

AFFECTIVE SOCIETIES

Birgitt Röttger-Rössler, Franziska Seise

Autobiografisches Erinnern als affektive kulturelle Praxis

Eine PhotoVoice-Studie mit Kindern und Jugendlichen in Berlin

SFB 1171 Working Paper 02 / 20

Berlin 2016 – ISSN 2509-3827

SFB *Affective Societies* – Working Papers

Die Working Papers werden herausgegeben von dem an der Freien Universität Berlin angesiedelten Sonderforschungsbereich 1171 *Affective Societies – Dynamiken des Zusammenlebens in bewegten Welten* und sind auf der Website des SFB sowie dem Dokumentenserver der Freien Universität Berlin kostenfrei abrufbar:

www.sfb-affective-societies.de und **<http://edocs.fu-berlin.de>**

Die Veröffentlichung erfolgt nach Begutachtung durch den SFB-Vorstand. Mit Zusendung des Typoskripts überträgt die Autorin/der Autor dem Sonderforschungsbereich ein nichtexklusives Nutzungsrecht zur dauerhaften Hinterlegung des Dokuments auf der Website des SFB 1171 sowie dem Dokumentenserver der Freien Universität. Die Wahrung von Sperrfristen sowie von Urheber- und Verwertungsrechten Dritter obliegt den Autorinnen und Autoren. Die Veröffentlichung eines Beitrages als Preprint in den Working Papers ist kein Ausschlussgrund für eine anschließende Publikation in einem anderen Format. Das Urheberrecht verbleibt grundsätzlich bei den Autor/innen.

Zitationsangabe für diesen Beitrag

Röttger-Rössler, B.; Seise, F. (2020). Autobiografisches Erinnern als affektive kulturelle Praxis. Eine PhotoVoice-Studie mit Kindern und Jugendlichen in Berlin. *Working Paper SFB 1171 Affective Societies 02/20*.

Static URL: <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/17614>

Working Paper ISSN 2509-3827

Diese Publikation wurde gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG).

Sonderforschungsbereich 1171
Affective Societies
Freie Universität Berlin
Habelschwerdter Allee 45
14195 Berlin

E-Mail: office@sfb1171.de

DFG Deutsche
Forschungsgemeinschaft

Autobiografisches Erinnern als affektive kulturelle Praxis

Eine PhotoVoice-Studie mit Kindern und Jugendlichen in Berlin

Birgitt Röttger-Rössler, Franziska Seise

27.07.2020

Abstract

In dem Beitrag diskutieren wir die Ergebnisse einer explorativen PhotoVoice-Studie zum emotionalen Erleben von Heranwachsenden. Mit der Aufforderung „Mache Fotos von Menschen, Orten oder Dingen, die eine wichtige Rolle in Deinem Leben spielen und die in Dir negative, positive oder auch gemischte Gefühle hervorrufen,“ wandten wir uns an die Schüler*innen eines Berliner Gymnasiums aller Jahrgangsstufen mit dem Ziel Einblick in ihr alltägliches Gefühlsleben zu erhalten. Ein zentrales und überraschendes Ergebnis dieser PhotoVoice-Studie bildet die große Bedeutung, die affektiven Erinnerungspraktiken im Leben der Schüler*innen zukommt: Mädchen und Jungen aller Klassenstufen nahmen mit den von ihnen angefertigten Fotografien vielfach Bezug auf Objekte, die mit der Erinnerung emotional bedeutsamer Ereignisse, Beziehungen oder Lebensabschnitte in Zusammenhang standen. Diese häufige Bezugnahme auf unterschiedliche Erinnerungsobjekte deutet an, dass zurückliegende Erfahrungen eine zentrale Rolle im Selbstverständnis und emotionalen Erleben der Schüler*innen spielen. Bedeutsam ist, dass den Objekten bewusst ein Symbolgehalt zugesprochen wurde. Sie *sollten* die Erinnerung an einen Moment oder eine Beziehung und die damit einhergehenden Gefühle speichern. Einleitend werden wir zunächst Fragestellung, Zielsetzung, Sample sowie das methodische Vorgehen der empirischen Studie beschreiben, um uns dann genauer mit den methodologischen Besonderheiten des angewandten PhotoVoice-Verfahrens auseinanderzusetzen. Anschließend diskutieren wir die Ergebnisse der Studie im Rahmen ausgewählter kultur- und sozialwissenschaftlicher sowie (entwicklungs-)psychologischer Theorieansätze und argumentieren, dass der affektive Umgang mit Zeit, Vergangenheit und Vergänglichkeit eine wichtige Dimension der Gefühlsbildung und Emotionsentwicklung darstellt, der entscheidend durch soziale und kulturelle Prozesse moduliert wird und Rückschlüsse über gesellschaftlich geteilte Normen, Werte und Konzeptionen von Zeit, Selbst, Lebenslauf und die Bedeutung sowie Darstellung von Erinnerung zulässt. Wir möchten mit dem Beitrag die Aufmerksamkeit auf die Ontogenese des autobiographischen Gedächtnis und dessen sozio-kulturelle Grundlagen lenken, das innerhalb der sozial- und kulturanthropologischen Forschung zu Erinnerung und Gedächtnis bisher vergleichsweise wenig Beachtung erfährt.

1. Einleitung

Im Rahmen eines emotionsanthropologisch ausgerichteten Forschungsprojektes zu Prozessen der Gefühlsbildung bei Kindern und Jugendlichen führten wir eine PhotoVoice-Studie unter der Schülerschaft eines Berliner Gymnasiums durch, die in erster

Linie explorativ angelegt war.¹ Das primäre Ziel bestand darin, einen Einblick in die Gefühlswelten von Heranwachsenden unterschiedlichen Alters zu erhalten. Ein zentrales Ergebnis dieser Studie bildet die große Bedeutung, die affektiven Erinnerungspraktiken im Leben der Schüler*innen zukommt. Diese Praktiken wollen wir im vorliegenden Beitrag näher betrachten und theoretisch reflektieren. Zunächst werden wir die Fragestellung, Zielsetzung, Sample und das methodische Vorgehen der empirischen Studie beschreiben und uns dann mit den methodologischen Besonderheiten des angewandten PhotoVoice-Verfahrens auseinandersetzen. Im Anschluss diskutieren wir die Ergebnisse der Studie im Rahmen ausgewählter kultur- und sozialwissenschaftlicher sowie (entwicklungs-)psychologischer Theorieansätze und argumentieren, dass der affektive Umgang mit Zeit, Vergangenheit und Vergänglichkeit eine wichtige Dimension der Emotionsentwicklung darstellt, der entscheidend durch soziale und kulturelle Prozesse moduliert wird und Rückschlüsse über die geteilten Bedeutungssysteme der gesellschaftlichen oder kulturellen Gruppe zulässt. Hierdurch werden die von einer Gruppe geteilten Normen, Werte und Konzeptionen von Zeit, Selbst, Lebenslauf und -phasen sowie zwischenmenschlichen Beziehungen vermittelt und gefestigt.

2. Die Studie

Welche Methode eignet sich am besten, (junge) Menschen dazu zu bringen, über die eigenen Emotionen zu reflektieren und diese in Gesprächen auszudrücken? Wir entschieden uns für die partizipative PhotoVoice-Methode. „Mache Fotos von Menschen, Orten oder Dingen, die eine wichtige Rolle in Deinem Leben spielen und die in Dir negative, positive oder auch gemischte Gefühle hervorrufen,“ lautete die Aufgabenstellung mit der wir an die Schüler*innen eines Berliner Gymnasiums aller Jahrgangsstufen, also im Altersspektrum von 9 – 17 Jahren herantraten, mit dem Ziel Einblick in die Gefühlsbildungsprozesse der Heranwachsenden zu nehmen. Unter Gefühlsbildung verstehen wir im Sinne eines *sensitizing concepts* sowohl Formen expliziter Erziehung und Beeinflussung als auch implizite Prozesse der Formung von Gefühlen, die sich in alltäglichen sozialen Interaktionen und Verhaltensroutinen vollziehen. Beide Dimensionen der Bildung von Gefühlen sind abhängig von den sozio-politischen Strukturen sowie den Wert- und Normsetzungen einer gesellschaftlichen oder kulturellen Gruppe (Röttger-Rössler 2019).

¹ Die Studie wurde im Rahmen des Teilprojektes „Gefühlsbildungen im vietnamesischen Berlin“ durchgeführt, das Bestandteil des durch die DFG geförderten SFB 1171 „Affective Societies“ ist. Näheres zu diesem Projekt siehe unter: <https://www.sfb-affective-societies.de/teilprojekte/A/A01/index.html>

Die Schüler und Schülerinnen, die sich zur Teilnahme bereit erklärten, wurden mit kleinen Digitalkameras ausgestattet und gebeten ihre Gefühle zu visualisieren, d.h. fotografisch darzustellen, was und/oder wer in welchen Situationen welche Emotionen in ihnen hervorruft. Die Teilnehmer*innen bekamen zwei Wochen Zeit für diese Aufgabe und damit ausreichend Möglichkeit zur gedanklichen Auseinandersetzung mit dem Thema. Wir ermutigten die Schüler*innen zudem, ihre Bilder zu inszenieren, indem wir betonten, dass die Aussage des Bildes wichtig sei und nicht, ob es in einer „authentischen“ Situation entstanden sei oder reale Personen und Dinge abbilde. Die Einzelnen konnten beliebig viele Bilder machen, wurden jedoch gebeten 15 der ihnen wichtigsten Bilder auszuwählen, als Grundlage für das Interview, das wir anschließend mit ihnen führen wollten. Wir baten die Schüler*innen weiter, die Gründe für die Auswahl der 15 Bilder in Stichworten auf einem Begleitbogen zu notieren. Dieser erwies sich bei der Interviewführung sowie Auswertung als äußerst wichtig, da er einen Einblick in das aktuelle (notierte) emotionale Erleben und die reflexive Einschätzung der eigenen Gefühle zum Zeitpunkt des Interviews ermöglichte, das mehrere Wochen später stattfand. Im Anschluss an die durchschnittlich 30-minütigen Interviews, die wir in Einzelgesprächen mit den Schüler*innen in Klassenzimmern der Schule durchführten, erhielten diese sowohl ihre Bilder als auch die Audioaufzeichnung des Gesprächs auf einem USB-Stick zurück.² Insgesamt erwies sich die PhotoVoice-Methode als äußerst produktiv. In enger Bezugnahme auf und durch ihre Bilder – als für sich sprechende Entitäten – vermittelten uns die Schüler*innen tiefe Einblicke in ihre Gefühlswelten. Von den ursprünglich 163 Anmeldungen (119 Mädchen und 44 Jungen) wirkten 68% der Mädchen und 43% der Jungen bei der Studie tatsächlich mit: 69 Mädchen und 19 Jungen im Alter von 10 bis 18 Jahren.

	Schüler*innen gesamt	Davon Mädchen/ Anmeldung zur Studie/ Teilnahme an Studie	Davon Jungen/ Anmeldung zur Studie/ Teilnahme an Studie
5. Klasse	64	32/ 14 (≙ 44%)/ 11 (≙ 34%)	32/ 8 (≙ 25%)/ 4 (≙ 13%)
6. Klasse	64	45/ 20 (≙ 44%)/ 9 (≙ 20%)	19/ 8 (≙ 42%)/ 4 (≙ 21%)
7. Klasse	153	78/ 32 (≙ 41%)/ 15 (≙ 19%)	75/ 13 (≙ 17%)/ 5 (≙ 7%)

² Die unserer Studie zugrunde liegenden Interviews wurden von sieben Personen durchgeführt, die den Kontext des Interviews durch ihre Person und durch die ihnen eigene Art und Weise Interviews zu führen entscheidend mitbeeinflussten. Neben den beiden Autorinnen waren dies die Mitglieder des in dem SFB 1171 angesiedelten Forschungsprojektes „Gefühlsbildung im vietnamesischen Berlin“ Gabriel Scheidecker, Anh Lam, Tran Thu Trang sowie Felix Freigang und Sarah Richter als studentische Hilfskräfte, denen wir hier für ihre engagierte Unterstützung danken möchten.

