131) Ähnlich wie im Beispiel von SQ, die eine *white* Künstlerin für die Erfahrung von *Whites* bzw. ihrer Familie während des demokratischen Übergangs anführt (*I know it mainly from the outside*), flicht MD eine Filmszene in ihre Narration ein, durch die sie interpretiert, wie ihre Familie diese Zeit erlebt hat.

9. Positionierungen zu geschichtlichen Quellen – die Bewertung von Wissen

9.1 Ein erweitertes *Stance*-Modell

Gegenstand der bisherigen Analyse war, wie die interviewten Jugendlichen die Vergangenheit konstruieren und ihre Familien in Bezug zu dieser Vergangenheit positionieren. Im folgenden Teil untersuche ich den Aspekt, wie sie verschiedene Quellen historischen Wissens bewertend und vergleichend gegenüberstellen und sich zu Situationen der Weitergabe ausrichten. Das Datenmaterial, auf dem diese Ergebnisse basieren, sind Interviews mit Jugendlichen, und nicht etwa die Beobachtung der Weitergabe von historischem Wissen als solches. Aus dem Grund kann hier nur eine Aussage darüber getroffen werden, welche Situationen und Kontexte die Jugendlichen als Weitergabe geschichtlicher Repräsentationen verstehen. Die Ergebnisse beziehen sich also darauf, welche Quellen und Situationen von ihnen als Vergangenheitsbezüge herangezogen werden und wie sie sich zu diesen in Beziehung stellen. Da es hier um die Positionierung zu und Bewertung von geschichtlichen Quellen geht, möchte ich noch einmal das *Stance*-Dreieck von Du Bois ins Gedächtnis rufen (vgl. Kap. 6.3) und die Erweiterung dieses Modells durch Jürgen Spitzmüller (2013) skizzieren.

Das *Stance*-Dreieck (Du Bois 2007) begreift Positionierung als einen relationalen Prozess, bei dem die Sprecherin/der Sprecher (Subjekt 1) einen Gegenstand (Objekt) bewertet und sich somit zu einer anderen Person (Subjekt 2) ausrichtet. *Subjekt 1* sind im vorliegenden Fall die befragten Jugendlichen, der *Gegenstand*, den sie bewerten, sind historische Standpunkte und *Subjekt 2* sind die damit verbundenen Personen oder Gruppen von Personen, zu denen sie sich ausrichten. Spitzmüller (2013) verknüpft Du Bois' Modell mit der Ebene der Ideologie, und zwar indem er Konzepte des sozialen Registers und der sozialen Registrierung miteinbezieht. An die Stelle des Objekts wird in diesem Modell der Sprachgebrauch eingesetzt, der bestimmte Personen- und Verhaltenstypen indiziert. Das heißt, indem SprecherInnen einen bestimmten Sprachgebrauch praktizieren, richten sie sich zu einer Gruppe (oder Person), die mit diesem Sprachgebrauch assoziiert wird, aus. Denn ein Sprachgebrauch wird oft nicht explizit, sondern implizit bewertet, indem er eingesetzt wird. Dieser objektivierte Gebrauch wird mit Personen- und Verhaltenstypen in Verbindung gebracht, zu denen SprecherInnen in bestimmter Weise eingestellt sind:

„Durch eine bestimmte Sprachwahl und die Art und Weise, wie sie praktiziert wird, können Akteure also versuchen, wie eine bestimmte (imaginierte) Gruppe zu klingen oder gerade ganz anders, um sich ihr gegenüber zu positionieren. Sie können weiterhin versuchen, als 'authentische' So-und-So-Sprecher zu erscheinen oder durch Verfremdung eine andere, vielleicht kritische, vielleicht

überlegene Position gegenüber So-und-So-Sprechern zu markieren.“ (Spitzmüller 2013: 271f.)

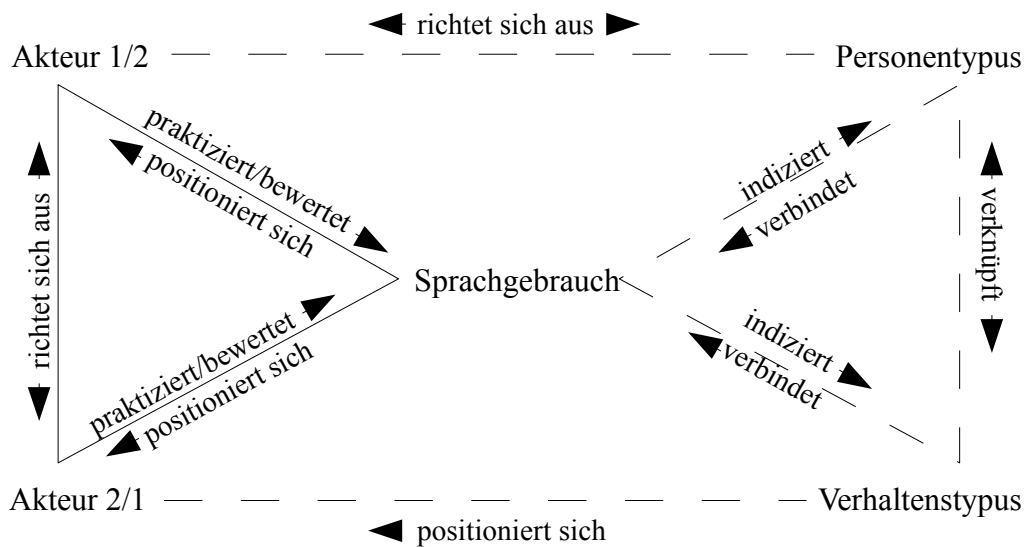


Abbildung 3: Metapragmatische Positionierung nach Spitzmüller (2013: 273)

Das Objekt stellen im Fall meiner Analyse historische Standpunkte dar. Die Bewertung dieser Standpunkte kann einerseits explizit realisiert werden. Andererseits werden historische Standpunkte auch implizit bewertet, indem sie mit einem bestimmten Sprachgebrauch indexikalisch verbunden werden, beispielsweise durch das Zurückgreifen auf einen diskursiven Topos, durch Stilisierung, Authentifizierung usw. In diesem Fall stellt die Historizität einen Teil des Registers (vgl. Agha 2007) der SprecherInnen dar²⁹. Die Annäherung an einen historischen Standpunkt kann durch einen bestimmten Sprachgebrauch realisiert werden, die Distanzierung davon auch durch die Überlagerung mehrerer Stimmen (*double voicing*), also durch Stilisierung. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn die Stimme von VertreterInnen der älteren Generation nachgeahmt wird, um sich ironisierend dazu zu positionieren oder um sich als überlegen darzustellen. Indem SprecherInnen einen bestimmten Standpunkt einnehmen, stellen sie den Bezug zu einem sozialen Referenzrahmen her, wobei sie dadurch Andere positionieren. Damit können sie Personen- und Handlungstypen hervorrufen oder als VertreterInnen dieses Standpunktes positioniert werden.

²⁹ Ich danke Jürgen Spitzmüller für die Anmerkungen zu diesem Kapitel.

9.2 „*We didn't know any better*“: Der Topos des Nicht-Wissens

Die Apartheid *nicht sehen zu können* wird, wie ich im Kapitel zum Chronotopos analysiert habe, von manchen InterviewpartnerInnen als Erklärung dafür verwendet, warum ihre Familie von der Apartheid und ihren Auswirkung auf die *black* Bevölkerung zur damaligen Zeit nichts wissen konnte. Der Topos des Nicht-Wissens kann also aus dem Raum-Zeit-Gefüge erklärt werden, in dem die Jugendlichen die Vergangenheit konstruieren. Eine solche Interpretation der Geschichte wird allerdings nicht von allen SchülerInnen vorbehaltlos übernommen. In diesem zweiten Teil der Ergebnisse zeige ich, wie die Jugendlichen sich zu den oben dargestellten Diskursen über die Vergangenheit positionieren. Wie die folgenden beiden Ausschnitte zeigen, richteten sich die befragten Jugendlichen zum Topos des Nicht-Wissens unterschiedlich aus. Das erste Beispiel stammt aus einem Interview mit einem Schüler (AR) einer englischsprachigen, ehemaligen *white* Schule, das zweite aus einem Interview mit einer Schülerin (MR) einer afrikaanssprachigen, ehemaligen *white* Schule.

AR

S: [...] are there any stories they tell about apartheid, <((leiser)) for example? Your parents.>

R: You actually have to probe them. // S: Ja. // You have to ask them to talk about apartheid. Mh, it, it's • because I'm from a white side, it's probably / they feel like • • [Ea] they were • [Aa] in the wrong, I suppose. They didn't do anything. My mom always talks about <((höher, weicher)) But we didn't know any better. Couldn't do anything.> // S: Ja. // Mh, both of my parents, my aunts, everybody say, they couldn't do anything, they didn't know better. (AR: 20)

MR

S: Mhm. • • Ahm and what do you think of the, • of the Truth and Reconciliation Commission, <((leise)) the TRC>?

R: I don't know a lot about it. I ahm / but I have heard some stories but • I think it's • a little bit / • • it's / I, I don't really like the idea because ahm • • • <((langsam, deutlich)) that is what the people knew. That is what / how they • were brought up and that is all they knew

and they just followed> the, the way of the country. // S: Ja. // And now ahm • • you have to like say sorry for • • // S: Mhm. // what you did and • <((ächzend)) I / I don't know>, it's skewed but I still feel it's a little • • [Aa] <((lächelnd)) I don't really like that.> Ja. (MR: 22)

AR wendet das Verfahren der Fremdstilisierung an, um sich von der Position seiner Familie zu distanzieren bzw. um sich nicht eindeutig für oder gegen ihre Position zu entscheiden. Durch die veränderte Stimmqualität zeigt der Erzähler einen parodistischen Zusammenhang an: *((höher; weicher)) But we didn't know any better. Couldn't do anything*. Günther (2002) arbeitet heraus, dass die Wahl parodistischer Parameter nicht beliebig ist, sondern einer bestimmten Gesetzmäßigkeit folgt: indexikalischen Zeichen, wie einer global hohen Tonhöhe in diesem Beispiel, kommt dabei eine zentrale Rolle zu (vgl. Günther 2002: 60). AR richtet sich hier aus, indem er ein metapragmatisches Verfahren zur Bewertung eines Verhaltens (in dem Fall des historischen Standpunktes des Nicht-Wissens und Nichts-Tun-Könnens) einsetzt. Gleichzeitig stellt er den größeren Referenzrahmen her, indem er diese Position mit einer bestimmten Gruppe in Verbindung bringt: *because I'm from a white side*. Durch diese Kategorisierung stellt er einerseits eine Verbindung zwischen sich und dieser Gruppe her, andererseits möchte er sich von der Position dieser Gruppe und der ihr zugeschriebenen Verhaltensweise in Bezug auf die Interpretation der Vergangenheit distanzieren. Er wählt für diese Distanzierung nicht die explizite Bewertung als „das ist falsch“, sondern die sprachliche Stilisierung der fremden Rede, die er ironisierend einsetzt (vgl. Günther 2002), wodurch er mehrere Deutungsmöglichkeiten offen hält.

MR vertritt demgegenüber die Diskursposition des Nicht-Wissens, um ihre Einstellung gegenüber der TRC zu begründen. Wie AR bewertet auch sie diese Position nicht explizit, sondern baut sie in die Ausformulierung ihres Arguments ein. Das Argument ist, dass jene, die die Apartheid unterstützten, es damals nicht besser wussten und deshalb im Nachhinein nicht zur Rechenschaft gezogen werden sollten. MR sagt zu Beginn, dass sie nicht viel über die TRC weiß. Wenn wir aus ihrem Argument ihr Wissen über die TRC rekonstruieren, dann ist es eine Institution, die Unschuldige, die das Beste für ihr Land wollten, für schuldig erklärt. Die Apartheid wird als *the way of the country* benannt, was eine Wendung ist, die die Apartheid als unvermeidliche Gegebenheit erscheinen lässt. Mit der TRC ist MR deshalb nicht einverstanden. Gemäß dem Topos des Nicht-Wissens konnten diejenigen, die von der Apartheid bevorzugt wurden, diese zum damaligen Zeitpunkt nicht erkennen und damit auch nichts von ihrer Brutalität wissen. Hier kommen die unterschiedlichen chronotopischen Standpunkte (vgl. Einleitung Chronotopos) zwischen einer Innen- und einer Außenperspektive zum Ausdruck: die Bewertung der Apartheid im

heutigen öffentlichen Geschichtsdiskurs basiert auf einem Wissen, welches die Figuren zur Zeit der Apartheid aufgrund des chronotopischen Gefüges nicht haben konnten. Sie konnten die Apartheid durch die undurchsichtige Mauer der Enklave nicht erkennen. Der Bezugsrahmen zu einer Gruppe, die diese Position vertritt oder für die diese Position gilt (was AR mit *white side* bekundet), ist hier vage gehalten: sie werden als *the people, they* benannt. Im dem Teil, in dem MR über die Arbeit der TRC spricht, wechselt sie zum unpersönlichen *you*: *And now you have to like say sorry for what you did*. Das unpersönliche *you* steht hier anstelle der Benennung von konkreten TäterInnen. Außerdem richtet es sich an die ZuhörerIn, um sie für die eigene Position zu gewinnen. Aus dem Kontext wird klar, dass mit *the people* eine bestimmte Gruppe gemeint ist, nämlich diejenigen, die von der TRC als „schuld an der Apartheid“ erklärt werden. MR stellt sich hier nicht ausdrücklich als Teil oder in Kontinuität dieser Gruppe dar, doch indem sie auf den Topos des Nicht-Wissens zurückgreift, richtet sie sich nach der Meinung einer bestimmten Gruppe und ihrer Interpretation der Vergangenheit aus. Sie nähert sich dieser Diskursposition somit an.

9.3 Weitergegebene Erinnerungen als Auftrag der älteren Generation

Das Thema der Vergangenheit als Handlungsauftrag ist schon weiter oben angeklungen, nämlich bei der Erzählung des demokratischen Übergangs. NB (vgl. Kap. 8.3) sagt in diesem Beispiel, dass sie einen Impetus für ihr Handeln, nämlich ihre Beteiligung an der Wahl, aus der Vergangenheit schöpft. Sie beschreibt, dass ihre Mutter diese Vergangenheit in vielen Situationen vergegenwärtigt, weil es ihr ein Anliegen ist, dass NB diese kennt. Die Zeit der Apartheid vermittelt ihr die Mutter als Erfahrung von Begrenzung und Einschränkung, demgegenüber kontrastiert sie das demokratische Südafrika als die Zeit neuer Möglichkeiten (der Bildung, der politischen Mitbestimmung, der Bewegungsfreiheit, des Aufstiegs, der Berufsaussichten usw.). Viele der interviewten SchülerInnen, die in einem Umfeld und in Familien aufgewachsen sind, die zur Zeit der Apartheid benachteiligt waren, schildern ihre Pläne für die Zukunft als die Durchführung eines Auftrags, diese neuen Möglichkeiten (*opportunities*) zu nutzen, und zwar auch in Hinblick auf eine zukünftige Reziprozität: um den Eltern (oder jüngeren Geschwistern) das (zurück)geben zu können, was diese für sie und für die Demokratie erkämpften. Wie die Jugendlichen diesen Aufträgen gegenüber eingestellt sind, zeigen die folgenden beiden Beispiele. Der erste Ausschnitt stammt aus einem Interview mit einer Schülerin (NB), die eine Schule in Mitchell's Plain besucht, der zweite aus einem Interview mit einem Schüler (SKo), der eine ehemals *white* Schule besucht.

NB

And ahm • my mommy always told us how hard it was for them, that time. // S: Ja. Ja. // Because different racial schools and stuff, so I thought that • them coming here [to Cape Town] was a very big deal, to give us that opportunity to // S: Yes. // aha. • • Ahm • at first we had to live with my • grandpa, here in Rocklands and then my mommy started / she went to • UWC, to further the education, she got the teaching degree, she bought us a house in Bay View and then • she put me in school. <((lächelnd, lauter)) I always made sure that I was top in school.> // S: <((lächelnd)) Yes.> // Because • when I'm / <((lauter)) I wanna study further for law.> Become a lawyer, so that I can • <((lächelnd)) give my mommy • a better future.> // S: Yes. Yes. Mh. // • • Aha. And it wasn't really that hard, growing up, because my mommy always tried the best to give all of us • what we wanted. We are five children. No daddy. They all left. So she was alone, single mother, raising <((höherer Tonfall)) five kids.> Mhm. So. (NB: 3)

Für die Herleitung des Auftrages wird von NB folgender Bezug zur Vergangenheit hergestellt: die Apartheid hat schwierige Lebensbedingungen für die Familie geschaffen, alles hat unter diesen Bedingungen Mühe gekostet und das Aufziehen von Kindern (die Generation NBs) war nur durch Selbstdisziplin und harte Arbeit zu bewerkstelligen (*struggle* wird in diesem Zusammenhang oft als „Bewältigung des Alltags unter den Bedingungen der Apartheid“ verwendet). In NBs Erzählung wurden diese Leistungen ihrer Mutter (Übersiedlung in die Stadt, Weiterbildung an der UWC, der Kauf eines Hauses) mit dem Ziel erbracht, NB und ihren Geschwistern mehr Möglichkeiten zu verschaffen. Diese Möglichkeiten, so ist nun NBs Folgerung aus der Vorgeschichte, müssen von ihr genutzt werden, um ihrer Mutter etwas für die Mühen, die sie auf sich genommen hat, zurückzugeben. NB stellt diesen Auftrag nicht als einen dar, der ihr von *außen* aufgetragen wird, etwa durch die Wiedergabe einer fremden Rede, sondern sie vertritt diese Position als etwas, das sich aus der Geschichte ihrer Familie und ihrer Beziehung zu dieser ergibt. Das heißt, in ihrer Darstellung übernimmt sie die Eigenpositionierung als Potenzial für die Zukunft (ihrer eigenen und der ihrer Mutter). NB nimmt damit eine Erwartungshaltung auf, sie führt sie als Grund für ihre Motivation an, erfolgreich in der Schule zu sein und nach der Schule einen prestigereichen Beruf anzustreben, der auch ihrer Mutter ein besseres Leben ermöglichen wird³⁰.

30 Zum Thema, wie unbewusste Aufträge in Familien, die eine traumatische Vergangenheit erlebt haben, von der zweiten Generation aufgenommen werden, siehe Rosenthal (1999) und Wutti (2012).

SKo

S: Mh. Ahm and does your grandmother tell you some • / did she tell you some stories about // K: No. // Nothing?

K: She just told me back then it was hard. Well - ja, so. • • But we don't really want to ask.

S: • Mh. You don't want to ask?

K: I don't really go to her. I mean the books are, are enough though, the, the, the • ahm • images are enough. // S: Yes. // <((lauter)) In society.> Even where I walk. I, I don't need to go home to find out about apartheid, I can just turn • to • person • of • / coming from that • generation.

[...] 59:09 – 59:34

So, you normally turn to a black person, they are like, <((aspiriert)) Ja, we fought, we struggled, you must appreciate!> // <((lächelnd)) S: Yes.> // So those look down at • my generation, our generation and say that, • You guys are now the way forward. // S: Aha. // <((leiser)) Say, You must appreciate because back / they always say, Back in our times it was tough.> We had this and that. You guys have everything given to • / to them, our generation has everything. // S: Aha! // Ja. // S: I see. // You know what I mean, so we got all the privileges. (SKo: 31f.)

Die Diskursposition des Auftrags (*you must appreciate, you guys are now the way forward*) wird hier als die Stimme eines/einer beliebigen RepräsentantIn der älteren Generation dargestellt. Die Quelle für die Erfahrung der Apartheid müsse SKo nicht unbedingt von Verwandten einholen, sondern von beliebigen Personen dieser Generation. Der Punkt, auf den SK hier hinaus will, ist nicht so sehr die Frage, *woher* die Information über die Vergangenheit kommt, sondern was ihm von dieser Generation beim Sprechen über die Apartheid transportiert wird: Es ist immer ein moralischer Imperativ, der von diesem Personentypus (*that generation, black person*) ausgeht. Ob das die eigene Familie ist oder Menschen, denen er zufällig begegnet – die Botschaft ist dieselbe. Die Argumentationslinie, die hier der älteren Generation in den Mund gelegt wird, ist dieselbe wie im Beispiel von NB: zur Zeit der Apartheid war das Leben hart (*back in our times it was tough, we had this and that*), wir haben für das demokratische Südafrika gekämpft (*we fought, we struggled*) und für dieses Opfer, das wir erbracht haben, muss die neue Generation uns Wertschätzung entgegenbringen (*you must appreciate*) und die Möglichkeiten nutzen (*you guys are now the way forward*). Um sich zu dieser Botschaft zu positionieren, benutzt SKo einerseits das Mittel der

Stilisierung. Die Wiedergabe der direkten Rede wird in einem veränderten Tonfall vorgebracht: *Ja, we fought, we struggled, you must appreciate!* Dadurch stellt SKo eine Distanzierung zu dieser Position her. Andererseits kontrastiert SKo zwei Typen von Personen, indem er die Personal- und Possesivpronomen *they* (für die ältere Generation) und *we/us, my generation, our generation* (für seine Generation) einsetzt, eine Unterscheidung, die durch die stimmliche Betonung dieser Wörter noch unterstrichen wird. Die Distanz wird auch noch durch die Benennung *that generation, those* ausgedrückt. SKo stellt von einem fremden Standpunkt aus dar, wie diese Personen *seine* Generation sehen: *to them, our generation has everything. Ja. You know what I mean, so we got all the privileges*. Es handelt sich bei diesem Beispiel um eine Fremdpositionierung (der älteren Generation), zu der sich der Sprecher distanzieren will. Es ist allerdings auch die ältere Generation einer bestimmten Gruppe, nämlich ausgedrückt durch *a black person*, zu der er sich positioniert. Auf diesen Punkt werde ich bei den Schlussfolgerungen dieses Kapitels nochmals zurückkommen. Bemerkenswert ist auch die Benennung der neuen Möglichkeiten als Privilegien (*privileges* anstelle von *opportunities*), eine häufig verwendete Nominalstrategie, wenn der Standpunkt der älteren Generation repräsentiert werden soll. Das Wort *privilege* hat einen negativen Unterton. Es streicht erstens hervor, dass es im Verhältnis zu vielen anderen eine bessere Stellung ist (erstens im Verhältnis zur historischen Erfahrung der älteren Generation und zweitens im Verhältnis zum Großteil derselben Generation, die nicht auf eine solche Schule gehen). Zweitens soll es ein Schuldgefühl suggerieren, das drittens überwunden werden kann, indem die privilegierten Jugendlichen der älteren Generation die nötige Wertschätzung für ihren Kampf gegen die Apartheid entgegenbringen und, aufgrund der zugeschriebenen größeren Handlungsmacht der *born-free* Generation, den Auftrag der Veränderung erfüllen (*you are now the way forward*). Hier zeigt sich die pragmatische Dimension von Erinnerung als Ausdruck von sozialen Verpflichtungen (Aufträgen) und Identifikationen:

„Remembering comprises contextually situated assertions of continuity on the part of subjects and claims about the significance of past experience. Such tacit assertions and claims, based as much on cumulative wisdom and moral vision as on individual interest, form a kind of moral practice.“
(Lambek 1996: 248)

Die ältere Generation *fordert* in dieser Darstellung etwas von der jüngeren Generation mit ihrer Berufung auf die Vergangenheit. Diese Forderung kann, wie bei NB, als ein Auftrag zum Handeln verstanden werden. Sie kann aber auch ironisierend in Frage gestellt werden, wie dieser Ausschnitt aus dem Interview mit SKo zeigt.

Als Beispiel für eine ironisierende Haltung gegenüber der Forderung nach Wertschätzung für den

Kampf der älteren Generation gegen die Apartheid möchte ich hier noch einen Ausschnitt aus dem Interview mit SG hinzufügen, der eine ehemals *white* Schule besucht: SG schildert, dass sein Vater gerne davon erzählt, dass er zur Zeit der Apartheid oft bei Demonstrationen teilnahm. Auf meine Frage, was sein Vater davon erzählt (*how was that like?*), sagt SG: <((lachend)) *Wow, being / I think being a kiddy, > I think he might have liked it because he just felt / • gave him the feeling of being a rebel. 'Cause I think all teenies like being rebellies. (SG: 11)*> Dieser Ausschnitt kann in Relation zur Stelle bei SK gestellt werden, in der er die Stimme der älteren Generation ironisierend einsetzt: *We fought, we struggled, you must appreciate!* Die Forderung der älteren Generation, ihren Status als KämpferInnen für Freiheit und Möglichkeiten der jüngeren Generation wertzuschätzen, wird von SKo und SG zwar nicht abgelehnt, aber doch mit einer gewissen Distanz bedacht, die sich in der Ambivalenz der Aussagen ausdrückt.

9.4 Die Autorisierung und Authentifizierung von Wissensquellen

Bisher habe ich in diesem Kapitel gezeigt, wie SprecherInnen sich Diskurspositionen annähern, sich von ihnen distanzieren oder ihnen gegenüber ambivalent eingestellt sind. In diesem Abschnitt richte ich das Augenmerk darauf, dass die InterviewpartnerInnen sich in ihren Darstellungen auf unterschiedliche Wissensquellen beziehen und diese konfrontativ vergleichen oder auch bestätigend einsetzen, um Wissen über die Vergangenheit zu autorisieren oder authentifizieren (vgl. Kapitel 6.3). Wissen, das mit der Schule in Zusammenhang gebracht wird, die Erinnerung älterer Personen und das Medium des Buches werden in den folgenden drei Beispielen als Quellen historischen Wissens unter dem Gesichtspunkt ihrer Wertigkeit diskutiert. Der erste Ausschnitt stammt aus einem Interview mit einem Schüler (AR), der eine ehemals *white* Schule besucht.

AR

It's a bit / very interesting time of history that we're learning because <((lauter, deutlicher)) you feel like you're connected to it, • somehow.> // S: Ja. // But you can ask your mum, • <((härter)) Did you do a referendum?> And she's like, <((höher, leiser, weicher)) Oh yes, I did actually. And I voted yes.> And I'm like, <((lauter, gepresst, schnell)) Mum, but that's the wrong idea!> [S lacht, R lacht] • • So, ja. <((leiser)) She thought it was very funny.> She was like, <((lächelnd)) Oh my word, you're learning about me. She thought> / she was very chuffed. (AR: 19f.)

In diesem Ausschnitt geht um ein geschichtliches Ereignis zur Zeit der Apartheid, nämlich die Abstimmung für die Tricameral Constitution. Das tricameral Parliament sollte (politisch beschränkte) parlamentarische Versammlungen auch für *Coloureds* und *Indians* einführen, *Blacks* hingegen nicht repräsentieren. Der Vorschlag für ein solches Parlament rief wegen der politischen Scheinrepräsentation heftige Kritik und Proteste hervor. Da von verschiedenen Seiten der Einwand vorgebracht wurde, dass die Einführung dieses Tricameral Parliament kein Mandat hätte, ließ P. W. Botha ein Referendum ansetzen, bei dem allerdings nur *Whites* wahlberechtigt waren. Die Regierung transportierte die Einführung des Tricameral Parliament in den Medien als einen Schritt in Richtung demokratischer Mitbestimmung und als ein Zugeständnis an die *black* und *coloured* Bevölkerung. Diese Wahl ging mit 70 Prozent der Stimmen positiv aus und das Tricameral Parliament wurde eingeführt (vgl. Worden 2007).

AR stellt an dieser Stelle eine Situation dar, in der er mit seiner Mutter über das Referendum spricht, von dem er zuvor in der Schule gelernt hat. Die Abstimmung und das Handeln seiner Mutter werden von zwei Standpunkten aus diskutiert: das damalige Handeln seiner Mutter und die Bewertung dieses Handelns vom heutigen Standpunkt aus. AR vertritt die heutige Perspektive, wobei er als Quelle für sein Wissen und die Interpretation dieses Ereignisses den Geschichtsunterricht anführt (*very interesting time of history that we are learning*). Im (repräsentierten) Gespräch mit seiner Mutter stellt er nun zwischen diesem Wissen, das er in der Schule lernt und dem damaligen Handeln seiner Mutter eine Abweichung fest. Diese beiden Perspektiven werden gegeneinander abgeglichen und bewertet. Der Standpunkt ARs (und gleichzeitig die der „offiziellen“, also Schul- und akademischen Sphäre) ist, die Abstimmung als undemokratische Scheinabstimmung zu bewerten. Die Perspektive seiner Mutter zur damaligen Zeit war, diese Abstimmung positiv einzuschätzen, weshalb sie mit Ja stimmte (*and I voted yes*).

AR bringt diese Situation in einem unterhaltsamen und anekdotischen Modus vor. Es handelt sich hier um die Rekonstruktion einer vergangenen Interaktion, in der AR die Rede seiner Mutter repräsentiert und in seine eigene einfließt. Dadurch kommt es zu einer Überlagerung von zwei Stimmen, die Bachtin als „hybride Konstruktion“ (Bachtin 1979/1934/35: 195) bezeichnet (vgl. Kap 6.4). Die Figur seiner Mutter wird animiert, indem er ihre Rede in veränderter Stimmqualität vorbringt. Eine solche parodistische Performanz ist auch eine Einladung an das Gegenüber, diese Position zu teilen, wodurch sie nicht nur auf inhaltlicher Ebene, sondern auch als unterhaltsame Darbietung (erkenntlich durch das Lachen von S und R) rezipiert wird (vgl. Günther 2002: 66ff.). Aus der Art der Darstellung ARs geht hervor, dass es sich hier nicht um einen eigentlichen Konflikt mit seiner Mutter handelt, sondern dass das Wissen aus der Schule und die daraus erfolgende

Interpretation dieser Abstimmung eindeutig als die richtige hervorgeht und das damalige Handeln der Mutter als falsch. Die dargestellte Situation wird als unterhaltsam abgebildet: sie freut sich darüber, dass er über eine Zeit in der Schule lernt, die zu ihrer Erfahrung gehört (*she thought it was very funny, she was very chuffed*). Natürlich kann diese Szene nur aus ARs Darstellung interpretiert werden, tatsächlich könnte sie auch anders stattgefunden haben. Was an dieser Version der Geschichte jedoch bemerkenswert ist, ist der leicht hergestellte Konsens. In Bezug auf die Interpretation des Ereignisses, um das es hier geht, ist seine Mutter keine ernstzunehmende Kontrahentin: Ihre Seite wird durch das Verstellen der Stimme als etwas dummlich repräsentiert. Er kann ihr im Befehlston mitteilen, dass sie damals falsch gehandelt hat. Das heißt, die heutige Interpretation (für die AR die Quelle der Schule anführt) geht in dieser Darstellung als die unangefochten überlegene hervor. Sie wird auch von seiner Kontrahentin als solches akzeptiert. AR stellt damit außerdem seine Mutter als jemanden dar, der sich verändert hat und sein Handeln während der Apartheid aus heutiger Sicht anders beurteilt.

Dieser Ausschnitt aus dem Interview mit FW, einer Studentin der UCT, ist aus einem Teil des Interviews, in dem sie über den demokratischen Übergang spricht. Die Zeit, die sie hier darstellt, ist jene der Jugendproteste gegen die Apartheid, die eine politische Veränderung herbeiführten. FW erzählt hier, dass ihre Mutter in den 1980er Jahren an Anti-Apartheidsdemonstrationen teilnahm und politisch aktiv war:

FW

She joined like you know the marches they used to have and just • ahm • • / <((undeutlich, schnell)) Ja, she just used to a lot / and at> university they used to have lots of boycotts and • marches and protests and everybody was just / it was just a <((deutlich)) way of life> you know. Everybody would just / • even at the school, at high school • • it's just given that you join the, the, • the marches or the rallies and stuff so • // S: Ja. // ja. (FW: 19)

FW stellt die Anti-Apartheidsbewegung als ein allgemeines Klima (*way of life*) unter der *black* und *coloured* Jugend zu dieser Zeit dar, von der ihre Mutter ein Teil war. An einer anderen Stelle im Interview, als FW den demokratischen Übergang darstellt, nimmt sie auf diese Erfahrung ihrer Mutter, über die sie im obigen Abschnitt gesprochen hat, Bezug:

The seventies were just more by • a whole lot of • student • ahm / • was / I think / ja.

<((schnell)) Gave birth / 1970s gave birth> to student taking control and the youth fighting • for • / and that's why, that's why I mentioned that my mom / <((lauter)) like my mom • proved this by saying ahm,> • the kids were very political. (FW: 36)

Sie zieht die Erfahrung ihrer Mutter hier bestätigend für den geschichtlichen Abschnitt, den sie erzählen will, nämlich die Proteste der SchülerInnen und StudentInnen in den 1980er Jahren, heran: *my mom proved this by saying*. Während AR die Erfahrung seiner Mutter heranzieht, um eine Differenz zwischen ihrer damaligen Interpretation eines Ereignisses und dem heutigen geschichtlichen Wissen, für das er die Schule als Referenzpunkt nennt, herstellt (er autorisiert somit das Schulwissen), setzt FW die Erfahrung ihrer Mutter zum Zweck der Authentifizierung einer Vergangenheitsdarstellung ein.

Mit dem folgenden Beispiel erläutere ich noch eine weitere Dimension der Wissensbezüge, welche die InterviewpartnerInnen herstellen, nämlich die Zugänglichkeit bzw. Unzugänglichkeit von bestimmten Wissensquellen. CK, die eine Schule in Mitchell's Plain besucht und deren Großvater von einem Gebiet in Kapstadt nach Mitchell's Plain zwangsumgesiedelt wurde, wehrt vehement jeden Bezug ihrer Familie zur Erfahrung der Apartheid ab. Ausschnitte aus diesem Interview stellte ich bereits in Kapitel 7.5 dar. CK argumentiert an folgender Stelle aus der Logik des abstrakten Chronotopos, warum sie ihre Familie nicht als Wissensquelle über die Zeit der Apartheid heranzieht:

CK

Ausschnitt I

S: Mhm. [S lacht unsicher] And are there any stories • told about / later on, about the transition, <((leise)) when, I mean>, • • did your mom tell you anything about, • • like about mh • when Nelson Mandela was released? <((leise, undeutlich)) What she thought about that time.>

K: [Ea] <((genervt, schnell)) I'm gonna tell you now-now.> // S: <((unsicher)) Ja? // • Me • / I never, I never • [Aa] asked my parents • about • • the history. // S: Mhm. // Everything I know I have learnt // S: Yes // in school // S: I see. // or, or I've read about it or • <((schneller)) stuff like that.> // S: Mhm, mhm. // And • I will never actually like, still ask my mother • if sh-she knows about it because • • • // S: Mhm. // <((abgehakt, schnell)) I • just • do my own thing.> I read about it if I wanna know something, I will look it up or, • ja.

<((lauter)) So everything> that • • • / about that time, I've learned in school.

S: Ok. But its not like for example, you learned something at school and then you go home and ask your parents how it was for them • at that time.

K: <((unmittelbar, schnell, leise, höher)) No.> <((langsam, deutlich, lauter)) • 'Cause my father wasn't here. • // S: Mhm. // And my mother • wasn't exposed to it.

S: Because • • she was, • • • she was <((leise)) where>?

K: They were living here ah but my, my mother always / my mother told me that • her parents never exposed her to apartheid. // S: Mhm. // she was never exposed to the actual • the, the unfairness or • the, • the treatment that they would get / they were given. Her parents never exposed her to it. They were like • • far away from • the trouble, where it was happening, they <((abgehackt)) always kept their distance from it.> So, it doesn't make sense for me to ask her about it. Or / because what she will tell me is probably what she saw on TV at that time. // S: Aha. // And that will be probably what I'm learning in school also. So I won't, • I won't ask her. (CK 20-21)

Ausschnitt II

CK: When I started doing history I wasn't • interested in history. When I started doing history. I wasn't / • history didn't face (?) me. // S: Mhm. // And then I started doing history and then I was like, <((langsam)) Wow, this is major.> I didn't know this stuff happened so many and so many years ago. • So my mother was • waiting for me to ask the questions. And not – indoctrinate me. // S: Yes. // She was waiting for me to come ask her. (CK: 25f.)