8. Klasse	186	110/ 26 (\cong 24%)/ 14 (\cong 13%)	76/ 8 (\cong 11%)/ 3 (\cong 4%)
9. Klasse	188	117/ 18 (\cong 15%)/ 17 (\cong 15%)	71/ 5 (\cong 7%)/ 3 (\cong 4%)
10. Klasse	160	76/ 3 (\cong 4%)/ 0	84 /0 (\cong 0%)/ 0

3. Zur Methodik

Als *PhotoVoice* oder *Photo Elicitation Interviews* werden Gesprächstechniken bezeichnet, in denen Fotos als erzählgenerierende Stimuli eingesetzt werden. Die Fotografien können entweder von den Forschenden eingebracht oder aber von den Forschungsteilnehmenden selber bereitgestellt werden. In der Sozialanthropologie und Soziologie wird diese Form des fotobasierten Interviews in der Regel als *auto-driven photo-elicited interview* (Clark-Ibáñez 2004, Samuels 2004) bezeichnet, während in Gesundheits- und Erziehungswissenschaften (Health Studies, Educational Studies) mehrheitlich der Begriff *PhotoVoice* verwendet wird (Wang und Burris 1997, Wang und Redwood-Jones 2001). Wir bevorzugen den Terminus *PhotoVoice*, da er impliziert, dass Bild und Sprache im Kontext dieser Methodik untrennbar sind: die Fotos veranlassen nicht nur die Teilnehmenden zu sprechen, sondern sie sprechen auch selbst. Sie sind konstitutiver Teil des sich im Interview vollziehenden “meaning-making” Prozesses. Wir werden auf diesen Aspekt noch näher eingehen.

Der Einsatz fotobasierter Interviewtechniken ist keineswegs neu. Bereits 1957 beschrieb der visuelle Anthropologe John Collier den Einsatz von *Photo Elicitation Interviews* als äußerst produktive Methode zur Untersuchung psychischer Adaptionsprozesse im Rahmen von Land-Stadt-Migration. Da es sich als schwierig herausstellte, die subtilen Prozesse der psychischen Adaption an ein neues sozial-räumliches Umfeld ausschließlich mittels konventioneller Interviews zu untersuchen, erprobten Collier und Kollegen den Einbezug von Fotos (aus dem alten sowie neuen Lebensumfeld ihrer Informant*innen) in den Interviewprozess. Dieses Vorgehen erwies sich als außerordentlich ergiebig, es erbrachte wesentlich mehr und reichhaltigere Informationen als rein sprachzentrierte Interviews, was Collier mit den subtilen Funktionen des Bildes in Verbindung brachte, ‘...its compelling effect on the informant, its ability to prod latent memory, to stimulate and release emotional statements about the informant’s life...’ (Collier 1957: 858).

Einer der größten Vorteile der *PhotoVoice*-Methode ist ihr kollaborativer Charakter. Die geteilte Blickrichtung beim gemeinsamen Betrachten der Bilder verstärkt die kollaborativen Aspekte und schwächt die Autorität des Interviewers ab. Dies gilt in

besonderem Maße, wenn die Bilder von den Interviewten selbst stammen oder aufgenommen worden sind, wodurch die Autorität über die Bilder und damit über den Verlauf des Gesprächs primär bei ihnen liegt. Sie sind dann die Expert*innen, die in dem durch die Bilder geschaffenen Setting die Forschenden durch die Fotos und deren Inhalte lotsen (Collier und Collier 1990[1986]: 105f). Die PhotoVoice-Methode schafft somit eine Atmosphäre, welche soziale Distanzen und Machtasymmetrien vermindert, was sie vor allem in der Forschung mit Kindern und Jugendlichen sehr wertvoll macht. Darüber hinaus verfügt sie über ein besonders ausgeprägtes Potential ‘to break the ethnographer’s frame’ (Samuels 2004: 1540), was mit der Kraft der Bilder zusammenhängt, die Kluft zwischen den Lebenswelten der Forschenden und der Erforschten zu überbrücken (ebd.: 1530). Weiterhin vermögen die Fotos, auch die Interviewten zu einer reflexiven Haltung gegenüber ihnen mitunter selbstverständlichen und/oder bislang wenig sichtbaren Aspekten zu führen und damit ‘their own phenomenological assumptions’ (Harper 2002: 21) zu dekonstruieren. Dieses Moment der Selbstreflexion, des Ins-Licht-Rückens blinder Flecke, wurde auch von unseren Gesprächspartner*innen aufgegriffen:

„Wenn du die Dinge fotografierst, dann wird dir so im Kopf auch klar, dass es auch sehr wichtig ist.“ (w, 11)

„Manchmal musste ich mir auch eingestehen, dass es auch gemischte Gefühle sind, oder schlechte Gefühle. Und das hat mir auch bei manchen Sachen die Augen geöffnet.“ (w, 14)

Im Verlaufe unserer Interviews wurde deutlich, dass das Gespräch über Emotionen für viele unserer Forschungspartner*innen eine Herausforderung darstellte. Besonders die Jüngeren äußerten in den Interviews, dass es sie bereits einige Überlegung gekostet hätte, passende Motive zu finden. Noch schwieriger gestaltete sich jedoch die Benennung eines konkreten Gefühls. Oftmals verblieben die Jugendlichen hier lediglich bei einer positiven oder negativen Kategorisierung des Dargestellten und rangen um Begrifflichkeiten, die häufig erst gemeinsam im Interviewgespräch – anhand eines visuellen Ankerpunktes – verhandelt wurden. Vermutlich ermöglichten die Vorüberlegungen gemeinsam mit der Herstellung eines visuellen Bezugspunktes erst die Reflexion emotional bedeutsamer Personen, Orte und Dinge sowie deren Artikulation. (Röttger-Rössler et al. 2019, Samuels 2004: 1540) Diese Prozesshaftigkeit artikulierte auch eine fünfzehnjährige Schülerin:

„Ich fand es cool, weil es mal was Anderes war. Also es war nicht so, man geht irgendwo hin, man sagt seine Gefühle zu irgendetwas, sondern man zeigt seine Gefühle in Form von Bildern, die aber nicht unbedingt sofort verständnisvoll (sic!) sein müssen. ... Man konnte es halt verpacken, wo man sich nachher aber erklären konnte. Aber erstmal hast Du, oder Dein Team dir dazu Gedanken gemacht, und dann hab‘ ich mir halt so meine Gedanken dazu gemacht. Es war

noch mal was komplett Anderes. Anstatt man fragt jemanden, so du siehst jetzt hier was, was fühlst du dazu...Sondern halt... Das war meine Art von Gefühlen, die ich habe zu irgendwelchen Dingen... “

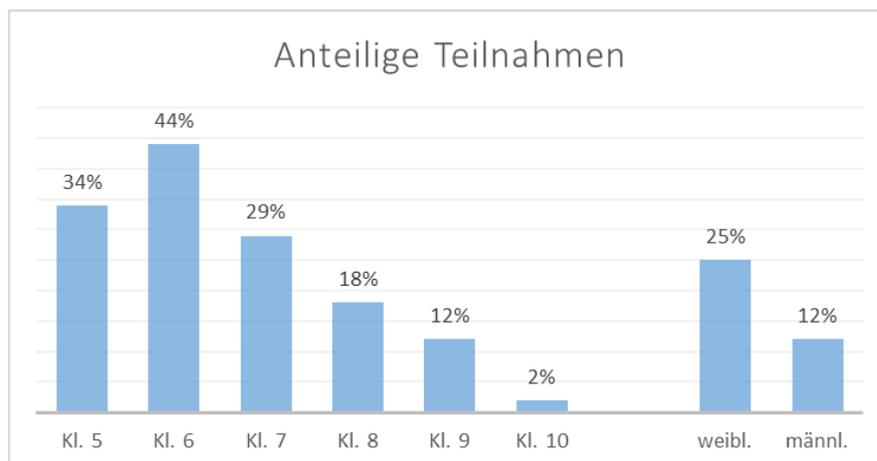
Den spezifischen Charakteristika von Fotografien kommt innerhalb dieser Methode eine Schlüsselrolle zu. Fotografien sind keine Abbilder sozialer Realitäten, sondern Bedeutungsgeneratoren. In sozialen Kommunikationsprozessen wie Gesprächen oder Interviews entfalten sie eine eigene Handlungsmacht. Abel und Deppner (2012:15) betrachten Fotos als „hybride Wesen zwischen Bild und Gestalt, ausgestattet mit Akteursstatus und bildlicher Wirkmacht...“. Die Wirkmacht der Bilder resultiert aus ihrer polysemantischen Qualität: sie speichern stets sehr viel mehr Informationen als nur das Motiv, das die* Fotograf*in bei der Aufnahme im Sinn hatte und ermöglichen deshalb immer wieder neue (Ein-)Blicke und Sichtweisen. Das Aufnehmen und das Ansehen von Fotografien stellen demnach zwei verschiedene Formen der Bedeutungsgenerierung dar. Es ist keineswegs selten, dass Personen, die mit einer bestimmten Intention eine Szene fotografierten, dieselbe Szene auf dem Foto wenig später in völlig neuem Licht betrachten, Elemente in dem Bild entdecken, die ihnen bei der Aufnahme nicht bewusst waren oder aber auch Dinge hinter der Szene „sehen“, die das Foto nicht abbildet. Der Einbezug der Begleitbögen zu den Inhalten der Fotografien verdeutlichte uns dieses Moment ein ums andere Mal.

Damit wird ein Aspekt von Fotografien deutlich, der im Rahmen unserer Studie von besonderer Relevanz war: ihre Kapazität vielschichtige Erinnerungen anzustoßen, oder, wie Samuels (2004: 1539) es formuliert, als ‘catalyst for remembering’ zu fungieren. Die besondere Fähigkeit von Fotografien, komplexe Erinnerungen auszulösen, hängt neurobiologischen Erkenntnissen zufolge mit den Spezifika des menschlichen Gedächtnisses zusammen, das visuelle Stimuli anders prozessiert und speichert als verbale Informationen. Während Worte zum deklarativen oder expliziten Gedächtnis gehören, werden visuelle und andere Sinneswahrnehmungen im impliziten Gedächtnis und damit in Hirnarealen gespeichert, die als relevant für das Prozessieren von Emotionen gelten (Siegel 2006: 23-26, Harper 2002: 13). Wie auch immer die neurobiologischen Prozesse de facto ablaufen mögen, die Anwender*innen von PhotoVoice in sozialwissenschaftlichen Forschungszusammenhängen betonen, dass dieses Verfahren ‘affectively charged responses’ (Samuels 2004: 1529) evoziert und fähig ist ‘... of reaching deeper centers of reaction, triggering spontaneous revelations of a highly-charged emotional nature’, wie Collier bereits 1957 (S. 858) formulierte. Dieses kom-

plexe Wechselspiel zwischen Worten und Bildern, Erinnerungen, Emotionen und Affekten macht diese Methode gleichermaßen reizvoll wie herausfordernd und erfordert gründliche methodologische Reflexionen.

4. Zum Datenmaterial

Das Datenmaterial lässt sich auf verschiedenen Ebenen analysieren. Bereits die quantitativen Charakteristika des Samples erlauben interessante Einblicke in Gefühle, Emotionen und Affekte.³ Von den 163 Schüler*innen, die sich zu Beginn für eine Teilnahme an unserer Studie bereit erklärten, nahmen 88 an allen Etappen des Projektes teil. Da unsere Studie allen 1171 Schüler*innen der Schule offen stand, gibt bereits die Einwilligung zur Teilnahme Aufschluss darüber, welche sozialen Faktoren (hier v.a. Alter, Geschlecht) mit der Bereitschaft korrelieren, über eigene Gefühle zu reflektieren und diese zu kommunizieren. Die nachfolgende Grafik veranschaulicht die proportionalen Anmeldungen bezogen auf die auf dem Begleitbogen angegebene Klassenstufenzugehörigkeit sowie das Geschlecht.