Hier sei zur Erinnerung nochmals zusammengefasst, dass CK die Erfahrung ihrer Familie, die zur Zeit der Apartheid in Mitchell's Plain wohnte, in einer Raum-Zeit *außerhalb* der Apartheid ansiedelt. Die Apartheid konnte in dieser Konstruktion der Vergangenheit die biografische Zeit der Familie nicht berühren, weil CKs Großvater sie davor schützte. Die Apartheid gehört nach dieser Logik daher nicht zum Erleben ihrer Mutter. In diesem Abschnitt verwendet CK die Konstruktion des *abstrakten Chronotopos* für ihr Argument, warum sie mit ihrer Familie nicht über die Zeit der Apartheid spricht. Nachdem ihre Mutter in der Wahrnehmung von CK der Apartheid nicht ausgesetzt war (*not exposed*), beschränkt sich ihr Wissen darüber auf das, was sie über den Weg des Fernsehens erfahren konnte. Sie erfuhr darüber in den Nachrichten wie über ein fremdes Land,

dessen politische Ereignisse aus der Ferne verfolgt werden (*because what she will tell me is probably what she saw on TV at that time*). CK führt dies als Grund an, warum sie sich das Wissen über diese Zeit aus Büchern und aus dem Unterricht aneignet (*everything I know I have learnt in school, or I read about it or stuff like that*). Einerseits wird das Wissen der Mutter als nicht vorhanden oder zu gering dargestellt, andererseits ist es auch ein „gefährliches“ Wissen, was durch *indoctrinate* zum Ausdruck kommt. Das objektive, umfassendere und damit verlässlichere Wissen über Geschichte ist für sie jenes aus der Schule und aus Büchern. Die Erfahrung der Mutter steht einer solchen, als objektiv verstandenen Version von Geschichte im Wege.

Es ist auffällig, mit welcher Vehemenz CK in diesem Interview immer wieder vertritt, Wissen über die Zeit der Apartheid nicht aus der Erfahrung ihrer Familie zu schöpfen. Auf der argumentativen Ebene ist ihre Bewertung von anderen Quellen höher als jene von Familienangehörigen. Gleichzeitig kommt ihre Abwehr zur von mir immer wieder aufgeworfenen Frage der „Erfahrung der Familie zur Zeit der Apartheid“ auch auf emotionaler Ebene zum Ausdruck, wenn sie ärgerlich über mein ständiges Nachfragen wird. Diese konsequent ablehnende Haltung kann nicht nur auf das Verhalten ihrer Familienangehörigen zurückgeführt werden, von dem CK spricht (*So my mother was • waiting for me to ask the questions. And not – indoctrinate me.*), sondern auch (und eventuell zum größeren Teil) darauf, dass CK eventuell Angst hat, durch ihr Nachfragen auf etwas zu stoßen, mit dem sie sich nicht identifizieren kann oder will. Das Nicht-Sprechen über die Apartheid in der Familie wird nicht als Schweigen im eigentlichen Sinne dargestellt, denn Schweigen würde bedeuten, etwas vorzuenthalten, das man *weiß*. Das Nicht-Sprechen über die Apartheid ergibt sich in dieser Darstellung aus dem Raum-Zeit-Gefüge, in dem CK die Vergangenheit konstruiert. Die Mutter wird vor der Apartheid geschützt, sie muss sie nicht erleben, und deswegen kann sie nichts darüber wissen. Zweitens kommt aus dem Interview hervor, dass dieses „Schweigen“ über die Erfahrung der Apartheid in der Familie von beiden Seiten betrieben bzw. gefördert wird: wie CK es darstellt, ist es ein fehlendes Wissen von Seiten ihrer Mutter, gleichzeitig geht aus ihrem Umgang mit dem Thema hervor, dass sie diese Informationsquelle selbst nicht aufsuchen will.

9.5 Die Bewertung von Schulwissen als voreingenommene Perspektive des ANC

In den obigen Beispielen ist zum Ausdruck gekommen, dass die Jugendlichen bestimmte Geschichtsrepräsentationen zueinander in Beziehung stellen und bewerten, wobei dem Kontext der Schule oft die autoritative Stellung des „richtigen“ oder „objektiven“ Wissens zufällt. Die folgenden

beiden Beispiele zeigen, dass die Schule als Quelle von Wissen jedoch auch umstritten ist bzw. dass dieses Wissen als eine *spezifische Sicht* auf Geschichte dargestellt wird. Die folgenden beiden Beispiele sind Stellen aus Interviews, die ich an einer englischsprachigen, ehemals *white* Schule führte, mit einer Schülerin (JH) und einem Schüler (BG) Es geht an diesen Stellen um das Thema kontroverse Perspektiven im Geschichtsunterricht.

JH

S: Mhm, so you wouldn't discuss • South African history so much in class but more //

H: Ahm we would but it wouldn't be so much as a debate because the thing is, our South African history, we do a lot of it, in class like now, recently, just for these exams we've learned Black Consciousness and protest in the 70s and that type of thing. Ahm, • but • its kind of • / history in school is taught from a certain <((steigend)) perspective> because of what happened like after 1994, so there is not that much room for debate about it because its kind of like, This is what happened. And then, the debates that do come up aren't particularly controversial, I find. So • ja. (JH: 4)

BG

And <((lauter)) like lot of the time the students do> disagree • ahm and then its often brought down to the fact that • • what the government wants you to know • is this and if they ask you in the exam, that's what you must say. It doesn't matter if you think something else. Because they think • that • ahm • • • Martin Luther King was • such a hero and so you can't say, But he did this and this, you just have to say that he is a hero. And so • ahm • often • our arguments are sort of shut down on the basis that • its irrelevant what you think because • this is what you have to think, this • is what the government • or the examiners want you to think. The people who set the papers and who mark the papers. (BG: 7f.)

Das Argument, dass die Vergangenheit aus unterschiedlichen Blickrichtungen betrachtet werden kann, dass es also eine Perspektive gibt, aus der sich die Ereignisse damals dargestellt haben und dass es demgegenüber eine heutige Sicht auf die Dinge gibt, die davon abweicht, habe ich schon am Beispiel von AR (S. Tricameral parliament) gezeigt. Diesen beiden Darstellungen zufolge gibt es nicht nur eine Differenz zwischen damals und jetzt, sondern auch eine zeitgenössische Differenz der

Betrachtungsweise zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Segmenten.

Die Geschichte, wie sie in der Schule gelehrt wird, ist nach Ansicht dieser beiden SchülerInnen eine Perspektive, die einen solche Parteilichkeit hat. Die Parteilichkeit wird als geschichtliche Perspektive der Regierung dargestellt (*because of what happened after 1994, the government, the examiners*). Und weil die Partei, die die Regierung stellt, auch eine Rolle in der Geschichte des Landes spielte, so das Argument, wird die Geschichte so dargestellt, dass diese in einem vorteilhaften Licht erscheint. Mögliche andere Perspektiven, die von Seiten der SchülerInnen eingebracht werden, könnten deshalb im Unterricht nicht ausreichend zur Sprache kommen. Die Leute, welche im Endeffekt über die Note entscheiden (*people who set the papers and who mark the papers*), würden autoritär gegenüber anderen Perspektiven verfahren (*what the government wants you to know is this and if they ask you in the exam, that's what you must say*). BG führt als Beispiel für eine solche einseitige Interpretation der Geschichte Martin Luther King an, ein Beispiel also, das nicht aus der südafrikanischen Geschichte genommen ist. Das hat meiner Ansicht nach den Grund, dass es weniger problematisch und heikel ist, ein „fremdes“ Beispiel zu nehmen als eine südafrikanische Figur, damit er sich nicht zu früh im Interview (es sind die ersten 10 Minuten) nach einer geschichtlichen Diskursposition ausrichtet, die von mir mit einem bestimmten Personentypus und politischen Verhalten assoziiert werden könnte. Es geht beim Beispiel Martin Luther King um die geschichtliche Bewertung seiner Person, verkürzt ausgedrückt, um Held oder nicht Held. Wie diese Beispiele verdeutlichen, wird das geschichtliche Wissen, das ihnen in der Schule vermittelt wird, nicht in allen Fällen dasjenige bewertet, dem mehr Autorität zugesprochen wird.

9.6 Über den angemessenen Platz der Vergangenheit in der Gegenwart

9.6.1 Das Unbehagen mit Geschichte: *leave the past in the past*

CK hat im Beispiel weiter oben ihre Antwort mit genervter Stimme eingeleitet mit *I will tell you now-now*, um mir zu übermitteln, dass ich jetzt (nach 30 Minuten des Interviews) langsam begreifen sollte, dass sie ihre Eltern nicht über die Apartheid befragen kann, weil diese sie nicht *erlebt* hätten. Das ist ein Beispiel dafür, wie meine Fragestellung nach geschichtlichem Wissen und seiner Interpretation auch durch affektive Modi des Sprechens erschlossen werden kann. Aus diesem Grund habe ich die folgenden Passagen ausgewählt, in denen deutlich wird, wie Wissen und Orientierungen zu diesem Wissen verwoben sind. Es handelt sich hier um Stellen, in denen die

emotionale Komponente in Bezug auf geschichtliches Wissen besonders gut zum Ausdruck kommt. DC, MR und MD sind alle Schülerinnen einer ehemals *white*, afrikaans-sprachigen Schule.

DC

S: Are you interested in, in, in South African history?

C: Not really [lacht kurz] I think I'm, I'm just interested <((lächelnd)) into the future. That's me> [lacht]. // S: Ok. [lacht] // I don't care ac- / I actually don't care about the history. It's / <((lauter)) I think it's over. • It's in the past.> We can't change anything later, it's in the past. (DC: 20)

MR

S: And did you ever talk to anybody else ahm • who was a • witness <((leiser)) of apartheid or something like that?>

R: <((genervt, lauter, leicht weinerlich)) But really, I mean ahm, • it feel> • / to me, it feels like ahm • • we don't / or I feel that I, • I basically • know what happened, so • I don't want to go into detail because ahm • • I have <((schneller)) friends that are from a different race.> // S: Ja. // And it always feels / • it feels weird when a, when a teacher • gives a talk about it. // S: Aha. // 'Cause then you see the kids always • • scrunching (?) away and • if they / sometimes • you feel guilty almost for • ahm what your ancestors did. // S: Ja. // So I, I mean that, <((lauter)) I, I, I don't want to feel that,> that's why / the main reason is why I never wanted to talk • openly about / anybody really about it. (MR: 18)

MD

S: Ahm and could you please tell me the story of <((langgezogen)) how> • the apartheid state ended and how the new South Africa came into being then.

D: [ganzer Abschnitt: langsam, deutlich, genervt] Ahm we keep doing this in class • all the time. • • You never end / • hear the end of apartheid. Which • <((schneller)) I find>, if we want to move on with it, • // S: Yes. // we / I / we mustn't stop talking about it but we must leave the past in the past and try and develop • a better country and [kurzes Ea] <((höher)) you know>, having it been rubbed in your face the whole time, you know, • <((höher Ton)) it, it, it> makes you tired of it, makes you • really sick of it, instead of realising how sad it is,

you actually think, <((tieferer Ton)) I'm so tired of apartheid. I don't wanna hear a single • thing about it any more.> (MD: 15)

Die Gemeinsamkeit dieser Interviewausschnitte ist eine abwehrende Haltung gegenüber dem Thema Geschichte. Das drückt sich einerseits in Argumenten aus, andererseits in der Art und Weise, darüber zu sprechen. Erstens geht es hier um die intersubjektive Ebene des Interviews: aus den Reaktionen der InterviewpartnerInnen geht hervor, dass sie mein ständiges Aufgreifen des Themas Geschichte von unterschiedlichen Blickwinkeln als unangenehm auffassen. Sie wollen mir vermitteln, dass sie jetzt wirklich nicht mehr über Geschichte sprechen wollen und dass ich diesbezüglich keine weiteren Fragen mehr stellen soll. Das drückt sich im Tonfall (*genervt, weinerlich, lauter, deutlich, lachend*) in den Einleitungen aus. Sie wollen mir also mitteilen, dass sie *hier und jetzt* nicht mehr über Geschichte sprechen wollen. Zweitens führen sie aber auch Situationen an, anhand derer sie ihre grundsätzliche Einstellung diesem Thema gegenüber darlegen wollen: *it always feels weird when a teacher gives a talk about it (MR)*, *we keep doing this in class all the time (MD)*. An den Kontext der Vermittlung von Geschichte an Schulen ist auch gleich ihre Bewertung geknüpft: ihrer Beurteilung nach gibt es hier ein Zuviel am Thema Apartheid. Ihre ablehnende Haltung begründen sie mit jeweils unterschiedlichen Argumenten: DC, indem sie von ihrer Persönlichkeit ausgeht (*I'm just interested into the future, that's me*) und das Argument anführt, dass man die Vergangenheit nicht ändern kann (*we can't change anything later, it's in the past*). MR, indem sie die Situationen, in denen es um die Vergangenheit geht, als für sie persönlich unangenehm beschreibt (*I have friends that are from a different race. And it always feels weird when a teacher gives a talk about it 'cause then you see the kids always scrunching (?) away and sometimes you feel guilty almost for what your ancestors did. So I don't want to feel that*). MD, indem sie das Argument anführt, dass es für die Zukunft des Landes besser sei, sich mit der Vergangenheit nicht zu beschäftigen (*if we want to move on we must leave the past in the past and try and develop a better country*). Argumentative Passagen sind außerdem verschränkt mit expliziten Ausdrücken von Emotion – *it feels weird when a teacher gives a talk about it, you feel guilty almost for what your ancestors did, I don't want to feel that (MR)*, *it makes you tired of it, it makes you really sick of it (MD)*.

Die Beschäftigung mit der Vergangenheit, so die Vorstellung, ist der Persönlichkeit, dem guten Verhältnis zwischen VertreterInnen verschiedener *Races* und einer positiven Bewältigung der Gegenwart und der Zukunft des Landes nicht zuträglich. Sie selbst positionieren sich in einem positiven Licht: eine nach der Zukunft ausgerichtete Persönlichkeit (DC), ein freundschaftliches

Verhältnis mit anderen *Races* (MR) und der Wunsch, ein besseres Land zu entwickeln (MD). Diesen Projekten, so die Argumentationslinie, steht die Thematisierung und Beschäftigung mit der Vergangenheit im Weg. Alle diese Aktivitäten zeigen, dass Orientierungen gegenüber Geschichte (in dem Fall die Ablehnung, über das Thema zu sprechen) durch eine Verknüpfung verschiedener Modi realisiert werden, die nicht eindeutig in eine kognitive oder affektive Ebene getrennt werden können. Dass also sowohl Argumente, als auch die Beschreibung von Affekten und die Art und Weise, darüber zu sprechen, ihr Unbehagen mit der Vergangenheit zum Ausdruck bringen.

9.6.2 Das Aufspüren von Geschichte: *this is something I should know*

Im Gegensatz zu diesem Unbehagen stellen andere SchülerInnen das Lernen über die Apartheid als eine ethische Verpflichtung, als Neugier oder besonderes Interesse dar, sich die Geschichte Südafrikas als Wissen über die eigene Herkunft anzueignen. In diesen Interviews kommt das aktive Aufspüren von geschichtlichem Wissen, das als Teil der Identität dargestellt wird, zum Ausdruck. NB ist eine Schülerin und WH ein Schüler einer ehemals *coloured* Schule in Mitchell's Plain, AH ist SchülerIn einer Schule in Khayelitsha.

NB

S: What are your / what are your favourite subjects? <((lauter, schneller)) Ah what are your favourite • / ahm I mean>, topics in history?

B: Apartheid. // S: Mhm. // I find that • very • / it / it's nice to learn about • our history. // S: Yes. // And we're doing that apartheid now [in class] // S: Mhm. // and • I would always / this is one thing I would always take note of. // S: Ja. // Because • just to hear what the people went through and fought / <((lauter)) some of these children> to take that for granted, it's just / I would like to know really • what happened. What the fight was about and • how the people that time felt. <((leiser werdend)) • I find that really • • something I should know.> (NB: 6)

AH

S: *What are your favourite topics in history?*

H: *My favourite topics, • • [Ea] <((hörbar ausatmend, langsam)) my favourite topics, when we talk about the history of South Africa.> The history of Africa. Ja. It re-/ it, it really touches me because I really want to know • my history, I really want to know • our history as blacks, I really want to know • how this, this conflict, apartheid thing happened, how did it started and ja, how did it end, clearly because I'm not really cleared up. But ja, I, I'm getting there, knowing it. • Bit by bit. Because they supply us here at school with ahm textbooks and then, our library is full of • history • books. Ja.*

S: *Do you go there sometimes and read some history books?*

H: *Ja, we go there sometimes. If, if there, there is no teacher in the class or the teacher is, the teacher is absent and then you are doing nothing in the class, you can just go in the • library and study there, the history books, anything you want to <((langgezogen)) do, books. Ja.> (AH: 7)*

WH

S: *<((langgezogen)) Mmmh> And did you ever talk to / I mean, other than your parents, did you ever talk to • • witnesses of apartheid?*

H: *• • [Ea] I never used to talk to witnesses, I always used to be around people that were / • like I used to be around • elderly / <((lauter, betont)) especially> the, • the bricklayers n-/ of today, they, they / most of them are part / they • were • involved in the apartheid • era and they, when they / whenever they're busy building / like, when this person who was building our house, // S: Mhm. // he / so he is talking to his boys about • the apartheid and • how it used to be, how the • white men used to treat him and • what they used to do, what he couldn't do, • stuff like that. <((undeutlich)) He used to like> even tell the story that • one day he wanted to take a bus and / <((lauter, schneller)) you know of the bus>, the story of the bus where black sit one side and // S: Yes. // whites sit one side, <((undeutlich)) so he used to> / ja, he used to talk / I I used to always / just to listen, I didn't use to like go up to them and talk about it because • I felt like I first need to learn about it before I wanna • like • / I first need to learn, • <((stockend)) like • what happened> and so I can / so I can understand where is he coming from / where he's coming from or something. So ja. Whenever I hear a talk / people talking about apartheid or what happened, I always listen •*

and I like steal with my ears like • what they're talking about. Ja. (WH: 22)

Brachten die InterviewpartnerInnen in den vorigen Passagen eine ablehnende Haltung gegenüber dem Thema Geschichte zum Ausdruck, das sie als ein Zuviel an Geschichte bewerten, so wird in diesen Stellen eine positive Einstellung dazu artikuliert. Das drücken sie zum einen in affektiven Wendungen aus: *I find that very / it / it's nice to learn about our history. This is one thing I would always take note of (NB), it really touches me*, dreimaliges *I really want to know (AH), I would always listen (WH)*. Durch die Verwendung von Possessivpronomen *meine* oder *unsere* Geschichte (*our history, my history, our history as blacks*) drücken sie ihre Nähe zu und ihr Interesse an geschichtlichen Themen aus, wodurch sie gleichzeitig auch eine Kontinuität zu historischen Gruppen herstellen.

Die SchülerInnen beschreiben in diesen Passagen, auf welche Weise sie das Wissen erlangen, das sie interessiert, wobei durch Wörter der Aneignung bzw. Aktion ihre Initiative hervorgehoben wird: *I would always take note of (NB), you can just go in the library and study there (AH), I steal with my ears (WH)*. Die Aktivitäten, die sie hier nennen, sind also aktives oder beiläufiges Zuhören oder Lauschen und das Nachlesen in der Bibliothek. WH thematisiert das Abwägen von verschiedenen Quellen, und zwar der Schule und mündlichen Quellen (*I first need to learn what happened so I can understand where he is coming from*). AH stellt dar, aus welcher Quelle sie sich das Wissen, das sie interessiert, einholt, wenn sie es nicht aus dem regulären Unterricht bekommen kann, weil dieser manchmal nicht stattfindet (*if there is no teacher in the class or the teacher is absent and then you are doing nothing in the class, you can just go in the library and study there*). NB betrachtet ihre Beschäftigung mit Geschichte als ethische Verpflichtung (*I find that really something I should know*). Sie verwendet eine Fremdpositionierung, um ihr eigenes Verhalten darzulegen (*other kids take that for granted*), nämlich den Kampf für das demokratische Südafrika nicht als selbstverständlich anzunehmen (*just to hear what the people went through and fought, what the fight was about and how the people that time felt*), sondern sich darüber zu informieren.

In diesen Abschnitten über den angemessenen Platz der Vergangenheit in der Gegenwart zeigt sich, wie sehr die Weitergabe von Erinnerung und historischem Wissen nicht nur eine Frage der verfügbaren Quellen ist, sondern auch von den Einstellungen der Jugendlichen zu diesem Wissen ausgeht. Die Art und Weise, wie sich die SchülerInnen auf die jeweiligen Wissensbestände beziehen, zeigt, dass ihre Aktivierung nicht allein eine Frage dessen ist, was ihnen zur Verfügung steht, sondern auch, was sie von diesem Wissen annehmen und was sie ablehnen. Im ersten Teil stellen die InterviewpartnerInnen dar, wie sie die Thematisierung der Apartheid, die ihnen

angeboten wird, ablehnen, im zweiten Teil, wie sie sich Wissen über die Apartheid von verschiedenen zur Verfügung stehenden Quellen einholen. Die Bezugsquellen von historischem Wissen sind also nicht nur bzw. nicht primär eine Frage dessen, was weitergegeben wird, sondern auch eine Frage dessen, was von den Jugendlichen aufgrund ihrer Wünsche und Interessen als solche aufgesucht und angenommen werden.

9.7 Schlussfolgerungen

Aus den oben dargestellten Aktivitäten der Bewertung von Quellen und Diskurspositionen geht hervor, dass die Jugendlichen sich, wenn sie sich von einer Diskursposition *distanzieren* wollen, dann von jener, die mit VertreterInnen der älteren Generation der eigenen Gruppe (je nachdem, wie sie diese definieren) in Zusammenhang gebracht wird. Als Mittel dieser Distanzierung verwenden sie in einigen Beispielen die Wiedergabe einer fremden Rede, die sie stilisieren. In keinem einzigen Interview verwenden die SchülerInnen die Stilisierung als Emblem einer anderen, nach Schicht oder *Race* definierten Gruppe. Die Schlussfolgerung daraus ist, dass sie sich in erster Linie gegenüber VertreterInnen der älteren Generationen abgrenzen wollen, wenn es um das Thema Vergangenheit geht. Das kann einerseits den Grund haben, dass mein Forschungsdesign den generationalen Zusammenhang in den Vordergrund stellt: die InterviewpartnerInnen wurden als VertreterInnen der *born-free* Generation angesprochen, das heißt der Appell suggerierte die besondere Bedeutung dieses Teilaspektes ihrer Identität für meine Forschung. Gleichzeitig habe ich allerdings dezidiert auch nach unterschiedlichen Meinungen bei Diskussionen in der Klasse gefragt und die SchülerInnen stellten die Meinungen der Klasse als nicht kontrovers dar. Nachdem ich mich auf die Aussagen der Jugendlichen als Datenmaterial beschränke, kann ich hier jedenfalls feststellen, dass der Wunsch nach Abgrenzung in Bezug auf bestimmte Repräsentationen der Vergangenheit primär gegenüber anderen Generationen gegeben war. SchülerInnen an ehemals *white* Schulen betonten, FreundInnen anderer *Races* zu haben, was sie auch im Lichte der Differenz zu ihren Eltern oder Großeltern darstellten. SchülerInnen an Township-Schulen stellen heraus, dass sie im Unterschied zur älteren Generation keinen Unmut (*grudge*) gegenüber *Whites* empfinden. Unabhängig von der Bestätigung solcher Aussagen durch andere Quellen als das Interview bin ich der Ansicht, dass ihr Erkenntniswert vor allem im sprachlichen Handeln der Positionierung liegt: sie wollen sich durch diese Aussage als VertreterInnen einer Generation definieren, die – anders als jene, die während der Apartheid aufgewachsen sind – in einem freundschaftlichen Verhältnis zu VertreterInnen anderen *Races* steht.

Wenn die InterviewpartnerInnen sich von einer Diskursposition distanzieren, dann verurteilen sie den Gegenstandspunkt nicht eindeutig. Indem sie die Stimme von VertreterInnen der älteren Generation durch Mittel wie Prosodie und Stimmqualität ironisch rahmen, bleibt die Bewertung implizit und offen für viele Deutungsmöglichkeiten. Anders gesagt, sie können ihre eigene Bewertung zur Sprache bringen, ohne sie explizit zu machen. Nach Günther (2002) liegt genau darin das Potenzial indexikalischer Zeichen: „Indexikalische Zeichen haben den strategischen Vorteil, dass sie weitaus weniger einklagbar sind als lexiko-semantische Zeichen.“ (ebd. 76) In ARs Beispiel wäre eine eindeutige Bewertung vergangener Handlungen seiner Mutter als „dumm“ (weil sie für das Tricameral Parliament stimmte) viel eher einklagbar als die Re-Inszenierung ihrer Stimme in einem höheren und weicheren Tonfall. Aufgrund der Indexikalität (Prosodie, Stimmqualität, non-verbale Silben) bleibt die Bewertung jedoch kontextgebunden und nicht-referenziell. Dadurch stellen die InterviewpartnerInnen sich nicht dezidiert gegen historische Standpunkte der älteren Generation, doch übernehmen sie diese auch nicht unhinterfragt.

10. Conclusio

10.1 Erinnerung „aus zweiter Hand“

Es war eines meiner ersten Interviews mit einer Lehrerin an einer Schule in Mitchell's Plain. Ich fragte sie, ob ihre SchülerInnen eine Beziehung zur Apartheid herstellen können, wenn über diese Zeit in der Schule gesprochen wird. "We have kids for whom apartheid is just a word. And they can't even spell it," sagte sie. Die fast reflexartige Reaktion von VertreterInnen der Elterngeneration meiner InterviewpartnerInnen auf mein Forschungsthema war, dass die Jugendlichen, die nach dem Ende der Apartheid geboren worden waren, wenig Ahnung von der Vergangenheit hätten. Die oben zitierte Lehrerin fürchtete sich schon vor dem Tag, an dem eine Schülerin oder ein Schüler aufzeigen und sie fragen würde, was Apartheid eigentlich sei. Eine ähnliche Ansicht hatten viele RepräsentantInnen dieser Generation in Bezug auf das politische Interesse der *born-frees*. Damit brachten sie eine Einstellung zum Ausdruck, die in Forschungen zur Erinnerung von Jugendlichen auch in anderen Kontexten belegt ist (vgl. Berliner 2005b). Manche LehrerInnen artikulierten auch eine Ambivalenz, wie viel sie eigentlich über die Apartheid und die rassistischen Differenzen, die sie schuf, sprechen und unterrichten sollten, aus Angst, diese fortzuschreiben. Die Meinungen der Elterngeneration oszillierten zwischen der Anschuldigung, diese Generation hätte keine Ahnung von der Apartheid und der Vorstellung, dass darin möglicherweise auch die Chance bestünde, Differenzen von *Race* zu überwinden. Diesen Vermutungen auf den Grund zu gehen und die Re-Interpretation von Vergangenheit der Jugendlichen zu erforschen, war der Ausgangspunkt meiner Dissertation.

Ich habe mich der Fragestellung von weitergegebener Erinnerung durch einen Rezeptions-zentrierten Zugang genähert. Damit verfolgte ich eine Herangehensweise, welche in der Erinnerungsforschung seltener gewählt wird als die Frage der Produktion von Erinnerung (vgl. Kansteiner 2002). Die Anwendung von Modellen der Positionierung (*stance in discourse*) erlaubte es mir, die verschiedenartigen Bezüge der Jugendlichen zu historischen Diskursen differenziert zu analysieren. Die Darstellungen der Jugendlichen zu den Themen Biografie, Familiengeschichten aus der Zeit der Apartheid oder dem demokratischen Übergang untersuchte ich unter dem Aspekt des Zusammenspiels von Raum, Zeit und Subjekt. Bachtins Begriff des Chronotopos lieferte mir hierfür Grundlagen, die ich für mein Forschungsinteresse adaptierte. Nicht die vorausgeschickte „Identität“ einer Erinnerungsgemeinschaft ist der Ausgangspunkt meiner Forschung, sondern die Untersuchung von Subjektpositionen, die von den InterviewpartnerInnen durch ihr sprachliches Handeln eingenommen werden. Dieser Fokus auf Subjektpositionen erlaubt es, Identifikationen der

InterviewpartnerInnen jenseits von *Race*-definierten Kategorisierungen zu ergründen. Damit kann ich auch zur Frage Stellung beziehen, welche alternativen Diskurse und Identifikationen das demokratische Südafrika unter den interviewten VertreterInnen dieser Generation ermöglicht hat. In diesem Schlussteil sollen meine Erklärungen für die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Darstellungen nochmals zusammengefasst werden. Ich stelle außerdem die Bedeutung meiner Ergebnisse in Bezug auf den südafrikanischen Kontext und für das Feld der sozialwissenschaftlichen Erinnerungsforschung heraus.

10.2 *Races* bilden keine Erinnerungsgemeinschaften

In einem Kontext wie Südafrika, mit seiner Geschichte von rassistischer Segregation, wäre es nahliegend, soziales Handeln mit Kategorien von *Race*, Kultur und Tradition zu erklären. Immerhin erschuf die Apartheidsregierung durch den Group Areas Act Gemeinschaften, in denen *Race* mit einem Territorium verbunden wurde. Auch wenn diese Gemeinschaften konstruiert und ihr gemeinsamer Wohnort in einer Group Area erzwungen war, so könnte man argumentieren, entstand so etwas wie eine gemeinsame Kultur, gleichsam einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung: ein rassistisches Konstrukt, das aber mit der Durchsetzung der Gesetze und in weiterer Folge durch eine gemeinsame Geschichte zur sozialen Realität wurde. So geht beispielsweise Henry Trotter (2006) davon aus, dass sich aufgrund der gemeinsamen Erfahrung von Zwangsumsiedlungen aus District Six und der späteren gemeinsamen Wohnstätte in Mitchell's Plain eine *coloured* Identität aufbauen konnte. Er argumentiert mit Margaret Somers (1994), dass sich durch das Zirkulieren von Erinnerungsgeschichten, die ab der Zwangsumsiedlung nur mehr *innerhalb* einer territorial und rassistisch definierten Gemeinschaft stattfand, eine „narrative Identität“ bildete. Aufgrund der getrennten Wohnorte, so Trotter, konnten ehemalige NachbarInnen, die jetzt nach unterschiedlicher *Race* registriert waren, nicht mehr über die Erlebnisse der Zwangsumsiedlung miteinander kommunizieren. Die Folge dieser Zwangsumsiedlungen war, dass sich getrennte narrative Identitäten auf der Basis von *Race* bildeten.

Den Ansatz, dass *Race* aufgrund der Apartheid zu einer geteilten Kultur oder Erinnerungsgemeinschaft wurde, findet man sowohl in wissenschaftlichen als auch in populären Erklärungen für die anhaltende soziale Relevanz der Kategorie *Race* in Südafrika wieder. So wichtig es ist, in einem solchen Kontext den historischen Prozess der Kategorie *Race* anzuerkennen und sich mit diesem Element auseinanderzusetzen, so kann der Erklärungszusammenhang von *Race*

und *Erinnerungsgemeinschaft* den Ergebnissen meiner Forschung nicht standhalten. Denn nach der Logik dieses Arguments müsste die Erinnerung an die Zeit der Apartheid unter allen, die beispielsweise in Mitchell's Plain (einem historisch *coloured* Wohngebiet), in Langa (einem historisch *black* Wohngebiet) oder in Pinelands (einem historisch *white* Wohngebiet) wohnen, jeweils große Gemeinsamkeiten aufweisen. Doch dieser Ansatz berücksichtigt zwei Dinge nicht: erstens, dass der Terror der Apartheid nicht nur Widerstand, sondern auch Schweigen, Dulden, Hinnehmen und Kollaboration hervorrief, also die Differenzen *innerhalb* einer Group Area und damit *Race*. Und zweitens, dass weder *Race*, noch ein gemeinsamer Wohnort, noch eine gemeinsame historische Erfahrung das Handeln von Personen determinieren. „It is tempting to read back from an event and to explain it as the necessary outcome of historically evolved circumstances or consciousness. Such a reading back obscures the element of choice that confronted participants at each step along this historical route.“ (Mamdani 1996: 226) Es ist verlockend, in einem Forschungskontext wie Südafrika die Kategorien *Race*, Kultur und Tradition oder soziologische Typen wie *black* – middle class – former *white* school, oder die materiellen Bedingungen der Jugendlichen als die Ursache für die jeweilige historische Interpretation anzunehmen. Mit dieser Dissertation stellte ich heraus, dass diese Faktoren alleine nicht begründen können, warum die Jugendlichen bestimmte Diskurse in ihre Narrationen einflechten, wie sie sich zu diesen Diskursen positionieren und wie sie die historischen Quellen bewerten, auf die sie sich beziehen. Es ist die situationsbedingte Entscheidung der InterviewpartnerInnen, sich auf eine bestimmte Weise auf Diskurse zu beziehen, und zwar innerhalb der Einschränkungen, die durch ihren jeweiligen Zugang zu Wissensbeständen gegeben ist.

10.3 Die Vorzüge des gewählten Forschungsdesigns

In dieser Hinsicht hat sich mein Forschungsdesign bewährt, welches die potenzielle Heterogenität der *born-free* Generation als Ausgangspunkt nimmt, und nicht eine angenommene Homogenität. So war es mir möglich, durch den Vergleich der unterschiedlichen Darstellungen einen besonderen Erkenntnisgewinn zu schöpfen. Die Jugendlichen bewegen sich in sozialen Räumen, die ihrer Eltern- und Großelterngeneration aufgrund der Apartheid verwehrt gewesen waren: sie bilden mit SchülerInnen eine Klassengemeinschaft, deren Eltern als VertreterInnen anderer *Races* klassifiziert wurden, sie leben (zum Teil *wieder*) in Stadtteilen, die zur Zeit der Apartheid nur einer bestimmten *Race* als Wohnort erlaubt war, sie gehören Religionsgemeinschaften an, die sich aus Gläubigen mit sehr unterschiedlichem Hintergrund und historischer Erfahrung zusammensetzen, sie besuchen in

ihrer Freizeit Strände und Einkaufszentren, die früher restringierte Zonen nach dem Group Areas Act waren. Aufgrund dessen kommen die Jugendlichen auch mit vielen verschiedenen Diskursräumen und Wissensbeständen in Kontakt. Wie aus den Biografien hervorgeht, durchliefen die InterviewpartnerInnen im Laufe ihres Lebens sehr unterschiedliche Lebenswelten, Diskursräume und hatten Kontakt mit unterschiedlichen Bezugspersonen. Das Bild der Kernfamilie, die in ihrer Konstellation gleich bleibt und kontinuierlich an ein- und demselben Ort wohnt, trifft nur auf einige wenige Ausnahmen unter meinen InterviewpartnerInnen zu. Die meisten Jugendlichen kamen im Laufe ihrer Biografie mit sehr unterschiedlichen Wissensbeständen über die Vergangenheit in Kontakt: MA beispielsweise bezieht sich im Interview auf die historischen Erfahrungen seiner Xhosa-Lehrerin an einer (ehemals *white*) Schule. NM wägt die Interpretation des Anti-Apartheids-Kampfes ihrer Großmutter im Eastern Cape und ihrer Geschichtslehrerin an der ehemaligen *white* Schule ab. MS bringt die Geschichte Nelson Mandelas in einem religiösen Modus vor, verweist damit also auf einen spirituellen Kontext und SQ zieht den Plot eines Films heran, wenn sie über das Erleben des demokratischen Übergangs aus Perspektive ihrer Familie sprechen will. Das heißt, wenn die Jugendlichen Geschichte darstellen, dann verweisen sie damit auf die Kontexte und Quellen ihres historischen Wissens, die sie sich im Laufe ihrer Biografie angeeignet haben. Die Jugendlichen treffen mit ihren geschichtlichen Darstellungen eine Wahl innerhalb einer bestimmten Einschränkung, doch es bleibt trotzdem eine Wahl.