Hieran ist zu erkennen, dass sich beinahe die Hälfte der Sechstklässler*innen (im Alter von 11 bis 12 Jahren) für eine Teilnahme bereit erklärte. Dieser Umstand lässt sich angesichts der Eindrücke interpretieren, die wir während der Vorstellung unserer Studie in den Klassen erhielten. Die jüngeren Klassen zeigten die intensivste Reaktion auf unsere Vorstellung des Projektes. Sie amüsierten sich, stellten eine Vielzahl an

³ Unsere Verwendung der aufeinander bezogenen Begrifflichkeiten Gefühl, Emotion, Affekt orientiert sich an den Begriffsbestimmungen, die innerhalb des SFB 1171 erarbeitet worden sind (siehe dazu: Slaby und von Scheve 2019). So bezeichnen wir mit dem Begriff *Gefühl* die subjektive, leiblich wahrnehmbare Erlebensdimension einer Affizierung (Thonhauser 2019); mit dem Terminus *Emotion* verweisen wir auf deren kulturell geprägte Konzeptualisierungen (s. von Scheve und Slaby 2019), während wir mit *Affekt* Bezug nehmen auf relationale Dynamiken, die sich zwischen Akteur*innen oder zwischen Akteur*innen und Umgebungen ereignen und die (noch) nicht kulturell kategorisiert und diskursiv gebahnt worden sind (s. Slaby und Mühlhoff 2019).

Fragen und schlugen Beispiele für mögliche Fotomotive vor. Auf unsere Frage, wer von ihnen an unserer Studie teilnehmen wolle, hoben fast alle unmittelbar die Hand. Die Reaktionen der jüngeren und älteren Klassenstufen waren hingegen um einiges zurückhaltender, was wir auf unterschiedliche Gründe zurückführen: Während die Jüngeren (Klassenstufe 5) eher schüchtern und mit der Fragestellung überfordert wirkten, drückten die Älteren Langeweile und Skepsis gegenüber diesem Erwachsenenprojekt aus. Sie reagierten mehrheitlich verhalten und zögerlich auf die Frage, wer von ihnen teilnehmen wolle. Die meisten blickten umher, bevor sie sich äußerten, um die Verhaltenstendenzen ihrer Mitschüler*innen abzuschätzen. Wir erklären die auffallend hohe Teilnahmebereitschaft der Klassenstufe 6 (11/12-Jährige) damit, dass in diesem Alter das Interesse über sich selbst und die eigenen Gefühle nachzudenken zunimmt oder beginnt, aber noch nicht im gleichen Maße durch die im Kontext Schule gültigen sozialen Gefühlsregeln überformt ist, die das Verhalten der älteren Schüler*innen prägen. Diese Gefühlsregeln schreiben eine grundsätzliche Skepsis gegenüber Projekten vor, die von Erwachsenen/Lehrer*innen proklamiert werden (Begeisterung und schnelle Interessensbekundung gelten als „Strebertum“), was eng mit der Betonung von „Coolness“ als emotionalem Selbstinszenierungsstil einhergeht, der – vor allem für das männliche Geschlecht – eine generelle Maskierung von Gefühlen und demonstrative Affektlosigkeit akzentuiert (Wellgraf 2018: 117f).

Letzteres spiegelt sich auch in dem ungleichen Geschlechterproporz der Studie wieder: Während sich ein Viertel der gesamten Schülerinnen (25%) anmeldete, war es bei den Schülern gerade einmal ein Achtel (12%). Diese Asymmetrie zieht sich auch durch die Teilnahmequoten: Mit Ausnahme der sechsten Klasse, bei der beide Geschlechter zu ca. 20 % teilnahmen, nimmt das Ungleichgewicht mit ansteigenden Klassenstufen zu und mag zum Teil darauf zurückzuführen sein, dass die Aufgabenstellung, über die eigenen Gefühle zu reflektieren, eher den im untersuchten Schulkontext vorherrschenden weiblichen Rollenvorstellungen entspricht. Auf die Frage, welcher Aspekt des Projektes für ihre Teilnahme ausschlaggebend war (Gefühle, Fotografie, Forschung oder Andere), gaben 41% der Schülerinnen, aber nur 21% der Schüler an, dass die Möglichkeit über Gefühle zu reflektieren, für sie entscheidend war. Für die anderen Charakteristika war die Verteilung umgekehrt.

Eine erste thematische Analyse des Datenmaterials zeigte, dass folgende affektive Dimensionen besonders häufig in den „Gefühlsbildern“ der Schüler*innen artikuliert wurden: die Bindung an Haustiere, die Rolle von Kuschtieren (als Kindheitsbegleiter) sowie die Bedeutung von Freundschaften (*BFF*) und Hobbies. Letztere wurden in

den Interviews häufig mit einem Anspannungs-Entspannungs-Narrativ verknüpft.⁴ Ein weiteres prominentes Thema bildete Erinnerung. 54% der an unserer Studie teilnehmenden Schüler*innen nahmen in ihren Gefühlsbildern Bezug auf vergangenes Erleben bzw. setzten sich mit Vergänglichkeit auseinander. Diesem Aspekt werden wir uns im Folgenden dezidiert zuwenden.

5. Erinnerungsobjekte

Im Rahmen der PhotoVoice-Studie nahmen Schüler*innen aller Klassenstufen vielfach Bezug auf Objekte, die mit der Erinnerung emotional bedeutsamer Ereignisse, Beziehungen, Lebensabschnitte oder -übergänge in Zusammenhang stehen. Sie fotografierten Medaillen, Pokale und Urkunden; Fotos von Haustieren, (verstorbenen) Familienmitgliedern und Freunden sowie Urlaubs- und Klassenfotos; Eintritts- und Fan-karten; Kuscheltiere; Kleidung; Souvenirs und Postkarten; Tage- und Freundschaftsbücher sowie unterschiedliche Geschenke. Die häufige Bezugnahme auf unterschiedliche Erinnerungsobjekte in unserer Studie zu den Gefühlswelten von Heranwachsenden deutet an, dass zurückliegende Erfahrungen eine zentrale Rolle in deren Selbstverständnis und emotionalem Erleben spielen. Im Folgenden werden wir uns diesen objektgestützten Erinnerungspraktiken genauer zuwenden.

Die Schüler*innen thematisierten mittels der von ihnen verwandten Objekte drei unterschiedliche Dimensionen des Erinnerns: Sie nahmen *erstens* Bezug auf *episodische Erinnerungen*, d.h. sie riefen mittels bestimmter Objekte vergangene Ereignisse und Erlebnisse auf; *zweitens* nutzten sie Objekte zur Vergegenwärtigung bedeutsamer *sozialer Anderer* und *drittens* dienten ihnen Objekte als Symbole für bestimmte *Lebensabschnitte* oder *-übergänge*. Diese drei Dimensionen des Erinnerns korrelierten zum Teil mit spezifischen Objektkategorien: so nahmen unsere Gesprächspartner*innen vornehmlich mittels Pokalen, Urkunden und Medaillen sowie Eintrittskarten, Souvenirs und Urlaubsfotos Bezug auf *episodische Erinnerungen*, wobei anhand der ersten Objektkategorie (Pokale etc.) individuelle Leistungen und mittels der zweiten Kategorie (Souvenirs etc.) gemeinsame Erfahrungen akzentuiert wurden. Porträts von Personen und Haustieren, Fotoalben und Geschenkobjekte verwiesen hauptsächlich auf *bedeutende (aber abwesende) Andere* und das Bedürfnis, die Beziehungen zu ihnen aufrecht zu erhalten. Besonders Kuscheltiere, aber auch Kleidung und Bücher wurden wiederum als langjährige Begleiter einer – als abgeschlossen betrachteten – Zeitspanne

⁴ Näheres zur Bedeutung von Anspannung und Entspannung im emotionalen Alltag der Schüler*innen siehe Röttger-Rössler et al. 2019: 86–91.

(hier vor allem die Kindheit) oder aber als Zeugen des Übergangs von einem Lebensabschnitt zum nächsten (z.B. Umzüge, Einschulung und Jugendweihe) thematisiert. Allerdings handelt es sich hier nur um grobe Tendenzen. Erinnerungsobjekte sind äußerst vielschichtige Symbole, die es vermögen sehr unterschiedliche Assoziationen aufzurufen. Auffällig ist, dass die große Mehrzahl der Erinnerungsobjekte auf den außerschulischen, familiären Kontext verweist und damit dessen Bedeutsamkeit im Leben der Schüler*innen hervorhebt.

Bedeutsam ist, dass den Objekten von den Heranwachsenden bewusst ein Symbolgehalt zugesprochen wurde. Sie *sollten* die Erinnerung an einen Moment oder eine Beziehung und die damit einhergehenden Gefühle speichern. So fotografierte ein dreizehnjähriges Mädchen im Zuge unserer Studie etwa einen „Hühnergott“, den sie von ihrer krebskranken Großmutter geschenkt bekam und der sie im Falle ihres Todes an diese erinnern sollte.⁵ Das Potenzial, sie zu erinnern, stellte das Mädchen im Gespräch als besonders wichtig heraus. Nun, da die Oma den Krebs besiegt hat, mache sie der Stein eher fröhlich, erläuterte sie uns, da die Krankheit jetzt überstanden sei. Ein weiteres Beispiel stammt von einem zwölfjährigen Mädchen, das ein *Hello Kitty* Kissen fotografierte. Sie erklärte, dass sie *Hello Kitty* früher gern mochte und mehrere Fanartikel besaß, von diesen nun jedoch nur noch das Kissen wertschätzt. Ihr zufolge sei dies ihr Lieblingskissen, da es ein Geschenk von der verstorbenen Schwester ihres Stiefvaters sei, die ihr sehr viel bedeutet habe und zu der sie regelmäßigen Kontakt pflegte. Sie führt aus, dass sie „mit dem Kissen“ an sie denke. Sie gedenke der Verstorbenen noch oft und sei dann froh, dass sie das Kissen habe. Sowohl der Hühnergott als auch das Kissen sind Erinnerungsgegenstände, deren Bedeutung an den (möglichen) Verlust eines geliebten Menschen gekoppelt ist. Während der Stein verschenkt wurde, um im Falle des Todes der erkrankten Großmutter an diese zu erinnern, gewann das Kissen vermutlich erst nach dem Tod der Stieftante eine derartige Bedeutung. Es wurde nicht explizit verschenkt, um die Besitzerin zu erinnern – wie der Hühnergott –, ihm wurde vielmehr erst nach der Verlusterfahrung eine ähnliche Erinnerungsfunktion zugewiesen. Anhand des Geschenks wird der Person gedacht. Somit fand eine Veränderung der Bedeutungszuschreibung sowie eine Steigerung des ideellen Wertes statt. Geschenke fungierten in unserer Studie wiederholt als Erinnerungsobjekte für soziale Andere. Aus einer psychologischen Perspektive symbolisieren sie die schenkende Person, da sie einst Teil dieser waren und mit dem Akt des Schenkens dieser Teil auf die

⁵ Als „Hühnergott“ werden am Meeresstrand auffindbare Steine (in der Regel Feuer- bzw. Flintsteine) bezeichnet, die ein Loch aufweisen. Derartigen Steinen werden glück- und schutzbringende Qualitäten zugeschrieben, weswegen sie häufig als Talismane fungieren.

beschenkte Person übergeht. In einem solchen Teil-Ganzes-Verhältnis (Habermas 1999: 195) lassen sich auch abgerissene Eintritts- und Einladungskarten, Postkarten, gesammelte Muscheln, Briefe und Kleidungsstücke verstehen. Sie waren in ihrer Materialität Teil der vergangenen Erfahrung und legen im Sinne einer authentischen Spur über die Zeit hinweg Zeugenschaft über das Erlebte ab. Ihre physische Präsenz eröffnet dann gewissermaßen ein Fenster zurück in die Erinnerung. Diese Objekte wurden zu- meist bewusst aufgehoben, um zu erinnern, jedoch nicht unbedingt bewusst angeschafft (im Gegensatz etwa zu Souvenirs, Freundschaftsbändchen, Pokalen, Geschenken, etc.). Ähnlich einzuordnen sind auch die Kuscheltiere, die etliche unsere Gesprächspartner*innen seit frühester Kindheit begleiten. Derartige Objekte vergegenwärtigen die Vergangenheit, sie vermögen es, ein affektives Kontinuum zu einem abwesenden signifikanten Anderen bzw. einer bedeutsamen Erfahrung/Zeit herzustellen. Die hier angeführten Narrative lassen erkennen, dass mittels des *bewussten* Rückgriffs auf Objekte zeitliche und/oder räumliche Distanzen zu einem sozialen Anderen, einem Ereignis und/oder einer abgeschlossenen Lebensphase überbrückt werden.