In Bezug auf Wissensquellen ist auch zu beachten, dass nicht alle SchülerInnen den gleichen Zugang zu kanonisierten Wissensbeständen haben. Bestimmte Denkmäler, die für das neue Südafrika besonders symbolträchtig sind, wie Robben Island, das District Six Museum oder die Slave Lodge, sind für Jugendliche, die weiter außerhalb, beispielsweise in Townships, leben und deren Geld für Transportmittel begrenzt ist, relativ schwer zu erreichen. In machen Schulen, die besonders benachteiligt sind, kann es außerdem vorkommen, dass der Unterricht aufgrund der Überlastung der LehrerInnen oft ausfällt, wie aus den Interviews und meinen Beobachtungen hervorgeht. Schulbibliotheken, die von NGOs eingerichtet wurden, stellen eine Ausnahme dar und viele Schulen in Townships haben keine Ressourcen, um Bibliotheken einzurichten. Das heißt, der Zugang dieser SchülerInnen zu bestimmten Formen der Erinnerungsproduktion, welche im neuen Südafrika der Austragungsort eines revidierten nationalen Geschichtsverständnisses waren, wie Schulbücher, Denkmäler und Museen (vgl. Kap. 2.6.3), ist nicht in gleichem Ausmaß gegeben. Andererseits haben SchülerInnen, welche Township-Schulen besuchen, Zugang zu anderen Wissensbeständen, die wiederum im kanonisierten Wissen marginalisiert sind oder wenig Präsenz in populären Medien einnehmen. Der Zugang zu bestimmten Wissensquellen und -formen hängt also auch maßgeblich mit dem Wohnort und dem möglichen Bewegungsradius der SchülerInnen in

verschiedenen sozialen Räumen zusammen. Dennoch determiniert die Frage der „Herkunft“ nicht, wie Jugendliche die Vergangenheit interpretieren und wie sie sich zu weitergegebenen Erinnerungen positionieren. Aus meinen Ergebnissen geht klar hervor, dass es keine geradlinige und ungebrochene Kontinuität zu den Erinnerungsdiskursen einer Gruppe (die sich beispielsweise als *Race* oder als Klassenzugehörigkeit definieren würde) gibt. Die vielen Abstufungen von Annäherung und Distanzierung, welche die Jugendlichen durch ihre Positionierungen herstellen, können nicht mit dem Argument einer eindimensionalen Gruppenzugehörigkeit erklärt werden, die eine „Erinnerungsgemeinschaft“ bildet. In vielen Fällen wollen die Jugendlichen nämlich gerade eine Distanz gegenüber einer solchen Einheitlichkeit oder Kontinuität einnehmen.

10.4 *Stance* als Methodologie für einen Rezeptions-zentrierten Zugang zu Erinnerung

Die Bewertungen von Wissensquellen und historischen Standpunkten waren oft besonders intensive Momente in den Interviews, in denen eine emotionale Beziehung der GesprächspartnerInnen zur Vergangenheit zum Ausdruck kam. Diesen Ausrichtungen der Jugendlichen gegenüber geschichtlichen Diskursen, die nicht mit einem einfachen Modell von Annahme oder Ablehnung weitergegebener Erinnerung zu erfassen waren, galt es methodisch Rechnung zu tragen. Modelle der Positionierung, welche in der Diskurslinguistik diskutiert werden, erlaubten mir, die vielfältigen und situativ bedingten Bezüge zu Quellen historischen Wissens zu untersuchen (vgl. Kap. 6). Dies konnte methodologisch für die Erinnerungsforschung einen neuen Beitrag leisten, die laut Gibson (2004) allzu oft von einem Paradigma der Einheitlichkeit und Kohärenz weitergegebener Erinnerung ausgeht. Mit der Methodologie der Positionierung (*stance in discourse*) ist es möglich, dieser Komplexität in differenzierter Weise Rechnung zu tragen. Widersprüche, die im Material auftauchen, Differenzen *innerhalb* einer Gruppe, die in den Interviews oft größere Relevanz haben, können mit dem Ansatz von Kultur und Tradition nicht ausreichend berücksichtigt werden. Der Vorteil des Positionierungs-Modells ist es, diese Unterscheidungen und Identifizierungen nicht von außen heranzutragen, sondern aus dem Handeln der ForschungspartnerInnen zu verstehen. Der Begriff der Identifizierung betont außerdem das Prozesshafte und Situationsbedingte solcher Positionierungen. Die Vergangenheitsrepräsentationen, wie sie die Jugendlichen in den Interviews darstellen, sind eine Momentaufnahme: sie hätten zu einem früheren Zeitpunkt eine andere Gestalt gehabt und werden sich zu einem späteren Zeitpunkt gewandelt haben. Das gilt es deshalb festzuhalten, um eine Kulturalisierung und Essentialisierung von Erinnerung zu vermeiden. In den Ergebnissen meiner Arbeit zeigt sich, wie Subjektivität sich aus den Positionierungen ergibt, die

aktiv eingenommen werden, in dem Fall aus Annäherungen oder Distanzierungen zu geschichtlichen Repräsentationen und den damit assoziierten Gruppen.

Mit einem rezeptions-zentrierten Zugang, der den Aspekt aktiver Positionierungen berücksichtigt, kann auch die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Formen der Erinnerung und Subjektivität anders gestellt werden. Anstatt von einer bestimmten Gruppenzugehörigkeit auszugehen, um sie dann in einen kausalen Zusammenhang mit Formen der Erinnerung zu stellen, wird ihre Kausalität hier umstellt: Durch die Art, über Vergangenheit zu sprechen, über die Identifizierungen, die dabei hergestellt werden, lassen sich Subjektpositionen nachvollziehen. Die bisherige Lebensgeschichte der Jugendlichen fließt insofern in ihre Interpretation von Geschichte ein, als sich daraus ableiten lässt, welche Diskurse für sie relevant sind und zu welchen Diskursen sie sich positionieren wollen. Damit kommt auch ihr Diskurswissen auf metapragmatischer Ebene zum Ausdruck, nämlich wenn bestimmte historische Standpunkte mit Personentypen bzw. gesellschaftlichen Segmenten und ihren Handlungsmustern verbunden werden. Wenn sich die Jugendlichen von bestimmten historischen Standpunkten distanzieren, dann von jenen, die sie VertreterInnen ihrer Elterngeneration zuschreiben (vgl. Kap. 9). An den Beispielen, in denen sie die Stimme der älteren Generation in ihrer Rede repräsentieren, um sich von ihrem historischen Standpunkt zu distanzieren oder sich als überlegen darzustellen, tritt ihre ideologische Informiertheit (vgl. Silverstein 2003: 227) hervor. Bemerkenswert ist, dass sich die Jugendlichen in keinem der von mir geführten Interviews gegenüber einer geschichtlichen Interpretation abgrenzen wollten, die sie einer anderen *Race* zuschrieben. Die Kategorie *Race* kommt in den Interviews ausschließlich als Prädikation der älteren Generation zur Sprache, und zwar nur dann, wenn sich die Jugendlichen *gegen* eine Diskursposition dieser Generation ausrichten wollen. Das ist beispielsweise in den Interviewausschnitten von AR und SG der Fall, die jeweils von einer als *white* bzw. als *black* definierten Diskursposition der älteren Generation Abstand nehmen (vgl. AR und SG, siehe Kap 9). Die Strategie der Annäherung stellt den anderen Vektor der Positionierung dar: damit greifen Jugendliche auf diskursive Topoi zurück, indem sie die Erfahrung der Elterngeneration bestätigend – als Authentifizierung – einsetzen. Durch ihr sprachliches Handeln stellen die Jugendlichen somit Allianzen mit jenen Gruppen (also Personen- und Verhaltenstypen) her, die mit einer bestimmten Diskursposition indiziert werden.

10.5 Bezüge zu Wissensquellen und -formen

Die Ergebnisse zeigen, dass Vorstellungen von *Weitergabe* von Erinnerung, die davon ausgehen, dass Jugendliche nur das erinnern bzw. wissen, was ihnen intentional, gleichsam als Objekt, weitergegeben wurde, als Erklärung für ihre Auswahl von Vergangenheitsbezügen zu kurz greift (vgl. Kap. 4). Zur Beantwortung meiner Frage, wie Familienmitglieder die Apartheid erlebt hätten, zogen einige InterviewpartnerInnen ganz andere Quellen als die Erfahrung ihrer Familie heran. Prominente Bezugsquellen waren hier der Verweis auf Bücher, Filme oder die Schule. Das bestätigt, dass die Auswahl der Bezugsquellen nicht in erster Linie eine Frage dessen ist, was weitergegeben bzw. gelehrt wird, sondern auch, was von den Jugendlichen aus diesem Angebot aktiv aufgesucht und angeeignet wird (vgl. Kap. 5). Bestimmten Wissensquellen, die sie als begehrenswerte Bestände erachten, wenden sie sich zu und andere suchen sie hingegen nicht als Bezugspunkt für historisches Wissen auf (vgl. Kap. 9.6). Im zweiten Teil der Ergebnisse, der sich mit den Orientierungen der Jugendlichen zu Wissen befasst, kommt außerdem die unterschiedliche *Wertigkeit* von Wissensquellen zum Ausdruck. Formen von Wissen, die mit der Universität in Verbindung gebracht werden, wie das gedruckte Wort und das Wissen, das in der Schule vermittelt wird, kann einen höheren Stellenwert haben als die Erfahrung einer Person, die diese Zeit erlebt hat. Andere wiederum betrachten das historische Wissen, das im Geschichtsunterricht gelehrt wird, als eine spezifische Perspektive auf Geschichte, die im Interesse des ANC steht. Der Geschichtsunterricht sei aus diesem Grund tendenziös und wird als ideologische Repräsentation gewertet. Die historische Erfahrung von Angehörigen wird von den Jugendlichen für unterschiedliche Absichten herangezogen: in einigen Beispielen wird sie bestätigend eingesetzt, um über einen historischen Abschnitt zu sprechen, in anderen Interviews werden Wissensbestände der Familie dezidiert nicht aufgesucht oder ein bestimmtes Handeln zur damaligen Zeit als falsch und irregeleitet dargestellt. Welchen Stellenwert das Wissen aus der Schule, aus Büchern, Filmen, von Eltern oder anderen Personen der älteren Generationen hat, und welches jeweils herangezogen wird, so zeigen meine Ergebnisse, ist nicht festgelegt.

10.6 Raum als Analysekategorie in der Erinnerungsforschung

10.6.1 Der Chronotopos

Wenn die Jugendlichen über das Erleben ihrer Familien zur Zeit der Apartheid sprechen, nehmen spezifische Orte und Räume ein bemerkenswertes Gewicht in den Erzählungen ein. Die Zeit der Apartheid ist in einigen dieser Erzählungen scheinbar ungleich verteilt: an manchen Orten fand sie statt und an anderen nicht, einige Phänomene und Ereignisse werden mit der Apartheid in Verbindung gebracht und andere scheinen von ihr nicht berührt zu werden. Manche Familien hatten die Apartheid erlebt und andere, die sich zwar auch in Südafrika befunden hatten, hatten scheinbar nur zur gleichen Zeit gelebt, die Apartheid aber nicht *erlebt*, ganz als hätten sie diese Zeit im Ausland verbracht. Gerade diese räumlich-zeitliche Komponente der Vergangenheitsdarstellungen ist ein besonderes Merkmal, wenn die Jugendlichen über ihre Familie zur Zeit der Apartheid erzählen. Das Konzept des Chronotopos von Michail Bachtin ermöglichte mir, die räumliche Dimension in die Untersuchung der Vergangenheitsdarstellungen einzubeziehen. Bachtins Essay bleibt an vielen Stellen uneindeutig über eine Definition des Chronotopos. Da er außerdem keine Anleitung zur Analyse der Mensch-Raum-Zeit Beziehung im Sinne expliziter Analyseinstrumente zur Verfügung stellt, muss dies aus den Verfahren erschlossen werden, anhand derer er literarische Gattungen untersucht. Ich konnte mich auf literaturwissenschaftliche Arbeiten stützen, welche diese Verfahren Bachtins zu rekonstruieren versuchen. Mit ihrer Hilfe konnte ich einige Gesichtspunkte für die Auswertung meines Datenmaterials herausarbeiten. Die bislang kaum erfolgte Rezeption des Chronotopos in den Sozialwissenschaften führe ich auf diese Schwierigkeit, eine Definition und ein Analyse-Werkzeug aus Bachtins Essay abzuleiten, zurück. Außerdem muss der Schritt von einer gattungsgeschichtlich gehaltenen Begrifflichkeit zu einer sozialwissenschaftlichen Terminologie erst geleistet werden. Paul Gilroy beispielsweise rezipiert den Begriff des Chronotopos in *The Black Atlantic*, allerdings ohne auf seine Lesart des Chronotopos-Essays näher einzugehen. Er verwendet diesen schillernden Begriff eher als Anregung in einer ähnlich impliziten Form wie Bachtin. Gerade weil der Essay Bachtins an vielen Stellen so opak ist, ist er wahrscheinlich für immer neue Lesarten und unterschiedliche Gewichtungen offen. Mit meiner Arbeit konnte ich den Versuch, Bachtins Konzept des Chronotopos für die sozialwissenschaftliche Analyse zu erschließen, so hoffe ich, ein Stück weiterbringen. Damit konnte auch dem Postulat der räumlichen Wende, nämlich den Größen Zeit, Raum und Subjekt in der Untersuchung der sozialen Welt gleich viel Gewicht beizumessen, ein Instrumentarium zur Analyse hinzugefügt werden.

10.6.2 Die Vergangenheit als Produkt situationsbedingter Hervorbringung

Wie ich im Chronotopos-Kapitel gezeigt habe, ist die Vergangenheit keine bestimmte Größe, welche für die Jugendlichen in gleichmäßiger Distanz zur Gegenwart steht. Vielmehr zeigen diese Ergebnisse, dass die Vergangenheit nach dem jeweiligen Erfordernis der Sprechsituation in eine weite Ferne verfrachtet oder in die Gegenwart geholt werden kann (vgl. Kap. 4.12 und Kap. 8.7). Manche InterviewpartnerInnen stellen die Apartheid als etwas dar, das eine abgeschlossene Vergangenheit ist, zu der sie keinen Bezug mehr haben. In den Darstellungen anderer ist die Erfahrung der Apartheid im Gegenteil eine Kontinuität, die bis in die Gegenwart reicht und aus der sie ihr gegenwärtiges Handeln ableiten. Außerdem können in ein- und derselben Darstellung komplexe Vergangenheits- und Gegenwartsbezüge hergestellt werden, beispielsweise wenn das *historische Wir* für Gruppen und Ereignisse verwendet wird, die eigentlich vor der Geburt der SprecherIn liegen. Im 7. Kapitel (Chronotopoi der Apartheid) stellte ich die dynamische Positionierung der Jugendlichen bezüglich der Vergangenheit dar. Die Grenze zwischen Gegenwart und Vergangenheit ist nicht festgesetzt, sondern immer eine Frage dessen, wie diese Alterität abgesteckt wird. Trouillot (1995) spricht davon, dass Geschichte *als Vergangenheit* eine Position in der Gegenwart ist, die das Subjekt einnehmen muss, um die Vergangenheit als solche bestimmen zu können.

“[T]he past does not exist independently from the present. Indeed, the past is only past because there is a present, just as I can point to something *over there* only because I am *here*. But nothing is inherently over there or here. In that sense, the past has no content. The past – or more accurately, pastness – is a position. Thus, in no way can we identify the past *as past*.” (ebd. 15; kursiv im Original)

Das heißt, die Vergangenheit kann nur aus einem relationalen Standpunkt in der Gegenwart festgelegt werden, wobei keinesfalls von vornherein klar ist, wo SprecherInnen die Grenze zwischen damals und jetzt ziehen. Durch das Konzept des Chronotopos wandte ich eine Methode zur Untersuchung von Vergangenheitsdarstellungen an, die diesen relativen Charakter zwischen Vergangenheit und Gegenwart weiter ausdifferenziert. Ich habe die zwei Arten der Vergangenheitskonstruktion *abstrakter* und *konkreter Chronotopos* genannt. So können im *abstrakten Chronotopos* zwei Raum-Zeiten nebeneinander existieren, die nicht miteinander in Berührung kommen: Der *Apartheids-Raum*, in dem sich historische Zeit abspielt, und die *Enklave*, die von dieser historischen Zeit unberührt bleibt. Die Apartheid ist in dieser Sichtweise abgeschlossene Vergangenheit und steht in großer Distanz zur Sprecherin. Die *Enklave*, welche die

Familie bewohnte, ist der Gegenwart und der Realität der Sprecherin hingegen viel näher. Sie ist durch Zeitlosigkeit gekennzeichnet und wird in einen großen Abstand zur Apartheid gestellt. In dieser Konstruktion der Vergangenheit, die ich den *abstrakten Chronotopos* genannt habe, haben die Familienmitglieder der SprecherIn die Apartheid nicht *erlebt*. Sie waren zwar zur Zeit der Apartheid *am Leben*, doch sie gehört scheinbar nicht zur biografischen Erfahrung der Familienmitglieder. Geschichte (als Apartheid) und Erinnerung (als Erleben der Apartheid) berühren sich nicht. Wie unterschiedlich nahe oder fern Vergangenheit von den InterviewpartnerInnen dargestellt werden kann, zeigt auch das Kapitel 8.7 *Die eigene Biografie als Teil des nationalen Gründungsmythos*: Ereignisse, die symbolisch für die Nationenbildung des demokratischen Südafrika waren, wie der Tag der Wahl, die Rede Nelson Mandelas nach seiner Wahl zum Präsidenten und die Rugby-Weltmeisterschaft, werden von den InterviewpartnerInnen als Teil der eigenen Biografie dargestellt, obwohl sie zu diesen Zeitpunkten noch Babies oder Embryos waren. Das zeigt, dass historische Abschnitte, die gleichermaßen *nicht* zur eigenen Erfahrung gehören, nämlich die Apartheid einerseits und wichtige Ereignisse des neuen Südafrika andererseits, je nach Identifikation und Wunschvorstellungen von SprecherInnen als ferne Vergangenheit oder Teil der eigenen Biografie dargestellt werden können.