„Das Objekt steht dann für ein abwesendes Drittes und wird wegen seiner Fähigkeit, das Andere im Hier und Jetzt zu evozieren, geschätzt. Objekte, die solche Funktionen erfüllen, überwinden Distanzen, zeitliche Distanzen zu Vergangenheit und Zukunft wie räumliche Distanzen.“ (Habermas 1999: 284f.)

Aleida Assmann (2006) unterscheidet zwischen einem bewussten Ich-Gedächtnis, dem sie die Sprache als primären Gedächtnisspeicher zuweist, und einem vorbewussten Mich-Gedächtnis, bei dem Erfahrungen in den Körper quasi eingeschrieben werden (ebd.: 103). In ersterem findet ein bewusstes Erinnern statt. *Ich* rufe mir Erinnerungen aktiv auf und kleide diese in eine Erzählung, verleihe ihnen Bedeutung und Zusammenhang (ebd.: 96). Beim Mich-Gedächtnis hingegen nehme ich die Objektposition ein. Ich werde erinnert – Dinge erinnern *mich*. Indem mir Objekte wieder zufällig in die Hand fallen, sind sie in der Lage ganze Ströme von Erinnerungen auszulösen; sie erinnern damit vielfach unvorhersehbar. Diese Gedächtnisform wird Assmann zufolge vornehmlich unintendiert von Orten und Gegenständen aktiviert, sie entzieht sich dem willentlichen Zugriff. Assmann geht somit davon aus, dass Teile des Mich-Gedächtnisses externalisiert sind:

„Nach diesem Modell können wir uns vorstellen, daß viele unserer autobiographischen Erinnerungen, und zumal die, die im Mich-Gedächtnis aufgehoben sind, in zwei Hälften geteilt sind: eine Hälfte, die in uns verbleibt, und eine, die in Orte oder Objekte veräußert ist. ... Das Mich-Gedächtnis wird aktiviert, wenn nach längerer Trennung die externe ausgelagerte Hälfte mit der leiblichen Hälfte wieder zusammengebracht wird. ... Die Erinnerungen schlummern im Mich-

Gedächtnis in Form impliziter und versteckter Dispositionen; sie bilden ein diffuses und latentes Bereitschaftssystem, das unerwartet auf bestimmte Reize antwortet.“ (ebd.: 97f.)

Laut Assmann besteht ein Hiatt zwischen Erfahrung und Erinnerung, dem zufolge sich die direkte und leibliche Erfahrung nicht in Worte kleiden lässt. Werden Erinnerungen aus dem Mich-Gedächtnis ins Ich-Gedächtnis überführt und damit versprachlicht, büßen sie ihren unmittelbaren, sinnlichen Charakter ein, was jedoch deren Erhalt und die kontinuierliche Möglichkeit eines Rückgriffes auf sie garantiert. Je bewusster eine Episode wiederholt in Erinnerung gerufen wird, desto konstruierter wird demnach ihr Gehalt. Die von den Heranwachsenden in unserer Studie verwandten Erinnerungsobjekte verweisen auf eine *bewusste und aktive Praktik*, im Zuge derer Erinnerungen in Objekten „hinterlegt“ werden, um eine *fakultative* Aktivierung des Ich-Gedächtnisses zu gewährleisten. Hierdurch wird ein Ankerpunkt gesetzt, der Erfahrungen vor dem Vergessen schützen soll. Bestimmte Objekte *sollen erinnern*, sie sollen zurückliegende Erfahrungen vergegenwärtigen. Sie werden zu Symbolen für komplexe und teilweise nicht-sprachlich gefasste, implizite Erinnerungen und bilden somit ein Scharnier zwischen Ich- und Mich-Gedächtnis.⁶ Mittels des aktiven, objektgestützten Erinnerens schafft sich das Individuum über den materiellen Bezug, der stets eine sinnliche Komponente aufweist, eine Beziehung zu Vergangenen und erhält diese hierdurch aufrecht. Aus affekttheoretischer Perspektive ist zu vermuten, dass es gerade die stofflichen Eigenschaften von Objekten sind, ihre Fähigkeit Vergangenes in der Gegenwart „greif- und fassbar“, d.h. sinnlich wahrnehmbar zu machen, die ihren emotionalen Gehalt ausmachen. Wir gehen davon aus, dass die wiederholte Verwendung von Erinnerungsobjekten – ähnlich wie bei versprachlichten Erinnerungen – mit einer Zunahme des konstruierten Gehaltes korreliert.

Während viele Objekte erst im Nachhinein mit einer Erinnerungsfunktion versehen werden, d.h. erst nachdem etwas vergangen ist zum Symbol hierfür werden, fungieren andere von Beginn an als „Andenken“. Eine besondere Stellung nehmen diesbezüglich Erinnerungsfotos ein, die mit dem Ziel aufgenommen wurden, besondere Momente oder auch Beziehungen festzuhalten und bei denen die materielle Beschaffenheit des Bildes in den Hintergrund zu treten scheint zugunsten des abgebildeten Motivs. Eine fünfzehnjährige Schülerin berichtete von einem Tag mit ihrer besten Freundin, nachdem sie diese lange nicht gesehen hatte. Sie beschreibt, wie sie von diesem besonders

⁶ Zum impliziten Gedächtnis siehe Siegel (1999).

schönen Tag „unbedingt ein Erinnerungsfoto haben“ wollten, was ihre Mutter schließlich aufnahm und was für die Schülerin „eines der Bilder [ist], die sozusagen unsere Freundschaft am besten beschreibt“. Ein für sie emotional bedeutsamer Moment wurde mit der Intention *festgehalten*, ihn und die sich in ihm manifestierende Freundschaft im Sinne einer fotografischen Zeugenschaft über die Zeit hinweg zu konservieren. Diese Episode lag zum Zeitpunkt des Interviews bereits ein Jahr zurück. Das hier besprochene Bild findet sich nicht etwa in einer Schublade zwischen anderem Papier, sondern hinter Glas gerahmt an der Wand ihres Zimmers.⁷ Erinnerungsfotos von Personen visualisieren im Unterschied zu anderen Erinnerungsobjekten die Vergänglichkeit auf eine sehr unmittelbare Weise: der Blick auf Personenfotografien zeigt, wie Menschen und Umgebungen sich über die Jahre verändern und macht den Lauf der Zeit somit sichtbar, also ebenfalls sinnlich wahrnehmbar. Hier drängt sich die Frage auf, inwieweit Erinnerungsobjekte wie Steine, Kissen, Kuscheltiere, aufgehobene Eintrittskarten etc. das affektive Potential haben im Akt des Erinnerns Zeitspannen zu überbrücken, während Fotografien als Abbildungen des Gewesenen die verfllossene Zeit konturieren.

6. Komplexität, Ambivalenzen und Veränderlichkeit von Erinnerungsbezügen und Emotionen

Die durch Objekte hervorgerufenen Emotionen und Affekte erwiesen sich in den Narrativen unserer Studie als äußerst vielschichtig, komplex und über die Zeit hinweg veränderbar. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass die Objekte – ähnlich der eingangs besprochenen Charakteristika der Fotografien – zumeist nicht exklusiv mit einer einzelnen Erinnerung bzw. *einem* signifikanten Anderen assoziiert werden. Sie sind vielmehr in der Lage, multiple symbolische Bezüge herzustellen; folglich sind auch die durch sie evozierten Emotionen und Affekte vielgestaltig: Eine zwölfjährige Gesprächspartnerin fotografierte beispielsweise einen Kuscheltier-Frosch und vermerkte hierzu auf dem Begleitbogen, „erinnert mich an meinen Papa“. Im Interview erläuterte sie dann konkreter, dass dieses Stofftier ein Mitbringsel ihres Vaters aus London sei. *Durch* den Frosch fühle sie sich mit dem abwesenden Vater verbunden. Sie habe den Frosch zudem mit ihrer *ehemals* besten Freundin gemein, die das gleiche Plüschtier

⁷ Edwards (2009) betont, dass die Materialität der Fotos (wie etwas entwickelt und ausgedruckt, sowie aufbereitet und präsentiert wird – etwa in Form von Fotoalben oder Rahmen) analytisch nicht vernachlässigt werden darf, da sie ein bedeutender Aspekt in der Bedeutungskonstruktion des Bildes ist und essentielle Schlussfolgerungen über Wertvorstellungen einer Gesellschaft zulässt.

wiederum von ihrem Vater bekommen habe. Somit sei der Frosch auch eine Erinnerung an diese Freundschaft. Das Kuscheltier verweist also auf zwei soziale Andere. Er erinnert einerseits an eine vergangene Freundschaft, andererseits an die Beziehung zu ihrem – meist physisch abwesenden – Vater sowie an gute Zeiten mit diesem. Das Objekt ist somit mit Emotionen und Affekten aufgeladen, die mit beiden Beziehungen und damit verknüpften episodischen Erinnerungen assoziiert werden. Eine dreizehnjährige Schülerin fotografierte zwei Teddybären zu denen sie auf dem Begleitbogen „Symbol für Kindheit“ vermerkte. Die Bedeutung der Bären als Erinnerungssymbol für ihre eigene Kindheit greift sie auch im Interview noch einmal auf. Sie habe sie schon seitdem sie denken kann, sie stünden für ihre Kindheit, und für Gleichberechtigung (sic!), da sie immer versucht habe, keinen von beiden zu bevorzugen. Die Teddybären symbolisierten aber zugleich traurige Momente in der Kindheit. Sie berichtet unter anderem von einem Streit mit ihrem Vater, wegen dem sie sich in den Schlaf weinte. Die Kuscheltiere seien dabei gewesen als sie weinte, waren für sie Begleiter auf ihrem Weg. Heute befänden sie sich noch in ihrem Bett, aber sie brauche sie nicht mehr. Dennoch wachten sie noch über sie, seien ihre kleinen Glücksbringer. Sie habe sie noch, weil sie eine Erinnerung sind. In diesem Narrativ symbolisieren die Kuscheltiere primär die Kindheit des Mädchens, darüber hinaus jedoch auch die Werte der Gleichberechtigung und Gerechtigkeit, die sich in ihrem Verhältnis zu ihnen versinnbildlichen, sowie konkrete Erinnerungsepisoden, deren Zeuge die Teddybären als Begleiter und Beschützer waren. Hier wird deutlich, dass die vielfältigen symbolischen Bezüge eines Erinnerungsobjektes in einem Narrativ häufig vom Allgemeinen (der Kindheit) zum Konkreten hin (einzelne Erinnerungsepisoden) abgerufen werden.

Ein zwölfjähriges Mädchen fotografierte einen Kerzenständer, der mit Papiergirlanden behangen ist. Dieser, so erklärte sie im Interview, sei ein Erbstück der verstorbenen Großmutter, stehe zentral im Wohnzimmer neben dem Fernseher und sei die meiste Zeit auf diese Weise geschmückt. Als damit verknüpfte Emotionen benannte sie sowohl Trauer als auch Freude. Dieser Gegenstand wird also ebenfalls mit ambivalenten Gefühlen assoziiert. Er erinnert an die verstorbene Person, deren Abwesenheit mit Trauer verbunden ist, symbolisiert zugleich aber auch die glücklichen Zeiten mit der Großmutter. Mit der Verlusterfahrung und der Trauer geht zugleich eine positive Verortung in einem sozialen Netz einher. Ohne eine enge und positive Bindung an einen anderen Menschen könnte dessen Verlust nicht schmerzen.