In der Erinnerungsforschung ist das Schweigen über die erlebte Vergangenheit zwischen den Generationen vielfach belegt, besonders in Bezug auf traumatisches Erleben (vgl. Bar-On 1987 und 1997, Rosenthal 1997, Robins 1998, Friedman 1999, Rosenthal 1999, Geschier 2007). Diese Ergebnisse, nämlich dass erlebte Vergangenheit in Familien oftmals nicht transgenerational kommuniziert wird, konnte ich durch die Untersuchung von Chronotopoi methodisch erweitern: im *abstrakten Chronotopos* wird uns von den InterviewpartnerInnen vermittelt, dass die Familie die Apartheid aufgrund der raum-zeitlichen Beschaffenheit der narrativ konstruierten Enklave nicht erleben konnte und deswegen auch nichts über ihre Erfahrung dieser Zeit weitergeben kann. Im *konkreten Chronotopos* hingegen legen die Jugendlichen dar, wie sich die Geschichte der Apartheid als spezifische Raum-Zeit-Konfiguration konkret auf die biografische Zeit der Menschen, die unter ihrem Gesetz lebten, auswirkte. Aus dem Grund, dass das Apartheidsregime Körper aufgrund bestimmter visueller Parameter in eine rassistische Hierarchie einordnete, durchdringt im *konkreten Chronotopos* das omnipräsente Auge der Apartheidsexekutive jene Räume, in denen sich die Figuren bewegen. Die Möglichkeiten ihres Aufenthalts an Orten und die Möglichkeiten ihrer Bewegung im Raum ist an die Klassifikation des Körpers der Figuren gebunden. Je nachdem, als welche *Race* sie kategorisiert werden, dürfen sie sich im Raum bewegen und aufhalten. Diese Präsenz des Visuellen, also der sichtbaren Marker, in meinem Datenmaterial ergibt sich aus dem spezifischen Regime der Apartheid. Für weitere Forschungen wäre es wünschenswert zu

untersuchen, ob es Regimes gibt, in denen das Auditive als Marker für einen Chronotopos, dem die Figuren unterworfen sind, mehr im Vordergrund steht. Beispielsweise in Form von sprachlicher Registrierung, die als Schibboleth von Andersartigkeit wirkt und Menschen unter ein bestimmtes Sprachregime, das auch chronotopisch konstruiert sein kann, ordnet. Ich denke hier an historische Beispiele von Vertreibung und Verfolgung wie Kärntner Slowenisch zur Zeit des Nationalsozialismus oder an die Rolle von Bosnisch/Kroatisch/Serbisch zur Zeit des Bosnien-Krieges. Eine solche Verbindung zu Sprachregimes gilt es allerdings noch weiter zu erforschen.

Die Interpretation der Vergangenheit hängt immer mit politischen Rahmenbedingungen zusammen. Unter der Apartheid gab es einen sanktionierten hegemonialen Diskurs der Weißen Überlegenheit, welcher bestimmte, wie die Vergangenheit und die Gegenwart zu deuten war. Andere Diskurse und Interpretationen wurden ausgeklammert und ihre Vorbringung in der Öffentlichkeit, sei es in Schulen, in Medien oder auf der Universität sanktioniert. Dennoch wäre es falsch anzunehmen, dass die Apartheid, und die physische, strukturelle und symbolische Gewalt, die Menschen durch ihre Politik verbreiteten, ausschließlich zustimmendes oder widerständiges Handeln unter der betroffenen Bevölkerung hervorbrachte. Ich war sehr erstaunt, als mir eine Jugendliche an einer ehemals *coloured* Schule in Mitchell's Plain, deren Großvater hierher zwangsumgesiedelt worden war, erklärte, dass ihre Eltern die Apartheid nicht erlebt hätten. Es war mein erstes Interview in einer Township-Schule und meine Verwirrung über diese Aussage war groß. Aus meinen Ergebnissen wird immer wieder deutlich, dass Diskurse aus der Kolonialzeit und der Apartheid – auch wenn heute andere politische Rahmenbedingungen herrschen – mit dem demokratischen Übergang nicht einfach verschwunden sind und dass traumatisches Erleben innerhalb von Familien sehr unterschiedliches Handeln hervorbringen kann. Diskurse aus der Kolonialzeit und der Apartheid sind außerdem gesellschaftlich nicht auf der Basis von *Race*, Kultur oder historischer Erfahrung verteilt. Der Diskurs vom ländlichen Eastern Cape, einem ehemaligen Homeland, als Ort ewiger und gleichbleibender Tradition, zeitlich festgefroren und kulturell homogen, sowie die *coloured* oder *white* Group Area als ein von der Apartheid abgehobener Ort, in dem man geschützt war, solange man die Gesetze nicht übertrat und die Farm am Land, auf welcher harmonische Beziehungen zwischen dem *white* Farmer und seiner Familie und den *black* ArbeiterInnen herrschen, gehen auf den britischen Imperialismus und die Apartheid zurück. Diese Erzählungen stammen außerdem von Jugendlichen, deren Eltern jeweils als *black*, *white* und *coloured* klassifiziert wurden und die sowohl an Township- als auch an ehemals *white* Schulen gehen.

10.7 Der demokratische Übergang und das Potenzial neuer Geschichtsdiskurse

In Bezug auf die Aktivierung und Aneignung geschichtlicher Diskurse greife ich auf den Begriff des Archivs in der Definition Foucaults (2001/1968: 869f.) zurück (vgl. Kap. 4.5). Das Archiv grenzt ab, was in einer jeweiligen Epoche die Bedingungen der Reaktivierung bestimmter Wissensbestände sind. Welche Repositorien sind verfügbar, welche werden aufgesucht, welchen gelingt es, in einen breit rezipierten Erinnerungsdiskurs Eingang zu finden? Wenn wir ferner mit Foucault davon ausgehen, dass bestimmte Machtkonstellationen Formen von Wissen und Diskursen hervorbringen, stellt sich die Frage, inwieweit die gesellschaftlichen und politischen Transformationen im demokratischen Südafrika neue Diskursformationen ermöglicht haben (und andere gleichzeitig in den Hintergrund drängen).

Eine Frage, auf die ich sowohl bei Akteuren im Forschungsfeld als auch in der wissenschaftlichen Literatur immer wieder gestoßen bin, ist, ob unter der *born-free* Generation neue Allianzen entstehen, welche die Kategorie von *Race* in den Hintergrund treten lassen. Diese Frage kann hier nur tentativ beantwortet werden und wird sich im Laufe zukünftiger Entwicklungen offenbaren. Aus den Interviews geht hervor, dass sich bestimmte Konstitutionen parallel zu den bestehenden Diskursen von *Race* als alternative Identifikationen herauszubilden beginnen: die Schule, eine Sprachgemeinschaft, Regionalität, politische Parteien, eine Religionsgemeinschaft usw. Allerdings schaffen diese neuen Allianzen wiederum andere Abgrenzungen: die SchülerInnen dieser Schule im Gegensatz zu den Jugendlichen, die nicht an so gute Schulen gehen wie die unsere; die Englisch-Sprachigen im Gegensatz zu uns Afrikaans-Sprachigen; diejenigen, die zu unserer Glaubensgemeinschaft gehören und diejenigen, die nicht dazugehören; die RassistInnen im Orange Free State, Gauteng und Johannesburg im Gegensatz zu uns im Western Cape; wir AfrikanerInnen (hier nicht als *Race*, sondern als Geburts- und Lebensort verstanden) im Gegensatz zu EuropäerInnen und AmerikanerInnen; wir DA-WählerInnen im Gegensatz zu ANC-WählerInnen. Diese Diskurse, in denen eine Form von Gemeinsamkeit möglich ist, die von Seiten des Apartheidsregimes verunmöglicht bzw. sanktioniert wurde, beginnen sich im demokratischen Südafrika als neue Wahlmöglichkeiten der Identifikation herauszubilden. Sie sind nicht gänzlich neu, weil einige dieser Diskurse sich historisch bis in die Kolonialzeit verfolgen lassen. Allerdings ist bemerkenswert, dass sie im neuen Südafrika wieder aufgegriffen und aktualisiert werden. Sie sind Angebote von Subjektivität, auf welche sich viele InterviewpartnerInnen in ihren Darstellungen der Geschichte und Gegenwart Südafrikas beziehen.

11. Referenzen

11.1 Bücher, Aufsätze

Abrahams, Peter 1946: *Mine Boy*. Oxford: Heinemann.

Adhikari, Mohammed 2006: Hope, Fear, Shame, Frustration. Continuity and Change in the Expression of Coloured Identity in White Supremacist South Africa. In: *Journal of South African Studies* 32 (3), S. 467-487.

Agha, Asif 2007: *Language and social relations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Alexander, Neville 1988: *Schule und Erziehung gegen Apartheid. Befreiungspädagogik in Südafrika*. Frankfurt/Main: ISP-pocket.

Alexander, Neville 2002a: Innovation and Inertia: South African Education after Apartheid. In: Achtenhagen, Frank und Ingrid Gogolin (Hg.): *Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften*. Opladen: Leske und Budrich. S. 51-64.

Alexander, Neville 2002b: *An Ordinary Country. Issues in the Transition from Apartheid to Democracy in South Africa*. Pietermaritzburg: University of Natal Press.

Althusser, Louis 2010 [1970]: *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Übersetzt und herausgegeben von Frieder Wolf. Hamburg: VSA.

Amit-Talai, Vered und Helena Wulff (Hg.) 1995: *Youth cultures. A Cross-cultural perspective*. London u. a.: Routledge.

Anthonissen, Christine 2007: Critical discourse analysis as an analytic tool in considering selected, prominent features of TRC testimonies. In: Anthonissen, Christine und Jan Blommaert (Hg.): *Discourse and Human Rights Violations*. Benjamins: Amsterdam, S. 65-88.

Anthonissen, Christine und Jan Blommaert (Hg.) 2007: *Discourse and Human Rights Violations*. Benjamins: Amsterdam.

Antze, Paul und Michael Lambek (Hg.) 1996: *Tense Past. Essays in Culture and Memory*. New York u. a.: Routledge.

Appadurai, Arjun 1981: The Past as a Scarce Resource. In: *Man, New Series* 16 (2), S. 201-219.

Assmann, Jan 1992: *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Beck.

Austin, John 2009 [1955]: *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.

Bachtin, Michail 1979 [1934/35]: Das Wort im Roman. In: Bachtin, Michail: *Die Ästhetik des Wortes*. Herausgegeben und übersetzt von Rainer Gröbel. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 154-300.

Bachtin, Michail 1986: *The Bildungsroman and Its Significance in the History of Realism (Toward*

- a Historical Typology of the Novel). In: Bachtin, Michail: *Speech Genres and Other Late Essays*. Herausgegeben von Cary Emerson und Michael Holquist, Übersetzung Vern McGee, S. 10-59.
- Bachtin, Michail 2008 [1975]: *Chronotopos*. Übersetzt von Michael Dewey, Nachwort von Michael Frank und Kirsten Mahlke. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bar-On, Dan 1989: *Legacy of Silence. Encounters with children of the Third Reich*. Cambridge, Massachusetts u. a.: Harvard University Press.
- Bar-On, Dan 1997: *Furcht und Hoffnung*. Hamburg: Europa-Verlag.
- Barthes, Roland 1964 [1957]: *Mythen des Alltags*. Übersetzt von Helmut Scheffel. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bell, Allan 1984: *Language Style as Audience Design*. In: *Language in Society* 13, S. 145–204.
- Berliner, David 2005a: *The Abuses of Memory. Reflexions on the Memory Boom in Anthropology*. *Anthropological Quarterly* 78 (1), S. 197-211.
- Berliner, David 2005b: *An “Impossible” Transmission. Youth Religious Memories in Guinea-Conakry*. In: *American Ethnologist* 32 (4), S. 576-592.
- Bickford-Smith, Vivian, Elizabeth van Heyningen und Nigel Worden 1999: *Cape Town in the Twentieth Century*. Claremont: David Philip Publishers.
- Bloch, Maurice 1977: *The past and the present in the present*. In: *Man* (12), S. 278-292.
- Blommaert, Jan, Mary Block und Kay McCormick 2007: *Narrative inequality in the TRC hearings. On the hearability of hidden transcripts*. In: Anthonissen, Christine und Jan Blommaert (Hg.): *Discourse and Human Rights Violations*. Amsterdam u. a.: Benjamins, S. 33-64.
- Bourdieu, Pierre 1987: *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron 2000 [1990]: *Reproduction in Education, Society and Culture*. London u. a.: Sage.
- Bray, Rachel u. a. 2010: *Growing up in the new South Africa. Childhood and adolescence in post-apartheid Cape Town*. Cape Town: HSRC Press.
- Briggs, Charles und Richard Bauman 2009: *Genre, Intertextuality and Social Power*. In: Duranti, Alessandro (Hg.): *Linguistic Anthropology. A Reader*. Oxford: Wiley-Blackwell, S. 214-244.
- Bucholtz, Mary 2002: *Youth and Cultural Practice*. In: *Annual Review of Anthropology* 31, S. 525-552.
- Bucholtz, Mary und Kira Hall 2004: *Language and Identity*. In: Duranti, Alessandro (Hg.): *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford u. a.: Blackwell, S. 369-394.
- Bucholtz, Mary und Kira Hall 2005: *Identity and Interaction. A sociocultural linguistic approach*. In: *Discourse Studies* 7/2005, S. 585-614.

Busch, Brigitta 2013: Mehrsprachigkeit. Wien: WUV.

Butler, Judith 1995: Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Burke, Charlanne 2000: They Cut Segametsi into Parts. Ritual Murder, Youth and the Politics of Knowledge in Botswana. *Anthropological Quarterly* 73 (4), S. 204-214.

Caputo, Virginia 1995: Anthropology's silent "others": a consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children's cultures. In: Amit-Talai, Vered und Helena Wulff (Hg.): *Youth cultures. A Cross-cultural Perspective*. London u. a.: Routledge, S. 19-42.

Chisholm, Linda 2004: The history curriculum in the (revised) national curriculum statement: an introduction. In: Jeppie, Shamil (Hg.): *Towards 'New' Histories for South Africa. On the Place of the Past in our Present*. Kapstadt: University of Cape Town, S. 177-188.

Clark, Katerina und Michael Holquist 1984: Mikhail Bakhtin. Cambridge/Massachusetts u. a.: Harvard University Press.

Cole, Jennifer 2004: Fresh Contact in Tamatave, Madagascar. Sex, Money and Intergenerational Transformation. In: *American Ethnologist* 31 (4), S. 573-588.

Collard, Anna 1989: Investigating "social memory" in a Geek context. In: Tonkin, Elizabeth, Mayron Mac Donald und Malcolm Chapman (Hg.): *History and Ethnicity. ASA Monograph (27)*, London: Routledge, S. 89-103.

Colvin, Christopher 2003: „Brothers and sisters, do not be afraid of me“. Trauma, history and the therapeutic imagination in the new South Africa. In: Hodgkin, Katharine und Susannah Radstone (Hg.): *Contested Pasts. The politics of memory*. London: Routledge, S. 153-167.

Comaroff, Jean 2003: The End of History, Again? Pursuing the Past in the Postcolony. In: Basler Afrika Bibliografien, Working Paper No. 1: 2003.

Comaroff, John und Jean Comaroff 1992: *Ethnography and the Historical Imagination*. Boulder u. a.: Westview.

Comaroff, John und Jean Comaroff 2000: *Réflexions sur la jeunesse. Du passé à la postcolonie*. *Politique Africaine* 80, S. 90-110.

Comaroff, John und Jean Comaroff 2009: *Ethnicity, Inc*. Chicago: University of Chicago Press.

Coombes, Annie 2003: *History After Apartheid. Visual Culture and Public Memory in a Democratic South Africa*. Johannesburg: Wits University Press.

De Certeau, Michel 1988 [1980]: *Die Kunst des Handelns*. Berlin: Merve.

Derrida, Jaques 1988 [1972]: *Signatur Ereignis Kontext*. In: Derrida, Jaques: *Randgänge der Philosophie*. Herausgegeben von Peter Engelmann, übersetzt von Günther Siegl u. a. Wien: Passagen-Verlag, S. 291-314.

- Dolby, Nadine 1999: Youth and the global popular. The politics and practices of race in South Africa. In: *European Journal of Cultural Studies* 2 (3), S. 291-309.
- Du Bois, John 2007: The stance triangle. In: Robert Englebretson (Hg.): *Stancetaking in Discourse. Subjectivity, evaluation, interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, S. 139-182.
- Du Bois-Pedain, Antje 2007: *Transitional Amnesty in South Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, Alessandro 1986: The Audience as Co-Author. In: *Text* 6/3, S. 239-247.
- Durham, Deborah 2000: Youth and the Social Imagination in Africa. In: *Anthropological Quarterly* 73 (3), S. 113-120.
- Durham, Deborah 2004: „Disappearing Youth“. Youth as a social shifter in Botswana. In: *American Ethnologist* 31 (4), S. 589-605.
- Englebretson, Robert (Hg.) 2007: *Stancetaking in Discourse. Subjectivity, evaluation, interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Evans-Pritchard, Edward 1968 [1940]: *The Nuer. A description of the modes of livelihood and political institutions of a Nilotic people*. Oxford: Clarendon Press.
- Fabian, Johannes 2002 [1983]: *Time and the other. How anthropology makes its subject*. New York: Columbia University Press.
- Fabian, Johannes 2007: *Memory against Culture. Arguments and Reminders*. Durham u. a.: Duke University Press.
- Fataar, Aslam 2007: Educational renovation in a South African “township on the move”: A social-spatial analysis. In: *International Journal of Educational Development* 27, S. 599-612.
- Feldman, Allen 1991: *Formations of Violence. The Narrative of the Body and Political Terror in Northern Ireland*. Chicago u. a.: University of Chicago Press.
- Fentress, James und Chris Wickham 1992: *Social Memory*. Oxford u. a.: Blackwell.
- Field, Sean (Hg.) 2001: *Lost communities, living memories. Remembering forced removals in Cape Town*. Claremont: David Philip Publishers.
- Field, Sean 2007: Sites of memory in Langa. In: Field, Sean, Renate Meyer und Felicity Swanson (Hg.): *Imagining the City. Memories and Cultures in Cape Town*. Cape Town: HSRC Press, S. 21-36.
- Field, Sean und Felicity Swanson 2007: Introduction. In: Field, Sean, Renate Meyer und Felicity Swanson (Hg.): *Imagining the City. Memories and Cultures in Cape Town*. Cape Town: HSRC Press, S. 3-17.
- Firth, Raymond 1957 [1936]: *We, the Tikopia. A sociological study of kinship in primitive Polynesia*. London: Allen and Unwin.

- Fontes, Lisa 2008: *Interviewing Clients across Cultures. A Practitioners Guide*. New York: Guildford Press.
- Fortes, Meyer 1945: *The Dynamics of Clanship among the Tallensi*. London: Oxford University Press.
- Fortes, Meyer 1949: *The Web of Kinship among the Tallensi*. London: Oxford University Press.
- Foucault, Michel 1993: *Technologien des Selbst*. Herausgegeben von Luther Martin, Huck Gutman und Patrick Hutton, übersetzt von Michael Bischoff. Frankfurt/Main: Fischer.
- Foucault, Michel 2001 [1968]: Antwort auf eine Frage. In: Foucault, Michel: *Dits et Ecrits*. Herausgegeben von Daniel Defert und Francois Ewald. Band I (1954-1969), S. 859-886.
- Foucault, Michel 2003 [1976]: Vorlesung vom 14. Januar 1976. In: Foucault, Michel: *Dits et Ecrits*. Herausgegeben von Daniel Defert und Francois Ewald. Band III (1976-1979), S. 231-250.
- Foucault, Michel 2003 [1982]: Subjekt und Macht. In: Foucault, Michel: *Dits et Ecrits*. Herausgegeben von Daniel Defert und Francois Ewald. Band IV (1980-1988), S. 269-294.
- Foucault, Michel 2010 [1976]: *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Übersetzt von Walter Seitter. Frankfurt/Main. Suhrkamp.
- Frank, Michael und Kirsten Mahlke 2008: Nachwort. In: Bachtin, Michail: *Chronotopos*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 201-242.
- Freeman, Mark 2001: Tradition und Erinnerung des Selbst und der Kultur. In: Welzer, Harald (Hg.): *Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradition*. Hamburg: Hamburger Edition, S. 25-40.
- Garfinkel, Harold 1967: *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Geschier, Sofie 2007: "So there I sit in a Catch-22 Situation". Remembering and imagining trauma in the District Six Museum. In: Field, Sean, Renate Meyer und Felicity Swanson (Hg.): *Imagining the City. Memories and Cultures in Cape Town*. Cape Town: HSRC Press, S. 37-56.
- Gibson, James 2004: *Overcoming Apartheid. Can truth reconcile a divided nation?* Cape Town: HSRC Press.
- Gilroy, Paul 1993: *The Black Atlantic. Modernity and double consciousness*. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.
- Gingrich, Andre 1999: *Erkundungen. Themen der ethnologischen Forschung*. Wien u. a.: Böhlau.
- Gingrich, Andre 2002: When ethnic majorities are "dethroned": towards a methodology of self-reflexive, controlled macrocomparison. In: Gingrich, Andre und Richard Fox (Hg.): *Anthropology, by Comparison*. London u. a.: Routledge, S. 225-248.
- Gingrich, Andre und Richard Fox 2002: Introduction. In: Dieselben (Hg.): *Anthropology, by Comparison*. London u. a.: Routledge, S. 1-24.
- Gingrich, Andre und Werner Zips 2003: Ethnohistorie und Historische Anthropologie. In: Fischer,

- Hans und Bettina Beer (Hg.): Ethnologie. Einführung und Überblick. Berlin: Reimer, S. 273-294.
- Glick Schiller, Nina, Ayse Caglar und Thaddeus Guldbrandsen 2006: Beyond the Ethnic Lens: Locality, Globality and Born-Again Incorporation. In: American Ethnologist 33 (4), S. 612-633.
- Glick Schiller, Nina und Ayse Caglar 2011 (Hg.): Locating migration. Rescaling cities and migrants. Ithaka u. a.: Cornell University Press.
- Glick Schiller, Nina und Ayse Caglar 2013: Locating migrant pathways of economic emplacement. Thinking beyond the ethnic lens. In: Ethnicities 13 (4), S. 494-514.
- Godelier, Maurice 1973: Ökonomische Anthropologie. Untersuchungen zum Begriff der sozialen Struktur primitiver Gesellschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Goodwin, Marjorie 1990: He-Said-She-Said. Talk as social organization among black children. Bloomington: Indiana University Press.
- Goody, Jack (Hg.) 1958: The Developmental Cycle in Domestic Groups. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graham, Laura 1993: A Public Sphere in Amazonia? The Depersonalized Collaborative Construction of Discourse in Xavante. In: American Ethnologist 20/4, S. 717-741.
- Gramsci, Antonio 1991-2002 (mehrere Bände): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe, herausgegeben von Klaus Bochmann und Wolfgang Haug. Hamburg: Argument-Verlag.
- Grundlingh, Albert 2004: Some trends in South African academic history: changing contexts and challenges. In: Jeppie, Shamil (Hg.): Toward New Histories for South Africa. On the place of the past in our present. Lansdowne: Juta Gariep, S. 196-215.
- Gülich, Elisabeth 2004: Erzählen aus konversationsanalytischer Perspektive: Versuch einer Synthese. Unveröffentlichtes Grundlagenpapier.
- Günther, Susanne 2002: Stimmenvielfalt im Diskurs. Formen der Stilisierung und Ästhetisierung in der Redewiedergabe. In: Gesprächsforschung 3. URL: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2002/ga-guenthner.pdf>, S. 59-80.
- Halbwachs, Maurice 1985 [1939]: Das kollektive Gedächtnis. Übersetzt von Holde Lhoest-Offermann. Frankfurt/Main: Fischer.
- Hodgkin, Katharine und Susannah Radstone 2003 (Hg.): Contested Pasts. The politics of memory. London: Routledge.
- Holquist, Michael 1986: Answering as Authoring: Mikhail Bakhtin's Trans-Linguistics. In: Morson, Gary (Hg.): Bakhtin: Essays and Dialogues on His Work. Chicago u. a.: University of Chicago Press, S. 59-71.
- Hänninen, Vilma und Anja Koski-Jännes 2010: Breaking of self-narrative as a means of reorientation? In: Hyvärinen, Matti, Lars-Christer Hydén, Marja Saarenheimo und Maria Tamboukou (Hg.): Beyond Narrative Coherence. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, S. 103-120.

- Harries, Patrick 2010: From Public History to Private Enterprise. The Politics of Memory in the New South Africa. In: Diawara, Mamadou (Hg.): Historical Memory in Africa. Dealing with the Past, Reaching for the Future in an Intercultural Context. New York u. a.: Berghahn Books, S. 121-164.
- Hydén, Lars-Christer 2010: Identity, self, narrative. In: Hyvärinen, Matti, Lars-Christer Hydén, Marja Saarenheimo und Maria Tamboukou (Hg.): Beyond Narrative Coherence. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, S. 33-48.
- Hyvärinen, Matti, Lars-Christer Hydén, Marja Saarenheimo und Maria Tamboukou (Hg.) 2010: Beyond Narrative Coherence. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Jaffe, Alexandra (Hg.) 2009: Stance. Sociolinguistic Perspectives. Oxford: Oxford University Press.
- Jaffe, Alexandra (2009): Introduction. The Sociolinguistics of Stance. In: Jaffe, Alexandra (Hg.): Stance. Sociolinguistic Perspectives. Oxford: Oxford University Press, S. 1-28.
- Jeppie, Shamil (Hg.) 2004: Toward New Histories for South Africa. On the place of the past in our present. Lansdowne: Juta Gariep.
- Jeppie, Shamil und Crain Soudien (Hg.) 1990: The struggle for District Six. Past and Present. Cape Town: Buchu Books.
- Johnstone, Barbara 2009: Stance, Style, and the Linguistic Individual. In: Jaffe, Alexandra (Hg.): Stance. Sociolinguistic Perspectives. Oxford: Oxford University Press, S. 29-52.
- Kallaway, Peter, Glenda Kruss, Aslam Fataar und Gari Donn (Hg.) 1997: Education after Apartheid. South African Education in Transition. Cape Town: University of Cape Town Press.
- Kansteiner, Wulf 2002: Finding Meaning in Memory. A Methodological Critique of Collective Memory Studies. In: History and Theory 41 (2), S. 179-197.
- Keane, Web 1991: Delegated Voice. Ritual Speech, Risk and the Making of Marriage Alliances in Anakalang. In: American Ethnologist 18, S. 311-330.
- Koselleck, Reinhart 1989: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Krog, Antje, Nosisi Mpolweni-Zantsi und Kopano Ratele 2009: There was this goat. Investigating the Truth Commission testimony of Notrose Nobomvu Konile. Scottsville: University of KwaZulu Natal Press.
- Kuper, Adam 2002: Comparison and contextualization: reflections on South Africa. In: Gingrich, Andre und Richard Fox (Hg.): Anthropology, by Comparison. London u. a.: Routledge, S. 143-166.
- Labov, William und Joshua Waletzky 1967: Narrative Analysis. Oral versions of personal experience. Seattle: University of Washington Press.
- Lambek, Michael 1996: The Past Imperfect: Remembering As Moral Practice. In: Antze, Paul und Michael Lambek (Hg.): Tense Past. Essays in Culture and Memory. New York u. a.: Routledge, S. 235-254.

Lave, Jean und Etienne Wenger 1991: *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leach, Edmund 1954: *Political Systems of Highland Burma*. London: London School of Economics and Political Science.

Lefko-Everett, Kate 2012: Leaving it to the Children: Non-Racialism, Identity, Socialisation and Generational Change in South Africa. In: *Politikon: South African Journal of Political Studies* 39 (1), S. 127-147.

Létourneau, Jocelyn 2001: Die Selbst-Erzählung. In: Rüsen, Jörn (Hg.): *Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*. Köln u. a.: Böhlau, S. 177-238.

Lévi-Strauss, Claude 1963: *Structural Anthropology*. New York: Basic Books.

Lucius-Hoene, Gabriele und Arnulf Deppermann 2002: *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Opladen: Leske und Budrich.

Mader, Elke 2008: *Anthropologie der Mythen*. Wien: Facultas.

Malinowski, Bronislaw 1976 [1926]: *Myth in Primitive Psychology*. Westport: Negro University Press.

Mamdani, Mahmood 1996: *Citizen and Subject. Contemporary Africa and the Legacy of Late Colonialism*. Princeton: Princeton University Press.

Mannheim, Karl 1964: *Wissenssoziologie*. Hrsg. Kurt Wolff. Berlin u. a.: Luchterhand.

Massey, Doreen 1994: *Space, Place and Gender*. Oxford: Blackwell.

Mbembe, Achille 2007: *On the Postcolony*. Berkeley: University of California Press.

Mead, Margaret 2004 [1928]: *Coming of Age in Samoa. A psychological study of primitive youth for Western civilization*. New York: Perennial Classics.

Mitchell, James 1956: *The Yao Village. A Study in the Social Structure of a Nyasaland People*. Manchester: Manchester University Press.

Morson, Gary und Caryl Emerson 1990: *Mikhail Bakhtin. Creation of a Prosaics*. Stanford: Stanford University Press.

Munn, Nancy 1992: The Cultural Anthropology of Time. A Critical Essay. In: *Annual Review of Anthropology* (21), S. 93-123.

Newman, Katherine und Ariane De Lannoy 2014: *After Freedom. The Rise of the Post-Apartheid Generation in Democratic South Africa*. Boston: Beacon Press.

Nuttall, Sarah und Carli Coetzee (Hg.) 1998: *Negotiating the past: the making of memory in South Africa*. Cape Town: Oxford University Press.

- Palmberger, Monika 2010: Distancing Personal Experiences from the Collective. Discourse Tactics among Youth in Post-War Mostar. In: *L'Europe en formation* 357, S. 107-124.
- Passerini, Luisa 2003: Memories Between Silence and Oblivion. In: Hodgkin, Katherine und Susanna Radstone (Hg.): *Contested Pasts. The Politics of Memory*. London: Routledge.
- Peirce, Charles Sanders 1983 [1903]: *Phänomen und Logik der Zeichen*. Herausgegeben und übersetzt von Helmut Pape. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Portelli, Alessandro 1991: *The Death of Luigi Trastulli and Other Stories. Form and Meaning in Oral History*. New York: State University of New York Press.
- Portelli, Alessandro 1997: *The Battle of Valle Giulia. Oral History and The Art of Dialogue*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Radstone, Susannah 2005: Reconceiving Binaries. The Limits of Memory. *History Workshop Journal* (59), 134-150.
- Rassool, Ciraj 2000: The Rise of Heritage and the Reconstitution of History in South Africa. In: *Kronos: Journal of Cape History* (26), S.1-21.
- Rassool, Ciraj und Sandra Prosalendis (Hg.) 2001: *Recalling community in Cape Town. Creating and curating the District Six Museum*. Cape Town: District Six Museum.
- Reckwitz, Andreas 2008: Subjekt/Identität. Die Produktion und Subversion des Individuums. In: Moebius, Stephan und Andreas Reckwitz: *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 75-92.
- Robins, Steven 1998: Silence in my father's house. Memory, nationalism, and narratives of the body. In: Nuttall, Sarah und Carli Coetzee (Hg.): *Negotiating the past. The making of memory in South Africa*. Cape Town u. a.: Oxford University Press, S.121-140.
- Rosenthal, Gabriele (Hg.) 1997: *Der Holocaust im Leben von drei Generationen. Familien von Überlebenden der Shoah und von Nazi-Tätern*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Rosenthal, Gabriele 1999: Die Shoah im intergenerationellen Dialog. Zu den Spätfolgen der Verfolgung in Drei-Generationen-Familien. In: Friedmann, Alexander (Hg.): *Überleben der Shoah – und danach. Spätfolgen der Verfolgung aus wissenschaftlicher Sicht*. Wien: Picus, S. 68-88.
- Rüsen, Jörn 1994: *Historische Orientierung. Über die Arbeit des Geschichtsbewußtseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*. Köln u. a.: Böhlau.
- Scarry, Elaine 1987: *The Body in Pain. The making and unmaking of the word*. New York u. a.: Oxford University Press.
- Scholz, Bernhard 1998: Bakhtin's Concept of „Chronotope“: The Kantian Connection. In: Shepherd, David (Hg.): *The Contexts of Bakhtin*. Amsterdam u. a.: Harwood, S. 141-172.
- Schramm, Katharina 2014: Claims of descent. Race and science in contemporary South Africa. *Vienna Working Papers in Ethnography* 3, S. 1-27.

Seekings, Jeremy und Nicoli Natrass 2005: *Class, Race, and Inequality in South Africa*. New Haven u. a.: Yale University Press.

Sherzer, Joel und Greg Urban 1986: Introduction. In: Dieselben (Hg.): *Native South American Discourse*. Berlin u. a.: Mouton de Gruyter, S. 1-14.

Siebörger, Rob 2006: The dynamics of history textbook production during South Africa's educational transformation. In: Foster, Stuart und Keith Crawford (Hg.): *What shall we tell the children? International Perspectives on School History Textbooks*. Austin: Davis, S. 227-243.

Silverstein, Michael 2003: Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. In: *Language and Communication* (23), S. 193-229.

Soja, Edward 1989: *Postmodern Geographies. The Reassertion of Space in Critical Social Theory*. London u. a.: Verso.

Somers, Margaret 1994: The narrative constitution of identity. A relational and network approach. In: *Theory and Society* 23, S. 605-649.

Soudien, Crain 2012: *Realising the Dream. Unlearning the logic of race in the South African School*. Cape Town: HSRC Press.

Spitzmüller, Jürgen 2013: Metapragmatik, Indexikalität, soziale Registrierung. Zur diskursiven Konstruktion sprachideologischer Positionen. In: *Zeitschrift für Diskursforschung* (3), S. 263-287.

Spreckels, Janet 2006: „Tussis, Schlampen, Britneys und wir“. Fremd- und Selbstkategorisierung in einer adoleszenten Mädchengruppe. In: Dürscheid, Christa und Jürgen Spitzmüller (Hg.): *Perspektiven der Jugendsprachforschung/ Trends and Developments in Youth Language Research*. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang, S. 151-164.

Skinner, Jonathan 2012: A Four-part Introduction. In: Skinner, Jonathan (Hg.): *The Interview. An Ethnographic Approach*. London u. a.: Bloomsbury, S. 1-51.

Teeger, Chana 2014: Collective Memory and Collective Fear. How South Africans Use the Past to Explain Crime. *Qualitative Sociology* 37, S. 69-92.

Tonkin, Elizabeth 1992: *Narrating our pasts. The social construction of oral history*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press.

Trotter, Henry 2006: *Trauma and Memory. The Impact of Apartheid-Era Forced Removals on Coloured Identity in Cape Town*. Paper delivered at the University of the Western Cape History Department Seminar Series, on 8 August 2006. Auch publiziert in: Adhikari, Mohamed (Hg.) 2009: *Burdened by race. Coloured identities in Southern Africa*. Cape Town: UCT Press.

Trouillot, Michel-Rolph 1995: *Silencing the Past*. Boston: Beacon Press.

Turner, Victor 1957: *Schism and Continuity in an African Society. A Study of Ndembu Village Life*. Manchester: Manchester University Press.