Die Objekte vermögen es, multiple und affektiv unterschiedlich konnotierte Erinnerungen anzustoßen, die zudem in Abhängigkeit von gegenwärtigen Lebenssituationen beständig neu ausgedeutet und wahrgenommen werden können. Dies zeigte sich im Rahmen unserer Datenauswertung anhand der häufigen Diskrepanzen zwischen

dem Inhalt der Begleitbögen, auf denen die Schüler*innen ihre unmittelbaren Gefühle während des Erstellens der „Gefühlsbilder“ verzeichneten, und den Aussagen zu ihrem Empfinden während der späteren Interviews. Eine zwölfjährige Interviewpartnerin fotografierte beispielsweise einen Teddybären, der ein Herz mit der Aufschrift *I love you* trägt. Auf dem Begleitbogen hielt das Mädchen fest „Mich enttäuscht dieses Bild, weil...“. Im späteren Interview erklärte sie, dass das Kuscheltier das Geschenk eines Jungen sei. Sie finde es sehr süß, habe jedoch zu dem Jungen kaum noch Kontakt, was auch okay sei. Es sei süß, dass sich Leute für sie interessieren, es sei ihr jedoch auch nicht so wichtig. Die beschriebene affektive Konnotation des Kuscheltieres scheint sich verändert zu haben – von Enttäuschung hin zu einem nicht näher definierten positiven Affekt, der selbstbewusstseinsstärkend wirkt. Möglicherweise verschob sich in der Zeitspanne, die zwischen dem Fotografieren und Ausfüllen der Begleitbögen und dem Interview lag, die Position zum Fotoobjekt aufgrund neuer Erfahrungen. Ziele, Bestrebungen, Ansichten und Beziehungen eines Menschen können sich über die Zeit hinweg verschieben, und damit auch den Symbolgehalt eines Objektes sowie die damit assoziierten Erinnerungen und Emotionen verändern. Der emotionale Gehalt eines Erinnerungsobjektes ist variabel, er wird stets gefiltert durch die Brille der Gegenwart. Darüber hinaus stellt ein Begleitbogen ein Medium dar, dem möglicherweise andere Informationen preisgegeben werden als dem Gegenüber im Interview. Dem (fotobasierten) Gespräch über Emotionen haftet somit immer etwas Momenthaftes und Spontanes an; es ist als eine Art emotionaler Schnappschuss zu verstehen, der in der Auswertung stets sorgfältig kontextualisiert werden muss.

7. Dimensionen des Erinnerns

Im Folgenden wenden wir uns dezidiert den bereits erwähnten drei Dimensionen des Erinnerns zu, d.h. den auf episodische Erlebnisse, soziale Beziehungen sowie Lebensphasen ausgerichteten Formen der Retrospektive.

7.1. Episodische Erinnerungen

Ein dreizehnjähriger Interviewpartner nahm verschiedene Fotos von Souvenirs auf – zumeist Modelle von Sehenswürdigkeiten – die er aus diversen Urlauben mit seinen Eltern und Großeltern mitbrachte. In jedem Urlaub wurde er von seiner Familie angeregt, ein weiteres Andenken – um damit *an* etwas Zurückliegendes zu *denken* – zu kaufen. Er beschreibt, dass er freudig und glücklich während dieser Urlaube war und „fröhlich, wenn ich mir das anschau.“ An dieser Äußerung wird das Vermögen der

Objekte deutlich, mittels eines Fensters in die erlebte Episode – einer mentalen Zeitreise etwa – eine positive Emotion zu speichern und bei Bedarf wieder abzurufen. Derartige Artefakte vermögen ihre Besitzer*innen zu affizieren, die mit dem Erinnerten verbundenen Emotionen und Affekte zu evozieren (Svašek 2007: 229). Objekte, die auf diese Weise auf den aktuellen Gefühlszustand ihrer Besitzer*innen einwirken können *und sollen*, nahmen im Rahmen unserer Studie überwiegend auf *episodische Erinnerungen* Bezug. Wie bereits eingangs dargestellt, handelt es sich bei den entsprechenden Artefakten vornehmlich um Souvenirs, abgerissene Eintritts- und Konzertkarten oder Fotos von Urlauben, Ausflügen und Festlichkeiten. Das Narrativ des Jungen deutet jedoch noch auf einen weiteren bedeutenden Aspekt hin: Solche den Alltag transzendierende Ausnahmesituationen mit einem positiven und intensiven affektiven Gehalt lassen sich gewissermaßen als Höhepunkte im Leben, als biographische Meilensteine interpretieren.

An wichtige Lebensereignisse erinnernde biographische Meilensteine wurden auch durch Objekte wie Pokale, Medaillen und Urkunden markiert. In den entsprechenden Narrativen benannten die Schüler*innen wiederholt Stolz auf sich selbst – das positive Gefühl, etwas geschafft und erreicht zu haben, Selbstvertrauen, die Gewissheit, in etwas richtig gut zu sein, besondere Fähigkeiten zu besitzen und unter Beweis gestellt zu haben. Die mittels dieser spezifischen Erinnerungsobjekte kultivierte Emotion Stolz trägt wesentlich zur Betonung der Einzigartigkeit und Besonderheit des Individuums bei. Hierbei handelt es sich aus einer psychologischen Perspektive um das Bestreben, ein positives und affirmatives Selbstbild zu kreieren. Das Objekt bietet hierfür eine Form der materiellen Rückversicherung und vereinfacht zugleich die Darstellung nach Außen. Eine Gesprächspartnerin formulierte bezüglich ihrer Mathematikolympiade-Urkunden:

„Es ist ja echt cool, wenn man Urkunden bekommt, weil man von sich selber so eine Bestätigung kriegt, dass man gut in dem Fach ist, obwohl die Lehrer vielleicht anderer Meinung sind. ... Ja, es sind auch so schöne Erinnerungen bei den Aufgaben. Und man fühlt sich halt einfach klug und nicht dumm.“ (w, 15)

Häufig repräsentierten die Schüler*innen auf einem Foto gleich eine Vielzahl derartiger, Stolz induzierender Objekte, was darauf hindeutet, dass es nicht vordergründig um einzelne Episoden von Erfolg geht (obwohl diese durchaus benannt werden konnten), sondern vielmehr um die Emotion Stolz an sich und deren selbstbestätigenden Effekt. Derartige Objekte wurden in allen von uns befragten Altersgruppen am häufigsten benannt (von insgesamt 135 Bildern, die verschiedenste Erinnerungsobjekte abbildeten, thematisierten allein 25 Bilder Stolz auf sich selbst) und traten bereits bei den jüngsten Studienteilnehmer*innen auffallend häufig auf (in den Klassenstufen fünf

und sechs bezogen sich sechs von zehn Schüler*innen, die Erinnerungsobjekte fotografierten, anhand von Pokalen oder Medaillen auf die Emotion Stolz). Stolz auf sich selbst und die eigenen Leistungen stellt aus entwicklungspsychologischer Perspektive einen bedeutenden Aspekt der Emotions- und Persönlichkeitsentwicklung in individualistischen (independenten) und leistungsorientierten Gesellschaften dar (Markus und Kitayama 1991). Die Betonung oder Hypokognisierung (vgl. Levy 1973, 1984) dieser emotionalen Dimension durch kulturelle Praktiken wie Auszeichnungen motiviert die individuelle Leistungsbereitschaft und spielt vor allem in schulischen Kontexten eine bedeutende Rolle (Holodynski und Kronast 2009).

7.2. **Erinnerte Beziehungen**

Die Fotos der Schüler*innen bildeten häufig Gegenstände ab, die auf signifikante Andere verweisen: Familienmitglieder (hierzu wurden auch Haustiere gezählt), der Klassenverband, Freunde (allen voran die *BBF*), etc. Diese Beziehungen waren zum Zeitpunkt der Interviews intakt und sollen darum in diesem Beitrag, der sich mit dem Erinnern auseinandersetzt, nicht näher betrachtet werden. Es wurden aber auch, wie bereits erwähnt, vielfach *abwesende* Andere thematisiert. Die Abwesenheit wurde mit dem Tod der Person (oder des Haustieres), einer geographischen Distanz oder einer Veränderung der vormaligen Beziehung zu dieser (häufig wurde hier ein „Auseinanderleben“ benannt) erklärt. Anhand von Objekten wurden nicht nur gemeinsam erlebte Episoden mit Anderen erinnert, sondern auch die Beziehung an sich. So fotografierte eine vierzehnjährige Schülerin die Todeskarte ihrer Urgroßmutter, die wie eine Rückversicherung der intakten Beziehung zu der verstorbenen Person agiert – auch nach deren Tod. Sie bestätigt dem Mädchen, dass die Urgroßmutter einen Platz in ihrem Herzen einnimmt und somit eine Verbindung zu ihr aufrecht erhalten wird. Die materielle Präsenz des Objektes stellt hier eine Form der Kontinuität mit der Vergangenheit her, die es erlaubt, die Beziehung in der Gegenwart fortzuführen. (Vgl. Habermas 1999: 307, Parrot 2010, Svašek 2007: 232) Durch die Omnipräsenz des Objektes in ihrem Zimmer ist dem Mädchen die Möglichkeit des Gedenkens und Besinnens stets gegeben. Es wird darüber hinaus deutlich, dass das Erinnern mit einem „Runterkommen“ einhergeht, mit einem kurzen Innehalten vom Alltag. Somit ist auch hier das Potential des Objektes, den Alltag zu transzendieren – ähnlich wie bei den Urlaubssouvenirs – von Relevanz.

„Ähm, ja alte Erinnerungen. Also das Fotoalbum dort in der Mitte, das kleine, ist halt von meiner ehemaligen besten Freundin. Wir waren in der Grundschulzeit sehr, sehr, sehr, sehr, sehr, sehr viel miteinander unterwegs und haben so viel zusammen erlebt. Ähm, die ist jetzt auch auf der

Schule, aber wir haben uns auseinandergeliebt, aber wir verstehen uns trotzdem noch gut. Aber denk, damit [mit dem Fotoalbum] ... mach ich mir halt jedes Mal nochmal bewusst, was ich für 'ne gute Freundin hatte oder immer noch habe. Und ja, dass es halt in meiner Erinnerung bleibt.“ (w, 15)

In diesem Ausschnitt beschreibt eine Schülerin, wie sie die Erinnerung und das Wissen um eine besondere und intensive Freundschaft, die ihren Höhepunkt jedoch bereits überschritten hat, in einem Fotoalbum festhält. Hier geht es nicht um das Aufrechterhalten der Beziehung, wie im vorigen Beispiel, sondern vielmehr darum, die Gewissheit um diese Freundschaft über deren Ende hinaus vor dem Vergessen zu schützen und abrufbar zu machen. Beide Narrative geben einen Einblick, wie Menschen auf ihre materielle Umwelt zurückgreifen um sich einen Anker zu legen, der die Beziehung zu signifikanten Anderen über die Zeit hinweg aufrechterhält bzw. die Erinnerung an diese abrufbar macht. Beide Sequenzen illustrieren darüber hinaus, dass die soziale Verortung von Individuen und die Bedeutung ihrer zwischenmenschlichen Beziehungen über das Hier und Jetzt hinausgehen: Beziehungsnetze treten vielmehr in einem zeitlichen Kontinuum, das die Gegenwart überschreitet, in Erscheinung. Diese Narrative deuten darauf hin, dass aktuelle sowie auch zurückliegende zwischenmenschliche Beziehungen bedeutende Bestandteile der sozialen Verortung eines Menschen sind.

7.3. Erinnernte Lebensphasen

„Das ist mein Teddy. ... [D]er sieht jetzt vielleicht auch so ein bisschen verfranzt schon aus. Das liegt einfach daran, dass ich den Teddy zu meiner Geburt bekommen hab. ... Und der symbolisiert so ein bisschen für mich ... mein Leben, ... also so ein kleiner Freund, aber halt so ein imaginärer Freund, der mich eigentlich schon die ganze Zeit begleitet... Nachts liegt er oder sitzt er ja meistens immer an meinem Bett oder so. Und das ist dann halt, ja dann erinnert man sich so ein bisschen an so Sachen vielleicht auch zurück, die jetzt nicht mit dem Teddy was zu tun haben, aber in dem Leben passiert sind, weil man den Teddy sieht und denkt vielleicht, ja schon so lange mit on board.“ (m, 14)

Indem ihm die soziale Rolle eines Freundes und Wegbegleiters zugesprochen wird, wird der Teddybär anthropomorphisiert. Seine Gebrauchsspuren sind Resultat seiner langjährigen Präsenz. Er symbolisiert das Leben des Jungen, das er als ständiger Begleiter bezeugt. Darüber hinaus erinnert er aber auch an einzelne Erinnerungsepisoden. Aus den Interviewnarrativen unserer Studie ging mit derartigen Objekten häufig die Vorstellung einer Schutzfunktion hervor: Kuscheltiere beschützten zuvorderst in der Kindheit vor Albträumen, weisen aber mitunter bis in die Gegenwart eine tröstende

Funktion auf, wenn auch der physische Kontakt mit ihnen abnimmt und die Beziehung eine Änderung erfahren hat. Sie können noch immer beruhigend auf ihre Besitzer*innen wirken. Derartige Objekte weisen sich nicht notwendigerweise durch beständige Sichtbarkeit aus: Ein fünfzehnjähriger Gesprächspartner führte aus, dass sich in einer Ecke des Hauses seiner Großeltern eine Kiste voller Kuscheltiere aus seiner Kindheit befindet. Die Idee, diese eines Tages auszusortieren, wies er als unvorstellbar zurück. Die Plüschtiere stünden schließlich für seine Kindheit! Aus psychologischer Perspektive helfen derartige Objekte, die als (ständige) Begleiter ganze Lebensphasen symbolisieren, Menschen über die Zeit hinweg ein Gefühl der Kontinuität mit sich selbst herzustellen.

„Das Souvenir holt die Vergangenheit in die Gegenwart und macht sie sinnlich erfahrbar. Die Person versichert sich mit ihrer Hilfe auf fast täuschende Weise sinnlich ihrer aktuellen Version von ihrer Kontinuität mit sich selbst.“ (Habermas 1999: 302)

Derartige Objekte lassen sich als sensorisch erfahrbare rote Fäden lesen, die es dem Individuum erleichtern, den eigenen Lebenslauf als kohärente, lineare Entwicklung zu begreifen und zu erzählen.

Erinnerungsobjekte markierten in unserer Studie auch Übergangssituationen und einschneidende Erlebnisse. Derartige Objekte traten jedoch nur vereinzelt auf, was wir unter anderem darauf zurückführen, dass unsere Gesprächspartner*innen (im Alter von 10 bis 15 Jahre) derartige Übergangssituationen noch nicht vermehrt erlebt haben. Habermas (ebd.: 479) weist darauf hin, dass Übergangsobjekte ebenfalls helfen, ein Gefühl der Kontinuität mit sich selbst zu bewahren: Sie verweisen auf die Vergangenheit der Person sowie auf bedeutsame abwesende Andere und Orte und ersetzen mitunter ausfallende Interaktionspartner. Dieser Aspekt lässt sich durch einen Ausschnitt eines Interviews mit einer dreizehnjährigen Schülerin illustrieren, die im Rahmen unserer Studie ein gerahmtes Gruppenfoto aus ihrer Kindergartenzeit abfotografierte:

„Weil es mich ganz oft erinnert, weil wir ja umgezogen sind. Da musste ich auch oft an meine Freunde im Kindergarten denken, manche sind in der Grundschule, die ich kenne. Manche sind auch hier [auf der aktuellen Schule]. ... [I]ch finde es einfach traurig, dass ich sie jetzt nicht wiedersehe, weil ich ja nicht weiß, wo die sind. Und ja, wo wir uns verabschiedet haben, haben wir auch alle geweint. Weil wir ja zur Schule gehen und ein neues Schuljahr.“

In dieser Sequenz wird mit der Erinnerung an die Beziehung zu den ehemaligen Klassenkamerad*innen und deren Verlust aufgrund von Schulwechsel und Umzug die Bedeutung des sozial-relationalen Moments der Verortung deutlich. Erstaunlich ist, dass die Kindergartenzeit bei diesem Mädchen bereits einige Jahre zurückliegt, die

Erfahrungen des Beziehungsverlustes sowie dem daraus resultierenden Gefühl der Unsicherheit scheinen ihr jedoch nach wie vor sehr präsent zu sein: Das Gruppenfoto hängt gerahmt in ihrem Zimmer. Auch die hier beschriebenen Übergangsobjekte lassen sich als materialisierte biographische Meilensteine interpretieren, die Teil einer von Linearität und Kontinuität charakterisierten Lebensgeschichte sind.

All diese Narrative deuten darauf hin, dass die Personen mittels Erinnerungsobjekten einen spezifischen affektiven Bezug zu ihrer Vergangenheit und Vergänglichkeit einnehmen, der für ihr alltägliches emotionales Erleben, ihre soziale Verortung, ihr gegenwärtiges Selbstverständnis sowie ihre Persönlichkeitsentwicklung von großer Bedeutung ist. Zugleich zeigt sich, dass diese affektiven Bezugnahmen geteilte, sozial und kulturell verankerte Praktiken sind, die das Individuum in übergreifende Bedeutungszusammenhänge einbetten.

8. Autobiographisches Erinnern als soziale und kulturelle Praxis

Die Narrative unserer Studie lassen erkennen, dass die Verwendung von Erinnerungsobjekten wesentlich durch das soziale bzw. familiäre Umfeld vermittelt wird: Eine dreizehnjährige Schülerin thematisierte anhand verschiedener Objektfotos den Verlust ihres verstorbenen Großvaters. Auf einem Bild hielt sie einen vertrockneten Rosenstrauch fest, der das letzte war, was ihr von ihrem Opa blieb. Als ihre Mutter diesen Strauch eines Tages wegwarf, beschrieb das Mädchen, zunächst verärgert gewesen zu sein. Sie bekam jedoch stattdessen von der Mutter ein gerahmtes Foto des Großvaters, welches sie versöhnlich stimmte. Interessant hierbei ist, dass ein Erinnerungsobjekt von einem anderen, welches der Mutter adäquater schien, ersetzt wurde und dieser Objekttausch von der Schülerin nach einem Moment der Reflexion akzeptiert wurde. Es wurde also nicht die Idee des Erinnerns anhand eines Objektes in Frage gestellt, sondern lediglich die Objektkategorie. Eine andere Schülerin (15 Jahre) fotografierte eine Fotoreihe im familiären Wohnzimmer, die den verstorbenen Hund abbildet. Eine vierzehnjährige Forschungspartnerin wiederum hielt die im Flur installierte Fotowand aus vergangenen Urlaubsbildern fest, vor der sie oft stehenbleibt, um an die schöne Zeit zurückzudenken. An dieser Stelle sei auch noch einmal an die Tradition des Souvenirkaufs mit den Eltern oder Großeltern erinnert, über die mehrere Kinder berichteten. Hier wird deutlich, dass sowohl explizite Erklärungen als auch die Art und Weise, mit der vergangene Erlebnisse und signifikante Andere im sozialen (hier familiären) Umfeld anhand von Objekten repräsentiert und erinnert werden, wesentlich die Erinnerungspraktiken der Heranwachsenden mitbestimmen. Die Ähnlichkeit der fotogra-

fierten Objekte unserer Studie zeigt, dass bis zu einem gewissen Grad sozial vordefiniert ist, welche Artefakte eine Erinnerungsfunktion übernehmen können.⁸ In diesem Zusammenhang sei auch auf die weitverbreiteten Hochzeits-, Tauf- und Einschulungsfotoalben verwiesen, deren Zweck es ist, bedeutsame lebenszeitgeschichtliche Ereignisse zu dokumentieren, zu bewahren und zu repräsentieren. Der konkrete emotionale Erinnerungsgehalt von Objekten – d.h. welche Affekte und Emotionen sie in ihren Besitzer*innen hervorrufen (sollen) – ist für Außenstehende hingegen zumeist nicht ohne weiteres lesbar. Dieser bleibt lediglich den Beteiligten und Eingeweihten zugänglich. Die Verwendung von Erinnerungsobjekten ist also einerseits hochspezifisch für die jeweilige Person, knüpft aber zugleich an sozial und kulturell geteilte Praktiken und Bedeutungszuschreibungen an, die u.a. in der familiären Umgebung sowohl explizit vermittelt als auch implizit übernommen werden.

In den beschriebenen Erinnerungspraktiken Heranwachsender spiegeln sich kulturell verankerte Wert- und Orientierungsmaßstäbe, welche die Individualität und die Einzigartigkeit von Lebensläufen betonen und autobiographischem Erzählen einen hohen Stellenwert zusprechen. So hebt auch die Entwicklungspsychologin Katherine Nelson (2003: 133) hervor, dass in euro-amerikanischen Kontexten ‘...everyone now must have a personal story to tell, beginning in preschool, and everyone’s story must emphasize his or her unique individuality’. Wir nehmen an, dass Erinnerungsobjekte als Marker vergangener Erlebnisse es den Einzelnen erleichtern, ein autobiographisches Gedächtnis auszubilden und am Ideal einer linearen, kohärenten *Lebensgeschichte* entlang einzelner biographischer Meilensteine zu orientieren. *Autobiographisches Gedächtnis* definieren wir in Anlehnung an Fivush und Nelson (2004: 486) als die explizite Erinnerung an ein Ereignis, das sich zu einem bestimmten Zeitpunkt und an einem bestimmten Ort in der persönlichen Vergangenheit eines Individuums abgepielt hat.

Die Studien von Nelson (2006) zeigen, dass die Art und Weise über eigene Erinnerungen zu berichten in frühkindlichen Gesprächen mit den Eltern (sogenannten *memory talks*) geprägt wird und entscheidend das autobiographische Gedächtnis bestimmt. In diesen *memory talks* wird eine Vertrautheit mit narrativen Strukturen (*wie* etwas erzählt wird) und dem jeweils vorherrschenden Verständnis von Zeit vermittelt, sowie überhaupt erst ein Bewusstsein für die eigene Erfahrung geschaffen.

⁸ Vgl. Habermas (1999: 18f., 177): „Als Rahmenbedingung jeglicher psychischer Bedeutung persönlicher Objekte muß ihre kulturell vorgegebene Bedeutung gelten. Das Individuum kann allein aus dem vorgegebenen Universum bedeutsamer Objekte auswählen, und nur innerhalb dieses Rahmens kann es Objekte und ihre Bedeutung individualisieren.“

„Autobiographische Erinnerung ist im wesentlichen Erinnerung des Selbst in einer sozialen und kulturellen Umgebung; von daher war es zu erwarten, daß diese Erinnerungen die sozialen und kulturellen Normen in Bezug auf das Selbst unterschiedlich reflektieren und auch in unterschiedlicher Weise von der positiven oder negativen Bewertung des öffentlichen Redens über die eigene Erfahrung beeinflusst sind.“ (ebd.: 87)⁹

Autobiographisches Erinnern ist diesem Ansatz zufolge also das Ergebnis *geteilter Erinnerungspraktiken*, die während der Sozialisation vermittelt werden: *Was* erinnert werden soll, *wie* es erinnert wird, und *ab wann* hängt von den jeweiligen kulturellen Bedeutungssystemen ab und wird in sozialen Interaktionen erlernt. Im Umkehrschluss ermöglichen Erinnerungspraktiken Einblicke in soziale und kulturelle Normen, Vorstellungen von Zeit und Person sowie Ideale bezüglich Selbstbild, Lebenslauf, sozialen Beziehungen, Erzählen und Emotionen. Wir gehen davon aus, dass sich auf vergleichbare Weise auch der in diesem Artikel beschriebene Umgang mit Erinnerungsobjekten als *eine geteilte Praktik der materiell gestützten Kommunikation von Erfahrungen* lesen lässt, die in der Sozialisation weitergegeben und geformt wird und wesentlich das autobiographische Gedächtnis des Individuums prägt.

Die Erinnerungsfähigkeit und das Erinnerungsverhalten von Kindern bilden innerhalb der Entwicklungspsychologie sowie der interdisziplinären Gedächtnisforschung einen bedeutenden Untersuchungsgegenstand, der lange durch die Frage dominiert wurde, ab welchem Alter beim Menschen verschiedene Formen des Erinnerns sowie das autobiographische Gedächtnis einsetzen (Siegel 2006, Markowitsch und Welzer 2006).¹⁰ Herausragende Bedeutung kam und kommt in diesem Zusammenhang der Relation von Erinnerung und Sprache zu. Zahlreiche Untersuchungen zur Entwicklung des autonomen Bewusstseins zeigen, dass ein autobiographisches Gedächtnis, das Erlebtes auf ein kontinuierliches Selbst bezieht und mentale Zeitreisen zwischen Gestern, Heute und Morgen erlaubt, sich erst in der späten Kindheit (nach dem sechsten Lebensjahr) auszubilden beginnt (Markowitsch und Welzer 2006: 229, Habermas und Reese 2015) und wesentlich durch soziale Erinnerungspraktiken wie z.B. *memory talks* zwischen Eltern und Kindern (z.B. Nelson 2003, 2006, Reese 2002, Miller et al. 2014) geprägt werden. Im Rahmen dieser Studien fanden auch zunehmend kulturelle Unterschiede in *memory talks* Beachtung (z.B. Fivush und Nelson 2004, Wang, Q. 2006,

⁹ Vgl. Röttger-Rössler (2000)

¹⁰ In diesem Zusammenhang wurde die Verlässlichkeit von Erinnerungen (z.B. Brainerd 2013; Howe et al. 2011), das Phänomen kindlicher Amnesie (z.B. Peterson et al. 2011) sowie Erinnerungsstrategien in verschiedenen Lernkontexten in den Blick genommen (Fletcher und Bray 1996, Labrell und Übersfeld 2004, Moely et al. 1992). Für einen Überblick siehe auch Schneider und Ornstein (2015).