Urban, Greg 1989: The „I“ of Discourse. In: Urban, Greg und Benjamin Lee (Hg.): *Semiotics, Self and Society*. New York u. a.: Mouton, S. 27-51.

Verdoolaege, Annelies 2007: The debate on truth and reconciliation. A survey of literature on the South African Truth and Reconciliation Commission. In: Anthonissen, Christine und Jan Blommaert (Hg.): Discourse and Human Rights Violations. Amsterdam u. a.: Benjamins, S. 13-32.

Vološinov, Valentin 1975 [1930]: Marxismus und Sprachphilosophie. Grundlegende Probleme der soziologischen Methode in der Sprachwissenschaft. Herausgegeben von Samuel Weber. Frankfurt/Main: Ullstein.

Völter, Bettina 2008: Generationenforschung und „transgenerationale Weitergabe“ aus biografiethoretischer Perspektive. In: Radebold, Hartmut, Werner Bohleber und Jürgen Zinnecker (Hg.): Transgenerationale Weitergabe kriegsbelasteter Kindheiten. Weinheim u. a.: Juventa, S. 95-106.

Vygotskij, Lev 2002: Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Herausgegeben und übersetzt von Joachim Lompscher. Weinheim u. a.: Beltz.

Welzer, Harald, Sabine Moller und Karoline Tschuggnall 2002: „Opa war kein Nazi.“ Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis. Frankfurt/Main: Fischer.

Wernhart, Karl 1998: Von der Strukturgeschichte zum transkulturellen Forschungsansatz. In: Wernhart, Karl und Werner Zips (Hg.): Ethnohistorie. Rekonstruktion und Kulturkritik. Wien: Promedia, S. 41-54.

Wernhart, Karl und Werner Zips 1998: Einführung in die theoretischen und methodologischen Grundlagen der Ethnohistorie. In: Wernhart, Karl und Werner Zips (Hg.): Ethnohistorie. Rekonstruktion und Kulturkritik. Wien: Promedia, S. 13-40.

Wodak, Ruth 2007: History in the making/The making of history. The “German *Wehrmacht*” in collective and individual memories in Austria. In: Anthonissen, Christine und Jan Blommaert (Hg.): Discourse and Human Rights Violations. Amsterdam u. a.: John Benjamins, S. 115-143.

Wolf, Eric 1982: Europe and the People Without History. Berkeley: University of California Press.

Worden, Nigel 2007: The Making of Modern South Africa. Conquest, Apartheid, Democracy. Oxford u. a.: Blackwell.

Worden, Nigel, Elizabeth van Heyningen und Vivian Bickford-Smith 1998: Cape Town. The Making of a City. Hilversum: Verloren Publishers.

Wulff, Helena 1995: Inter-racial friendship: consuming youth styles, ethnicity and teenage femininity in South London. In: Amit-Talai, Vered und Helena Wulff (Hg.): Youth cultures. A Cross-cultural perspective. London u. a.: Routledge, S. 63-80.

Wutti, Daniel 2012: Drei Familien, drei Generationen. Das Trauma des Nationalsozialismus im Leben dreier Generationen von Kärntner SlowenInnen. Diplomarbeit, Universität Klagenfurt/Celovec.

Yelvington, Kevin 2002: History, Memory and Identity. A programmatic prologomenon. In: Critique of Anthropology 22 (3), S. 227-256.

Zips, Werner 2003a: Das Stachelschwein erinnert sich. Ethnohistorie als praxeologische

Strukturgeschichte. Wien: Facultas.

Zips, Werner 2003b: Gerechtigkeit unter dem Mangobaum. Rechtsanthropologische Forschung zu einer Insel des Rechts. Wien: Facultas.

Zips, Werner 2003c: Die Macht ist wie ein Ei. Theorie einer gerechten Praxis. Wien: Facultas.

11.2 Filme

Forgiveness, Südafrika 2004. Regie: Ian Gabriel. Drehbuch: Greg Latter. DarstellerInnen: Arnold Vosloo, Zane Meas, Quanita Adams and Denise Newman u. a. Produktion: Cindy Gabriel. Dauer: 92 min.

Red Dust, Großbritannien/Südafrika 2004. Regie: Tom Hooper. Drehbuch: Troy Kennedy-Martin. DarstellerInnen: Hilary Swank, Chiwetel Ejiofor, Jamie Bartlett, Hlomla Dandala u. a. Produktion: Ruth Caleb, Anant Singh, Helena Spring, David Thompson. Dauer: 107 min.

12. Kurzfassung

Fast 20 Jahre nach den demokratischen Wahlen in Südafrika ist eine Generation herangewachsen, welche die Apartheid nicht mehr miterlebt hat. Sie ist in einem demokratischen Staat aufgewachsen, in dem die Apartheid dennoch in vielen Bereichen nachwirkt. Mit der Dissertation wird erforscht, wie VertreterInnen der „*born-free*“ Generation (geboren 1994 und danach), aufgrund von weitergegebener Erinnerung und eigener Erfahrung, die Apartheid und den demokratischen Übergang interpretieren.

Der Ausgangspunkt meines einjährigen Feldforschungsaufenthaltes in Kapstadt war, Jugendliche mit möglichst unterschiedlichem Hintergrund zu Erinnerungen in ihrer Familie und zur Geschichte des Landes zu befragen. Dazu habe ich 45 halbstrukturierte Interviews mit SchülerInnen aus sechs verschiedenen Schulen in Kapstadt und Umgebung geführt. Mit Hilfe von zwei neuen Ansätzen leistet die Arbeit einen innovativen Beitrag zur Erinnerungsforschung: erstens durch den rezeptionszentrierten Zugang, der aktive soziale Positionierungen der befragten Jugendlichen in den Mittelpunkt stellt. Zweitens durch das Konzept des Chronotopos, mit dem ich die Relevanz von Zeit, Raum und Subjekt in der Analyse von Vergangenheitsdarstellungen berücksichtigen konnte. Den theoretischen Ausgangspunkt bilden sozialwissenschaftliche Herangehensweisen zum Thema Erinnerung in der Nachfolge von Maurice Halbwachs, der den Grundstein zur Untersuchung von Erinnerung nicht als ein Problem individueller Erinnerungsfähigkeit, sondern als einen sozialen Mechanismus gelegt hat.

1) Der Fokus auf RezipientInnen

Zur Produktion des öffentlichen Geschichtsdiskurses in Südafrika ist eine Fülle wissenschaftlicher Literatur vorhanden. Die Frage, welche Rolle diese Formen geschichtlicher Aufarbeitung bei der Rekonstruktion von Erinnerung durch VertreterInnen der jungen Generation spielen, wurde bisher allerdings kaum erforscht. Gerade diese Frage ist aber in Hinblick auf die Zukunft des Landes von großer Bedeutung. Auf der Basis eines diskurslinguistischen Ansatzes untersuche ich in meiner Arbeit, auf welche Diskurse Jugendliche zur Interpretation der Vergangenheit zurückgreifen. Mit dem Konzept der Positionierung wird der Frage nachgegangen, wie die SchülerInnen weitergegebene Erinnerungen und Kontexte der Weitergabe vergleichen und bewerten. Das Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass ihre Vergangenheitsdarstellungen sich nicht von einem bestimmten Teilaspekt ihrer Identität ableiten lassen, wie beispielsweise der Zugehörigkeit zu einer bestimmten *Race*. Ich führe die spezifische Art der Darstellungen demgegenüber

- auf Lebenswelten und damit verbundene Diskurse zurück, mit denen die Jugendlichen im Laufe ihrer Biografie in Kontakt kamen und
- auf ihre derzeitige Lebenssituation und ihre Wünsche für die Zukunft, aufgrund derer sie bestimmte Aspekte dieser Diskurse hervorheben und andere in den Hintergrund treten lassen.

2) Raum-Zeit-Beziehungen: Der Chronotopos

Die Auseinandersetzung mit dem Konzept des Chronotopos von Michail Bachtin erwies sich aus dem Grund als sehr fruchtbar, weil der Aspekt des Raumes in den geschichtlichen Darstellungen der Jugendlichen eine prominente Stellung einnimmt. Apartheid bedeutete räumliche, soziale und institutionelle Segregation auf der Basis körperlicher Zuschreibungen zu *Race*. Aus dem Grund ist eine Analyse zielführend, die das Verhältnis von Raum, Zeit und Subjekten berücksichtigt. Allerdings ist Bachtins Essay über den Chronotopos sehr skizzenhaft gehalten und bleibt an einigen Stellen in Bezug auf die Definition des Chronotopos implizit. Deswegen habe ich dieses Konzept weiter ausgearbeitet, um damit eine Basis für meine Analyse zu schaffen.

Als Ergebnis dieser Analyse konnten zwei Raum-Zeiten identifiziert werden, in denen die Jugendlichen die Vergangenheit konstruieren: den einen bezeichne ich als *abstrakten*, den anderen als *konkreten Chronotopos*. Im *abstrakten Chronotopos* imaginieren die Jugendlichen ihre Familie *außerhalb* der Apartheid, gleichsam in einer Enklave, die von der Ungerechtigkeit der Apartheid nicht berührt wird. Im *konkreten Chronotopos* wird das Leben der Familie und ihre Möglichkeiten hingegen maßgeblich von den Apartheidsgesetzen bestimmt. Die Familie wird von der omnipräsenten Exekutive immer wieder an den Platz verwiesen, der ihnen in der Rassenhierarchie zusteht. Diese Konstruktion der beiden Raum-Zeiten in der Apartheid steht wiederum in keinem direkten Zusammenhang mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten *Race*. Mit diesem Zugang des Chronotopos und der Positionierung in Diskursen konnte ich einige bedeutende Charakteristika herausarbeiten, wie VertreterInnen der *born-free* Generation den demokratischen Übergang interpretieren.

13. English Abstract

The democratic transition in South Africa between 1990 and 1994 caused a shift in political power, institutional change and the reinterpretation of history. Measures for coming to terms with the past were initiated – the most prominent among them being the Truth and Reconciliation Commission. These measures generated new public discourses about South Africa's history which are expressed in popular genres as well as in academia and history textbooks. At the same time, a long legacy of inequality has persisted the change. More than 20 years after the first democratic elections, a new generation has grown up with a revised history curriculum, new memorials and democratic institutions. They are referred to as *born-frees* and increasingly come into focus of public and academic attention. This generation knows about apartheid only from transmitted memory, that is, socially selected discourses about the past. If we assume with Foucault that changes in power relations go hand in hand with changes in discourse and knowledge production, how do representatives of this generation construe the past? My data for analysis are semi-structured, narrative interviews with 16-19-year old students of heterogeneous backgrounds from six different schools in Cape Town and its surroundings.

By employing the concepts of *stance in discourse* and *the chronotope* by Bakhtin, I could provide an innovative approach to social memory studies. Firstly, applying stance in discourse allows a nuanced analysis of the ways subjects relate to transmitted memory. As the transmission of memory is not a one-sided project of transmitting and receiving but a recurring, socially embedded and multilateral process, the younger generation is not to be conceived as a mere recipient of what is being taught. The concept of stance-taking rather takes their role as agents into account in that it investigates the young people's various positioning in relation to discourses and the social groups they index. By positioning themselves in discourse, subjects can align with or distance themselves from ideological stances about the past. The question of the relation between accounts of the past and subjectivity can thus be answered differently: instead of relating a particular way of narrating the past to one facet of identity (such as race, class, ethnicity etc.) which forms an alleged community of memory (*Erinnerungsgemeinschaft* or *Erinnerungskultur*), the act of taking a historical stance is seen as an active social alignment.

Secondly, the concept of the chronotope allowed me to include the aspect of space in the analysis of narrative. Since apartheid meant the spatial and institutional segregation of citizens according to a racialised scale, it is not surprising that space plays a significant role in the way the interview partners frame the past. Bakhtin's concept has been relatively rarely employed in anthropology, possibly due to its opaqueness. A definition of the chronotope can only be carefully reconstructed

from the way Bakhtin applied it for the analysis of literary genres. I have hence adapted it for the ends of my analysis, as it has the benefit of linking the dimensions of time, space and subject. The result is that students frame the past in two different modes: the *abstract* and the *concrete chronotope*. In narratives employing the *concrete chronotope*, space fundamentally determines people's lives. Their racial classification regulates their radius of action, their possible movements and their social relations in racially restricted spaces. On the other hand, in narratives framing the past according to the *abstract chronotope*, apartheid happened in a space outside of the families' lives. The family inhabits an enclave, a quasi-distant land that did not come in contact with apartheid. In these accounts, it is not the year of 1994 which functions as a dividing line between apartheid and the democratic South Africa but the one between an enclave and the outer apartheid space. Applying *stance in discourse* and the *chronotope* provided me with instruments for 1) the study of the students' positioning in relation to transmitted memory and 2) the integration of the spatial dimension into their constructions of the past. Thus it was possible to work out some prominent features of how the *born-free* generation interprets the past and how this is linked to the social dynamics of identification.

14. Lebenslauf

Dissertation

seit März 2009

Dissertationsstudium, Universität Wien, Fakultät für
Sozialwissenschaften, Institut für Kultur- und Sozialanthropologie

Betreuerin: Univ.-Prof. Mag. Dr. Brigitta Busch (Institut für
Sprachwissenschaft)

Titel der Dissertation: *Erinnerung aus zweiter Hand. Die born-free
Generation in Südafrika und ihre Interpretation der Apartheid und
des demokratischen Übergangs.*

Erhaltene Stipendien zur Durchführung der Dissertation

Jänner – Dezember 2011

Marietta-Blau-Stipendium des Bundesministeriums für
Wissenschaft und Forschung

2011

Förderstipendium der Universität Wien

(einmaliger Betrag)

Jänner – August 2012

Forschungsstipendium der Universität Wien

Oktober 2012

Stipendium für kurzfristige wissenschaftliche Arbeiten im Ausland
der Universität Wien

Forschungsaufenthalte im Ausland

Februar 2011 – Jänner 2012

Kapstadt/Südafrika: Feldforschung zur Dissertation, Erhebung von
Interviews

Oktober – Dezember 2012

Kapstadt/Südafrika: Schreiben und vertiefende Lektüre;
Präsentation

Wissenschaftliche Tätigkeiten

Anstellungen

- 15.08.2013 - 30.04.2014 Mitarbeit beim Projekt *Mehrsprachigkeit, Trauma, Resilienz* am Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien, Projektleiterin: Univ.-Prof. Mag. Dr. Brigitta Busch
Tätigkeit: qualitative und quantitative Auswertung von Interviews und Sprachenportraits, Organisation (Vorbereitung und Nachbereitung) der internationalen und interdisziplinären Tagung „Multilingualism – Trauma – Resilience“ (15.10.2013)

Wissenschaftliche Konferenzen mit eigenem Beitrag

- 15.06.2016 Vortrag *Stance in discourse as reflective work: transmitted memory of apartheid.*
Sociolinguistics Symposium Murcia
- 08.07.2015 Vortrag *“Because they don't want us to be stuck in that whole thing of apartheid”: Intergenerational transmission of memory in South Africa.*
ECAS (European Conference On African Studies), Panel: *Post-Apartheid Generations: subjectivities and engagements* an der Sorbonne (Paris)
- 19.03.2015 Vortrag *Memory of South African Youth. The transmission of memory and the reinterpretation of history.*
Interdisziplinärer Workshop *Erinnerungssubkulturen* der Universität Klagenfurt
- 05.10.2012 Vortrag *South Africa's Truth and Reconciliation Commission:*

Perspectives of the 'born-free' generation

AEGIS-Konferenz in Basel *Trust and Reconciliation in Post-Conflict Societies*, Centre for African Studies

- 07.06.2012 Vortrag *The historical consciousness of the 'born-free' generation in South Africa*.
10. Moving Anthropology Student Network Conference, *Being Consciousness*, in Kauzen, Österreich
- 26.-28.10.2007 Vortrag an der 35. Österreichischen Linguistiktagung, Universität Innsbruck.
Titel: *Raum für sprachliche Diversität: die Wiener städtische Bücherei als Nexus transidiomatischer Praktiken*. Gemeinsam mit Prof. Brigitta Busch.

Publikationen

Sonnleitner, Julia 2016 (i.E.): *We are not really, really free*: Der demokratische Übergang Südafrikas aus Sicht der *born-free* Generation. In: Gmainer-Pranzl, Franz und Fortin-Rittberger, Jessica (Hg.): *Demokratie – ein interdisziplinäres Forschungsprojekt*. Salzburger Interdisziplinäre Diskurse. Wien u.a.: Peter Lang.

Sonnleitner, Julia 2011: Überlegungen zum Anspruch des Fremden aus Sicht der Kultur- und Sozialanthropologie. In: Gmainer-Pranzl, Franz und Martina Schmidhuber (Hg.): *Der Anspruch des Fremden als Ressource des Humanen*. Salzburger interdisziplinäre Diskurse, Band 1. Wien u.a.: Peter Lang.

Buchrezensionen in *Polylog: Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren*.

Studium

Oktober 2002 –
Dezember 2008 Diplomstudium Russisch
Universität Wien

Titel der Diplomarbeit: *Anton Čechov und Mark Aurel. Ein Vergleich anhand der Erzählungen Skučnaja istorija, Černyj monach und Palata No.6.*

Betreuer: a.o. Univ.-Prof. Dr. Stefan Simonek

Zweitstudien

Oktober 2003 – März 2010 Diplomstudium Sprachwissenschaft
Universität Wien
Schwerpunkte: Soziolinguistik - sprachliche Diversität und Sprachbiografien, Diskursanalyse

Oktober 2003 bis dato Diplomstudium Kultur- und Sozialanthropologie
Universität Wien
Schwerpunkte: intra- und interkulturelle Konfliktforschung, Nationalismus; Entwicklung eines Mentoring-Programms für Studierende der Kultur- und Sozialanthropologie

Auslandsaufenthalte zu Studienzwecken

Juli 2008 Zagreb: einmonatiger kroatischer Sprachkurs der Organisation *Hrvatska Matica Iselenika*, Stipendium der Universität Zagreb

Februar 2002 – Juli 2002 St. Petersburg: Studienaufenthalt am *Center for Russian Language and Culture*, einsemestriger Intensivkurs für russische Sprache