2013). Entlang dieser Untersuchungslinie wurde ebenso die Rolle von Emotionen in Erinnerungsprozessen näher betrachtet und untersucht, wie diese von und mit engen Bezugspersonen gerahmt werden (Quas und Fivush 2009). Insgesamt zeichnen sich diese Studien allerdings durch eine stark sprachzentrierte Ausrichtung aus. Der Psychologe Tilmann Habermas, der sich ausführlich mit der Ausbildung autobiographischen Erinnerns und Erzählens auseinandersetzt, zählt zu den Wenigen, die sich in diesem Zusammenhang auch der Bedeutung von Objekten widmen (Habermas 1999, Habermas und Paha 2002). Er geht von der Annahme aus, dass sich Menschen erst in der mittleren (ca. 15-17 Jahre) bis späteren Adoleszenz (ca. 18-21 Jahre) beginnen darüber „Gedanken zu machen, wie man zu dem geworden ist, der man ist, also selbstreflexiv die eigene Lebensgeschichte zu konstruieren.“ Daraus schlussfolgert er, dass auch Erinnerungsobjekte erst ab der mittleren bis späten Adoleszenz auftreten:

„Da erst ab der Adoleszenz eine ausgedehnte Perspektive auf die eigene Vergangenheit und Zukunft eingenommen werden kann, bildet die Adoleszenz eine Schwelle für die Verwendung von solchen Erinnerungsobjekten, die auf die biographische Vergangenheit bzw. Zukunft verweisen.“ (Habermas 1999: 313)

Ein gesteigerter Grad an Selbstreflexion und eine zunehmende Auseinandersetzung mit der Frage nach dem „Ich“ ab Beginn der Adoleszenz bieten einen möglichen Erklärungsansatz, weshalb Jugendliche in unserer Studie mit zunehmendem Alter auf die Frage nach Dingen, Personen und Orten, die bei ihnen Emotionen hervorrufen, *vermehrt* begannen mithilfe von Objekten auf ihre Vergangenheit zu verweisen. Erinnerungsobjekte traten in den Fotos und den dazu erhobenen Narrativen unserer Studie jedoch bereits bei den zehn- und elfjährigen Teilnehmenden auf: Während in der neunten Klasse 78% der teilnehmenden Schüler*innen mittels Fotos von Objekten auf ihre Vergangenheit verwiesen, taten dies in der fünften Klasse ebenfalls bereits 42%.¹¹ Es lässt sich also festhalten, dass es zu vereinfacht gedacht ist, die Verwendung von Erinnerungsobjekten lediglich auf bewusste Prozesse der Identitätskonstruktion im Rahmen der Adoleszenz zurückzuführen. Unsere Studie deutet vielmehr darauf hin, dass die hier beschriebenen materiell gestützten Erinnerungspraktiken Teil eines kulturell verankerten Bedeutungssystems sind, das autobiographischem Erinnern und Erzählen einen hohen Stellenwert beimisst und von Kindern bereits früh in ihrem sozialen Umfeld beobachtet, imitiert und erlernt wird. Kinder und Jugendliche erwerben im Laufe ihrer Sozialisation einen spezifischen Umgang mit Zeit, mit Vergangenheit und Ver-

¹¹ In der sechsten Klasse lag der Prozentsatz mit nur 24% jedoch deutlich unter diesem Prozentsatz.

gänglichkeit: Sie eignen sich ein spezifisches Verständnis darüber an, wie sie sich gegenüber ihren vergangenen Erfahrungen und Beziehungen emotional und affektiv positionieren (können und sollen), was und wen sie wie erinnern (und anhand welcher Objekte). Die in diesem Artikel beschriebene Weitergabe und Aneignung von objektbezogenen Erinnerungspraktiken wird somit als eine Form der Gefühlsbildung und Emotionssozialisation (Röttger-Rössler 2019) interpretierbar, im Zuge derer Kindern und Jugendlichen ein spezifisches *kulturelles Skript der affektiven Relationalität zur Vergangenheit und Vergänglichkeit* vermittelt wird. Hierdurch werden die von ihrer Gruppe geteilten Normen, Werte und Konzeptionen von Zeit, Lebenslauf und -phasen, Selbst sowie zwischenmenschlichen Beziehungen vermittelt und gefestigt.

Welzer (2006: 123) argumentiert, dass das stets kulturell und sozial geprägte autobiographische Gedächtnis als „Relais zwischen Individuum und Umwelt, zwischen Subjekt und Kultur“ fungiert, also die Passung des Einzelnen in die Gruppe sichert. Die Bedeutung des autobiographischen Gedächtnisses für die individuelle Entwicklung lässt sich demzufolge nicht loslösen von dessen Bedeutung für die Entwicklung hin zu einem funktionierenden Mitglied der Gruppe. Für die in diesem Artikel beschriebene Erinnerungspraktik bedeutet dies, dass sich Menschen, indem sie sich auf bestimmte Weise affektiv in Bezug zu ihrer Vergangenheit (und Vergänglichkeit) setzen, zugleich in die sie umgebenden affektiven Konstellationen der Gegenwart einpassen. Ähnlich argumentieren auch Fivush und Nelson (2004: 576f.), dass

‘... autobiographical memory serves mainly social and cultural functions. [...] autobiographical memory is about defining self in time and in relation to others. These functions allow the individual to create a shared past with others from which an individual past emerges. The uniquely human ability to create a shared past allows each individual to enter a community, or culture, in which individuals share a perspective on the kinds of events that make a life and shape a self. [...] Through the creation of a shared past, individuals gain a sense of who they are in relation to others, both locally within their family and community and more globally within their culture. They also attain a shared perspective on how to interpret and evaluate experience, which leads to a shared moral perspective.’

Wir argumentieren, dass objektbezogenen Erinnerungspraktiken diesbezüglich ein besonderer Stellenwert zukommt: Diese materielle Komponente des autobiographischen Gedächtnisses schützt die *fakultativ* ausgelagerten Erinnerungen bedeutsamer Erfahrungen und Beziehungen vor dem Vergessen und macht sie für die Akteur*innen selbst sowie für ihr Umfeld zugleich sinnlich erfahrbar und kommunizierbar. Die Verwendung von Erinnerungsobjekten wird als geteilte Praktik erkennbar, die eng mit kulturell verankerten Vorstellungen über Lebenslauf, Zeit und (biographischer) Selbstdarstellung zusammenhängt und das Erlernen dieser kulturellen Skripte ermöglicht. Die

Objekte akzentuieren einzelne Episoden, bedeutsame Beziehungskonstellationen sowie Übergangsmomente und markieren sie somit als biographische Meilensteine. Sie bilden unseres Erachtens gerade durch ihre Materialität und ihre Positionierung in den alltäglichen Lebensräumen der Heranwachsenden bedeutsame Elemente der sozialen und zeit-räumlichen Selbstverortung.¹²

9. Ausblick

Sozial- und kulturanthropologische, literaturhistorische sowie kulturpsychologische Studien belegen, dass autobiographische Narrationen, in denen ein Individuum das eigene Leben selbstreflexiv in chronologischer Form als kohärente Geschichte der eigenen Persönlichkeitsentwicklung erzählt, in zahlreichen kulturellen Kontexten unüblich sind (z.B. Rosaldo 1976, Keesing 1985, Röttger-Rössler 1993, Wang, Q. 2013, Wang G. 1976) und sehen dieses narrative Genre als historisches Produkt westlicher Gesellschaften an, das aus den im Christentum verankerten Traditionen der Selbsterforschung und des Selbstbekenntnisses entstanden ist (z.B. Gusdorf 1980). Vor allem in Bezug auf den asiatischen Kontext liegen verschiedene Arbeiten vor, die zeigen, dass sich lebensgeschichtliches Erzählen hier unter völlig anderen Vorzeichen vollzieht: es ist nicht individual-, sondern sozio-zentrisch ausgerichtet, akzentuiert nicht die Einzigartigkeit des Individuums, sondern dessen Rolle im Kollektiv und weist dementsprechend keine selbstbezogenen Introspektionen auf; kurz: es wird mehr biographisch als autobiographisch erzählt (Röttger-Rössler 1993, 2000, Wang, Q. 2013, Bauer 1990). Das Erlernen autobiographischer Erzählkonventionen ist entsprechend wenig elaboriert.

Dies spiegelt sich auch in der Auswertung von PhotoVoice-Studien wider, die Röttger-Rössler mit Heranwachsenden in Indonesien durchführte mit dem Ziel Einblick in deren Lebens- und Gefühlswelten zu bekommen. Unter der Fragestellung „Fotografiere, was wichtig ist für Dein Leben, was Deinen Alltag ausmacht“ wurden zwei Kindergruppen gebeten, ihre Lebenswelt zu porträtieren.¹³ Die erste Gruppe umfasste vier

¹² Habermas und Reese (2015: 7ff) zufolge bilden die eng miteinander verzahnten Prozesse der Entwicklung des autobiographischen Erinnerns und des Selbst während der Kindheit die Voraussetzung für die Ausbildung der Fähigkeit zu *autobiographical reasoning*, die erst mit der Adoleszenz einsetzt und ein qualitativ anderes Format des autooetischen Bezugs darstellt, das zentral für die Identitätsausbildung ist. *Autobiographical reasoning* setzt komplexe sozial-kognitive Fähigkeiten voraus, die neben dem autobiographischen Erinnerungsvermögen auch ein Verständnis kalendarischer Zeit sowie Kenntnisse der kulturellen Konzeption von Biographie umfassen (vgl. Habermas 2007).

¹³ Es ist im indonesischen Kontext nicht möglich direkt nach Gefühlen zu fragen. Dieser Aspekt wurde in den Erklärungen als Zusatz eingebaut, in Formulierungen wie „fotografiere, was Dich froh macht,

Jungen und vier Mädchen zwischen 10 und 14 Jahren, die zur Bevölkerungsgruppe der Makassar (Süd-Sulawesi) gehören, während die zweite Gruppe aus 13 Jungen und 15 Mädchen der Dayak (Westkalimantan) zwischen 10 und 14 Jahren bestand.¹⁴ In keiner der beiden Lokalgruppen thematisierten die Kinder Erinnerungen, sie nahmen weder explizit Bezug auf vergangene Erlebnisse noch auf das Gedenken an persönlich bedeutsame (abwesende oder verlorene) Andere. In den Fotografien der heranwachsenden Makassar gibt es keinerlei Hinweise auf die Verwendung von Erinnerungsobjekten, lediglich in dem Dayak-Material finden sich vereinzelt Fotografien von Ahnengräbern sowie in drei Fällen von Wettkampfpokalen. Auch wenn diese PhotoVoice-Studien nicht direkt mit der hier dargestellten Untersuchung vergleichbar sind, so geben sie doch Einblick in die lokalen kindlichen Lebenswelten, in welchen selbstbezogene, materialgestützte Erinnerungspraktiken bzw. das Sammeln und Bewahren von Erinnerungsobjekten keine Rolle spielen. Autobiographisches Erinnern und Erzählen entlang biographischer, durch individualspezifische Artefakte symbolisierte Meilensteine ist kulturell nicht elaboriert und wird entsprechend auch nicht mit Heranwachsenden eingeübt. Stärker betont werden dagegen kollektive Erinnerungen, etwa in Erzählungen über Vorfahren sowie über lokalgeschichtliche Ereignisse, während die Lebensläufe Einzelner zumeist nicht durch das erlebende Subjekt selbst, sondern gemeinschaftlich durch Andere erzählt und kollektiv ausgedeutet werden (Röttger-Rössler 2000). Entsprechend beziehen sich auch Erinnerungsobjekte in erster Linie auf das kollektive Gedächtnis, auf für die Gemeinschaft bedeutsame Inhalte. So kommt sowohl bei Makassar als auch Dayak den gemeinsamen Vorfahren, den Ahnen eine herausragende Bedeutung zu, auf die sich zahlreiche Rituale sowie aber auch Objekte beziehen. Allerdings spielen in bestimmten Zusammenhängen auch individualspezifische Memorabilien eine wichtige Rolle: so stellt es z. B. in Indonesien eine weitverbreitete Praxis dar, scheidende Personen um ein *tanda mata* (wörtl. Augenzeichen) zu bitten, einen persönlichen Gebrauchsgegenstand, der den Zurückbleibenden helfen soll, sich die abwesende Person zu vergegenwärtigen. Bevorzugt als *tanda mata* sind Kleidungsstücke, in denen noch der Körpergeruch der bisherigen Trägerin haftet, was wiederum auf das besondere Erinnerungspotential materieller, sinnlich wahrnehmbarer Objekte verweist. Es wäre folglich voreilig, die Existenz selbstbezogener, materialgestützter Erinnerungspraktiken für den indonesischen Kontext zu verneinen; sie

Du gern tust, was Dich traurig macht.“ Eine direkte Vergleichbarkeit mit der hier dargestellten „Gefühlsbilder“-Studie ist also nicht gegeben.

¹⁴ Diese Studie wurde in Zusammenarbeit mit Birgitt Röttger-Rössler durch Michaela und Bison Haug während ihrer Feldforschung in Kalimantan 2016 durchgeführt, denen hiermit herzlich für ihre Kollaboration gedankt sei.

spielen lediglich eine wesentlich geringere Rolle und werden von kollektiven Erinnerungspraktiken überlagert, die die Einzelnen auf ihre jeweilige Gemeinschaft und deren Geschichte ausrichten und die sie als Glieder einer Kette positionieren, die Vergangenheit und Zukunft verknüpft. Was diese Differenzen für die Ausbildung des autobiographischen Gedächtnisses bedeuten, lässt sich nur mittels kulturvergleichender Studien ermitteln, die psychologische und sozialanthropologische Ansätze und Einsichten verbinden.

Literatur

- Abel, T. & Deppner, M. R. 2012. Undisziplinierte Bilder. Fotografie als dialogische Struktur. Skizze eines gemeinsamen Denkraums. In T. Abel & M. R. Deppner (Hg.), *Undisziplinierte Bilder. Fotografie als dialogische Struktur* (S. 9-28). Bielefeld: transcript.
- Assmann, A. 2006. Wie wahr sind unsere Erinnerungen? In H. Welzer & H. J. Markowitsch (Hg.), *Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte in der interdisziplinären Gedächtnisforschung* (S. 95-110). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bauer, W. 1990. *Das Antlitz Chinas. Die autobiographische Selbstdarstellung in der chinesischen Literatur von ihren Anfängen bis heute*. München, Wien: Hanser.
- Brainerd, C. J. 2013. Developmental Reversals in False Memory: A New Look at the Reliability of Children's Evidence. *Current Directions in Psychological Science* 22(5), S. 335–341.
- Clark-Ibáñez, M. 2004. Framing the Social World with Photo-Elicitation Interviews. *American Behavioral Scientist* 47(12), S. 1507–1527.
- Collier, J. Jr 1957. Photography in Anthropology: A Report on two Experiments. *American Anthropologist* 59, S. 843–859.
- Collier, J. Jr. & Collier, M. 1990 [1986]. *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*. (revised and expanded) Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Edwards, E. 2009. Photographs as Objects of Memory. In: F. Candlin & G. Raiford (Hg.), *The Object Reader* (S. 331-342). London und New York: Routledge.
- Fivush, R. & Nelson, K. 2004. Culture and Language in the Emergence of Autobiographical Memory. *Psychological Science* 15(9), S. 573–577.
- Fletcher, K. L. & Bray, N. W. 1996. External Memory Strategy Use in Preschool Children. *Merrill-Palmer Quarterly* 42 (3), S. 379–396.
- Gusdorf, G. 1980. Conditions and Limits of Autobiography. In: J. Olney (Hg.), *Autobiography. Essays Theoretical and Critical* (S. 28-48). Princeton: Princeton University Press.
- Habermas, T. 1999. *Geliebte Objekte. Symbole und Instrumente der Identitätsbildung*. (2. Auflage) Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, T. 2007. How to Tell a Life: The Development of the Cultural Concept of Biography Across the Lifespan. *Journal of Cognition and Development* 8, S. 1–31.
- Habermas, T. & Paha, C. 2001. The Development of Coherence in Adolescent's Life. *Narrative Inquiry* 11(1), S. 35–54.
- Habermas, T. & Reese, E. 2015. Getting a Life Takes Time: The Development of the Life Story in Adolescence. Its precursors and Consequences. *Human Development* 58(3), S. 172–201.
- Harper, D. 2002. Talking About Pictures: A Case for Photo Elicitation. *Visual Studies* 17(1), S. 13–26.

- Holodynski, M. & Kronast, S. 2009. Shame and Pride: The Invisible Emotions in Classroom Research. In Röttger-Rössler, B. & Markowitsch, H. J. (Hg.), *Pride and Shame, Honour and Dishonour* (S. 371-394). New York: Springer.
- Howe, M. L., Cicchetti, D. & Toth, S. L. 2011. Can Maltreated Children Inhibit True and False Memories for Emotional Information?. *Child Development* 82(3), S. 967–981.
- Keesing, R. 1985. Kwaio Women Speak. *American Anthropologist* 87, S. 27–39.
- Labrell, F. & Ubersfeld, G. 2004. Parental Verbal Strategies and Children's Capacities at 3 and 5 Years During a Memory Task. *Journal of Psychology of Education* 19(2), S. 189–202.
- Levy, R. I. 1973. *Tahitians. Mind and Experience in the Society Islands*. Chicago: University of Chicago Press.
- Levy, R. I. 1984. Emotion, Knowing, and Culture. In Shweder, R. A. & LeVine, R. A. (Hg.), *Culture Theory. Essays on Mind, Self, and Emotion* (S. 214-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Markowitsch, H. J. & Welzer, H. 2006. *Das autobiographische Gedächtnis: Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung*. (2. Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Markus, H. R. und Kitayama, S. 1991. Culture and The Self. Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. *Psychological Review* 98(2), S. 224–253.
- Miller, P. J., Chen, E. C.-H. & Olivarez, M. 2014. Narrative making and remaking in the early years: Prelude to the personal narrative. In Schiff, B. (Hg.), *Rereading Personal Narrative and the Life Course. New Directions for Child and Adolescent Development* 145, S. 15-27.
- Moely, B. E., Hart, S. S., Leal, L., Santulli, K. A., Rao, N., Johnson, T. & Hamilton, L. B. 1992. The Teacher's Role in Facilitating Memory and Study Strategy Development in the Elementary School Classroom. *Child Development* 63(3), S. 653–672.
- Nelson, K. 2003. Self and Social Functions: Individual Autobiographical Memory and Collective Narrative. *Memory* 11(2), S. 125–136.
- Nelson, K. 2006. Über Erinnerungen reden: Ein soziokultureller Zugang zur Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses. In Welzer, H. & Markowitsch, H.J. (Hg.), *Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte in der interdisziplinären Gedächtnisforschung* (S. 78-94). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Parrot, F. R. 2010. Bringing Home the Dead: Photographs, Family Imaginaries and Moral Remains. In Bille, M., Hastrup, F. & Sørensen, T. F. (Hg.), *An Anthropology of Absence: Materializations of Transcendence and Loss* (S. 131-146). New York et al: Springer.
- Peterson, C., Warren, K. L. & Short, M. M. 2011. Infantile Amnesia Across the Years: A 2-year Follow-up of Children's Earliest Memories. *Child Development* 82, S. 1092–1105.
- Quas, J. A. & Fivush, R. (Hg.). 2009. *Emotion in Memory and Development: Biological, Cognitive, and Social Considerations*. Oxford: Oxford University Press.
- Reese, E. 2002. Social Factors in the Development of Autobiographical Memory: The State of the Art. *Social Development* 11, S. 124–142.

- Rosaldo, R. 1976. The Story of Tugbaw: They Listen as He Orates. In Reynolds, F. E. & Capps, D. (Hg.), *The Biographical Process: Studies in the History and Psychology of Religion* (S. 121-150). Den Haag: Mouton.
- Röttger-Rössler, B. 1993. Autobiography in Question. On Self Presentation and Life Description in an Indonesian Society. *Anthropos* 88, S. 365–373.
- Röttger-Rössler, B. 2000. Selbstrepräsentation und Kultur. Malaiische und indonesische Formen autobiographischen Erzählens. In Neumann, M. (Hg.), *Erzählte Identitäten* (S. 135-152). München: Fink.
- Röttger-Rössler, B. 2019. Gefühlsbildung (formation of feeling). In Slaby, J. & von Scheve, C. (Hg.), *Affective Societies – Key Concepts* (S. 61-72). London, New York: Routledge.
- Röttger-Rössler, B., Scheidecker, G. & Lam, A. 2019. Narrating Visualized Feelings. Photovoice as Tool in Researching Affects and Emotions among School Students. In Kahl, A. (Hg.), *Analyzing Affective Societies* (S. 78-97). London, New York: Routledge.
- Samuels, J. 2004. Breaking the Ethnographer's Frames. Reflections on the Use of Photo Elicitation in Understanding Sri Lankan Monastic Culture. *American Behavioural Scientist* 47(12), S. 1528–1550.
- Siegel, D. J. 1999. *The Developing Mind: Toward an Neurobiology of Interpersonal Experience*. New York: Guilford Press.
- Siegel, D. J. 2006. Entwicklungspsychologische, interpersonelle und neurobiologische Dimensionen des Gedächtnisses. Ein Überblick. In Welzer, H. & Markowitsch H. J. (Hg.), *Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte der interdisziplinären Gedächtnisforschung* (S. 19-49). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Slaby, J. & von Scheve, C. (Hg.). 2019. *Affective Societies - Key Concepts*. Milton Park, New York: Routledge.
- Slaby, J. & Mühlhoff, R. 2019. Affect. In Slaby, J. & von Scheve, C. (Hg.), *Affective Societies - Key Concepts* (S. 27-41). Milton Park, New York: Routledge.
- Schneider, W. & Ornstein, P. A. 2015. The Development of Children's Memory. *Child Development Perspectives* 9(3), S. 190–195.
- Svašek, M. 2007. Moving Corpses. Emotions and Subject-Object Ambiguity. In Wulff, H. (Hg.), *The Emotions. A Cultural Reader* (S. 229-248). Oxford, New York: Berg.
- Thonhauser, G. 2019. Feeling. In Slaby, J. & von Scheve, C. (Hg.): *Affective Societies - Key Concepts* (S. 52-60). Milton Park, New York: Routledge.
- Von Scheve, C. & Slaby, J. 2019. Emotion, Emotion Concept. In Slaby, J. & von Scheve, C. (Hg.), *Affective Societies - Key Concepts* (S. 42-51). Milton Park, New York: Routledge.
- Wang, C. & Burris, M. A. 1997. Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health, Education & Behavior* 24(3), S. 369–387.
- Wang, C. & Redwood-Jones, Y. A. 2001. Photovoice Ethics: Perspectives from Flint. *Health, Education & Behavior* 28, S. 560–572.

- Wang, G. (Hg.) 1976. *Self and Biography. Essays on the Individual and Society in Asia*. Sidney: Sidney University Press.
- Wang, Q. 2006. Relations of Maternal Style and Child Self-Concept to Autobiographical Memories in Chinese, Chinese Immigrant, and European American 3-Year-Olds. *Child Development* 77(6), S. 1794–1809.
- Wang, Qi. 2013. *The Autobiographical Self in Time and Culture*. New York: Oxford University Press.
- Wellgraf, S. 2018. *Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten*. Bielefeld: transcript.
- Welzer, H. 2006. Über Engramme und Exogramme. Die Sozialität des autobiographischen Gedächtnisses. In Welzer, H. & Markowitsch, H. J. (Hg.), *Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte in der interdisziplinären Gedächtnisforschung* (S. 111-128). Stuttgart: Klett-Cotta.